

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ДВНЗ «ПРИКАРПАТСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ВАСИЛЯ СТЕФАНІКА»

На правах рукопису

ЮРЧИК ОКСАНА МИКОЛАЇВНА

УДК 159.922.73:343.226-057.874

ПСИХОЛОГІЧНА ПРОФІЛАКТИКА ШКІЛЬНОГО НАСИЛЬСТВА
В ПОЧАТКОВИХ КЛАСАХ

19.00.07 – педагогічна та вікова психологія

Дисертація
на здобуття наукового ступеня
кандидата психологічних наук

Науковий керівник:
кандидат психологічних наук, доцент
кафедри педагогічної та вікової психології
ДВНЗ «Прикарпатський національний
університет імені Василя Стефаника»
Паркулаб Оксана Григорівна

Івано-Франківськ – 2016

ЗМІСТ

ВСТУП	4
РОЗДІЛ I. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ПРОФІЛАКТИКИ ШКІЛЬНОГО НАСИЛЬСТВА В ПОЧАТКОВИХ КЛАСАХ.....	11
1.1. Теоретичний аналіз проблеми насильства у філософсько-психологічних джерелах	11
1.2. Шкільне насильство: чинники, види, форми та цикл	30
1.3. Особливості психологічної профілактики шкільного насильства в початкових класах	45
Висновки до першого розділу	57
РОЗДІЛ II. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ШКІЛЬНОГО НАСИЛЬСТВА В ПОЧАТКОВИХ КЛАСАХ	59
2.1. Організація та методи констатувального етапу експериментального дослідження шкільного насильства.....	59
2.2. Експериментальне вивчення поширеності насильства серед молодших школярів	68
2.3. Аналіз психологічних чинників шкільного насильства в початкових класах	79
Висновки до другого розділу	106
РОЗДІЛ III. ПРОГРАМА ПСИХОЛОГІЧНОЇ ПРОФІЛАКТИКИ ШКІЛЬНОГО НАСИЛЬСТВА В ПОЧАТКОВИХ КЛАСАХ	108
3.1. Принципи організації та проведення формувального етапу дослідження шкільного насильства в початкових класах	108
3.2. Система заходів психологічної профілактики шкільного насильства в початкових класах.....	116
3.3. Аналіз результатів психопрофілактичної роботи в експериментальних групах	149
Висновки до третього розділу	183

	3
ВИСНОВКИ	186
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	189
ДОДАТКИ	213

ВСТУП

Актуальність теми. Упродовж останніх років у нашому суспільстві разом із кризовими явищами поширилися й прояви шкільного насильства. Аналіз науково-психологічної літератури засвідчує, що в сучасних освітніх закладах спостерігається зростання кількості випадків свідомого жорстокого ставлення з боку старших і сильніших учнів та вчителів до менших і слабших членів шкільного колективу. Зовнішніми джерелами насильства для дітей часто стають дорослі (батьки, родичі, сусіди, випадкові знайомі), які мають психологічні проблеми, а також педагоги. Тому одним із першочергових завдань психолого-педагогічної науки є пошук дієвих засобів і методів його профілактики і корекції з метою попередження й послаблення впливу на освітнє середовище.

Вперше шкільне насильство як самостійний об'єкт наукового дослідження з'явилося в працях скандинавських учених (Д. Ольвеус, К. Лагерспетц, А. Пікас, Е. Роланд, П. Хайнеманн та ін.). Головна увага приділялася вивченню психологічної природи цькування, опису видів, форм, а також розробці комплексу заходів щодо запобігання й зниження його поширеності.

Аналіз наукової літератури свідчить, що у вітчизняній психологічній науці вивчення проблеми шкільного насильства є фрагментарним. Водночас на сучасному етапі розвитку психології можна спостерігати помітне зростання зацікавленості до цієї тематики в працях багатьох дослідників, які переконані, що фахова допомога учням із відхиленнями в поведінці – важлива ланка в системі корекції, реабілітації та профілактики поведінкових девіацій (М. Алексеєнко, О. Бовть, К. Дамбах, Д. Дікова-Фаворська, О. Дроздов, Е. Дубровська, Н. Жигайло, В. Жуковський, Н. Зимівець, М. Іванчук, З. Карпенко, Е. Кіричевська, Я. Колодзейчик, К. Коруба, С. Максименко, Н. Максимова, Ю. Малієнко, І. Мамайчук, В. Моргун, В. Москалець, О. Паркулаб, І. Пасічник, М. Смірнова, О. Татенко,

Т. Титаренко, С. Томчук, Л. Шинкарук-Корзун, Н. Чепелєва, М. Ясеновська, Т. Яценко та ін).

Зарубіжні вчені на основі проведених теоретико-експериментальних досліджень виявили, що агресія органічно пов'язана з насильством і є його природним підґрунтям (А. Бандура, Р. Берн, А. Браун, К. Бютнер, Дж. Доллард, Н. Міллер, А. Мічерліх, О. Маурер, М. Пападопулу, Д. Річардсон, р. Соонетс, З. Фройд, З. Холл, В. Холичер та ін.). Над розробкою й впровадженням програм з профілактики шкільного насильства працювали: Р. Новако, Д. Ольвеус, А. Пікас, Е. Роланд, Е. Руланн, К. Салміваллі, П. Хайнеманн та ін.

Вагомий внесок у вивчення феномену агресії зробили пострадянські вчені, які намагалися з'ясувати особливості агресивної поведінки осіб різного віку (Г. Андрєєва, М. Дерешкявічус, І. Маковська, О. Реан, Л. Семенюк, А. Стаценко, О. Хреннікова, С. Шебанова та ін.). Окремі психологічні аспекти насильства щодо дітей висвітлені у працях О. Асмолова, Б. Братуся, Т. Драгунової, В. Знакова, Н. Зинов'євої, Л. Зюбіна, Н. Левітова, Н. Михайлової, К. Сельченко, Л. Семенюк, Н. Солдатенко, Н. Тарабриної, Д. Фельдштейна та ін.

Прояви насильства в освітньому середовищі стали предметом наукових розвідок таких відомих учених, як М. Алексєєнко, К. Дамбах, Д. Дікової-Фаворської, Є. Дубровської, Е. Кіричевської, Я. Колодзейчик, К. Коруби, О. Маланцевої, Д. Ольвеуса, Е. Чемеровської-Коруби, М. Ясеновської та ін.

Разом із тим поза увагою дослідників залишається феномен насильницької поведінки в освітньому середовищі. Наразі недостатньо дослідженими є підходи, методи та засоби психологічної профілактики шкільного насильства в учнів молодшого шкільного віку.

Отже, соціальна значущість та об'єктивна необхідність науково-психологічного опрацювання проблеми зумовили вибір теми дисертаційного дослідження «Психологічна профілактика шкільного насильства в початкових класах».

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами.

Дисертаційне дослідження виконано згідно з тематичним планом науково-дослідної роботи кафедри педагогічної та вікової психології ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника» – «Психологічна профілактика насилля і ворожості в приватному і суспільному житті» (номер держреєстрації 0113U000186). Тему дисертації затверджено вченою радою ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника» (протокол № 12 від 27.12.2012 року) та узгоджено в бюро Міжвідомчої ради з координації наукових досліджень з педагогічних і психологічних наук в Україні (протокол № 8 від 22.10.2013 року).

Мета дослідження: теоретично обґрунтувати та емпірично дослідити умови, чинники, форми шкільного насильства в дітей молодшого шкільного віку, розробити та апробувати комплексну програму його психологічної профілактики.

Завдання дослідження:

- 1) проаналізувати теоретичні підходи до феномену насильства у сучасній психологічній літературі;
- 2) розкрити психологічний зміст та основні причини виникнення шкільного насильства в дітей молодшого шкільного віку;
- 3) емпірично дослідити особливості прояву шкільного насильства в учнів початкових класів;
- 4) обґрунтувати теоретико-методологічні основи психопрофілактики шкільного насильства в молодшому шкільному віці, розробити та апробувати відповідну психопрофілактичну програму.

Об'єкт дослідження – шкільне насильство як соціально-психологічний феномен.

Предмет дослідження – особливості психологічної профілактики шкільного насильства в початкових класах.

Теоретико-методологічною основою дослідження є положення гуманістичної парадигми в психології (Р. Бернс, А. Маслоу, К. Роджерс,

Е. Фромм); особистісний підхід в освіті (М. Алексеев, Г. Балл, І. Бех, Є. Бондаревська, Г. Гандзілевська, В. Серіков, В. Слободчиков, Г. Цукерман та ін.); концептуальні положення щодо розуміння особистості та процесу її становлення (К. Абульханова-Славська, Б. Ананьєв, О. Асмолов, Г. Балл, І. Бех, Л. Божович, М. Боришевський, Б. Братусь, І. Булах, Л. Виготський, З. Карпенко, Г. Костюк, О. Леонтьєв, С. Максименко, І. Пасічник, С. Рубінштейн); фундаментальні ідеї про взаємозв'язок спілкування й пізнання, спілкування і діяльності (І. Бех, О. Бодальов, М. Боришевський, А. Брушлинський, О. Самойлов, Д. Ельконін та ін.); а також ідеї, що розкривають залежність проявів шкільного насильства від форм поведінки, засвоєних у процесі соціального наочіння (О. Реан, Т. Титаренко, В. Ядов, Т. Яценко та ін.).

Для досягнення мети та розв'язання поставлених завдань використано такі **методи дослідження**:

- *теоретичні*: системно-структурний, історико-логічний і порівняльний аналіз наукової літератури для визначення понять та теоретико-методологічних основ вивчення проблеми дослідження;

- *емпіричні*: констатувальний та формувальний експерименти – для фіксації наявних психологічних особливостей молодших школярів та для перевірки ефективності запропонованих заходів психологічної профілактики шкільного насильства; включене спостереження, авторське анкетування та бесіди з молодшими школярами, батьками та педагогами – для визначення поширеності шкільного насильства; тест шкільної тривожності А. Філліпса, проєктивна методика «тест руки» Е. Вагнера, методика Є. Ільїна, П. Ковальова, опитувальник Р. Кеттелла (дитячий варіант, адаптований Е. Александровською ФЛО-120), методика Т. Дембо і С. Рубінштейн (модифікована А. Прихожан) – для визначення індивідуально-психологічних характеристик учасників шкільного насильства; соціометрія, методика А. Варги і В. Століна, методика «Кінетичний малюнок сім'ї», методика А. Басса і А. Дарки, тест А. Ассінгера – для визначення соціально-

психологічних характеристик (статус у колективі однолітків, несприятливий емоційний мікроклімат в сім'ї, характер і система виховання);

- *методи статистичної обробки даних*: кореляційний аналіз за Пірсоном (для встановлення взаємозв'язків між показниками шкільного насильства), знаходження середніх значень, порівняльний аналіз відсоткових співвідношень розподілу емпіричних даних, встановлення достовірності відмінностей за U-критерієм Мана-Уїтні, G-критерієм знаків, факторний аналіз.

Наукова новизна одержаних результатів полягає в тому, що:

- *вперше* проведено комплексне теоретико-експериментальне дослідження чинників шкільного насильства (особистісних, виховних, соціальних, поведінкових); виявлено поширеність різних форм шкільного насильства серед учнів молодших класів (фізичного, психологічного, економічного); емпірично встановлено взаємозв'язок шкільного насильства з особистісними рисами (комунікативністю, впевненістю, самоконтролем, імпульсивністю, чутливістю, тривожністю, агресивністю); описано профілі учасників шкільного насильства; розроблено програму психологічної профілактики шкільного насильства та емпірично обґрунтовано шляхи запобігання його проявам у молодших школярів;

- *поглиблено та уточнено* взаємодоповнюючі аспекти різних наукових концепцій, що пояснюють психологічну природу дитячої агресії;

- *конкретизовано* уявлення про деструктивний вплив шкільного насильства на міжособистісну взаємодію та ефективні засоби запобігання й корекції;

- *подальшого розвитку* набули теоретико-методологічні засади психологічної профілактики шкільного насильства у молодшому шкільному віці.

Практичне значення дослідження полягає у розробці психодіагностичного інструментарію, спрямованого на виявлення проявів шкільного насильства в учнів початкових класів; впровадженні в практику

загальноосвітніх закладів психопрофілактичної програми; використанні теоретичних положень та результатів емпіричного дослідження при викладанні навчальних дисциплін: «Вікова та педагогічна психологія», «Соціальна психологія», «Психологічне консультування й психокорекція» і спецкурсу «Психологічна профілактика булінгу» для студентів спеціальності «Психологія».

Результати дисертаційного дослідження **впроваджено** у: навчально-виховний процес Тернопільської загальноосвітньої школи I-III ступенів № 16 імені Володимира Левицького (довідка № 59 від 05.02.2016), Тернопільської загальноосвітньої школи I-III ступенів № 19 (довідка № 57 від 05.02.2016), Тернопільської загальноосвітньої школи I-III ступенів № 20 (довідка № 258 від 17.11.2015), Тернопільської загальноосвітньої школи I-III ступенів № 24 (довідка № 236 від 18.11.2015) та процес професійної підготовки студентів філософського факультету ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника» (довідка № 01-15/03-1999 від 08.12.2015).

Апробація результатів дослідження. Основні положення заслуховувались та обговорювались на: Міжнародних науково-практичних конференціях: «Проблеми девіантної поведінки: історія, теорія, практика» (м. Тернопіль, 2013), «Психолого-педагогічні умови розвитку освітнього простору держави» (Львів, 2013), «Актуальні проблеми психології особистості та міжособистісних взаємин» (Кам'янець-Подільський, 2014), «Дитинство без насилля: суспільство, школа і сім'я на захисті прав дітей» (Тернопіль, 2014), «Актуальні проблеми теоретичної та консультативної психології» (Київ, 2015), «Тенденції та перспективи розвитку науки і освіти в умовах глобалізації» (Переяслав-Хмельницький, 2015); Всеукраїнських науково-практичних конференціях та семінарах: «Методологічні проблеми психології особистості» (Івано-Франківськ, 2013, 2015), «Актуальні проблеми ресоціалізації засуджених та осіб з відхиленнями у правовій свідомості» (Суми, 2014), «Адаптаційний потенціал сучасної особистості в соціальному середовищі» (Одеса, 2015); щорічних звітних наукових

конференціях професорсько-викладацького складу ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника» (Івано-Франківськ, 2013-2015).

Публікації. Основні результати дослідження висвітлено у 14 одноосібних публікаціях, із них 5 статей надруковано в наукових фахових виданнях у галузі психології, 2 – у періодичних наукових виданнях інших держав, 7 статей і тез – у збірниках матеріалів міжнародних та всеукраїнських конференцій.

Структура та обсяг дисертації. Дисертація складається зі вступу, трьох розділів, висновків до кожного розділу, загальних висновків, додатків на 115 сторінках, списку використаних джерел (237 найменувань, із них – 14 іноземною мовою).

Загальний обсяг роботи становить 328 сторінок. Основний зміст викладено на 188 сторінках, містить 25 таблиць та 27 рисунків.

РОЗДІЛ І

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ПРОФІЛАКТИКИ ШКІЛЬНОГО НАСИЛЬСТВА В ПОЧАТКОВИХ КЛАСАХ

1.1. Теоретичний аналіз проблеми насильства у філософсько-психологічних джерелах

Як відомо, першим і необхідним кроком будь-якого дослідження виступає визначення наукового поняття, яке, за словами Л. Гозмана, проводиться шляхом ретельного аналізу та співставлення змісту тих понять, що використовуються в науці та є близькими за значенням до даного поняття [58, с. 6]. Такий аналіз – від наукових конструктів до реальності – дозволяє не тільки встановити зв'язки між різними термінами, а й у кінцевому рахунку дати прийнятне визначення явищу, котре досліджується [167].

У багатьох цитованих нами працях трапляється синонімічне вживання понять «насильство», «знущання», «дитяча жорстокість», «лихослів'я», «агресія», «булінг», «мобінг», «цькування». Розглядаючи проблему шкільного насильства в історії філософсько-психологічної думки, ми братимемо до уваги не тільки лексичне позначення термінів, які мають стосунок до цієї теми, а й їхній психологічний зміст. Це нам допоможе фіксувати досліджуване поняття, притаманне більшості дефініцій, що представлені в лексико-семантичному полі.

Процес виникнення насильства має давню історію, що починається від часу появи людини і суспільства, майнових класів і держав. Як свідчать оповіді плач Єремії та закони Шумерів, діти зазнавали різних форм насильства ще на Стародавньому Сході. Так, вбивство новонародженого розглядалося як єдине рішення щодо зменшення кількості дітей. Сьогодні цей акт насильства вважається злочином, проте в період виникнення та існування рабовласницької формації це був звичний метод профілактики високої народжуваності шляхом фізичного знищення беззахисної істоти.

В Римському і Елліністичному періодах вбивство слабких або скалічених дітей набуло широкого поширення. Дітовбивство відбувалося у формі підкидання, утоплення, душіння, спалювання тощо [226].

В історії філософії насильство протиставляється людській сутності. Тому ще в епоху античності мислителі намагалися обґрунтувати його негативний вплив на індивіда і вказати шлях до подолання різних проявів наруги. У стародавніх трактатах Платона, Аристотеля, Квінтіліана, Цицерона, Плутарха та інших філософів знайшли своє відображення взаємостосунки між людьми, засновані на принципах гуманізму, рівності й свободи від насильства як соціального феномена. Проте в їхніх працях поняття «свобода» й «ненасильство» представлені крізь призму суспільну, а не особистісну.

Родоначальник об'єктивного ідеалізму, старогрецький філософ Платон найгіршою формою державного правління вважав тиранію, за якої панують беззаконня, свавілля й насильство [203]. Аристотель у своїй праці «Політика» розмірковував про проблему насильства, його доцільності чи недоцільності у людському співіснуванні. На його думку, несправедливістю є рабство і потрапляння в полон; він також визнавав існування вільних людей, котрим призначено бути рабами і рабів, котрі гідні свободи [19].

В індійському буддизмі (VI ст. до н. е.) пропонується ставитись до всіх людей однаково. Надання переваги в почуттях будь-кому, виявлення особливого ставлення до когось вважається порушенням інтересів іншої людини. Відповідаючи насильством на зло, ми його лише примножуємо [110].

У релігійному вченні джайнізму (V ст. до н.е.) основним законом моралі виступає співстраждання не тільки з людьми, а й з усіма живими істотами [120].

За часів поширення християнської віри – дітовбивство вдалося припинити, але насильство щодо дітей продовжувало існувати, оскільки потреби дітей не враховувалися [232].

В епоху Середньовіччя у парафіяльних школах учили читати релігійні книги, зміст яких був малодоступним для дітей. Тексти були рукописними (різні почерки без великих літер і розділових знаків), тому доводилося навчатися не тільки складати літери в слова, а й визначати, яка з них до якого слова належить. Учнів, які допускали помилки, суворо карали. Фізичні побої церква не заперечувала, оскільки виходила з того, що «природа людини гріховна» [81].

Аврелій (Блаженний) Августин – один із найвидатніших філософів і теологів початку етапу патристики – ґрунтовно вивчав феномен людини, у тому числі цікавився дитячою психологією. При цьому він наполегливо доводив, що фізичні покарання травмують дитину.

У своїй праці «Історія моїх нещасть» (1114 – 1118) П'єр Абеляр згадував, що його педагог не сприймав жодних заперечень і лише власну думку вважав істинною. Він не тільки не радів успіхам свого учня, а й переживав їх як власне нещастя [46]. Як бачимо, чинилося насильство вчителем щодо учня.

Одним з головних представників схоластики був професор теології Тома Аквінський. Він вважав, що людина має дар свободи вибору і з часу народження прагне до актуалізації своїх численних потенцій. Аналізуючи етичні аспекти людських вчинків учений стверджував, що до аморальної, злої, гидкої та протиприродної (гріховної) поведінки людину призводить слабкість інтелекту, вольових якостей та відсутність віри – при цьому поведінкою керує не довершена душа, а тіло [10].

Єпископ Кирило Туровський, розглядаючи «тілесну» і «духовну» чистоту в єдності, піддав критиці недоліки у практиці виховання. Конкретизуючи релігійно-моральну програму виховання особистості, підкреслював, що людина не народжується ні доброю, ні злою, а діяння роблять її такою. Якщо вона дотримуватиметься християнської моралі, то здійснюватиме добрі вчинки [21]. Зі сказаного випливає, що мислитель не

передбачав у навчальному і виховному процесі застосування насильства, а також жорстокого чи авторитарного ставлення до учнів.

На особливу увагу заслуговують ідеї морально-духовного виховання через розум і знання, формування гуманного ставлення до природи, цілісного розвитку особистості, безкорисливості й любові як вищих цінностей релігійної освіти Климента Смолятича. Митрополит наголошував на гуманістичних принципах виховання та навчання, таких як: єдність філософії та освіти, діалогічність у духовній культурі вчителя, полікультурність, єдність навчання, виховання й розвитку особистості.

Вищим досягненням філософської думки Київської Русі є «Повчання дітям» (1109) Володимира Мономаха. Це перший у середньовічній Європі твір, написаний світською особою (князем), в якому було обґрунтовано необхідність переходу від релігійно-аскетичного виховання до виховання, пов'язаного з практичними потребами людини, вказано на зв'язок освіти з потребами життя та діяльності особистості. В. Мономах вважав, що основою всіх успіхів людини є праця, а тому виховувати треба не силою (кулаком), а добрими справами.

Епоха Відродження знаменує початок наступного історичного етапу розвитку європейської філософії. На думку багатьох сучасних дослідників [62], наука цієї доби спирається на філософію Середніх віків і певною мірою є її продовженням. Разом з цим, гуманісти різко розкритикували всю середньовічну схоластичну систему виховання й навчання, протиставили їй таке виховання, що розвиває людину розумово і фізично, формує в неї високі моральні якості. Проголошувалась ідея гармонійного і всебічного розвитку особистості дитини, що було притаманно ще в часи античності, а також загальну повагу до дитячої особистості, заперечували сувору дисципліну та тілесні покарання.

М. Монтень займався проблематикою людини та особистості, а також витоків її поведінки. Філософ підкреслював, що поведінка дорослої людини залежить загалом від виховання у найніжнішому віці (дитинстві); на її

формування суттєво впливає відношення годувальниць, вихователів, а також батьків, які не повинні заохочувати жорстокість, неприборканість, зрадництво і тим самим, активно сприяти формуванню антисоціальної особистості [122; 123]. Обґрунтовуючи необхідність всебічного розвитку дитини, М. Монтень вперше висунув ідею пріоритету морального виховання перед освітою (її потім розвинув Дж. Локк); та ідею відмови від примусу в навчанні (згодом стала основою теорії природного виховання у Ж.-Ж. Руссо).

Я. Коменський створив вчення про моральне виховання та шкільну дисципліну. Це зрозуміло, адже моральність входить до трьох основних якостей людини, які складають її суть: мудрість, моральність і благочестя. Шкільну дисципліну розглядав як: незмінний порядок шкільного життя, обов'язковий для всіх; умову для правильної постановки навчання й виховання; систему покарань і засіб впливу на школярів. Він вважав, що застосовувати дисципліну треба не з метою покарання, а щоб запобігти негідним вчинкам в майбутньому. Це робити потрібно так, щоб сам учень, який провинився, зрозумів, що покарання призначається йому для його ж власного блага, і відносився до покарання так само, як до прописаних лікарем гірких ліків. Але, будучи гуманістом, Я. Коменський проявляв непослідовність щодо тілесних покарань. Він строго забороняв застосовувати їх щодо навчання й виховання, але допускав як крайні заходи у трьох випадках: за богохульство, за все, що спрямоване проти Бога, за вперту неслухняність і свідому непокору вчителю, за чванство, недобррозичливість, відмову допомогти товаришеві у навчанні [81].

Як наголошують сучасні дослідники, на специфіку європейської філософсько-психологічної думки XVI – XVIII сторіччя визначним чином вплинуло бурхливе становлення капіталістичного способу виробництва у більшості західноєвропейських країн [80]. До мислителів цього часу, які приділяли особливу увагу сутності людини та особистості, а також освіті та вихованню, насильству та покаранню належать представники емпіричної психології Ф. Бекон, Т. Гоббс, Б. Спіноза, Дж. Локк, Г. Лейбніц, Р. Декарт,

Ж. Ламетрі, К. Гельвецій, Д. Дідро, Е. Кондильяк та асоціативної психології Д. Берклі, Д. Юм, Д. Гартлі та ін. Розглянемо нижче їх ідеї та погляди, які дотичні до проблеми насильства.

Ф. Бекон у трактаті «Про переваги та умноження наук» (1605) яскраво проілюстрував людину як гармонійну та прекрасну, у якій поєднуються тіло та душа. При цьому вони не вступають у протиріччя, а є, за висловом філософа, «союзниками» [42]. За Ф. Беконом, на вибір виду поведінки, у тому числі насильницької, значною мірою впливають такі чинники (так звані «ідоли») :

- «ідоли печери» – суб'єктивні симпатії, антипатії та стереотипи конкретної людини;
- «ідоли театру» – некритично засвоєні, хибні опінії інших осіб, які змушують людину з малорозвиненими моральними та вольовими якостями вдаватися до насильства [42].

Провідний просвітител ь Р. Декарт у праці «Про пристрасті душі» (1649), наголошував, що покарання людини є невідривним від виправлення її душі. Сутність покарання (під яким, власне розумілося виправлення) порочної людини полягає у розвитку її совісті (морального регулятора поведінки), розуму та волі за допомогою освіти, здобуття соціально бажаного життєвого досвіду, а також формування уявлення про різницю між добром та злом [63].

Т. Гоббс вважав, що головні причини насильницької поведінки пов'язані з пристрастями – пихатістю, ненавистю, похитливістю, надмірним честолюбством, користолюбством, а також з тимчасовими вадами мислення – помилковими думками, висновками. Він стверджував, що схильність до насильства є атрибутом поведінки всіх людей. Виділяв три основних причини насильства та війн: суперництво через наживу, недовіра (напад в цілях власної безпеки) та жадоба слави, міркування власної гідності [57].

Погляди на насильство Б. Спінози пов'язані з його філософією природи, місця в ній людини, суспільства, держави. Оскільки людина – це

частка природи, то на неї, як і на всю іншу природу, поширюються всі закономірності. Філософ вважав, що люди від природи – вороги. Тому в своїй поведінці вони керуються афектами – збурюються гнівом, заздрістю, любов'ю, ненавистю тощо [64].

Дж. Локк вважав, що душа (психіка) дитини є «*tabula rasa*» («чистою дошкою»), на якій відбивається життя. Так, своїм прикладом батьки можуть заохочувати жорстокість в своїх дітях: «якщо їх з малих років вчили, що можна бити та ображати інших ... то чи не цим вони готуються до того, щоб робити теж саме, коли вони стануть достатньо сильними...» [109, с.409-608.]. Стан війн, насильства, за Дж. Локком, є неприродним станом людей; разом з тим, насильство може бути виправданим, якщо воно здійснюється в якості захисту від замахів на своє життя, свободу [109].

Теорія «чистої дошки» привела Дж. Локка до визнання вирішальної ролі виховання у розвитку дитини. Він вказує, що на 9/10-х люди стають добрими або злими, корисними чи не корисними завдяки вихованню. Важливе значення як засобу виховання надавав обмеженням, які сприяють виробленню дисципліни духу дитини. Застосовувати цей засіб треба починати з раннього віку, і найперше – шляхом боротьби з дитячими примхами [81; 109].

У філософії Г. Лейбніца людина не стільки діє самостійно, автономно, вільно, скільки зазнає впливу дії зовнішньої причинної необхідності. Усе, на що може претендувати людина, прагнучи бути вільною, – це усвідомлення ланцюга необхідності, в який вона включена, а «розуміння поганих звичаїв і потреб призводить до морального зубожіння і розгортання агресивних і саморуйнівних виявів» [107, с. 95].

З огляду на спрямованість нашого дослідження становлять інтерес ідеї виховання та навчання без насильства Ж.-Ж. Руссо. Основними факторами впливу на дітей він вважав природу, людей та предмети оточуючого світу. Основне завдання виховання полягає у тому, щоб узгодити свої впливи з природним розвитком дитини. Вільне виховання впливає з природного

права кожної людини на свободу. Воно слідує за природою, допомагає їй. Ж.-Ж. Руссо виступав за недоторканість, автономність внутрішнього світу дитини як маленької людини; заперечував авторитаризм у вихованні. Дітей повинні обмежувати тільки закони природи, тому мислитель не визнавав методів покарання і примусу у вихованні [81].

Цікавий погляд на досліджувану проблему знаходимо у вислюваннях Е. Конділяка. Вчений стверджував, що взаємини учителя з учнем мають бути побудовані на принципах демократизму й гуманізму та забезпечуватись глибоким і систематичним вивченням особистості школяра з метою його розуміння та особливої педагогічної поваги до нього; створенням позитивних емоцій у навчально-виховному процесі як найбільш сприятливої умови для сприймання, запам'ятовування й засвоєння інформації тощо. Е. Конділяк повністю виключав авторитарність та насильство.

Представник асоціативної психології Д. Гартлі говорив про необхідність для вчителів використовувати знання про закони психічного життя. При цьому він доводив, що рефлекс, підкріплений позитивним почуттям, стійкіший, а негативне почуття, що виникає при певному рефлексі, допомагає його забуванню. Тому формування соціально прийнятих форм поведінки та ідеально моральної людини стає можливим, якщо вчасно підкріплювати потрібні рефлекси або нівелювати шкідливі [97].

Розвиток у ХІХ ст. низки природничих і гуманітарних наук (біології, соціології, кримінології, психіатрії та інших) дав певний поштовх в розумінні насильства та його причин. Так, німецькій психіатр Е. Крепелін відносив агресивні дії людини до симптомів психопатій (виділяв «збуджуваний» тип, «невитриманий», «вороги суспільства» і т.п.) [83]. Його співвітчизник Е. Кречмер вважав, що імпульсивні насильницькі дії є результатом прогресуючої шизофренії або ознаками шизоїдної особистості [101]. Ч. Ломброзо, автор теорії «кримінальних типів», звернув увагу на взаємозв'язок певних антропологічних і психологічних характеристик

особистості, які, в певному поєднанні формують у людини схильність до злочинної (в тому числі насильницької) поведінки [222].

Особливу увагу проблемі людини та аналізу її поведінки приділяв Г. Сковорода. Власну концепцію щодо сутності людини та причин її поведінки він викладав у філософському вченні про три світи: макросвіт (Всесвіт), мікросвіт (людина) і символічний світ (Біблія). Щодо причин будь-якої насильницької поведінки, порочності людини, то їх мислитель бачив у слабкості духовної природи, невідповідності діяльності природному вродженому покликанню, неосвіченість, а також поширеність у людині одного з найтяжчих гріхів – заздрості [174].

Виокремлення на початку ХХ ст. двох значущих напрямків психології – психоаналізу і біхевіоризму, зумовило два основних підходи до проблеми насильства. Представники першого вважали насильство природженою властивістю людини. Прихильники другої позиції вважали насильство результатом впливу соціального й культурного середовища, в якому живе людина. Створення умов у суспільстві для його духовного розвитку, для виховання людини – в цьому вони вбачали порятунок від насильства.

Дослідження причин насильства, виділення форм насильства з точки зору психоаналізу зроблено З. Фройдом, К. Юнгом та А. Адлером. У ході вивчення нашої проблеми стали в нагоді теоретичні судження З. Фрейда, котрий вважав, що насильство – явище цілком природне і пояснював його, зокрема, спадковою агресивністю, яка є в кожній людині, але має різний «енергетичний потенціал» і по-різному контролюється «Над-Я» [190]. Аналізуючи причини поведінки особистості, психоаналітик приходив до думки, що лише біологічне і спадкове є значущою і визначальною детермінантою, а соціальні нормативи «Над-Я» є штучною, другорядною і, власне, чужою природі людини стримуючою структурою. За теорією З. Фрейда, джерелом агресивної поведінки є Танатос – інстинктивний потяг до смерті й руйнування. Йому протиставлена енергія життя Ерос. При зіткненні цих сил і утворюється агресія, яка виводиться

назовні, у напрямку від свого Я. Тобто агресивна поведінка неминуха, якщо вона не буде виводитися назовні, то стане причиною руйнування самого індивіда (рис. 1.1).

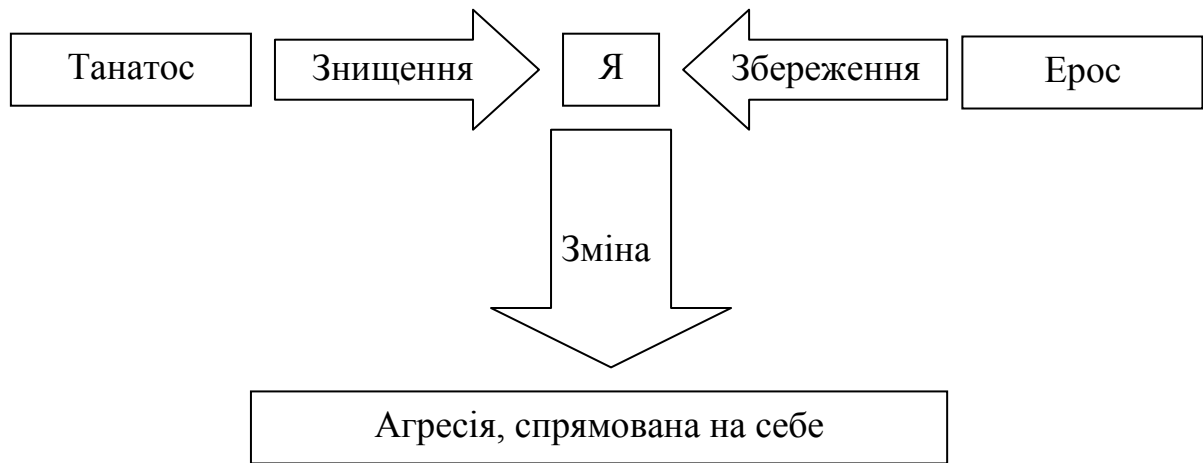


Рис. 1.1. Схема агресії як інстинкту, згідно з теорією З. Фрейда

Для сучасних дослідників цікавим видається погляд К. Юнга на соціальні відхилення з позиції вчення про архетипи, сутність якого полягає в тому, що психіка людини містить певні ідейні надбання та систему цінностей, які формувались упродовж тривалого часу. Науковець стверджує, що у кожної особи є певні емоційні комплекси, в основі кожного з яких лежить архетипне ядро. Частина комплексів можуть виникнути внаслідок індивідуальних психотравмуючих ситуацій, однак їхня повторюваність і типовість свідчить про те, що такі комплекси виходять за межі індивідуальних патологічних особливостей окремої особи й створюють передумови для соціально-психологічної типології злочинності [207].

Інший відомий дослідник А. Адлер вважав, що сутність цього феномену слід розглядати лише з обов'язковим урахуванням значного впливу на нього соціальних факторів. Специфіку поведінки конкретної людини можна зрозуміти, проаналізувавши особистісно значущі для неї цілі, які є своєрідним індикатором того, вплив якої з детермінант (біологічної чи соціальної) був для конкретної особистості вагомішим [8]. Отже,

представники психоаналізу розуміли агресію як природжену властивість, а насилля як явище, що спричинюється агресивністю, яка є в кожній людині.

На особливу увагу заслуговують погляди Е. Фромма. Науковець ділить насилля на тяжкі, патологічні і злоякісні форми деструктивності, та інші, менш тяжкі форми: «Различение типов насилия основывается на разнице между соответствующими мотивациями, ибо только в случае, когда нам ясна неосознанная динамика поведения, мы можем понять также и само поведение, его корни, направление и энергию, которой оно заряжено» [191, с. 5].

Найменш патологічною формою насилля Е. Фромм вважає так зване ігрове насилля, оскільки воно є «нормальним», не мотивованим ненавистю та деструктивністю. Найбільш розповсюдженою формою «нормального», не деструктивного насилля є реактивне насилля (насилля, яке зустрічається у тих, хто захищає власне життя, свободу, майно і т.д). Е. Фромм виділяє насилля, яке виникає через ревності, заздрість та відносить його до специфічної форми фрустрації.

Наступною формою насилля, з якою пов'язується «деструктивний відчай», ненависть до життя, – виступає насилля, яке виникає з «потрясінь віри». Це, в свою чергу, виступає найбільш вагомим фундаментом для деструктивних дій сучасного індивіда. Таке насилля базується на втраті ідеалів, моральних цінностей – його можна кваліфікувати як «деструктивність відчаю» або «ненависть до життя». Є форми насилля, які, на думку Е. Фромма, мають виключно патологічний характер: «компенсаторне насилля», яке пов'язується з нездатністю індивіда створювати світ свого особистого життя. Саме з компенсаторним насиллям філософ пов'язував садизм. Це є цілком виправданим, оскільки садизм дає можливість особистості спричиняти страждання та біль іншій особі, підкорювати іншу особу своїй владі, відчувати радість безмежної влади. «Ліками» від цього може бути посилення творчого вектора, продуктивне використання особистісних сил, відчуття своєї потрібності для суспільства: «Только это может помочь человеку перестать быть калекой, садистом и

разрушителем, и только отношения, способствующие приобретению человеком интереса к жизни, могут привести к исчезновению импульсов, из-за которых история человечества была столь постыдной вплоть до сегодняшнего дня» [191, с. 12].

Е. Фромм визначає і таку форму насилля, що викликається «архаїчним жаданням крові». Це прояв деградації людської істоти. Ця форма насилля пов'язується з бажанням самоствердитися, самореалізуватися на дуже архаїчному рівні – «убивці» – «господаря життя». Особливу увагу слід звернути на патологічні, злоякісні орієнтири у сексуальній поведінці людини, звідси впливатиме «анальносадистичний характер», який, поєднуючись з «Танатосом» (інстинктом смерті), призводитиме до некрофільно орієнтованого індивіда. У фромівському значенні некрофіл – протилежність біофілу. Така людина боїться життя, відчуває страх перед ним, принципово налаштована на минуле, ненавидить майбутнє. Некрофільно орієнтований індивід має певний тип ціннісно-сміслового навантаження у своїй поведінці, органічно вписуючись у сучасний ритм цивілізації. Тут людиною цікавляться поверхово, як об'єктом, який наділений загальностатистичними якостями [191].

Відзначимо, що К. Хорні підкреслювала важливість культурних та соціальних впливів на особистість. Вона наголошувала, що вирішальним фактором у розвитку особистості є соціальні стосунки між дитиною і батьками, які повинні вдовольняти дві головні потреби дитини – потребу у задоволенні та безпеці. Невдоволення їх, на думку К. Хорні, приводять до розвитку «базальної ворожості» та «базальної тривоги», що змушує особистість застосовувати ряд захисних поведінкових стратегій, деякі з яких ведуть до насильницької спрямованості особистості [194].

Отже, представники неофрейдизму вважали феномен «насилля» захисною поведінковою стратегією, а його розповсюдженими формами були «позитивне», що не мотивоване ненавистю та «негативне», що здійснюється через помсту з допомогою сили.

Представник біхевіорального напрямку Б. Скіннер вважав, що поведінка людини безпосередньо обумовлена можливістю підкріплення її з оточуючого середовища. Виходячи з цього, він виділяв як позитивні види підкріплення поведінки (успіх, нагорода), так і негативні, так звані «аверсивні» (пов'язані з неприємними відчуттями та болем) стимули. Вчений зазначав, що контроль поведінки, який базується на жорсткому покаранні, зазвичай викликає негативні соціальні ефекти (тривогу, страх, асоціальні вчинки) внаслідок тимчасовості своєї дії. У руслі нашого дослідження важливо відзначити, що аналізуючи насильницьку поведінку і, зокрема, проблему виправлення насильників, Б. Скіннер пропонував замість жорсткого (аверсивного) контролю застосовувати у виправній практиці позитивне підкріплення соціально-бажаної поведінки [144].

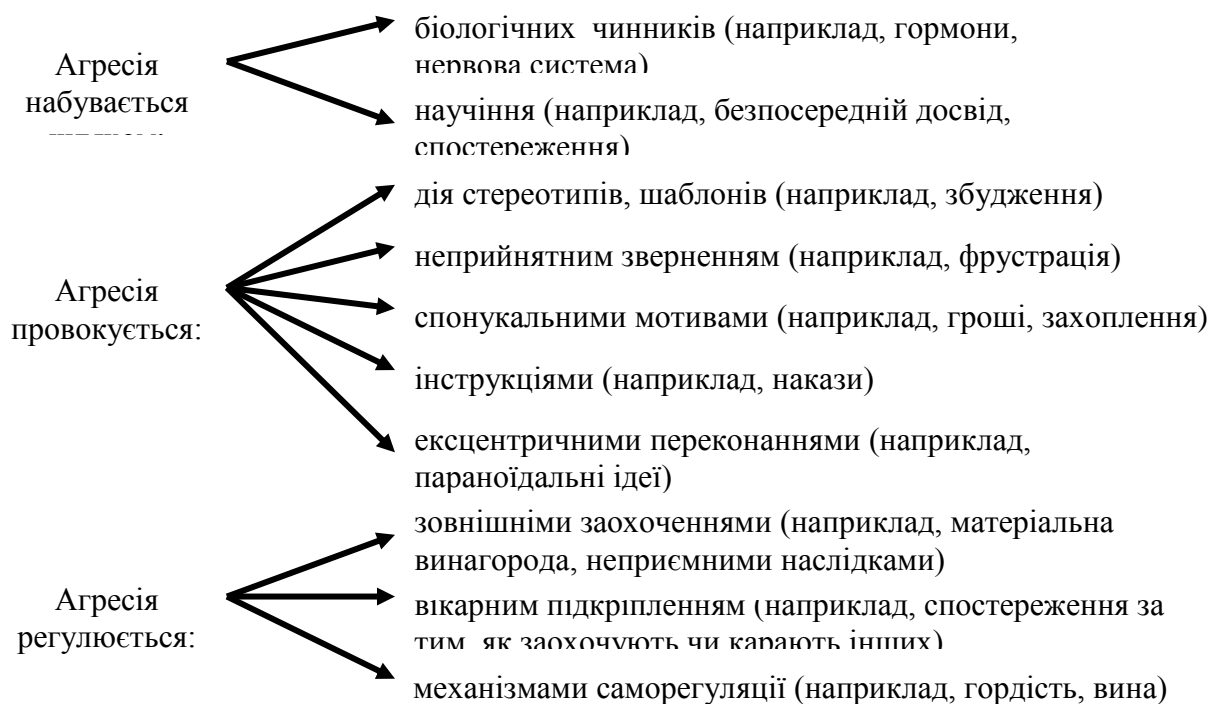


Рис. 1.2. Теорія соціального навчіння (А. Бандура)

Необіхевіорист А. Бандура справедливо вважав, що особистість необхідно розуміти у світлі безперервної взаємодії між трьома факторами: поведінковими, когнітивними і середовищними. У зв'язку з цим був переконаний у наявності глибокого діалектичного зв'язку між особистістю і

середовищем, з якого випливає їх взаємообумовлююча природа. Виходячи з цього А. Бандура стверджував, що явище насильства є, як правило, продуктом сприйнятих та засвоєних особистістю у дитинстві відповідних моделей поведінки [22] (рис. 1.2).

Розглянемо погляди на проблему насильства, висловлені представниками гуманістичного напрямку психології, зокрема К. Роджерсом, В. Франклом, Ф. Перлзом та ін. За К. Роджерсом, агресія й насильство є вимушеними діями індивіда на обмеження його свободи та можливості вибору. Це відповідь на попередній досвід, який сприймається як загрозливий, який не відповідає уявленню людини про себе. Науковець зазначав: «Я знаю, що через захисні реакції і страхи люди можуть вести себе жорстоко, незріло, антисоціально. Однак мій досвід роботи з ними надихає мене і дає мені сили, позаяк я весь час переконуюся в позитивному напрямку їхнього розвитку на глибинному рівні точно так само, як і у всіх нас» [161].

Згідно з поглядами К. Роджерса, людина з самого народження має необхідність у прийнятті себе, що означає, позитивне ставлення до себе. Причому необхідне безумовне прийняття людини, як іншими, так і самим собою. Безумовне прийняття себе означає прийняття всіх своїх якостей як нормальних незалежно від оцінки інших. Якщо ж людина орієнтована тільки на думки інших, вона відчуває напруженість, тривогу, занепокоєння з приводу подібних оцінок, прагне виправдати їх очікування і вимоги, тому уже не вільна, обмежена у можливостях вибору дій. Таким чином, агресія є результатом конфлікту між власними цінностями особистості й зовнішніми цінностями (порушення конгруентності). В. Франкл зауважував, що в основі насильницької поведінки особистості лежить втрата сенсу життя і екзистенційний вакуум — переживання безглуздості життя, його спустошеності [137].

Загалом, аналіз зарубіжних теоретичних і експериментальних робіт показує, що агресія органічно пов'язана з насильством і є його природним підґрунтям. Дж. Доллард, Н. Міллер, Л. Дуб, О. Маурер, Р. Сірс зауважують,

що на появу агресивної реакції впливають фрустрації. Л. Бертковіц виводить дві проміжні величини: гнів (як спонукальний компонент) та пускові подразники (ключові ознаки, які спричиняють і запускають агресію). На його думку, гнів виникає тоді, коли досягнення мети, на яку спрямована дія суб'єкта, блокується ззовні. Однак сам по собі гнів ще не викликає агресії. Для її виникнення необхідні адекватні їй пускові подразники (зброя, ніж, камінь, які помітила людина). Сила агресивної реакції на певну перешкоду залежить від інтенсивності гніву і зв'язку між його збудником та пусковою ознакою. Пізніше Л. Бертковіц дещо модифікував свою теорію, вказавши, що пусковий подразник не є обов'язковою умовою переходу від гніву до агресії. Вчений припустив, що поява відповідного (адекватного) агресії ключового подразника, може збільшити інтенсивність агресивної дії, але лише за умови актуалізації її агресивної мотивації [30; 43].

Загалом теорію Л. Берковіца схематично можна зобразити (рис. 1.3):

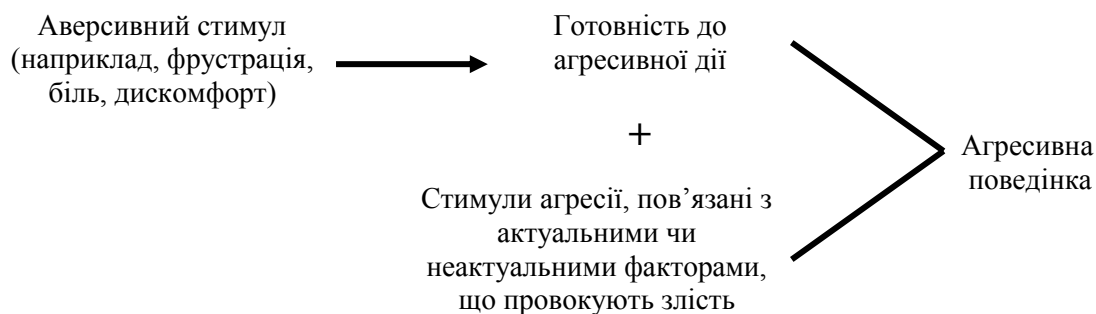


Рис. 1.3. Виникнення агресивної поведінки (Л. Берковіц)

Зазвичай науковці стверджують, що насилля є продуктом людської агресії (Л. Берковіц, Дж. Доллард, К. Лоренс, Н. Міллер, Е. Фромм та ін.). Але Ф. Зімбардо, С. Мілграм у власних соціально-психологічних експериментах яскраво довели, що соціальна ситуація спроможна вивільнити садистські імпульси людини, змусити її зняти з себе вантаж особистої відповідальності та вчинити насилля над таким, як вона сама [20; 180]. Отже, насилля це не тільки агресія, яка має біологічну природу, це ще й продукт соціальної ситуації, яка може його згенерувати.

Одним із важливих положень, яке ми поділяємо, є теоретичне узагальнення Л. Берковіца, згідно з яким агресія – цілеспрямована. Серед цілей є наступні: примус (дії людини спрямовані на те, щоб інша людина поміняла свою поведінку), влада і домінування, управління враженнями (агресори зацікавлені у тому, що про них думають інші), нанесення шкоди іншому [30].

Значущою для нашого дослідження є когнітивна модель агресивної поведінки, оскільки дає привід для оптимізму в питанні можливості управління агресією. Згідно з нею, поведінку можна контролювати, «просто» навчаючи людей реально уявляти собі потенційну небезпеку, яка може виходити від явно загрозливих ситуацій або людей. Однак ми не повинні ігнорувати важливу роль емоцій в цих моделях поведінки. Л. Берковіц та Д. Зільман визнають, що агресія іноді буває імпульсивною, не підвладною контролю розуму. Як вважає Д. Зільман, більшість людей навчаються реагувати на сприйняту ними провокацію відповідною агресією. Так що «навичку», яку вони набувають, коли когнітивні процеси дезінтегровані, є деструктивною [43]. Згідно з даними положеннями, відповідним способом навчитися контролювати або усувати імпульсивну агресію є вироблення конструктивних або неагресивних звичок у відповідь на провокацію.

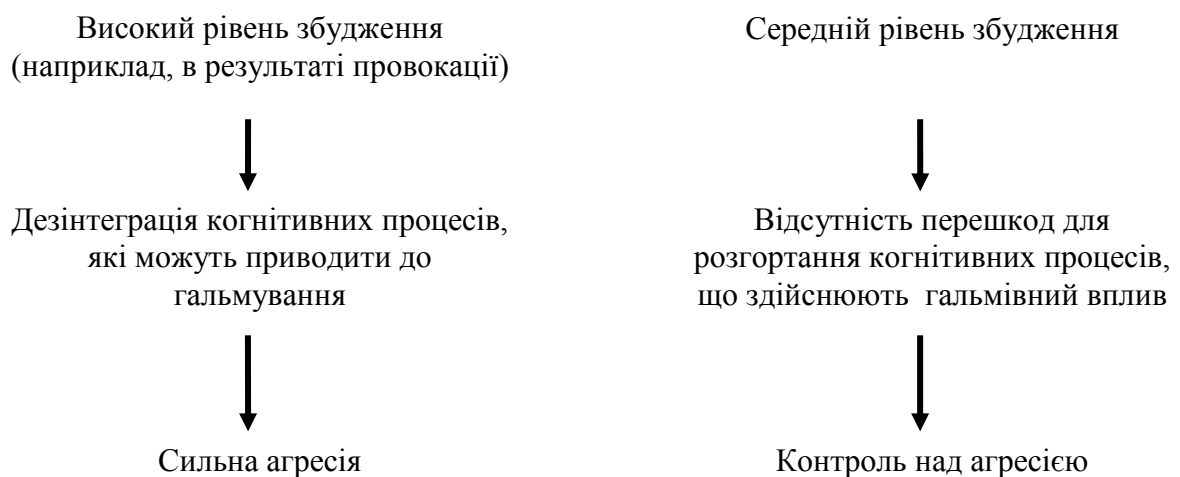


Рис. 1.4. Модель агресивної поведінки (Д. Зільман)

Українське суспільство у перехідному стані має проблеми у всіх сферах своєї життєдіяльності, в тому числі в освіті. Школа, як невід’ємна частина суспільства являє собою своєрідну модель держави, тому всі процеси, включаючи негативні, які відбуваються в державі, характерні й для освіти, що, на нашу думку, може бути причиною насильства в освітньому середовищі. Більше того, сама шкільна система побудована таким чином, що має достатньо виражений примусовий характер. Школа – це установа з жорсткими вимогами до всіх членів шкільної спільноти і регламентуванням їх життєдіяльності.

Розглянемо і проаналізуємо деякі з існуючих визначень насильства. Спочатку торкнемося ряду енциклопедичних та довідкових видань. К. Дуден переконливо доводив, що термін походить від німецького «walten», тобто панувати, управляти. Слово має індоевропейський корінь і означає – «бути сильним, хазяїном». Його вживають для специфічної характеристики правителів і використовують, щоб описати владу та у випадку покарання за непокору й відмови [226]. Н. Ю. Шведова у своєму словнику трактує термін «насильство» як примус, неволя, силування, образливе, незаконне і свавільне [128]. Зі сказаного випливає, що одним із ключових для розуміння цього поняття є положення про застосування силових методів або психологічного тиску за допомогою погроз, свідомо спрямованих на слабких або тих, хто не може чинити опір. Отож, поняття «насильство» зазвичай ототожнюється із застосуванням фізичної сили для заподіяння шкоди людям або власності.

У своїх працях Н. Максимова та Л. Нестеренко обстоювали думку, що насильство – це негативне явище, яке призводить до порушення прав та приниження гідності людини [148]. Ми солідарні з таким поглядом учених, оскільки глибоко переконані в тому, що стосовно жодної людини не повинно чинитися фізичне, психологічне чи будь-яке інше насильство, незважаючи на те, де вона знаходиться – на вулиці, вдома, в школі.

На думку психолога Дж. Хірна, насильство може включати створення умов здійснення насильницьких дій, загрозу або зневагу та може бути

драматичним, прихованим, випадковим або тривалим [100]. У цьому контексті слід згадати шкільне насильство, під час якого відбувається застосування сили дітьми або вчителями стосовно учнів, а в нашій культурі – інколи й учнями щодо вчителя.

Однією з форм агресивної, насильницької поведінки є систематичне переслідування (третирування, або «моббінг» та «буллінг») учнів у закладах освіти однокласниками або старшими учнями. За своєю сутністю третирування – це специфічна форма агресивної поведінки, при якій сильніший (авторитетний) учень (або учні) систематично переслідує іншого (слабшого, аутсайдера). Ситуація третирування не обмежується лише ролями «агресора» і «жертви», вона «втягує» інших однокласників, роблячи їх активними або пасивними учасниками цих відносин.

Шведський дослідник Х. Лейман запропонував термін «моббінг» (або «психологічне тероризування»), під яким розумів ворожі неетичні комунікативні дії систематичного характеру, спрямовані на певного індивіда. Такі дії повторюються відносно часто (як мінімум один раз на тиждень) і тривають впродовж відносно довгого періоду (як мінімум півроку) [231].

Д. Ольвеус, відомий дослідник проблеми знущань у середовищі школярів, трактуючи означене поняття, наголошував на тому, що з дитини знущаються чи її переслідують, якщо вона неодноразово, протягом тривалого часу є об'єктом негативних дій з боку одного чи більше учнів. З цього приводу О. Дроздов резюмує: «За своєю сутністю третирування – це форма насильницької поведінки в шкільному середовищі, за якої сильніший учень систематично переслідує слабшого (аутсайдера)» [68, с. 125].

У словнику С. Ожегова «насильство» визначається як застосування фізичної сили до кого-небудь, примусова дія на когось, утиск, беззаконня [128].

Беручи до уваги сказане, вважаємо, що шкільне насильство – соціально-психологічне явище, для якого характерне використання будь-яких дій однієї людини щодо іншої (учень–учень, учитель–учень, учень–учитель)

в умовах освітнього середовища, внаслідок яких завдається шкода фізичному і/або психічному здоров'ю індивіда. При цьому слід враховувати, що шкільне насильство:

- породжують не випадкові дії, а навмисні (проте кривдники приховують справжні свої наміри);
- характеризується порушенням особистих прав і свобод конкретної людини;
- унеможлиблює самозахист індивіда через асиметрію сил (одна сторона завжди має переваги над іншою).

Вважаємо, що у нашому дослідженні ми можемо врахувати наступні ідеї щодо проблеми насильства:

- принципи гуманізму, рівності й свободи (Платон, Аристотель, Квінтіліан, Цицерон, Плутарх);
- принцип «ахінси», незаподіяння зла в діях, в розмові, в думках (представники буддизму);
- принцип демократизму і гуманізму у взаєминах між учителем і учнем (Е. Кондільяк, Г. Сковорода);
- християнське вчення про гріховну природу людини (епоха Середньовіччя);
- розуміння травмуючого впливу фізичних покарань на дитину (Аврелій (Блаженний) Августин, П. Абеляр);
- засудження тих аспектів людських учинків, що призводять до аморальної поведінки (Т. Аквінський, К. Туровський);
- важливість освіти й виховання в запобіганні насильству (В. Мономах, Г. Сковорода);
- увага і повага до особистості дитини, врахування особливостей дитячого віку (мислителі епохи Відродження);
- уявлення про причини виникнення насильницької поведінки (Ф. Бекон, Т. Гоббс, Б. Спіноза);
- роль виховання й навчання в профілактиці дитячого насилля й ворожості (Дж. Локк, Ж. Ламетрі, Ж.-Ж. Руссо).

1.2. Шкільне насильство: чинники, види, форми та цикл

Проведений нами аналіз показує, що науковці (Р. Берон, Р. Грановська, К. Коруба, Д. Ольвеус, Р. Річардсон, Л. Рудь, Е. Чемеровска-Коруба та ін.) виділяють такі провідні чинники, що сприяють виникненню насильницької поведінки у дітей молодшого шкільного віку: характеристики спрямованості та самосвідомості особистості (низький рівень сформованості моральних уявлень, неадекватні самооцінка і рівень домагань), індивідуально-психологічні (емоційна нестабільність, високий рівень особистісної тривожності, низький рівень розвитку інтелекту, несформованість навичок самоконтролю поведінки та функцій прогнозування її наслідків) та соціально-психологічні (статус у колективі однолітків, низький рівень соціальної адаптації, несприятливий емоційний мікроклімат в сім'ї, характер і система виховання). Розглянемо їх більш детально.

Індивідуально-психологічні особливості залежать від мотивів діяльності, рівня сформованості здібностей, особливостей темпераменту і характеру. Отже, існують передумови для виникнення і розвитку шкільного насильства, зосереджені у стійких рисах характеру і схильностях людей. Схильність до насильства може обумовлюватися психологічними проблемами, які переживає людина, кризовими періодами онтогенезу, кризовими ситуаціями повсякденного життя. Є періоди вираженої агресивності дитини, що порушують її гармонійні відносини з оточенням, що в основному співпадають з моментами її найбільшої емоційної лабільності, з переживанням вікових афективних і особистісних криз.

Схильність до шкільного насильства певною мірою залежить від агресивності особистості. Це індивідуально-психологічна риса, що виявляється у готовності до агресії. Тобто це – готовність до агресивних дій щодо іншого і щодо себе. Вважається, що можна в такому випадку говорити про потенційно агресивне сприймання та потенційно агресивну інтерпретацію як про стійкі особистісні риси світосприйняття і

світорозуміння [43]. Агресивність як індивідуальна детермінанта шкільного насильства також пов'язана з певною мотивацією. Адже саме певні мотиви уможливають існування цілеспрямованої агресії, а отже – і цілеспрямованого насильства, вжитого задля заподіяння зла, лиха, шкоди іншому.

Потяжливість до шкільного насильства залежить від розвитку емоційної сфери дитини. В. Лебединський та інші зазначають, що у випадку затримки і спотворення раннього розвитку можуть формуватися і закріплюватися не завжди адекватні форми афективного реагування, серед яких найчастіше трапляються агресивні вербальні й символічні реакції [206].

Схильність до шкільного насильства залежить від вольових рис дитини. Прояви волі молодшого школяра значною мірою залежать від ситуації, вимагають зовнішньої підтримки з боку дорослого. Тому в початковій школі необхідно створити атмосферу чітких вимог і правил поведінки, спокійно-позитивний соціально-психологічний клімат. У цей період у дітей формуються такі вольові риси характеру, як цілеспрямованість, організованість, стриманість, дисциплінованість, наполегливість тощо [72].

Якщо батьки і педагоги недостатньо знають і враховують індивідуально-психологічні особливості дитини і висувають надмірні для неї вимоги, це призводить до розчарувань, недовіри, пригніченості, почуття неповноцінності, формує негативні особистісні риси. Експериментальне дослідження Г. Валіцкас, Ю. Гіппенрейтер довели, що під впливом несприятливих умов розвитку і виховання в сім'ї та у школі (наприклад, негативне оцінювання) у дитини формується низька самооцінка. Якщо численні спроби підвищити самооцінку соціально сприятливими прийомами не мають бажаного результату, то вона звертається до асоціальних взірців і контрнормативних цінностей [45; 55]. Часто жорстокість є проявом заниженої самооцінки. Тому якийсь вид спрямованого на інших насильства відновлює самоповагу дитини і вирівнює самооцінку.

Шкільне насильство може бути інструментом, за допомогою якого реалізуються різноманітні механізми психологічного захисту. Із захисних реакцій, що трапляються у дітей найтипівішими є: пасивний протест, опозиція, імітація, емансипація, компенсація й ізоляція. Насильство може бути актуальним для всіх захисних реакцій, крім пасивного протесту.

Коротко зазначимо, як проявляється насильство в рамках кожної захисної реакції. Опозиція – форма активного протесту проти норм і вимог дорослих. Виявляється вона може як фізичними, так і словесними поведінковими реакціями. Імітація – це реакція, що виявляється у намаганні в усьому наслідувати певну особу. Дитина поширює позитивну реакцію на всі риси цієї людини: і хороші, і погані. Якщо «герой» чинить насильство, тоді наслідується і це. Емансипація – це боротьба дітей за самоствердження, свободу. У більшості випадків дитина проектує на себе способи поведінки і риси характеру дорослих. На жаль, сьогодні позитивних взірців дуже мало. Компенсація – це реакція, за допомогою якої дитина намагається заповнити і пояснити собі слабкість і невдачі в одній галузі досягненнями в іншій. Діти, які вдаються до компенсації, спочатку самі страждають від знуцань. Як зазначає Р. Грановська [59], разом з образливими прізвиськами через генералізацію дитячого порівняння цим дітям приписують багато інших негативних рис. Як результат інтеріоризації гнітючих зовнішніх оцінок у них поступово формується загальне негативне ставлення до себе, а отже – назріває душевний конфлікт. Що більше дитина приховує невдоволення своїм оточенням, сім'єю, то більше проектує його на зовнішній світ і переконує себе в тому, що і він є ворожим. Якщо ні в сім'ї, ні у школі вона не може реалізувати компенсацію – виникає бунт. Дитина починає поводитися грубо і нахабно. Ізоляція – вид захисту, коли, взявши іграшку, дитина «дозволяє» їй робити те, чого самій не можна: бути жорстокою, висміювати інших тощо. Зазвичай жорстокість проявляється в тих дітей, у яких не вироблена здатність до емпатії, а замість неї бачимо емоційну холодність або пасивність, навіюваність і конформність. Індивідуально-психологічні

чинники на нашу думку, слід розглядати як потенційні, які втілюються під впливом певних соціально-педагогічних факторів.

Аналізуючи групу соціально-психологічних чинників, з'ясовуємо, що за даними наукових досліджень, схильність до насильства залежить від того, в якій сім'ї виховувалася дитина. Дослідники процесу соціального навчання дійшли висновку, що жорстоке поводження з дитиною у сім'ї призводить не тільки до здійснення агресивних вчинків цією дитиною при спілкуванні з однолітками, але й до розвитку агресивності, схильності до насилля та жорстокості у зрілому віці. Як зазначають науковці, в поведінковому репертуарі таких дітей відсутні «сценарії» конструктивного розв'язання конфліктних ситуацій. Якщо ж дитина боїться образити дорослого, то переносить агресію на слабшого [43].

На підтвердження сказаного свідчать результати досліджень М. Страуса, Р. Джеллес і Т. Стейнметца, які виявили наступну закономірність: будь-який акт агресії може провокувати агресію і надалі. На їх думку, чим частіше батьки лаються та б'ються один з одним, тим більша ймовірність, що вони б'ють своїх дітей. Крім того, агресивні батьки «передають» свою агресивність дітям і це впливає на їх схильність до насильства [236].

Про можливий негативний вплив сім'ї на поведінку молодої особистості так само вказують і вітчизняні науковці, зокрема Н. Максимова, В. Семиченко, В. Заслуженюк, В. Оржеховська та ін. Вони визначили можливі помилки сімейного виховання, які, на наш погляд, прямо впливають на закріплення насилля:

- дефіцит позитивного спілкування батьків із дітьми;
- відсутність у дорослих власних моральних установок;
- порушення організації життя в сім'ї (заважає формуванню в дитини моральних звичок);
- незнання і нерозуміння внутрішнього світу дитини;
- недоброчливе, грубе ставлення дорослого до дитини [114; 129].

Типологія сімей та основні проблеми дітей, пов'язані з підвищеною агресивністю:

- неповні сім'ї (відсутність одного із батьків): діти можуть проявляти емоційне насильство щодо однолітків, зокрема, дівчатка частіше ніж хлопчики застосовуватимуть його до інших;
- емоційно нестабільні сім'ї. Тривожна атмосфера сім'ї змушує дитину захищатися, поводитися агресивно. У таких сім'ях майже відсутня взаємна підтримка і близькі стосунки між членами родини. Матері з високим рівнем тривожності, які негативно ставляться до життя, не довіряють своїй дитині, не визнають авторитет вчителів та не бажають співпрацювати зі школою, схильні виправдовувати насильство як природну реакцію на спілкування з так званими зовнішніми ворогами;
- авторитарні сім'ї. Виховання в умовах домінуючої гіперпротекції характеризується безумовним підпорядкуванням волі батьків, тому діти в таких сім'ях відчуваються пригнічено. Водночас, слід зазначити, що школа стає для них місцем, де вони можуть «виплеснути» накопичений гнів і страх на дітей та вчителів;
- деструктивні сім'ї. Конфліктні стосунки між батьками (часті сварки, груба лайка, агресивне самоствердження в присутності дитини тощо) не лише болісно сприймаються дитиною, але й стають взірцем для наслідування (моделлю наuczіння). Діти засвоюють і надалі застосовуватимуть її в повсякденному житті як спосіб справлятися з ситуацією. Агресивна модель поведінки може передаватися з покоління в покоління, формуючи відповідний життєвий сценарій. Діти з сімей, в яких практикується насильство, оцінюють насильницькі ситуації не так, як діти з дружніх і гармонійних родин;
- сім'ї зі схильністю до насильства. Поява агресії залежить від психологічної стійкості людини на дію стресора. У дітей різна генетична основа реагування на стресові ситуації. Відомо, що діти з низькою толерантністю до стресу

більш схильні до насильницьких дій; вони стають конфліктними, зі всіма сваряться, не контролюють свою поведінку [114; 129] (рис. 1.5).



Рис. 1.5. Модель становлення агресії (Д. Ольвеус)

Низька шкільна успішність через вплив на самооцінку також є одним із факторів ризику проявів насильства. Як свідчать дослідження, позитивні оцінки з різних предметів пов'язані з більш високою самооцінкою. Для хлопчиків шкільна успішність не настільки значуща і меншою мірою впливає на самооцінку. Для них важливіший успіх у спорті, позашкільних заходах, походах та інших видах діяльності. Невстигаючі дівчатка мають більший ризик прояву агресії щодо однолітків, ніж хлопчики з поганою успішністю [235].

Достатньо сильно на дітей впливають засоби масової інформації. У деяких зарубіжних дослідженнях доведено, що в найпопулярніших телевізійних програмах на кожну інформаційну годину припадає в середньому біля дев'яти актів фізичної і восьми актів вербальної агресії [43]. Але думка про те, що перегляд жорстоких програм призводить до підвищеної агресивності і зрештою провокує агресивні дії, у світовій психології не є загально визнаною. Зокрема, прихильники еволюційно-генетичного підходу (К. Лоренц) вважають, що перегляд агресивних сюжетів стимулює катарсис.

Зазначимо, що ЗМІ демонструють моделі агресивної поведінки як своєрідної норми, як засіб досягнення мети. Засвоєння агресивної поведінки підкріплюється пропагандою насилля, що спотворює систему духовних

цінностей (культ сили, прагнення до влади), породжує відповідні соціальні установки (уявлення про те, що світ жорстокий і повний насилля тощо).

У впливі екранного насилля виокремлюють такі складові:

1. Людина, яка споглядає насильство, навчається вербальних і фізичних агресивних реакцій, які раніше не були їй притаманні, та за допомогою яких може завдати шкоди оточенню.
2. У глядача знижується контроль над агресивною поведінкою.
3. Постійне спостереження сцен насильства сприяє поступовій втраті емоційного сприйняття чужого болю, робить людину байдужою.
4. Насильство на екрані активізує агресивні думки і бажання вороже діяти.
5. «Кодування» побаченого. Діти формують агресивні сценарії, бо вважають спостережувану агресію «правильною» поведінкою.
6. Постійне спостереження агресії може змінити індивідуальний образ світу. Збільшується очікування насильства, навколишній світ сприймається як ворожо налаштований до людини, загострюється відчуття загрози. Отже, ми вважаємо, що екранне насильство провокує агресивну поведінку, знижує контроль над агресивними реакціями, призводить до емоційної нечуйності, формує спотворену картину світу.

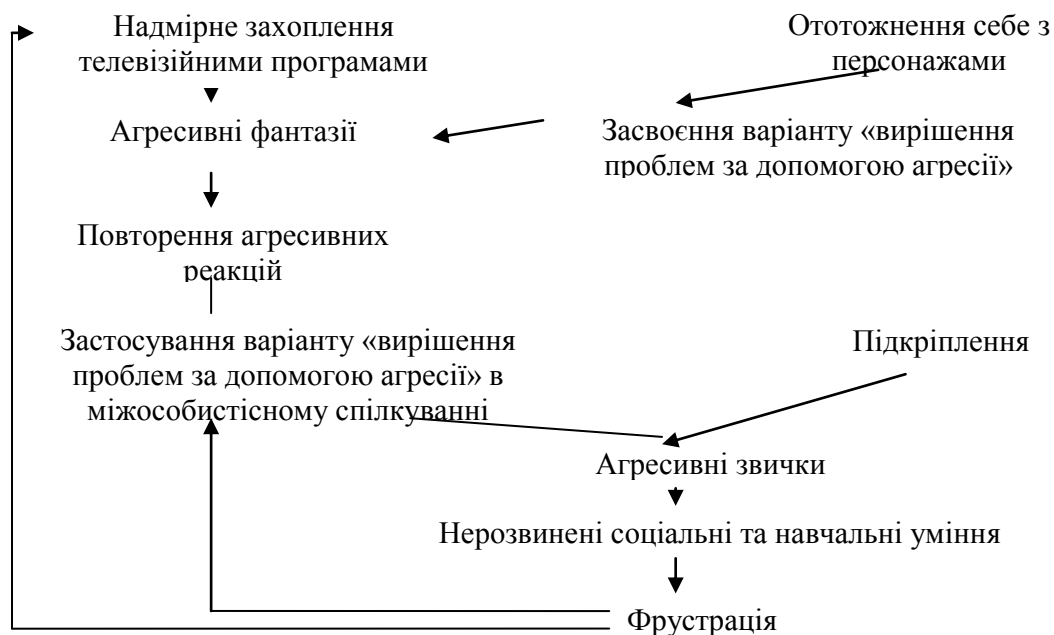


Рис. 1.6. Модель впливу телепередач на становлення агресивної поведінки (Р. Хьюсман)

Комп'ютерні ігри, що містять сцени насильства та жорстокості, формують у свідомості дітей чіткі еталони та алгоритми вчинення насильницьких дій. До таких ігор належать так звані «стрілялки», «бродилки», «літалки» та «перегони». Дитина, яка сприймає віртуальний світ як реальний і не має необхідного життєвого досвіду, отримує хибну, дезорієнтуючу інформацію щодо підступності та жорстокості життя, необхідності перманентно застосовувати насильство для вирішення життєвих питань, спрощеності та цинічності стосунків між людьми. У неї культивуються тваринні інстинкти, її духовний розвиток гальмується, вона озлоблюється на оточуючий світ. Рівень агресивності такої дитини зростає.

За даними В. Оржеховської, помітне падіння загальної культури поведінки вчителів, що негативно відбивається не лише на стосунках з учнями, а й на мікрокліматі в педагогічному колективі [129]. Як зазначає І. Козубовська, сьогодні у спілкуванні вчителя з учнями трапляються такі слова: «телепень», «бовдур», «недотепа», «дебіл», «бидло», погрози: «вріжу», «вмажу», «вилетиш за двері», а також навіть нецензурна лайка. У 90 % випадків вони вживаються у спілкуванні з важковиховуваними дітьми, що аж ніяк не може вплинути на їхнє перевиховання [90]. Таке спілкування навчить ображати навіть ту дитину, яка не є «важкою».

Образливі слова вчителя можуть викликати в учня не лише агресивні реакції у словесній формі, але і зниження соціальної активності, агресію щодо однолітків і школи загалом. Такі факти були виявлені і описані у працях російського психолога В. Мухіної. Під час спостереження за дітьми і вихователями було помічено: після негативних емоційно-словесних впливів у частини дітей виявлялася підвищена дратівливість, агресивність щодо однолітків, причому часто-густо – щодо найслабших членів групи. Було також помічено тенденцію відчуження від вчителя, зокрема, у намаганні уникнути контакту з ним і в негативному ставленні до нього [132].

Розглянемо відомі у психологічній науці види шкільного насильства. Так, Е. Кіричевська поділяє його на фізичне й психологічне. Перше

вितлумачують як застосування фізичної сили із завданням травм щодо учня. До фізичного насильства відносяться: побиття, нанесення ударів, шльопання, запотиличники, псування й забирання речей тощо [88].

Психологічне насильство можна визначити як дію, спрямовану на особу учня, погіршення його емоційного самопочуття й благополуччя. До основних видів психологічного насильства в школі можна віднести: насмішки, цькування, обзивання, прискіпування, необ'єктивне оцінювання, висміювання, приниження в присутності інших, відмову від спілкування (під час гри, дозвілля, навчання) тощо.

Схожі погляди обстоює Л. Рудь, поділяючи шкільне насильство на емоційне та фізичне. Науковець вважає, що емоційне насильство – це діяння, що впливає на погіршення психологічного благополуччя жертви (учня або вчителя). Таке насильство викликає в жертви емоційне напруження, принижує її, знижує самооцінку. Види емоційного насильства: глузування, надання прізвиськ, нескінченні зауваження й необ'єктивні оцінки, висміювання, приниження, ізоляція, відмова від спілкування з жертвою тощо. Фізичним насильством називають застосування фізичної сили щодо учня, однокласника, у результаті якого можливе завдання тілесної травми [165].

А. Басс і А. Дарки виділили п'ять видів агресії:

- фізична (використання фізичної сили проти іншої особи);
- непрямая (плітки, злобні жарти, тупання ногами);
- роздратування (запальність, грубість);
- негативізм (опозиційна манера поведінки, зазвичай направлена проти авторитету або керівництва);
- вербальна (крик, виск, прокльони, погрози) [141].

Н. Левітов пропонує наступну класифікацію агресії:

- типова для характеру людини;
- нетипова для характеру людини;
- епізодична, скороминуща [106, с. 118-129].

Л. Берковіц виділяє такі види агресії: інструментальну та емоційну. Емоційну агресію, за термінологією Г. Фешбаха, часто називають «ворожою агресією». Її також можна назвати «афективною», «гнівною» агресією, оскільки це така агресія яка викликається емоційним збудженням. Здійснюючи агресивні дії за емоційної агресії, людина отримує задоволення. За інструментальної агресії «напад» є засобом досягнення цілі та контролюється свідомістю агресора [30, с. 32-33]. Фахівець у галузі психології припускає, що будь-який вид негативного афекту, будь-які неприємні почуття є рушійною силою емоційної агресії. Гнів супроводжує, але не породжує емоційну агресію. Думки та дії, пов'язані з насильством активізують агресивні ідеї та почуття гніву [30].

Психолог Є. Маллібруда виокремлює дві форми насильства – гарячу й холодну. Основою гарячої форми насильства є оскаженіння – трохи динамічне, переповнене емоціями явище розриву емоційної оболонки, котра до певної межі стримує почуття, породжені найчастіше фрустрацією та безсиллям. Оскаженіння як скупчення акумульованих і вже нестримуваних почуттів гніву й люті, вважається потужною, темною і сліпою силою, яка може опанувати людиною, розгальмовуючи її та руйнуючи моральні бар'єри [119].

Холодна форма насильства – другий її різновид, який найчастіше виражається в реалізації певного сценарію насильства, часто базованого на звичаях та культурі, які відбиті в психології кожної особистості. Тоді людина реалізує певний ментальний сценарій насильства, тобто фіксований зразок учинків і дій, якого вона раніше навчилась і відчула «на власній шкірі» [119]. У цій формі насильства не має оскаженіння й гніву, а також – прагнення зашкодити комусь, знищити якісь предмети – людина просто реалізує задалегідь написану роль, частиною якої є обов'язкове вторгнення на чужу територію, нехтування правами й свободами іншої людини. Найчастіше така поведінка не тільки є стереотипом, але й вважається прийнятною, справедливою й нормальною.

Е. Чемеровска-Коруба та К. Коруба виділяють наступні види та форми насильства, які найчастіше трапляються в школі [199]:

– фізичне насильство: б'ють, копають, плюють, штовхають, смикають, відбирають гроші, підставляють ногу, забирають речі, нищать чужі речі. Фізичне насильство може застосовуватися безпосередньо (людина сама це робить) або опосередковано (намовляє інших);

– словесне й безслівне насильство: докучання, передражнювання, глузування, висміювання, ображення, осоромлення, зачіпання, погрожування, розповсюдження пліток і наклепів (особисто чи в Інтернеті), демонстрування непристойних жестів.

Останнім часом увагу дослідників привертає нова форма третирування – «кібертретирування» (cyberbullying) [228]. Під ним розуміють форму поведінки, яка полягає у розсиланні повідомлень агресивного та образливого характеру з використанням нових інформаційних та комунікаційних технологій (Інтернет, мобільний телефон). Третирування через Інтернет дозволяє агресорові зберегти свою анонімність і перетворити ситуацію переслідування на своєрідний «маскарад».

У цілому ж умовна класифікаційна система розрізнення видів шкільного насильства є результатом скрупульозного вивчення практичними психологами та педагогами матеріалів опитувань та глибинних інтерв'ю з багатьма суб'єктами системи загальної середньої освіти [29]:

1. За суб'єктним складом булінг поділяється на одноосібний та колективний (мобінг).
2. За способом вчинення булінг поділяють на прямий та непрямий. Як зазначає швейцарський дослідник А. Гуггенбюль, пряме (контактне, безпосередньо застосоване до жертви) фізичне й вербальне насильство набагато частіше використовують хлопці, у той час як непрямий булінг, а саме – соціальна депривація, плітки та змови є улюбленими методами дівчат.
3. За критерієм мети й змісту шкільне насильство умовно поділяється на простий булінг та хейзинг – сучасний еквівалент ритуалу ініціації, який існує

переважно в закритих інтернатних закладах освіти.

4. Нарешті, за характером вчинюваних дій булінг поділяється на фізичний, психічний, сексуальний та економічний [29]. Ця класифікація не передбачає вичерпного переліку, а лише наводить найхарактерніші види насильства, виявлені шкільними психологами та педагогами, а також батьками жертв і дослідниками проблем системи освіти.

На основі аналізу наукового доробку відомих психологів ми виділяємо структурне шкільне насильство. Його витлумачуємо як форму насильства, у якій інші форми нашаровуються одна на одну. Під фізичним насильством розуміємо умисне заподіювання одним індивідом іншому побоїв, тілесних ушкоджень, що може призвести або призвело до смерті постраждалого, порушення фізичного чи психічного здоров'я, заподіювання шкоди його честі й гідності. До психічного насильства відносимо дії, заподіяні через вербальну агресію (словесні образи, некоректні висловлювання, чутки, наклепи, прізвиська, погрожування), невербальну агресію (жести, міміку, погляди), виключення з групи (ігнорування, ізолювання, зневажання), непряму агресію (інші підбурюють) або шкоду, заподіяну через електронну пошту, SMS-повідомлення. Сексуальне насильство – протиправне посягання одного індивіда на статеvu недоторканість іншого, а також дії сексуального характеру щодо неповнолітніх. До економічного насильства відносимо навмисне позбавлення одним індивідом іншого житла, їжі, одягу та іншого майна чи коштів, на які постраждалий має право, що може призвести до його смерті, викликати порушення фізичного чи психічного здоров'я. Вважаємо, що цей перелік форм може стати допоміжним матеріалом для планування роботи щодо попередження проявів насильства.

Шкільне насильство проявляється у формах, що описані нижче. Запропонований перелік форм може бути доповненим. Слід наголосити, що головним критерієм для визнання дій людини насильницькими є завдання іншим фізичних чи психічних страждань, порушення прав людини,

заподіяння шкоди фізичному та психічному здоров'ю, а також моральної шкоди як унаслідок дії, так і через бездіяльність.

Форми фізичного насильства: штовхання та катування; побої та окремі удари; ляпаси та копняки; укуси та дряпання; погрози зброєю; запотиличники; викручування рук, висмикування волосся, смикання за вуха; припікання гарячими предметами, рідинами, запаленими цигарками; інші дії щодо дитини, які заподіюють шкоду її фізичному здоров'ю, порушують її розвиток і є небезпечними для життя або прямо йому загрожують.

Форми психологічного насильства: порівняння; ігнорування ізолювання, зневажання; навішування ярликів; бойкот; тиск, терор (булінг); групове цькування (мобінг); використання ненормативної лексики; чутки, наклепи, прізвиська, погрожування; шкода, заподіяна через e-mail, SMS.

Форми сексуального насильства: зґвалтування; статеві зносини (коїтус); оральний і анальний секс; взаємна мастурбація; порнобізнес; проникнення в генітальні та анальні отвори чужорідними предметами; дотики до інтимних частин тіла дитини; пропозиції статевого характеру та ін.

Форми економічного насильства: псування речей; відбирання їжі; крадіжка речей; шантаж; вимагання грошей; примус до жебракування; відбирання цінних речей; незаконне присвоєння власних речей, грошей дитини; заборона відвідування свят, кінотеатрів тощо.

Під час вивчення проблеми шкільного насильства нашу увагу привернули наукові погляди Д. Ольвеуса. Вчений визначив цикл насильства (англ. Bullying circle) як певний сценарій систематично повторювальних репресій, кожний чинник якого має свої соціальні ролі:

- жертва – учень, що є об'єктом репресій та погроз;
- агресори – переслідувачі, які систематично протягом тривалого часу здійснюють насильницькі дії щодо жертви;
- прибічники, спостерігачі – учні не є ініціаторами насильства, але своєю байдужою позицією стають залежними від напруженої ситуації;
- пасивні прибічники – учні, які пасивно підтримують третирування;

- сторонні спостерігачі – учні, які керуються принципом «не моя справа» (український варіант – «моя хата – з краю»);
- вірогідний захисник – учні, які не підтримують агресорів, але нічого не роблять, щоб захистити жертву;
- захисник жертви – учні намагаються допомогти учневі-жертві [234; 235; 142].

Американська дослідниця Л. Валкер, запропонувавши термін «цикл насильства», описала його фази та особливості прояву [119]. За Л. Валкер, існують три фази насильства:

- фаза посилення напруги;
- фаза вибуху чи побиття ;
- фаза заспокоєння і каяття.

Авторка, характеризуючи їх, зазначає, що насильство відбувається циклічно; воно повторюється й має тенденцію до зростання (стає більш грубим, масштабним, тобто охоплює більше аспектів і тяжіє до тотальності), а образлива поведінка проявляється в тому, що вона швидко закріплюється.

Розглянемо особливості прояву насильства на фазі посилення напруги, що характеризується зростанням напруженості в спілкуванні. У такій ситуації кривдник може вдаватись до незначних погроз, залякувань чи інших агресивних дій. Жертва намагається «владнати» це, погоджуючись із його доріканнями. Вона підкоряється його вимогам, намагаючись не стояти йому на заваді, або, навпаки, наносить вербальні контрудари. Жертва може вдаватись до раціоналізації того, що вона, можливо, і справді помиляється. Вона починає сприймати чужу (образника) логіку як свою власну. Жертва може намагатись віддалитись від кривдника, намагаючись уникнути конфлікту, але напруга продовжує розростатись до вибуху [119].

У другій фазі – вибуху чи побиття – агресивні дії дуже швидко накопичуються й викликають ланцюгову реакцію, що призводить до вибуху. На цьому етапі насильство може бути виражене в різних формах: від поштовху чи ляпасу до побиття та завдання тяжких травм. Швидко зростаючі

агресивні дії викликають у жертви, на думку дослідниці, стан «затуманювального ефекту», який погіршує об'єктивну реакцію жертви. Спочатку вона може відбиватись, але згодом засвоює, що пасивність – найкращий спосіб припинити насильство. Інтенсивна насильницька поведінка є тим фактором, який відрізняє другу фазу від незначних чи періодичних образ під час першої. Після закінчення першого серйозного нападу обидві сторони можуть відчувати шок, приголомшення, вдаються до заперечення того, що сталося. Зокрема, жертва може намагатись мінімізувати свої ушкодження [119].

Далі настає фаза спокою й каяття. Напруга зменшується й повертається спокій. Ця фаза характеризується каяттям кривдника. Він може розуміти, що зайшов надто далеко, виправдовує свій вчинок, просить пробачити йому, обіцяє, що це більше ніколи не повториться. Л. Валкер стверджує, що кривдники виявляють більше активності у фазах зростання напруження й різкого насильницького інциденту, ніж у фазі каяття, де головну роль бере на себе жертва. Штиль після бурі фіксує ситуацію, закріплює підлеглу позицію жертви, тому що підкорення відбувається у своїй «м'якій» формі.

Шкільне насильство завдає дитині тяжких травм, які мають згубні наслідки для її подальшого фізичного та психічного здоров'я. По-перше, тривалі шкільні глузування позначаються на «Я-образі» дитини. Знижується самооцінка, учень почувається зацькованим. Жертва насилля може уникати стосунків з іншими людьми, або, навпаки, – інші уникатимуть дружби із нею, оскільки бояться самі стати жертвами. Така дитина надалі може жити за сценарієм «невдахи». По-друге, роль жертви є причиною низького статусу в групі, проблем у навчанні та поведінці. У таких дітей високий ризик розвитку нервово-психічних і поведінкових розладів. Для жертв шкільного насильства характерні невротичні розлади, депресія, порушення сну й апетиту. По-третє, шкільне насильство викликає порушення в розвитку

індивідуальності. Тривалий стрес породжує почуття безнадійності й безвихідності, що є сприятливим ґрунтом для виникнення думок про суїцид.

Отже, причини шкільного насильства надзвичайно складні і різноманітні, вони не є ізольованими одна від одної. Між ними існує зв'язок, як між соціальним і біологічним, успадкованим і набутиим, фізіологічним і психічним, індивідуальним і суспільним. Тому і дослідження феномену шкільного насильства, причин, що його породжують, має бути комплексним. Фактори, що його спричиняють, не залишаються абсолютно незмінними протягом життя людини. Більшість розглянутих характеристик може змінюватись залежно від набуття нового досвіду. Цей факт дуже важливий для попередження і подолання шкільного насильства. Поділяючи оптимістичну позицію в поглядах на перспективи розвитку суспільства, можна припустити, що саме гуманізація стосунків у сім'ї і школі, цілеспрямована просвітницька робота з батьками, з педагогами та спеціально організована профілактична робота з дітьми дадуть свої позитивні результати і допоможуть подолати насильство в освітньому середовищі. Вважаємо, що запорукою запобігання будь-яких проявів агресії, наруги та негативного впливу дітей один на одного є розвиток духовності, світоглядних орієнтирів, становлення ціннісно-сміслової сфери.

1.3. Особливості психологічної профілактики шкільного насильства в початкових класах

Попередження шкільного насильства вимагає комплексного підходу, що базується на принципах гуманістичної психології і педагогіки, і передбачає застосування психолого-педагогічних методів і методик у практичній роботі з учнями, їх батьками і вчителями (А Маслоу, К. Роджерс, В. Франкл, Ш. Бюлер, Р. Мей та ін.).

На сучасному етапі розвитку шкільної освіти важливо впроваджувати різні психопрофілактичні заходи, які мають бути спільною роботою

психологів, вчителів і батьків (інформаційна рекламна кампанія, бесіди з популяризації засад ефективної взаємодії з дітьми, психологічний тренінг для молодших школярів, тренінг-семінари для батьків та АСПН для вчителів та ін.). Вважаємо, що психологічна профілактика булінгу повинна проводитися в трьох напрямках: робота з батьками (відповідальне батьківство) забезпечить створення сприятливого сімейного середовища для розвитку дитини; фахова психологічна допомога в умовах школи (батькам, учителям, учням); педагогічна діяльність, що передбачає особистісно-орієнтований підхід до навчання й виховання. Оскільки агресивні діти часто є «продуктом» негативних впливів як з боку батьків, так і – сучасного суспільства загалом, то реалізація програми з профілактики насильства повинна бути спрямована на родину, на школу (дітей і вчителів) та інші соціальні інституції, які відвідують діти. Ця стратегія є важливою для розробки програми запобігання насильству серед учнів молодшого шкільного віку.

Як свідчить зарубіжний досвід профілактики шкільного насильства, програми повинні мати системний профілактично-корекційний характер. Однією з найбільш відомих є програма Д. Ольвеуса (Olweus Bullying Prevention Program, OBPP), що містить комплекс інформативно-консультативних, діагностичних, корекційних та організаційних дій, якими охоплюються всі учасники навчального процесу в школі.

Реалізація цієї програми передбачає три рівні: загальношкільний, груповий (на рівні класу) та індивідуальний. Основними компонентами програми на першому рівні є: формування у закладі освіти відповідної координаційної групи (комітету), чия діяльність спрямовується на узгодження дій всіх учасників навчально-виховного процесу; проведення анонімних психодіагностичних досліджень серед учнів з метою моніторингу симптомів, особливостей та причин третирування (для цього Д. Ольвеус розробив та стандартизував авторську психодіагностичну методику OBVQ – Olweus Bully/Victim Questionnaire); проведення навчальних тренінгів для шкільного персоналу для його ознайомлення з сутністю проблеми та

методами її вирішення; організація групових дискусій працівників шкіл з метою обговорення питань, що стосуються програми; організація та розвиток системи супервізорства; впровадження в шкільне життя норм, що виключають толерантне ставлення до третирування або інших форм насильства тощо [142; 233].

На другому (класному) рівні передбачається: впровадження норм нульової толерантності до третирування; проведення регулярних зустрічей з учнями класу та їх батьками. Третій рівень програми передбачає різні форми індивідуальної роботи з учнями, які виступають у ролі жертв та переслідувачів, а також з їх батьками. Результати експериментальної апробації цієї програми показали її ефективність не лише в Норвегії, але й в інших країнах, зокрема в Німеччині, Великій Британії, США. За даними її автора, ці результати мають комплексний характер і полягають: а) у зменшенні випадків третирування (на 50 % та більше); б) у зменшенні інших форм девіантної поведінки серед учнів (прогули, вандалізм, крадіжки, вживання алкоголю); в) у поліпшенні соціально-психологічного клімату в закладах освіти. За рішенням уряду Норвегії програма Д. Ольвеуса була включена до реалізації у всіх школах як обов'язкова. Експерти Центру з вивчення та превенції насильства Колорадського університету США визнали програму Д. Ольвеуса однією з найефективніших програм подібного типу. Відтак вона стала однією з десяти базових програм превенції насильства серед молоді, які реалізуються в США на державному та регіональному рівнях [142; 233].

Р. Новако розробив одну з найвідоміших програм контролю агресивності. Він підкреслював, що роздратування може посилюватися за рахунок несприятливих очікувань і безперервних роздумів на болісну тему. Вважав, що надважливо навчити людину з високою емоційною реактивністю розмовляти з самим собою (зрозуміло, подумки) в спокійній манері про ту конфліктну ситуацію, до якої вона виявилася залучена. Психологи називають ці програми самонавчальним тренінгом чи самонавчанням [30].

У контексті заявленої теми розглянемо дослідницькі проекти і програми шкільного і сімейного насильства, які за останні десятиліття проводилися в Україні. На наш погляд, науковий інтерес становить розроблена С. Максименком система пропедевтичних, діагностичних та корекційних заходів, що складається з комплексу методів діагностики і блоку корекційних тренінгів, а також описів психогігієнічних та етнопсихологічних принципів пропедевтики сімейного насильства [148].

У рамках проекту «Попередження насильства над дітьми в школі», здійснюваного всеукраїнською громадською організацією «Жіночий консорціум України», Е. Дубровською і М. Ясеновською був упорядкований навчально-методичний посібник для поширення інформації про можливості системної тренінгової роботи з дітьми, батьками та педагогами задля подолання насильства над дітьми в школі [71; 140]. У 2009 році реалізовано проект в рамках програми Польської закордонної допомоги в Україні «Шкільна система протидії агресії та насильства: рекомендації для вчителів». Авторський колектив (Е. Дубровська, М. Ясеновська, М. Алексеєнко) провів дослідження «Насильство в школі: аналіз проблеми та допомога, якої потребують діти та вчителі у її розв'язанні». У школах чотирьох областей України (Вінницької, Кіровоградської, Київської та Черкаської) використовувалися різні методи і методики, в тому числі – спеціально розроблені анкети. З 2006 по 2011 роки проводився курс «Школа без агресії», учасниками якого стали 7000 дітей і підлітків зі шкіл, інтернатів, дитячих будинків, танцювальних та спортивних колективів, спортивних шкіл у віці від 8 до 15 років. До завдань програми «Школа без агресії» входили: 1) командні ігри; 2) дихальні і фізичні вправи; 3) набуття практичних навичок для подолання агресивності, втоми і поганого настрою; 4) спілкування про загальнолюдські цінності і дружелюбність, партнерство, бажання допомагати, піклуватися один про одного [140].

Н. Зимівець, Ю. Малієнко, Т. Цюман узагальнили досвід Українського фонду «Благополуччя дітей» щодо реалізації проекту «Впровадження

пілотної моделі структурної профілактики насильства щодо дітей» та опублікували інформаційно-методичні матеріали для практичних психологів, соціальних педагогів, спеціалістів соціальних служб для дітей, сім'ї та молоді. У публікації описані особливості підготовки спеціалістів до соціально-просвітницької діяльності у сфері профілактики насильства, виявлення на ранньому етапі випадків насильства та жорстокого поводження з дітьми. Представлено модель надання соціальних, психолого-педагогічних послуг у галузі структурної профілактики насильства над дітьми, розкрито механізми налагодження міжсекторальної взаємодії на прикладі діяльності районних координаційних груп [152].

Ми вважаємо, що програму профілактики доцільно реалізовувати у двох формах: ранній та безпосередній. Рання розрахована на виявлення дітей із сукупністю особистісних якостей, що створюють передумови для формування насильницьких патернів поведінки, тобто потенційних насильників; безпосередня – стосується молодших школярів, що вже вчиняли насильницькі акти.

О. Можайкіна розглядає психологічну профілактичну роботу як форму психолого-педагогічної діяльності щодо попередження особливостей психічного розвитку, які не відповідають гіпотетичній оптимальній моделі, нормі або віковому орієнтиру [121].

Ю. Приходько, розтлумачуючи це поняття, наголошувала на тому, що психологічна профілактика – це попередження дезадаптації (порушення процесу пристосування до середовища) персоналу організації або дітей у навчальному закладі, просвітницька діяльність, створення сприятливого психологічного клімату в установі, здійснення заходів по попередженню і зняттю психологічного перевантаження дорослих і дітей тощо [143, с. 159]. Ми солідарні з тими науковцями, які вважають, що психопрофілактику слід розглядати як спеціальний вид діяльності дитячого психолога, спрямований на збереження, зміцнення і розвиток психологічного здоров'я дітей на всіх етапах шкільного дитинства.

Організація й проведення психопрофілактики з учнями у руслі гуманістичного підходу передбачає роботу психолога на трьох рівнях:

Перший рівень – це первинна психопрофілактика. На цьому рівні він працює з дітьми, які мають незначні емоційні, поведінкові та навчальні розлади і виявляє турботу про психологічне здоров'я усіх дітей. На першому рівні у центрі уваги психолога перебувають усі учні школи (в межах норми й ті, що мають певні психологічні проблеми). Вважаємо, що саме школа є оптимальною системою для профілактики психічного здоров'я, а шкільний психолог є головним спеціалістом, який має здійснювати первинну профілактику [143].

Другий рівень – вторинна психопрофілактика. Вона спрямована на так звану «групу ризику», тобто на тих дітей, у яких уже мають місце певні психологічні проблеми. Вторинна профілактика передбачає раннє виявлення у дітей труднощів у навчанні і поведінці. Головне завдання – допомогти їм подолати ці труднощі ще до того, як діти стануть соціально або емоційно некерованими. Психолог працює не з усіма дітьми, а з групою по 3-10 осіб у кожній. Вторинна профілактика включає роботу психолога не лише з дітьми, але й з учителями та батьками. Він навчає дорослих стратегії подолання різних труднощів у спілкуванні з дітьми та їх вихованні [143].

Третій рівень – третинна психопрофілактика. На цьому рівні профілактики діяльність психолога зосереджується на дітях з яскраво вираженими навчальними або поведінковими проблемами. Головне завдання психолога – корекція або подолання серйозних психологічних труднощів і проблем у дітей. Цей рівень вимагає від психолога великих зусиль і затрати багато часу, оскільки йому доводиться працювати індивідуально з кожним учнем [143].

У таблиці 1.1 розкривається специфіка (складові, мета і засоби) профілактики насильства над дітьми.

Організація профілактики шкільного насильства

Рівні профілактики	Мета профілактики	Рівень впливу	Засоби профілактики
Перший рівень – первинна психопрофілактика	створення умов для попередження ситуацій з ризиком насильства	особистість (учні, батьки, вчителі), їх взаємини, громада, суспільство	інформаційна кампанія у школі, програма з популяризації засад ефективної взаємодії батьків з дітьми
Другий рівень – вторинна психопрофілактика	усунення причин можливого насильства, обмеження його розповсюдження	особистість (учні, батьки, вчителі), їх взаємини	спостереження та виявлення випадків насильства, допомога дітям (потенційним жертвам, агресорам, спостерігачам), батькам, вчителям, робота з сім'єю, дітьми відповідно до індивідуального плану
Третій рівень – третинна психопрофілактика	реабілітація особистого та соціального статусу жертви, робота з кривдниками	особистість (учні, батьки, вчителі)	пакет психологічних заходів та послуг, спрямованих на реабілітацію особистого та соціального статусу дитини, яка зазнала насильства у школі

Практична діяльність психологів системи освіти свідчить, що найбільше уваги вони приділяють другому та третьому рівням профілактики, і практично не проводять заходів, що передбачає її перший рівень. Як бачимо, дуже багато часу відводиться на роботу з дітьми, які мають яскраво виражені психологічні проблеми, відтак потребують третинної профілактики. З цієї причини решта школярів (а це переважна більшість) позбавлені психологічної допомоги. Психологи мають знати, що своєчасне здійснення первинної профілактики сприяє вивільненню їхнього часу для надання психологічних послуг усім школярам. Адже психологічна служба не може приносити помітні позитивні результати, якщо буде концентрувати свою увагу на вирішенні лише тих проблем, які уже мають місце і потребують свого негайного розв'язання [143].

Крім того, розрізняють профілактику загальну й спеціальну. Загальна профілактика припускає здійснення низки попереджувальних заходів, спрямованих на запобігання виникнення тих або інших проблем у недалекому майбутньому, або на попередження тієї або іншої проблеми безпосередньо перед її виникненням. Спеціальною профілактикою називається система заходів, спрямованих на розв'язок певного завдання: профілактика девіантної поведінки, профілактика підліткового суїциду, профілактика шкільного насильства [70].

Т. Кравченко, розробляючи проблему профілактики насильства над дітьми молодшого шкільного віку в сім'ї, дійшла висновку, що профілактика насильства над дитиною повинна включати систему соціальних і спеціальних заходів, спрямованих на усунення причин та умов, які зумовлюють його вчинення, припинення насильства, яке готується або вже почалося, притягнення до відповідальності осіб, винних у вчиненні насильства, а також медико-соціальна реабілітація жертв насильства. Серед усіх рівнів профілактики насильства над дитиною в сім'ї – первинної, вторинної і третинної – на школу покладається завдання реалізації, насамперед, первинного її різновиду [178]. Відомо, що школа як соціальний інститут є тим місцем, де діти навчаються, отримують необхідні знання, вміння і навички. Разом з тим гуманізація освітнього середовища передбачає, що вона покликана забезпечувати підтримку і, за необхідності, порятунк дитини від сімейного насильства, сприяти реалізації і захисту прав та законних інтересів дитини, надавати соціально-психологічну і педагогічну допомогу сім'ям.

Невід'ємною складовою первинної профілактики насильства над дитиною молодшого шкільного віку є спеціально організована робота з батьками, орієнтована на створення умов для відпрацювання ними навичок ефективної взаємодії та спілкування з дітьми без насильства, агресії, конфлікту за принципом «не карати, а домовлятися», що є запорукою виховання гармонійно розвиненої, зрілої й відповідальної особистості. Крім того, профілактика передбачає ознайомлення батьків з основними

положеннями нормативних документів про попередження насильства щодо дітей, права та обов'язки батьків і дітей [178]. Пильної уваги потребують сім'ї, де стосунки між батьками та дітьми носять деструктивний характер.

Основні завдання щодо психолого-педагогічної допомоги деструктивним сім'ям:

- забезпечити педагогічну підтримку дітей та батьків, які мають особистісні, соціальні, виховні проблеми;
- надати допомогу у подоланні особистісних і соціально зумовлених труднощів;
- сприяти саморозвитку батьків, вияву їх творчого потенціалу, здібностей, інтересів;
- активізувати виховну функцію сім'ї шляхом залучення батьків до оволодіння основами спеціальних знань, умінь та навичок, необхідних для правильної побудови і здійснення виховання дітей молодшого шкільного віку;
- встановлення і розвиток стосунків на основі взаєморозуміння, взаємоповаги, взаємодопомоги між старшими і молодшими членами сім'ї.

На нашу думку, головними завданнями психологічної роботи, спрямованої на профілактику шкільного насильства серед дітей, є:

- навчання молодших школярів соціально прийнятних способів вираження гніву та проявам альтернативних реакцій на негативну ситуацію;
- навчання дітей навичок самоконтролю й управління власним гнівом (навичкам саморегуляції);
- формування в учнів конструктивних форм поведінки та основ комунікації у проблемній ситуації;
- усунення надмірного емоційного напруження й особистісної та шкільної тривожності за допомогою використання техніки релаксації;
- розвиток позитивної самооцінки;
- формування здатності усвідомлення власного емоційного світу та почуттів інших людей, розвиток ціннісно-сміслової сфери.

Зміст психопрофілактичної роботи шкільного насильства у руслі гуманістичного підходу має свою специфіку. Як зазначалося вище, у молодшій школі психолог має приділяти велику увагу індивідуальній роботі з молодшими школярами та їх батьками. Не меншої уваги психолога потребують і вчителі початкової школи, з якими також має проводитись просвітницька робота з цього важливого питання. Батьки та вчителі мають знати особливості молодшого шкільного віку, важливість вступу дитини до школи. Навчальна діяльність, яка формується у цьому віці як провідна, спричинює якісно нові зміни у всіх сферах буття молодшого школяра. Поряд з удосконаленням пізнавальних процесів, формуванням вищих психічних функцій, збагаченням світу відчуттів та емоцій, розширенням світогляду, кола інтересів та сфери соціальних контактів відбувається неперервний процес розвитку особистості.

Важливою лінією особистісного становлення дитини на межі дошкільного та молодшого шкільного віку є перехід від егоцентризму до децентрації (за Д. Ельконіним). Як вказував Ж. Піаже, тільки якісний розвиток дитячого розуму, тобто усвідомлення свого «Я», яке інтенсивно розвивається, може подолати дитячий егоцентризм, що проявляється у віці 7-8 років. Вчений зазначав, що звільнитися від егоцентризму – означає усвідомити те, що було сприйнято суб'єктивно, знайти своє місце у системі можливих точок зору, встановити між речами, особливостями і власним «Я» систему спільних і взаємних стосунків [127]. У молодшому шкільному віці це стає можливим завдяки соціалізації – процесу адаптації до шкільного середовища, суть якого полягає у тому, що дитина, досягнувши певного рівня розвитку, стає здатною до співробітництва з іншими людьми. В основі такого співробітництва лежить уміння координувати свою точку зору з можливими іншими. На думку багатьох дослідників (Д. Ельконіна, В. Недоспасова, Г. Цукерман та ін.) розвиток цього уміння найбільш успішно відбувається за умов кооперативної діяльності дітей, у межах якої встановлюються паритетні стосунки і стає можливим здійснення взаємного

контролю. Кооперація неминує породжує потребу враховувати інтереси іншого. Зіткнення своєї думки з чужою викликає сумнів, що спонукає дитину до перетворення смислу образів, понять і уявлень у власній позиції.

Вітчизняні психологи розглядають розвиток особистості дітей цього вікового періоду крізь призму навчальної діяльності, як такої, що породжує основні новоутворення віку. Серед останніх найважливішими є знання про себе, усвідомлення своїх стосунків з навколишніми, що передбачає внутрішнє обговорення підстав власних дій і вчинків, тобто певний рівень розвитку рефлексії. Відомий фахівець у галузі дитячої психології Л. Божович зазначала: «Людина, яка є особистістю ... володіє таким рівнем психічного розвитку, котрий робить її здатною керувати своєю поведінкою й діяльністю» [38]. Тобто у неї формуються механізми саморегуляції на підставі об'єктивних і різнобічних знань про себе. Оволодіння навчальною діяльністю у молодшому шкільному віці вможливорює усвідомлення і аналіз нею своєї поведінки. Засвоюючи в процесі навчання певні норми і цінності, школяр починає під впливом оцінювальних суджень інших (вчителів, однолітків) певним чином ставитись як до реальних результатів своєї учбової діяльності, так і до самого себе як особистості. Таким чином, навчально-виховний процес формує у дитини установку на оцінку своїх можливостей, що є одним із основних компонентів самооцінки як складного особистісного утворення.

У сучасній науці та практиці виділяють шість основних видів стратегій профілактичних дій (Л. Кауфман, І. Френч) [28]:

1. Інформаційні профілактичні програми. Головна мета – привнесення адекватних, актуальних і доступних знань, інформації, відомостей з приводу різних форм насильства та їхній вплив на особистість будь-якого віку. Вони базуються на таких видах діяльності, як використання ЗМІ, листівок, брошур, плакатів, лекцій та семінарів на відповідну тематику.
2. Навчальні профілактичні програми. Вони допомагають розвивати основні життєво важливі уміння й навички. За кордоном такі навчальні

профілактичні програми проводять у школах та інших громадських місцях: будинках культури, релігійних установах, клубах тощо. Ці програми мають на меті навчити особу захищатися соціально прийнятним способом, адекватно реагувати на зовнішні загрози; вміти опанувати себе в стресовій ситуації, конструктивно вирішувати конфлікти, ефективно спілкуватися, приймати вмотивовані рішення в різних психологічних умовах тощо.

3. Альтернативні профілактичні програми. Ці програми відомі як інтерперсональні тренінги. Вони відносяться до активних групових методів роботи, які спрямовані на самовдосконалення й саморозвиток, допомагають дисциплінуватися, формувати самоповагу, усвідомлювати свої сильні сторони тощо. В тренінгових групах навчання сприяє зміні життєвої позиції, установок, розвитку сенситивності, самосвідомості, підвищенню соціально-психологічної компетентності. Всі ці якості однаковою мірою важливі в професійній діяльності вчителя, керівника, психолога.

4. Інтервенційні профілактичні програми. Ці програми надають перевагу допомозі окремим особам в усвідомленні себе, своїх потреб у пошуку шляхів розв'язання проблем. Інтервенція включає товариські взаємини з людьми та підтримку їх у критичні періоди життя.

5. Профілактичні програми зміни оточення. Ці програми спрямовані на усвідомлення. Виявлення і зміну тих чинників в оточенні, які сприяють насильницьким діям чи пошуку руйнівних впливів, змінюють свідомість. Цей вид профілактичних програм поширений у середовищі молодих людей, котрі схильні до вживання алкоголю та наркотиків.

6. Програми змін суспільних правил. Найчастіше такі програми націлені на локальне середовище. В їх межах відбуваються зміни у місцевому самоврядуванні, законодавстві [28].

До сказаного вище слід додати, що для фахівців особливий інтерес представляє така форма психопрофілактичної роботи, як балінтовські групи. Це своєрідна модель групового аналізу міжособистісних проблем,

запропонована подружжям Балінтами. Сьогодні балінтовські групи працюють як ефективна послядипломна освіта педагогів і психологів [151].

Т. Яценко розробила метод активного соціально-психологічного навчання (АСПН), який застосовують як з психокорекційною, так і з психопрофілактичною метою [182]. Курс навчання в групі АСПН формує у її членів навички глибинного самопізнання й пізнання інших людей, сприяє оволодінню інструментарієм проникнення в приховані мотиви, а також допомагає апробувати нові форми поведінки. Особливо цінним метод АСПН може бути для вчителів, яким через специфіку професійної діяльності доводиться працювати як у формалізованих умовах, що представляються на уроці, так і взаємодіяти з учнями у вільній обстановці в позаурочний час, на факультативних заняттях, орієнтованих на підвищення культури спілкування дітей.

Висновки до першого розділу

Вивчено філософсько-психологічні уявлення про феномен насильства; проаналізовано основні наукові підходи до тлумачення дитячого насильства (психоаналітичний, біхевіоральний, гуманістичний), розглянуто моделі виникнення агресивної поведінки (Л. Берковіц, Д. Зільман, Д. Ольвеус та ін.); визначено психологічний зміст поняття «шкільне насильство»; досліджено специфіку детермінації формування насильницьких патернів поведінки та обґрунтовано важливість проведення заходів щодо профілактики булінгу у молодшому шкільному віці.

Існує два основних підходи до тлумачення насильства: представники першого вважають насильство природженою властивістю індивіда; прихильники другого обстоюють позицію, згідно з якою насильство – це результат впливу соціального і культурного середовища на існування людини.

Феномен шкільного насильства, або булінгу, як самостійний об'єкт наукового дослідження, вперше з'явився в наукових працях скандинавських учених, що присвячені вивченню психологічної природи цькування, опису видів, форм і циклу насильства, а також розробці комплексу заходів із запобігання й зниження його розповсюдженості. Шкільне насильство у середовищі дітей початкових класів визначається як система вчинків, які не відповідають загальноприйнятим уявленням про нормативну поведінку у сфері міжособистісних стосунків.

Шкільне насильство також розглядається і як інструмент, за допомогою якого реалізуються різноманітні механізми психологічного захисту. Найтиповішими захисними реакціями у дітей є: пасивний протест, опозиція, імітація, емансипація, компенсація й ізоляція. Насильство може бути актуальним для всіх захисних реакцій, крім пасивного протесту.

Дослідження причин шкільного насильства має бути комплексним, позаяк фактори, які його зумовлюють, змінюються впродовж всього періоду навчання, що пов'язано зі зміною соціальної ситуації розвитку й набуттям нового досвіду. Вважаємо, що це треба враховувати, розробляючи систему заходів попередження й подолання шкільного насильства.

Психологічна профілактика як особливий вид діяльності практичного психолога спрямований на збереження, зміцнення й розвиток психічного здоров'я дітей на всіх етапах шкільного дитинства. Завдання практичних психологів – застосовувати інноваційні підходи щодо профілактики шкільного насилля, які базуються на гуманістичних принципах, що запобігають проявам агресії, наруги та негативного взаємовпливу дітей.

Зміст розділу висвітлений у 3 публікаціях, серед яких 2 статті у фахових наукових виданнях з психології [209; 215]; 1 стаття у збірнику матеріалів науково-практичної конференції [208].

РОЗДІЛ II

ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ШКІЛЬНОГО НАСИЛЬСТВА В ПОЧАТКОВИХ КЛАСАХ

2.1. Організація та методи констатувального етапу експериментального дослідження шкільного насильства

Проаналізувавши теоретико-методологічні засади шкільного насильства (розділ 1), ми отримали наукове підґрунтя для планування власного емпіричного дослідження. Як з'ясувалося, шкільне насильство є складним феноменом, що потребує комплексного вивчення. Акцент розподілятиметься між такими характеристиками: спрямованості та самосвідомості особистості (неадекватні самооцінка і рівень домагань), індивідуально-психологічні (емоційна нестабільність, рівень тривожності, схильність до агресивності, комунікативність, імпульсивність, чутливість, впевненість, несформованість навичок самоконтролю поведінки та функцій прогнозування її наслідків) та соціально-психологічні (статус у колективі однолітків, несприятливий емоційний мікроклімат в сім'ї, характер і система виховання).

Метою нашого емпіричного дослідження стало вивчення особливостей шкільного насильства та його проявів у молодшому шкільному віці:

- з'ясування основних психологічних характеристик кривдників, жертв, спостерігачів – потенційних захисників агресорів чи постраждалих, на рівні потребово-мотиваційної, емоційно-вольової, комунікативної сфер особистості, Я-концепції та структурно-рольових параметрів;
- розроблення програми психологічної профілактики шкільного насильства серед дітей молодшого шкільного віку та апробація її.

Виокремлені нами психологічні чинники, визначають вимоги до організації, логіки, вибору методів експериментального дослідження. Як відомо, ефективність наукового пошуку багато в чому обумовлена

послідовністю дослідницьких кроків, котрі повинні привести до достовірних результатів на основі обґрунтування логіки і методики дослідження, що уособлюють стратегію і тактику даного пошуку

Конструювання дослідницької програми базувалось на таких концептуальних положеннях:

– шкільне насильство – соціально-психологічне явище, для якого характерне використання будь-яких дій однієї людини щодо іншої (учень-учень, учитель-учень, учень-учитель) в умовах освітнього середовища, внаслідок яких завдається шкода фізичному і/або психічному здоров'ю індивіда; його породжують не випадкові дії, а заплановані (проте кривдники приховують справжні свої наміри); воно характеризується порушенням особистих прав і свобод конкретної людини; унеможлиблює самозахист індивіда через асиметрію сил (одна сторона завжди має переваги над іншою). Учасники шкільного насильства виконують такі соціальні ролі: жертва – учень, що є об'єктом репресій та погроз; кривдники – переслідувачі, які систематично протягом тривалого часу здійснюють насильницькі дії щодо жертви; спостерігачі – учні не є ініціаторами насильства, але своєю байдужою позицією стають залежними від напруженої ситуації.

– визначальна роль у формуванні шкільного насильства належить індивідуально-психологічним характеристикам та зовнішнім чинникам, які спонукають до такої поведінки. Вважаємо, що впливатимуть статус у групі однолітків, стиль виховання в сім'ї, індивідуально-психологічні характеристики: «замкненість – комунікабельність», «емоційна нестабільність – емоційна стабільність», «стриманість – імпульсивність», «практичність – чутливість», «низький самоконтроль – високий самоконтроль», «розслабленість – нервова напруженість», самооцінка, тривожність, форми агресивної поведінки.

Хронологічні етапи емпіричного дослідження:

1. Констатувальний (2013 – 2014 рр.) – обрано дослідницьку стратегію; удосконалено компоненти дослідницької програми; проведено поздовжній

зріз для встановлення дійсного явища шкільного насильства (видів, форм); статистична обробка інформації.

2. Формувальний (2013 – 2014 рр.) – обрано формувальну дослідницьку стратегію; проведено поперечний зріз; статистична обробка інформації.

3. Генералізація отриманих даних та їх екстраполювання (2013 – 2015 рр.) – розробка, обґрунтування, апробація програми психологічної профілактики шкільного насильства в середовищі дітей початкових класів, призначеної для попередження та подолання даного феномену; формулювання висновків дослідження.

Деталізоване вивчення шкільного насильства обумовлюється визначенням експериментальних змінних (табл. 2.1):

Таблиця 2.1

Змінні емпіричного дослідження

№ п /п	Змінні емпіричного дослідження	Зміст обраних даних
1	Залежна змінна (ЗЗ)	Феноменологічні предиктори: особливості Я-концепції, індивідуально-психологічні характеристики, структурно-рольові параметри
2	Незалежна змінна (НЗ)	форми і методи психологічної профілактики шкільного насильства. Психологічна профілактика проводилася на трьох рівнях.
3	Контрольована змінна (КЗ)	загальні умови проведення експериментальної роботи (дослідження планувалися у першу половину дня; форма проведення – індивідуально-групова)

На підставі цього висуваємо припущення, що феномен шкільного насильства залежить від особливостей розвитку Я-концепції, індивідуально-психологічних характеристик, структурно-рольових параметрів. Прояви шкільного насильства пов'язані з такими соціально-психологічними характеристиками, як соціометричний статус і соціальна роль дитини в

колективі та сім'ї, агресивними тенденціями в поведінці, неадекватною самооцінкою, тривожністю, рівнем розвитку комунікативних здібностей, впевненістю, імпульсивністю, чутливістю, а також несформованістю навичок самоконтролю поведінки, несприятливим емоційним мікрокліматом в сім'ї та міра зв'язків між ними.

Основні задачі експериментальної роботи:

1. Виявити поширеність різних форм шкільного насильства серед учнів молодших класів.
2. Аналіз взаємозв'язків основних характеристик шкільного насильства.
3. Побудова психологічних профілів особистостей, схильних до цькування, потенційних жертв та спостерігачів.
4. Впровадження психопрофілактичної програми з метою попередження та подолання шкільного насильства.

У процесі планування та проведення дослідження вирішено, що вибірку експериментального дослідження складуть молодші школярі віком 7-8 років шкіл м. Тернополя, їх батьки та вчителі початкових класів. Загалом участь у дослідницькій роботі взяли 212 учнів початкових класів м. Тернополя, 30 вчителів, 106 батьків.

Формування вибірки здійснювалося на підставі наступних критеріїв:

- 1) змістового критерію – відбір груп визначався предметом і гіпотезою дослідження;
- 2) критерію еквівалентності досліджуваних (критерій внутрішньої валідності) – результати, отримані при дослідженні експериментальної вибірки поширюються на кожного її члена;
- 3) критерію репрезентативності (критерій зовнішньої валідності) – учасники експерименту представляють частину популяції стосовно якої ми можемо поширювати дані, отримані під час експерименту. Репрезентативність вибірки забезпечується достатньою кількістю досліджуваних.

Конструюючи вибірку, обрали стратегію наближеного моделювання. Дослідження проводилося за участю другокласників та учнів-

третьокласників, а дані будуть поширюватися на всіх учнів молодшого шкільного віку [69, с. 91-96]. Щоб забезпечити надійну репрезентативність вибірки стосовно генеральної сукупності, робимо адекватний вибір досліджуваних, які задіяні в експериментальних та контрольних умовах.

Наше емпіричне дослідження є квазіекспериментом, яке характеризується зниженими вимогами до процедури формування вибірки (у даному випадку ми досліджували молодших школярів других – третіх класів) та побудоване на основі так званого плану для чотирьох груп. Досліджуваних ми об'єднали в дві експериментальні групи А, В і дві контрольні С, D. В експериментальній групі А проводили попереднє тестування, профілактичний вплив (на трьох рівнях) і підсумкове тестування. У контрольній групі С також здійснювали попереднє тестування, але їй не надавали експериментального впливу, а одразу проводили підсумкове тестування. Експериментальній групі В одразу ж пропонували експериментальний вплив (первинну психопрофілактику), а потім – підсумкове тестування. У контрольній групі D проводили тільки одне тестування – підсумкове.

Такий експериментальний план є дуже потужним у тому аспекті, що в ньому добре забезпечені всі вимоги для зіставлення результатів. Потенційні побічні змінні, такі як попередній досвід досліджуваного (або фон у цілому), природний розвиток (або стомлення тощо), адаптація до умов експерименту, регресія, тобто вихід показників залежної змінної після певної кількості випробувань на базовий (стабільний) рівень їх величин, контролюються. Уточнити вплив цих ефектів можна, порівнюючи O₆ і O₁ O₆ і O₃ [69].

Ще одна перевага такого багаторівневого плану для чотирьох груп полягає в тому, що за його допомогою фактично здійснюються два окремих експерименти, тобто ми отримуємо можливість продублювати результати експерименту, що підвищує рівень впевненості у валідності гіпотези, яка перевіряється. Якщо в обох компонентах експериментального плану (з попереднім і підсумковим тестуванням або тільки з підсумковим)

виявляються експериментальні ефекти, то можна з високим ступенем вірогідності визнати гіпотезу валідною [69].

За допомогою цього плану можна виявити взаємодію попереднього тестування і експериментального впливу шляхом порівняння O2 і O4 з O5 і O6 відповідно. Якщо розбіжності між O2 і O1 та O4 і O6 виявляться незначущими, це означатиме, що попереднє тестування не «забруднило» результати експерименту. Сам експериментальний вплив можна перевірити шляхом порівняння результатів підсумкових тестів O2 і O3, з одного боку, з результатами тестів O4 і O6 — з іншого [69].

Вплив побічних змінних може бути проаналізований шляхом порівняння різниці попереднього і підсумкового тестів в контрольній групі С. Якщо спостерігаються зміни (за відсутності експериментального впливу!), то це може свідчити про існування певних побічних змінних. Ефекти фону в цілому перевіряються, як зазначалося вище, шляхом порівняння O6 з O1 і з O3 [69]. План схематично записуємо:

Експериментальна група А	O ₁	X ₁	O ₂
Контрольна група С	O ₃		O ₄
Експериментальна група В		X ₂	O ₅
Контрольна група D			O ₆

X₁ – процес профілактики (первинної, вторинної, третинної) шкільного насильства серед учнів молодшого шкільного віку у загальноосвітньому навчальному закладі; X₂ – процес профілактики (первинної) шкільного насильства серед учнів молодшого шкільного віку у загальноосвітньому навчальному закладі; O₁, O₂, O₃, O₄, O₅, O₆ – результати експерименту за обраними методиками.

На першому етапі експериментального дослідження ми використали комплекс взаємодоповнюючих методик, як психометричного так і проєктивного характеру. Багато психологів розглядають проєктивні методи як найбільш цінні особистісні тести. Вони є високоінформативним засобом пізнання особистості дитини, який відображає те, як дитина сприймає себе,

які почуття вона переживає. Процес малювання чинить виняткову, розгальмовуючу дію на дитину, зменшує напругу, що виникає при психологічному обстеженні, сприяє встановленню емоційного контакту з дитиною. Проективні методики полегшують демонстрацію внутрішнього світу суб'єкта, який діти не в змозі виразити безпосередньо, а психологу дозволяють зорієнтуватися у складних властивостях особистості, які не піддаються кількісній оцінці. Ще І. Сеченов висунув теорію психомоторного зв'язку, яка пояснює механізм проєкції особистості на малюнок. За І. Сеченовим, будь-яке психічне уявлення, будь-яка тенденція, пов'язана з цим уявленням закінчується рухом. Цим обґрунтовується доцільність та висока інформативність застосування проєктивних методик.

Для проведення психодіагностичного дослідження шкільного насильства і визначення ймовірних профілів учасників, були розглянуті такі методики, як опитувальник Р. Кеттелла (дитячий варіант, адаптований Е. Александровською ФЛО-120), методику дослідження тривожності (тест шкільної тривожності Філіпса), методику діагностики показників і форм агресії, агресивної поведінки (проєктивна методика «тест руки» Е. Вагнера, методика Є. Ільїна, П. Ковальова), методику вивчення самооцінки та рівня досягнень за Т. Дембо і С. Рубінштейн, методику вивчення статусу у колективі (тип соціометрії – параметричний, кількість виборів – від 0 до 6), методику діагностики батьківського ставлення А. Варги і В. Століна, «Кінетичний малюнок сім'ї», методики діагностики агресивних і ворожих реакцій А. Басса і А. Дарки, тест А. Ассінгера, авторські анкети дослідження характерних проявів насильства для дітей, педагогів, батьків.

Опитувальник Р. Кеттелла (дитячий варіант, адаптований Е. Александровською ФЛО-120) є реалізацією типологічного підходу до вивчення особистості і займає провідне місце серед інших особистісних опитувальників в психодіагностичних дослідженнях. Дана методика є модифікацією дорослого варіанту 16-факторного особистісного опитувальника Р. Кеттелла, і була спеціально розроблена і адаптована для

дітей молодшого шкільного віку. Питання сформульовані так, щоб були зрозумілими дитині – вони прості. В опитувальнику – 12 шкал, які відповідають основним рисам особистості дитини. Кожна з рис може бути як позитивною, так і негативною, наприклад: «емоційна нестабільність – емоційна стабільність». Опитувальник з дитячого варіанту тесту Кеттелла містить 120 питань, що стосуються різних сфер життя дитини та її взаємодії з іншими людьми. Задаються прямі і непрямі питання, які стосуються самої особистості дитини, її життєвих установок, її самооцінки та інших якостей. За результатами дослідження будуємо «профіль особистості», при інтерпретації якого керуємося ступенем вираження кожного фактора, особливостями їх взаємодії, а також нормативними даними [96].

Тест А. Філліпса призначений для вивчення рівня та характеру тривожності, пов'язаної з шкільним життям учня. Перевагою при виборі саме цієї методики стало те, що вона дає можливість більш глибоко і суттєво діагностувати не тільки загальну тривожність дитини в школі, але й інші фактори. До них відносяться: переживання соціального стресу, фрустрації потреби в досягненні успіху, страх самовираження, страх ситуації перевірки знань, страх не відповідати очікуванням оточуючих, низьке фізіологічне опір стресу, проблеми і страхи у відносинах з вчителями. Завдяки методиці Філліпса можна визначити, які проблеми виникають у учнів, і спрямувати роботу практичного психолога на вирішення цих тимчасових труднощів.

Проективна методика «Тест руки» («Hand-тест») Е. Вагнера адаптована Т. Курбатовим. Вибір оригінального стимульного матеріалу методики (зображення кистей рук людини) був пов'язаний з тією роллю, яку виконує рука. Вона є тим органом, який здійснює постійний зв'язок з навколишнім світом. Методика призначена для діагностики схильності до «відкритої агресивної поведінки», яку описував Вагнер як поведінку, що суперечить соціальним нормам в ситуаціях спільної діяльності. Таким чином, методика дозволяє передбачати не конкретний тип агресивної поведінки, а схильність

до агресії взагалі і особистісні характеристики, які не цілком представлені у свідомості.

Для вивчення самооцінки та рівня досягнень використовуємо методику Т. Дембо і С. Рубінштейн, модифіковану А. Прихожан. Остання виділяє наступні шкали: здоров'я, здібності, характер, авторитет в однолітків, уміння працювати своїми руками, зовнішність, впевненість у собі. Т. Дембо запропонувала використовувати цю методику для дослідження уявлення про щастя. С. Рубінштейн удосконалила методику Т. Дембо для дослідження самооцінки. Випробуваному видається бланк, на якому зображено сім ліній, висота кожної - 100 мм, із зазначенням верхньої, нижньої межі і середини шкали. Методику слід проводити в групі дітей, при цьому перевіряється, як кожен випробовуваний заповнив першу шкалу. Обробка та інтерпретація результатів проводиться по шести шкалах (перша, тренувальна - «здоров'я» - не враховується). Кожна відповідь виражається в балах. Оскільки довжина кожної шкали 100 мм, відповідно отримуємо кількісну характеристику (наприклад, 54 мм відповідає 54 балам). По кожній з шести шкал визначаємо: рівень домагань, рівень самооцінки, розбіжності між рівнем домагань і самооцінкою.

Методика діагностики батьківського ставлення А. Варги і В. Століна є психодіагностичним інструментом, який надає цінну інформацію про деформацію почуттів щодо дитини, а також схильність до поведінкових стереотипів, що панують у суспільстві. Для нас ця методика є цінною тим, що дає можливість знайти витoki насильницької або жертвовної поведінки, яка часто формується в батьківській родині.

«Кінетичний малюнок сім'ї» займає особливе місце серед проєктивного психологічного інструментарію, оскільки малюнок для дитини є не мистецтвом копіювання предметів дійсності, а промовою, через яке вона відтворює не те, що бачить, а те, що знає, тобто, свій внутрішній план свідомості. Така ситуація особливо показова для дитини віком до 10 років, коли комунікативний потенціал усної і письмової мови є недостатньо

розвиненим, щоб висловити все розмаїття вражень від речей та інформації, ситуацій і подій реального і фантастичного змісту, з якими вона стикається. Методика має високу інформативність, зручність у застосуванні, а також враховує вікові особливості дитини.

Методика діагностики агресивних і ворожих реакцій А. Басса і А. Дарки [159, с. 240-246] застосовувалась для з'ясування агресивних і ворожих реакцій. Опитувальник складається з 75 тверджень, кожне з яких відноситься до одного з восьми індексів форм агресивних чи ворожих реакцій. За кількістю збігів відповідей з ключем підраховуються індекси різної форми агресивності і ворожих реакцій, а також загальний індекс агресивності, індекс ворожості. Автори виділили наступні види реакцій: фізична агресія, непряма агресія, роздратування, негативізм, образа, підозрілість, вербальна агресія, відчуття провини.

Тест А. Ассінгера [169, с. 45-48] дозволяє визначити, чи коректна людина у відносинах з оточуючими і чи легко їй спілкуватися з ними (оцінка агресивності у відносинах). Методика складається з 20 питань. Досліджувані повинні були вибрати одну із запропонованих відповідей, з якою вони погоджувалися. Рівнем агресивності виступала сума балів, отримана в результаті вибору відповідної відповіді.

2.2. Експериментальне вивчення поширеності насильства серед молодших школярів

На першому етапі констатувального експерименту виявлялися показники шкільного насильства (за шкалами опитувальників). На основі емпіричних даних, отриманих в результаті дослідження дітей (n=106) за ознаками шкільного насильства – агресивні тенденції в поведінці (тест руки Е. Вагнера, опитувальник Є. Ільїна, П. Ковальова), самооцінка і рівень досягнень (шкала Т. Дембо і С. Рубінштейн модифікована А. Прихожан), тривожність (тест шкільної тривожності А. Філіпса), статус у колективі (тип

соціометрії – параметричний, кількість виборів – від 0 до 6-ти), «замкнутість – комунікабельність», «емоційна нестабільність – емоційна стабільність», «стриманість – імпульсивність», «практичність – чутливість», «низький самоконтроль – високий самоконтроль», «розслабленість – нервова напруженість» (тест Р. Кеттела, дитячий варіант), схильність до шкільного насильства (авторська анкета для дітей) виокремлено 32% потенційних кривдників 23% потенційних жертв шкільного насилля; інші школярі – потенційні спостерігачі, вірогідні захисники жертв чи агресорів. Відповідно з моделлю аналізу відносин С. Карпмана та одержаними у ході експерименту даними, потенційні жертви та агресори можуть мінятися ролями.

Знущання, як правило, відбувається в присутності однокласників і є соціальним процесом, який має різні рівні складності. Тому в рольовій структурі шкільного насильства виокремлюють три основні позиції: кривдник, жертва та спостерігачі. Рольову позицію «кривдник» може породжувати середовище, в якому спостерігаються порушення соціальних контактів учнів, зміна внутрішньогрупових процесів.

Статус, з одного боку, може бути передумовою зародження шкільного насильства в шкільному класі, а з іншого боку – його наслідком. На думку Балдрі, статусно-рольова позиція як передумова появи шкільного насильства наявна в тих випадках, коли хулігани намагаються завоювати право на приналежність до групи та високий соціальний статус [230]. Ми погоджуємося з думкою вченого, адже для учнів важливо не просто бути разом з однолітками; вони прагнуть також зайняти в їхньому середовищі таке становище, яке б відповідало їхнім претензіям. І саме високий соціальний статус дозволяє збільшити рівень включення учня в соціальне середовище учнівського класу, чого прагне кожен школяр. Також високий статус дає більше можливостей для самоствердження учня, розкриття його комунікативного, творчого, особистісного потенціалу. Високий статус збільшує кількість соціальних зв'язків учня з однокласниками та дає можливість відігравати керівну роль у характері цих взаємостосунків.

Низький та високий статус відображає відповідну соціальну оцінку дитини з боку інших дітей чи вчителів.

Припускаємо, що кривдники в початкових класах популярні, а їхня агресивна поведінка підтримується та винагороджується однолітками. Такі «призи» шкільного насильства, як аплодисменти, сміх, схвалення, тільки підбурюють та заохочують до наступної подібної поведінки. З огляду на це, між дітьми встановлюються ієрархічні стосунки, з'ясовуються статусні переваги. Проте, високий соціальний статус агресора не завжди дає можливість правильно та адекватно оцінити його поведінку в групі. Необхідно також зауважити, що кривдники можуть спрямовувати свою агресивну поведінку на велику кількість «мішеней», проте з часом вибір їхніх жертв стає стійкішим. Таким чином вони починають фокусуватися на тих, хто стає хронічними жертвами через свою реакцію на знущання [229]. Також, якщо кривдники займають високі статусні позиції, частота проявів агресії по відношенню до жертви буде збільшуватися через відсутність покарання агресора та через побоювання свідків заступитися за жертву. Страх перед кривдником учнів, які спостерігають за цькуванням, може призводити до того, що жертва буде сприйматися як слабка, як така, що заслуговує даного ставлення по відношенню до себе, що, в свою чергу, призводить до підвищення статусу хулігана та зниження статусних позицій жертви. Часто учні, які займають позицію свідків, у ситуації шкільного насильства бояться стати наступними жертвами і тому можуть підтримувати хулігана. Почуття провини у свідків за свою бездіяльність у ситуаціях цькування може призводити до небажання помічати дану проблему в своєму класі і тим самим також підтримувати кривдника (рис. 2.1).

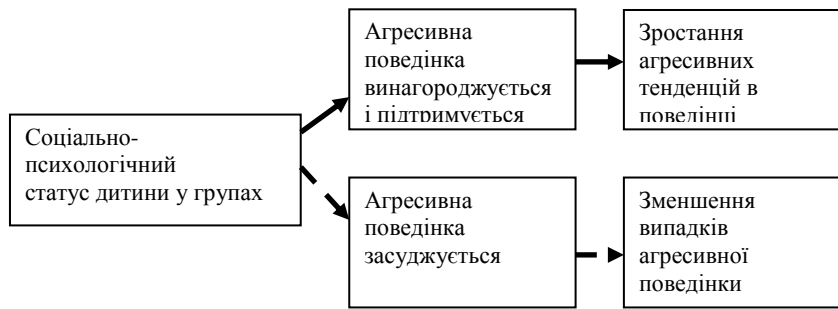


Рис. 2.1. Формування шкільного насильства під впливом статусу особистості в групі

Крім того, припускаємо, що аутсайдери більш схильні до віктимізації, бо факт наявності друзів, особливо таких, що захистять від кривдників, значно зменшує вірогідність стати жертвою. У більшості випадків поведінка аутсайдерів оцінюється негативно, тому часто, якщо такі учні є жертвами, то їх не підтримують і за них не заступаються. Навіть якщо аутсайдер змінить свою поведінку, то іншими учнями вона може не сприйнятися – і шкільне насильство буде розповсюджуватися надалі. Але не всі аутсайдери в класі стають жертвами шкільного насильства. У таких ситуаціях явище буде розвиватися залежно від позицій, які займає кривдник. Так найчастіше, якщо кривдник займає високі статусні позиції, то динаміка шкільного насильства залежить від реакції свідків. Якщо свідки підтримують хулігана, частота актів цькування буде збільшуватися, а якщо не підтримають – зменшуватися; але, вірогідно, в такій ситуації свідки проявлять нейтрально-байдуже ставлення до проявів агресії хулігана, оскільки боятимуться, що хуліган може перенести свою увагу на них. Заступатися за жертву, яка займає високі статусні позиції, свідки будуть частіше у тих випадках, коли хуліган матиме низький статус.

Так, у експериментальній групі А (n=53) виявлено 28% дітей від загальної кількості – аутсайдерів (ізолюваних дітей), котрі не отримали ні одного вибору. За методикою Є.Ільїна, П.Ковальова: непряма вербальна агресивна поведінка зафіксована у 4% ізолюваних дітей, пряма фізична агресивна поведінка – 4% ізолюваних дітей. 2% дітей притаманна пряма

фізична та непрямая вербальна агресивна поведінка. За методикою «тест руки» Е.Вагнера схильність до агресивності мають 6% ізольованих дітей. Ми припускаємо, що виокремлені діти, з одного боку, можуть бути потенційними жертвами, а з іншого – тероризувати слабших і беззахисних однолітків. Для більш детального вивчення ролей під час шкільного насильства таких дітей, враховуватимемо інші виділені показники.

Наступний крок нашого емпіричного дослідження – з'ясувати частку дітей, наділених найбільшим ціннісним потенціалом, які мають провідний вплив у групі, схильність до агресивної поведінки. У експериментальній групі А виявлено 3 (6%) дітей від загальної кількості – лідерів, «зірок». За методикою «тест руки» Е. Вагнера схильність до агресивності має 2% дітей.

Серед 36% знехтуваних дітей, такі які на свою користь отримали 1, 2 вибори: пряма вербальна агресивна поведінка зафіксована у 2% дітей, непрямая вербальна агресивна поведінка – 2% дітей, пряма фізична агресивна поведінка – 6% дітей та непрямая фізична агресивна поведінка – 2% дітей. 2% дітей притаманна пряма фізична, пряма та непрямая вербальна агресивна поведінка.

Серед 30% дітей, яким надають перевагу та отримали від 3 до 5 включно виборів на свою користь: пряма вербальна агресивна поведінка зафіксована у 4% дітей, непрямая вербальна агресивна поведінка – 4% дітей, пряма фізична агресивна поведінка – 2%. За методикою «тест руки» Е. Вагнера схильність до агресивності 6% дітей.

На рис. 2.2 спостерігаємо, що схильність до агресивності мають ті діти, які є аутсайдерами, та ті, яким надають перевагу. Пряма фізична агресивна поведінка характерна для знехтуваних дітей. Для молодших школярів, які на свою користь отримали від 3 до 5 виборів притаманна вербальна агресивна поведінка: пряма та непрямая. Непряма фізична агресивна поведінка може бути зі сторони знехтуваних дітей.

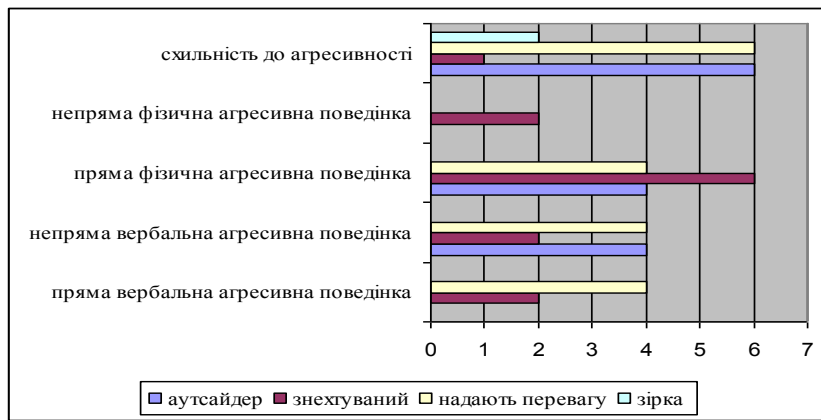


Рис. 2.2. Показники шкільного насильства учнів початкових класів експериментальної групи А залежно від статусу у групі (n = 53)

Примітка: а) на осі абсцис – кількість учнів, %; на осі ординат – показники шкільного насильства (за шкалами опитувальників)

Дещо подібні результати у контрольній групі С (n=53). Ми виявили 15 (28%) дітей від загальної кількості – аутсайдерів (ізолюваних дітей), котрі не отримали ні одного вибору. За методикою Є. Ільїна, П. Ковальова: пряма вербальна агресивна поведінка зафіксована у 2 ізолюваних дітей – 4 % від загальної кількості, непряма вербальна агресивна поведінка – 2 ізолюваних дітей – 4 % від загальної кількості, пряма фізична агресивна поведінка – 3 ізолюваних дітей – 6% від загальної кількості, непряма фізична агресивна поведінка – 1 дитини – 2% від загальної кількості. 1 дитині – 2% від загальної кількості притаманна пряма та непряма вербальна агресивна поведінка. 1 аутсайдеру – 2% від загальної кількості притаманна прямі вербальна та фізична агресивна поведінка. За методикою «тест руки» Е.Вагнера схильність до агресивності мають 2 ізолюваних дітей – 4% від загальної кількості.

У контрольній групі С виявлена 1 дитина – (2%) від загальної кількості – «зірка». У лідера за методикою Є. Ільїна, П. Ковальова та методикою Е. Вагнера результатів вище за норму немає.

Серед 24 знехтуваних дітей таких, які на свою користь отримали 1, 2 вибори – 45% від загальної кількості: пряма вербальна агресивна поведінка

зафіксована у 2 дітей – 4% від загальної кількості, непряма вербальна агресивна поведінка – 1 дитини – 2% від загальної кількості, пряма фізична агресивна поведінка – 2 дитини – 4% від загальної кількості. 1 дитині – 2% від загальної кількості притаманна пряма та непряма вербальна агресивна поведінка. За методикою «тест руки» Е. Вагнера схильність до агресивності мають 5 ізолюваних дітей – 10% від загальної кількості.

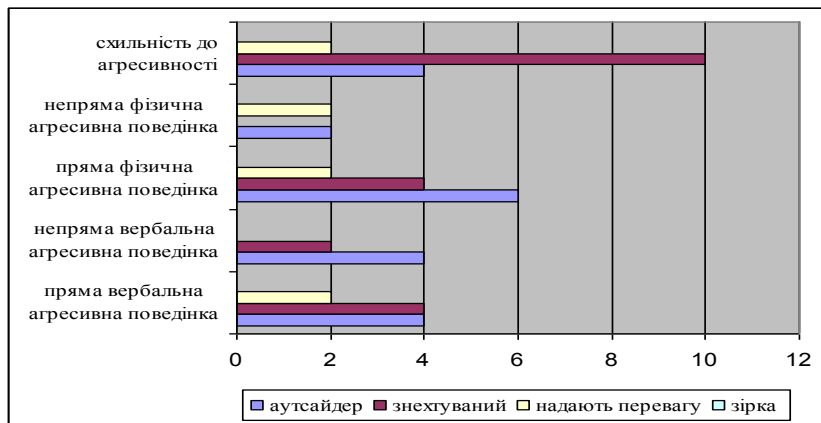


Рис. 2.3. Показники шкільного насильства учнів початкових класів контрольної групи С залежно від статусу у групі (n = 53)

Примітка: а) на осі абсцис – кількість учнів, %; на осі ординат – показники шкільного насильства (за шкалами опитувальників).

Серед 13 дітей, яким надають перевагу та які отримали від 3 до 5 включно виборів на свою користь, – 25% від загальної кількості: пряма вербальна агресивна поведінка зафіксована у 1 дитини – 2% від загальної кількості, пряма фізична агресивна поведінка – 1 дитини – 2% від загальної кількості, непряма фізична агресивна поведінка – 1 дитини – 2% від загальної кількості. За методикою «тест руки» Е. Вагнера схильність до агресивності має 1 дитина – 2% від загальної кількості.

На рисунку 2.3 показано, що схильність до агресивності притаманна знехтуваним дітям. Пряма фізична агресивна поведінка характеризує «ізолюваних» та в меншій мірі – дітей, що на свою користь отримали 1, 2 вибори. Пряма вербальна агресивна поведінка однаково представлена у аутсайдерів та знехтуваних дітей. Даний факт визначаємо як той, що учні, які

займають високі статусні позиції в класі, характеризуються як неагресивні та товариські. Аутсайтери можуть характеризуватися як нетовариські та такі яким притаманна «відкрита агресія». Тому, ймовірно, високий чи низький статус жертви та агресора в класі буде впливати на позиції та реакції інших учасників шкільного насильства.

На етапі констатувального експерименту (n=106) у потенційних кривдників зафіксовано такі типи агресивної поведінки за методикою Є. Ільїна, П. Ковальова: непряма фізична агресивна поведінка – 23% (псування майна жертви, результатів її праці), пряма фізична агресивна поведінка – 29% (виражається в заподіянні фізичного болю), непряма вербальна агресивна поведінка – 12 % (звинувачення і погрози жертві, виражені в крику, скаргах, агресивних фантазіях), пряма вербальна агресивна поведінка – 15% (образи, спроби принизити, висміяти іншого), пряма вербальна, фізична агресивна поведінка – 9% (словесні образи підкріплюються стусанами, штовханням, ударами в обличчя), непряма, пряма вербальна агресивна поведінка – 9% (образи, помста, застосовуються безпосередньо чи за допомогою іншого), непряма вербальна, фізична агресивна поведінка – 3% (за емпіричними даними опитування дітей). Для схильних до шкільного насильства негативним наслідком їхньої поведінки є те, що спосіб агресивної поведінки закріплюється в їхній свідомості на майбутнє, знижується почуття відповідальності за власні дії, зростає схильність до асоціальних дій.

Результати діагностичного дослідження вказують на поширеність насильства серед дітей молодших класів. Підрахунки виявили, що свідками шкільного насильства хоча б один раз були 36 (34%) учнів. Однак реальний відсоток може бути і вищим, бо серед них є ті, що взагалі не відповіли на це запитання (хоча визнали, що самі можуть застосовувати насильницькі дії щодо однокласників), а інша – могла давати соціально бажані відповіді. Щодо вживання «лихих» слів, то найпоширенішими виявилися «дурень» і його похідні – «придурок», «дурепа», «дурник», «тупий». Це пояснюється

тим, що у школі основним критерієм успішності залишається саме інтелект. Не менш популярними є «лайливі» слова «дебіл» та «ідіот», хоча молодші школярі не розуміють їх значення. Вважаємо, що орієнтація учнів на ці слова є наслідком учителяської та батьківської інвективної лексики, в якій переважає критерій «розумний – дурний». Ми беремо до уваги агресивний потенціал цих слів, бо основна мета їх використання – образити, помститися, тобто зачепити за живе.

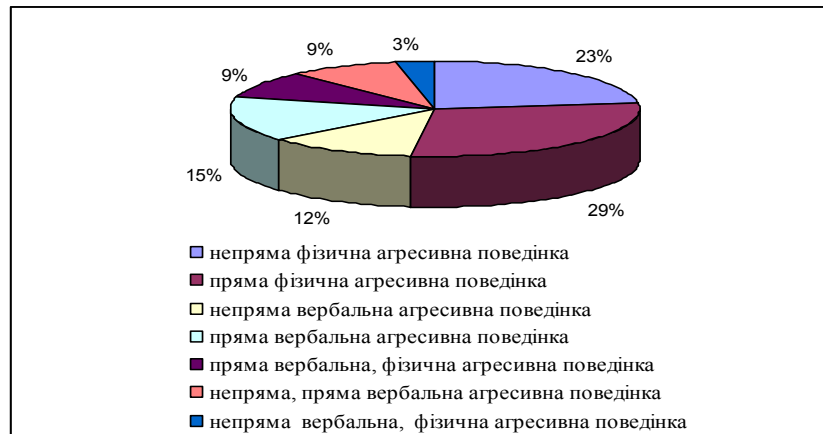


Рис. 2.4. Типи агресивної поведінки за методикою Є. Ільїна, П. Ковальова

В результаті аналізу емпіричних даних за авторською анкетною для вчителів з'ясували, що вже в початковій школі майже усі учні вміють образити, принизити інших словом. Про існування у середовищі початкових класів несправедливих звинувачень, залякування, лайки, присвоєння прізвиськ вказали 43 (41%) дітей. Про застосування ударів кулаком, ногами, побиття, навмисне нанесення тілесних травм та пошкоджень вказали 45 (42%) респондентів (за емпіричними даними опитування дітей) (рис. 2.5). Аналіз поширеності форм шкільного насильства серед учнів молодшої школи виявив, що дітьми використовуються заборони та ігнорування, які є прихованою формою цькування. Таким чином, зрозуміло, що школа повинна докладати всіх зусиль у боротьбі з цією звичкою, натомість, бачимо, що учні, не позбуваються її, а навпаки, навчаються й технічно вдосконалюють.

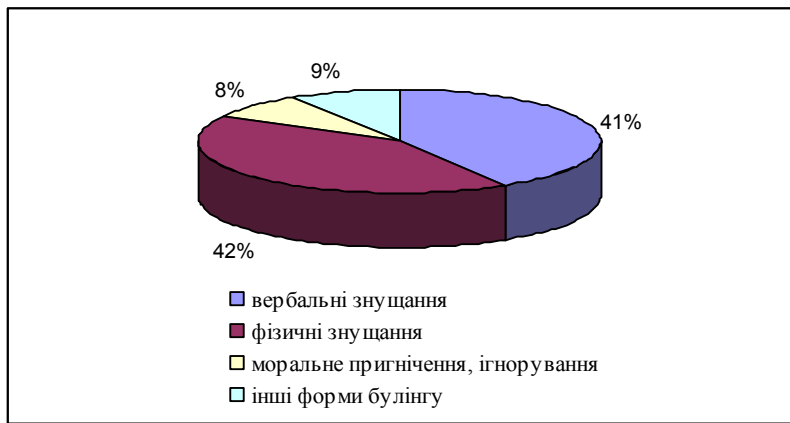


Рис. 2.5. Поширеність форм шкільного насильства серед молодших школярів

Ми виявили, що усякий вид шкільного насильства викликає гнів, ненависть, образу, приниження, роздратування, збентеженість, засмучення, ворожість, лють, тобто детермінує появу негативних емоцій. Крім того, у частини респондентів – 11 (10%) осіб – виникає бажання помститися, «дати здачу», «дати в голову», «побити у відповідь». Разом з тим, 24 (23%) школярів не дали відповіді на запитання, що стосуються їх переживань. Припускаємо, що вони ніколи не ображаються або не вміють/ не хочуть висловитися про свої емоції.

За результатами діагностичного дослідження (авторська анкета для дітей), з'ясовано, що діти молодшого шкільного віку часто потрапляють в агресивні та фрустраційні ситуації. На їх думку, словесне та фізичне насильство виникає через роздратованість, невдачі, злість, заздрощі, ревності, невміння мирно домовитись або взагалі без причини. Зазвичай діти таким чином відповідають на систематичні образи і приниження.

Результати опитування показали, що 23 (22%) учнів початкової школи розуміють феномен насильства як небезпечні дії однієї людини (групи людей) стосовно іншої. До них відносяться: штовхання, побої, окремі удари, ляпаси, копняки, укуси, дряпання, викручування рук, висмикування волосся, смикання за вуха тощо. Як бачимо, значна частина дітей розрізняє тільки один його вид – фізичне насильство. Тоді як 9 (8%) молодших школярів

розглядають насильство як дії, заподіяні через вербальну агресію (словесні образи, некоректні висловлювання, чутки, клеми, прізвиська, погрожування). За висловлюваннями учнів, насильством можуть бути всі слова, якими можна образити іншу людину, завдати їй душевного болю, «вразити просто в серце». 11 (10%) респондентів вважають насильством і фізичні покарання, і вербальну агресію. Приблизно половина дітей – 55 (52%) більш розлого визначають це поняття, вказуючи на поведінку людини з низьким рівнем культури, людини жорстокої та злої, агресивної та невихованої. При цьому зазначають, що це може бути виключення з групи (ігнорування, ізолювання, зневажання), коли підбурюють проти інших учнів. Деякі учні вказують, що насильством є окремі форми економічного насильства: псування чи крадіжка речей, відбирання їжі, вимагання грошей чи відбирання цінних речей. Водночас 8 (8%) школярів не дали визначення цій дефініції.

Порівняння сили виховного впливу вербального і фізичного покарань дозволяє зробити припущення про те, що застосування слів є дієвим методом регулювання поведінки, ніж фізичне покарання, а часом і сильнішим. Так, 32 (30%) учням легше пережити глузування, висміювання, ображення, осоромлення; тоді як 8 (8%) школярів, навпаки, – коли їх боляче лупцювали. Проте, на запитання «Коли ти погано поводишся і вчитель робить тобі грубе й образливе зауваження, чи стимулює це твою навчальну діяльність, чи змінює поведінку на краще?» отримали наступні відповіді молодших школярів: «так» – 49 (46%); «ні» – 7 (7%); «іноді» – 11 (10%); решта респондентів утримались або не знають/не хочуть відповідати.

Про існування шкільного насильства вчителів стосовно учнів свідчать відповіді молодших школярів. Наші висновки підтверджуються результатами досліджень В. І. Вишневської та М. Л. Бутовської, які зазначають, що вчителі самі здатні використовувати шкільне насильство до учнів, або провокувати його [49]. Як зазначили 12 (11%) дітей, вчителі найчастіше використовують крик, звинувачення, сарказм, висміювання, приниження, нерідко також погрози чи обзивання; на фізичне покарання вказали 4 (4%) учнів. Слід

зауважити, що жорстокість батьків може проявлятися і на фізичному (8%), і на вербальному рівнях (12%), що пов'язано з уживанням образливих слів стосовно дітей.

Підсумовуючи викладене, можна дійти висновку, що анкетування виявило характерні прояви вербального та фізичного насильства і його високий рівень поширеності у середовищі учнів початкових класів. Як з'ясувалося, психологічне насильство у школі пов'язане із його катарсичною й експлетивною функціями, демонстрацією дорослості та приналежності до референтної групи осіб. У школі до дітей часто застосовуються колективні образи, ярлики, прізвиська тощо. Батьки і вчителі чинять фізичне і вербальне насильство з виховною метою і для розрядки негативних емоцій, викликаних неслухняністю й неприйнятною поведінкою дітей.

2.3. Аналіз психологічних чинників шкільного насильства в початкових класах

За спрямованістю, науковою логікою, методологічним обґрунтуванням, модель сімейних взаємин Паттерсона розглядається нами як відправна, базова, тому вважаємо за доцільне знайти витoki насильницької або жертвовної поведінки в батьківській родині. Модель вказує на зв'язок між характером сімейного виховання й агресивністю, що допоможе глибше зрозуміти процеси, які зумовлюють їх взаємозалежність. Одна зі сторін моделі – неефективні методи регулювання дисципліни; їх застосування свідчить про інконгруетність і непослідовність у виборі покарання за однакове порушення поведінки. Так, в одних випадках батьки ігнорують таку поведінку дитини чи дозволяють вести себе подібним чином, тоді як в інших – карають чи погрожують фізичними покараннями. Дорослі можуть «вибухнути» і повести себе агресивно (наприклад, дати ляпас дитині або прочухана), тобто є непередбачувані і непослідовні у виборі покарань за неприйнятну поведінку. Такі методи регулювання дисципліни готують ґрунт для засвоєння дитиною силової тактики відстоювання своїх інтересів. Для

діагностики батьківського ставлення обрали методику А. Варги і В. Століна. Питальник складається з п'яти шкал: 1) прийняття-відторгнення; 2) кооперація; 3) симбіоз; 4) авторитарна гіперсоціалізація; 5) маленький невдаха.



Рис. 2.6. Модель сімейних відносин (Дж. Паттерсон)

Тепер проаналізуємо експериментальні дані батьків щодо показників шкал за обраною методикою в експериментальній групі А (n=53) та контрольній групі С (n=53):

1. «Прийняття – відторгнення»: відтворює інтегральне емоційне ставлення до дитини. Зміст одного полюса шкали (в експериментальній групі А 13 осіб – 25%; в контрольній групі С 9 осіб – 17%): батькам подобається дитина такою, якою вона є. Поважають індивідуальність дитини, симпатизують їй, а також прагнуть проводити багато часу разом з дитиною, схвалюють її інтереси й плани. На іншому полюсі шкали (в експериментальній групі А 15 осіб – 28%; в контрольній групі С 14 осіб – 26%): батьки сприймають свою дитину непристосованою. Їм здається, що дитина не доб'ється успіху в житті через низькі здібності та рівень інтелекту. Батьки відчують до дитини злість, досаду, роздратованість, образу. Вони не довіряють дитині й не поважають її.

2. «Кооперація»: засвідчує соціально бажаний образ батьківського ставлення. Батьки (в експериментальній групі А 3 особи – 6%; в контрольній групі С 6 осіб – 11%) зацікавлені у справах і планах дитини, намагаються в усьому допомогти дитині, співчують їй; високо оцінюють інтелектуальні й творчі здібності дитини, відчувають почуття гордості за неї; підтримують ініціативу й самостійність дитини, намагаються бути з нею на рівних; довіряють дитині, намагаються стати на її точку зору в спірних питаннях.

3. «Симбіоз»: показує міжособистісну дистанцію в спілкуванні з дитиною. При високих балах за цією шкалою (в експериментальній групі А 11 осіб – 20%; в контрольній групі С 10 осіб – 20%) можна вважати, що батьки прагнуть до симбіотичних стосунків з дитиною. Змістовно ця тенденція описується так – батьки відчувають себе з дитиною єдиним цілим, прагнуть задовольнити всі потреби дитини, захистити її від труднощів і неприємностей життя. Батьки постійно відчувають тривогу за дитину, дитина здається маленькою й беззахисною. Тривога батьків підвищується, коли дитина починає автономізуватися через обставини.

4. «Авторитарна гіперсоціалізація»: відтворює форму й напрямок контролю за поведінкою дитини. При високих балах за цією шкалою в ставленні таких батьків (в експериментальній групі А 7 осіб – 13%; в контрольній групі С 6 осіб – 11%) чітко простежується авторитаризм. Батьки вимагають від дитини безмовної покори й дисципліни. Вони намагаються нав'язати дитині в усьому свою волю, не в змозі стати на її точку зору. За вияв сваволі дитину суворо наказують. Батьки пильно стежать за соціальними досягненнями дитини, її індивідуальними особливостями, звичками, думками, почуттями.

5. «Маленький невдаха»: демонструє особливості сприйняття й розуміння дитини батьками. При високих значеннях за цією шкалою у батьківському відношенні даних батьків (в експериментальній групі А 4 особи – 8%; в контрольній групі С 8 осіб – 15%) є прагнення інфантилізувати дитину, приписати їй особисту й соціальну несамостійність. Батьки бачить

дитину молодшою в порівнянні з реальним віком. Інтереси, захоплення, думки й почуття дитини здаються дитячими, несерйозними. Дитина уявляється непристосованою, невдахою. Батьки не довіряють своїй дитині, нагадує про її неуспіхи й невмілість. У зв'язку з цим батьки намагаються захистити дитину від труднощів життя й строго контролювати її дії.

В результаті кореляційного аналізу за r – коефіцієнтом лінійної кореляції К. Пірсона сукупності емпіричних даних, отриманих за психодіагностичними методиками, виявлено прямі зв'язки між стилем сімейного виховання «Кооперація» та статусом у групі ($r = 0,25$ при $p \leq 0,01$), між стилем сімейного виховання «Маленький невдаха» та прямою фізичною агресивною поведінкою ($r = 0,26$ при $p \leq 0,01$). Виявили значущий негативний кореляційний зв'язок між стилем «Прийняття – відторгнення» та непрямою вербальною агресивною поведінкою ($r = - 0,22$ при $p \leq 0,01$), прямою фізичною агресивною поведінкою ($r = - 0,25$ при $p \leq 0,01$), непрямою фізичною агресивною поведінкою ($r = - 0,29$ при $p \leq 0,01$). Потенційні кривдники виховуються батьками, які ігнорують їх здібності, інтереси, думки, почуття, через це дитина відчуває постійний емоційний дискомфорт. За будь якої нагоди, такий молодший школяр може чинити насилля стосовно однолітків та / або вчителя.

Самооцінка може як стимулювати, так і пригнічувати активність людини. Ми схилиємося до думки, що невпевненість у собі, втрата почуття власної гідності, хворобливе ставлення до невдач пов'язані з роллю жертви під час шкільного насилля [233; 235]; такі діти часто замикаються в собі, у них з'являється безліч комплексів, від яких їм дуже складно позбавлятися, а самотійно, практично неможливо. Підозрілість, упертість, недовіра, безтактність, грубість, надмірна вразливість, конфліктність, нетерпимість до зауважень – ознаки неадекватної самооцінки – пов'язані з роллю кривдника [233; 234]. Тому для вивчення самооцінки та рівня досягнень використовуємо методику Т. Дембо і С. Рубінштейн, модифіковану А. Прихожан. Остання виділяє наступні шкали: здоров'я, спілкування з

ровесниками, бажання вчитися, характер, впевненість у собі, розум, уміння працювати своїми руками, зовнішність (перша, тренувальна – здоров'я – не враховується).

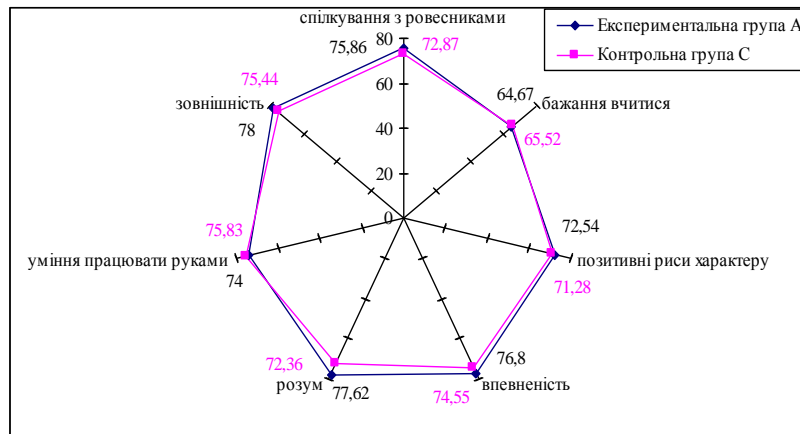


Рис. 2.7. Діаграма середніх значень показників за шкалами методики Т. Дембо і С. Рубінштейн в експериментальній групі А (n = 53) та контрольній групі С (n = 53)

Побудована пелюсткова діаграма наочно демонструє особливості самооцінки за вище зазначеними шкалами експериментальної групи А та контрольної групи С вибірки молодших школярів (рис. 2.7). Рисунок показує приблизно однакову картину за шкалами: спілкування з ровесниками, бажання вчитися, характер, впевненість у собі, розум, уміння працювати своїми руками, зовнішність як для молодших школярів експериментальної групи так і молодших школярів контрольної групи А (профіль діаграми фактично повторюється). Невеликі розбіжності відзначаються в оцінці своїх здібностей (розум), впевненість, спілкування з ровесниками, зовнішність. Водночас, в експериментальній групі А (n = 53) низький рівень самооцінки мають 8% дітей, з них жоден молодший школяр не має підвищених показників за методикою Е. Вагнера та методикою С. Ільїна, П. Ковальова. Показники реалістичної самооцінки мають 17% учнів, з них 4% дітей характерна фізична та вербальна агресивна поведінка. Інші діти – 75% мають неадекватно завищену самооцінку, про те це є особливістю молодшого школяра. Дана особливість – це вікова норма для даного періоду розвитку

особистості. Програма профілактики шкільного насильства буде спрямована в тому числі і на формування адекватної самооцінки для того аби дитина правильно співвідносила свої сили із завданнями різної складності і з вимогами тих, хто оточує.

Іншим показником, який пов'язаний з появою агресії та насилля у шкільному середовищі є тривога. Тривожні діти часто проявляють меншу агресивність, іншими словами, школярі з високим рівнем тривожності очікують покарання чи осуду за вчинення насильства, тому не виступають кривдниками (Л. Берковіц, А. Бандура). Але поділяємо думку Г. Денгерінка про те, що молодші школярі з високим рівнем тривожності не проявляють агресії до тих пір, поки не починають злитись на постійних провокаторів. Ф. Дорскі і Дж. Тейлор прийшли до висновку, що ті індивіди, які отримали низькі та високі показники по шкалі тривоги демонструють однаковий рівень агресії [43, с. 193-195].

Для діагностики рівня тривожності ми обрали тест А. Філліпса. Автором закладено у тест такі шкали (синдроми або чинники):

1. Загальна тривожність у школі – загальний емоційний стан дитини, пов'язаний із різноманітними формами її включення в життя школи.
2. Переживання соціального стресу – емоційний стан дитини, на фоні якого розвиваються її соціальні контакти (насамперед – з ровесниками).
3. Фрустрація потреби в досягненні успіху – несприятливий психічний фон, який не дає змогу дитині розвивати свої потреби в успіху, досягненні високого результату тощо.
4. Страх самовираження – негативні емоційні переживання ситуацій, пов'язаних з необхідністю саморозкриття, представлення себе іншим, демонстрації своїх можливостей.
5. Страх ситуації перевірки знань – негативне ставлення і переживання тривоги в ситуаціях перевірки (особливо – публічної) знань, досягнень, можливостей.

6. Страх не відповідати очікуванням оточуючих – орієнтація на значущість інших в оцінці своїх результатів, вчинків і думок, тривога з приводу оцінок, які даються оточуючим, очікування негативних оцінок.

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

8. Проблеми і страхи у стосунках з учителями – загальний емоційний фон відносин з дорослими в школі, який понижує успішність навчання дитини.

Під час свого дослідження до уваги братимемо загальний показник шкільної тривожності, а для якісного аналізу такі чинники: фрустрація потреби в досягненні успіху, страх самовираження, страх ситуації перевірки знань, страх не відповідати очікуванням оточуючих, проблеми і страхи у стосунках з учителями.

З метою підтвердження свого припущення було здійснено розрахунки коефіцієнтів кореляції Пірсона за сумарним шкальним показником тривожності та за іншими показниками шкільного насильства. Нами виявлено прямі зв'язки між показником нервова напруженість (опитувальник Р. Кеттелла) та загальною шкільною тривожністю ($r = 0,33$ при $p \leq 0,01$), чинником страх самовираження ($r = 0,25$ при $p \leq 0,01$), чинником страх ситуації перевірки знань ($r = 0,30$ при $p \leq 0,01$) чинником проблеми і страхи у стосунках з учителями ($r = 0,28$ при $p \leq 0,01$). Аналізуючи дану ситуацію, можна припустити, що на уроках вчителі поводяться з учнями жорстоко – використовують покарання, залякування, принижують учнів та ін. Така поведінка оцінюється з боку вчителя як адекватна. Тобто необхідна не тільки профілактика шкільного насильства як явища серед учнів, а й заходи, спрямовані на загальне зниження агресії загалом у шкільному середовищі, запобігання проявам жорстокості у відповідь, бо це призводить лише до ескалації конфліктів та більш жорстоких проявів насильства. Все це,

безумовно, свідчить про низьку ефективність профілактичної роботи щодо запобігання насильства в загальноосвітніх закладах.

Таблиця 2.2

Порівняльний аналіз шкільної тривожності в експериментальній групі А та контрольній групі С (n = 106)

Рівні тривожності	Експериментальна група А (n = 53)		Контрольна група С (n = 53)	
	Абс.	%	Абс.	%
Низький	20	37,74	20	37,74
Середній	11	20,75	20	37,74
Підвищений	3	5,66	6	11,32
Високий	19	35,85	7	13,21

Як бачимо з табл. 2.2, кількість учнів з низьким рівнем тривожності у ЕГ А та КГ С становить 37,74%, середнім рівнем – 20,75% та 37,74% відповідно. Привертає увагу великий відсоток дітей з підвищеним та високим рівнем тривожності. У ЕГ А з високим рівнем тривожності виявлено 35,85% молодших школярів, підвищеним – 5,66%. Дещо краща ситуація у КГ С, де кількість дітей з підвищеним рівнем тривожності 11,32%, високим – 13,21%.

Аналізуючи показники молодших школярів, що увійшли до експериментальної групи, можна говорити про те, що пряма вербальна агресивна поведінка спостерігається у осіб, які переживають фрустрацію. З 25% учнів, які мають високі показники за чинником страх самовираження у половини проявляється схильність до агресивності та насильницької поведінки.

Ґрунтуючись на узагальненнях психологічної науки, можна стверджувати, що іншими особистісними чинниками, які зумовлюють підвищення ймовірності появи шкільного насильства є комунікативність, впевненість, імпульсивність, чутливість, самоконтроль, нервова напруженість. Визначення особистісних особливостей відбувалось за методикою багатофакторного дослідження особистості Р. Кеттела. Зауважимо, що під час використання адаптованого опитувальника Р. Кеттела шкали В («конкретне мислення – абстрактне мислення»),

Е («підпорядкованість – домінантність»), F («стриманість – експресивність»), G («низька нормативність поведінки – висока нормативність поведінки»), H («боязкість – сміливість»), O («спокій – тривожність») не інтерпретуємо.

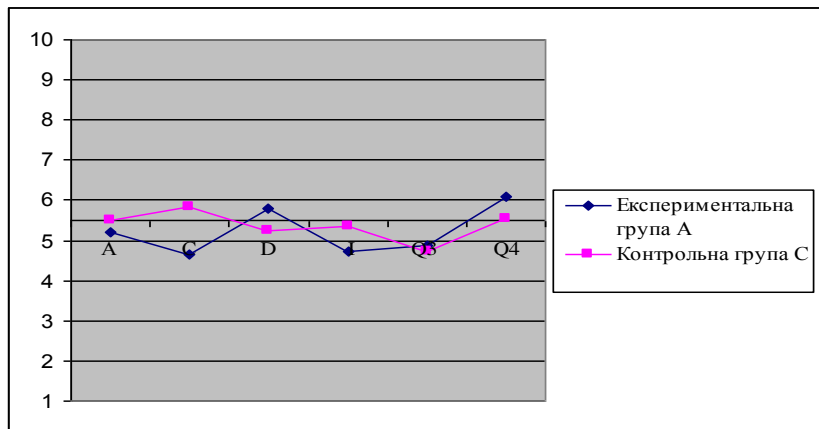


Рис. 2.8. Середньогрупові показники за методикою багатofакторного дослідження особистості Р. Кеттела (n = 106)

Примітка: а) на осі абсцис – чинники: (1 А) «замкнутість – комунікабельність», (3 С) «емоційна нестабільність – емоційна стабільність», (4 D) «стриманість – імпульсивність», (9 I) «практичність – чутливість», (11 Q3) «низький самоконтроль – високий самоконтроль», (12 Q4) «розслабленість – нервова напруженість»; на осі ординат – стени.

Дані експериментальної групи А та контрольної групи С, опрацьовані за допомогою методів математичної статистики, на рівні статистичної значущості ($p \leq 0,05$) підтверджують наші припущення, що до проведення формувального експерименту в обох групах статистично достовірних відмінностей немає. На це вказує порівняння емпіричних показників шкільного насильства до експерименту в КГ та ЕГ за U-критерієм Манна-Уїтні. В даному випадку, $U_{emp.} = 67,5$, $U_{кр}(0,05) = 37$, а це означає, що $U_{кр.} < U_{emp.}$, приймаємо H_0 про відсутність значущих відмінностей.

Порівняльний аналіз характерологічних чинників в експериментальній групі А та контрольній групі С за методикою Р. Кеттела (n = 106)

Чинники	Культність учнів (у %) експериментальної групи А, які отримали		Культність учнів (у %) контрольної групи С, які отримали	
	1-3 стени	8-10 стени	1-3 стени	8-10 стени
(1 А) «замкнутість – комунікабельність»	20,75	16,98	7,54	18,87
(3 С) «емоційна нестабільність – емоційна стабільність»	37,73	16,98	3,77	15,09
(4 D) «стриманість – імпульсивність»	0	16,98	18,87	11,32
(9 І) «практичність – чутливість»	22,64	8,49	15,09	22,64
(11 Q3) «низький самоконтроль – високий самоконтроль»	18,87	1,88	30,18	9,43
(12 Q4) «розслабленість – нервова напруженість»	1,88	16,98	13,21	11,32

Як бачимо з таблиці 2.3, у ЕГ А 21% та у КГ С 8% дітей є недовірливими, з надмірною образливістю, відсутністю інтуїції в міжособистісних стосунках, в поведінці спостерігаються негативізм, упертість, егоцентризм; лише у ЕГ А 17% та у КГ С 19% молодших школярів товариські та веселі. Порівнюючи показники за чинником «емоційна нестабільність – емоційна стабільність», слід сказати, що у експериментальній групі 38% учнів, які болісно реагують на невдачі, оцінюють себе як менш здатних в порівнянні з однолітками, виявляють нестійкість настрою, погано контролюють свої емоції, зазнають труднощів в учбовій діяльності; у контрольній групі таких дітей у 8 разів менше. Це можна пояснювати як прояв особливостей віку – незавершеністю розвитку нервової системи, переважанням процесу збудження над процесом гальмування, зростанням ролі другої сигнальної системи (мови) в аналізі і синтезі, зміною провідної психічної саморегуляції від мимовільної до свідомо-вольової та ін. Проте практика доводить помилковість цих тверджень. Насправді ж, якщо вчасно не провести профілактичну роботу, то

в подальшому поведінка дітей може виявлятися як насмішки, цькування, обзивання, необ'єктивне оцінювання, висміювання, приниження в присутності інших, відмові від спілкування.

Особливої уваги заслуговує чинник (4 D) «стриманість – імпульсивність», у ЕГ А 17% та у КГ С 11% дітей виявлено підвищену збудливість або надреактивність на слабкі провокуючі стимули, надзвичайну активність, яка поєднується з самовпевненістю. Для них характерне моторне занепокоєння, недостатня концентрація уваги. У контрольній групі С 19% від досліджуваних, отримали низькі стени (1-13) та є емоційно урівноваженими, стриманими; подібних показників у експериментальній групі немає.

Розглянемо емпіричні результати експериментальної та контрольної груп за «практичністю – чутливістю». 23% молодших школярів експериментальної групи А та 15% контрольної групи С характеризують низька чутливість, суворість, практичність, жорстокість, самовпевненість, мужність. Та 9% і 23% відповідно є залежними, чутливими, метушливими, неспокійними, очікують уваги від оточуючих, шукають допомоги та симпатії, здатні до емпатії і розуміння, терплячі до себе і оточуючих.

Низький самоконтроль діагностували у ЕГ А 19% та КГ С 30% учнів. Ця важлива психологічна властивість виявляється у здатності дитини самостійно стежити за власними діями, вчинками, співвідносити їх з вимогами певних норм і правил і відповідно до них будувати свою поведінку. На етапі початкового навчання у розвитку самоконтролю відбувається поступовий перехід від виконання дітьми вимог учителя до безпосередньої участі у їх постановці. Це на думку вчених пов'язано з виникненням у молодшого школяра потреби у здійсненні контролю власної поведінки, котра виступає мотиваційною базою для розвитку саморегуляції [37; 136]. Зароджуючись в учбовій діяльності, самоконтроль поступово «переноситься» в інші сфери буття людини. Таким чином наша робота буде спрямована на розвиток самоконтролю, оскільки це є важливим показником становлення самосвідомості дитини – молодшого школяра.

В результаті кореляційного аналізу за r – коефіцієнтом лінійної кореляції К. Пірсона сукупності емпіричних даних, отриманих за психодіагностичними методиками, виявлено прямі зв'язки між комунікабельністю та статусом у групі ($r = 0,44$ при $p \leq 0,01$), емоційною стабільністю та самооцінкою ($r = 0,42$ при $p \leq 0,01$), імпульсивністю та прямою вербальною агресивною поведінкою ($r = 0,30$ при $p \leq 0,01$), прямою фізичною агресивною поведінкою ($r = 0,30$ при $p \leq 0,01$), непрямою фізичною агресивною поведінкою ($r = 0,30$ при $p \leq 0,01$), схильністю до агресивності ($r = 0,29$ при $p \leq 0,01$).

Таблиця 2.4

**Матриця кореляційного аналізу показників шкільного насильства
в початкових класах**

Досліджувані змінні	Статус у колективі	Самооцінка	Пряма вербальна агресивна поведінка	Непряма вербальна агресивна поведінка	Пряма фізична агресивна поведінка	Непряма фізична агресивна поведінка	Схильність до агресивності	Комунікабельність	Емоційна стабільність	Імпульсивність
Статус у колективі	1									
Самооцінка		1								
Пряма вербальна агресивна поведінка			1							
Непряма вербальна агресивна поведінка			0,64	1						
Пряма фізична агресивна поведінка			0,73	0,56	1					
Непряма фізична агресивна поведінка			0,64	0,61	0,64	1				
Схильність до агресивності							1			
Комунікабельність	0,44							1		
Емоційна стабільність		0,42						0,58	1	
Імпульсивність			0,3	0,21	0,3	0,3	0,29			1

Далі ми будемо порівнювати усереднені дані – показники шкільного насильства та використовувати методи математичної статистики щоб встановити чи є значущі статистичні відмінності між ними. Для вивчення цих відмінностей спочатку всі усереднені групові дані прирівнювалися до 100 %

(максимальний показник – 100%). Побудована гістограма наочно демонструє особливості показників шкільного насильства ЕГ А та КГ С.

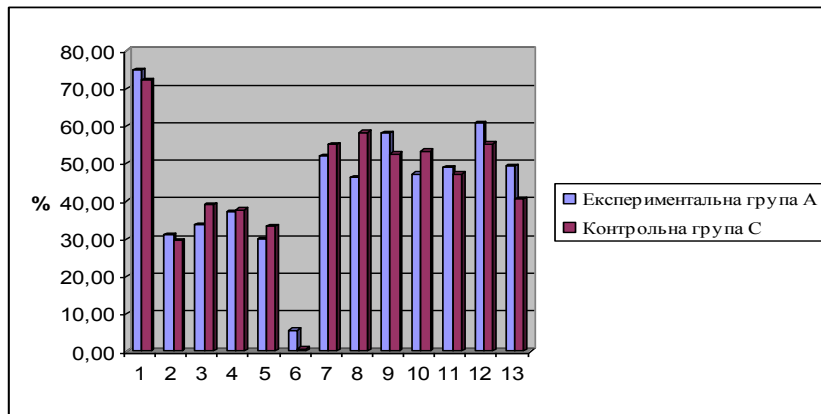


Рис. 2.9. Показники шкільного насильства учнів початкових класів експериментальної групи А та контрольної групи С (n = 106)

Примітка: а) на осі абсцис – показники шкільного насильства (за шкалами опитувальників): 1 – самооцінка, 2 – пряма вербальна агресивна поведінка, 3 – непряма вербальна агресивна поведінка, 4 – пряма фізична агресивна поведінка, 5 – непряма фізична агресивна поведінка, 6 – схильність до агресивності, 7 – «замкнутість – комунікабельність», 8 – «емоційна нестабільність – емоційна стабільність», 9 – «стриманість – імпульсивність», 10 – «практичність – чутливість», 11 – «низький самоконтроль – високий самоконтроль», 12 – «розслабленість – нервова напруженість», 13 – тривожність; на осі ординат – рівні показників шкільного насильства.

За допомогою обчислення U-критерію Манна-Уїтні визначимо, наскільки значущими є відмінності у показниках шкільного насильства учнів молодшого шкільного віку у порівнянні експериментальної та контрольної груп на етапі констатувального експерименту.

Результати діагностування показників шкільного насильства молодших школярів експериментальної групи А та контрольної групи С

№ п /п	Показник шкільного насильства	ЕГ А			Критерій	КГ С		
		Середнє	Мода	Медіана		Середнє	Мода	Медіана
1	Самооцінка	74,94	50	78	$U_{\text{емп.}}=1260,5$	72,17	96	74,5
2	Пряма вербальна агресивна поведінка	3,11	1	3	$U_{\text{емп.}}=1333$	2,96	2	2
3	Непряма вербальна агресивна поведінка	3,36	3	3	$U_{\text{емп.}}=1177$	3,91	3	3
4	Пряма фізична агресивна поведінка	3,72	1	4	$U_{\text{емп.}}=1391,5$	3,77	2	3
5	Непряма фізична агресивна поведінка	3,00	1	3	$U_{\text{емп.}}=1221,5$	3,34	3	3
6	Схильність до агресивності	2,25	0	3	$U_{\text{емп.}}=1221$	0,30	2	0
7	(1 А) «замкнутість – комунікабельність»	5,21	4	5	$U_{\text{емп.}}=1324,5$	5,51	4	4,5
8	(3 С) «емоційна нестабільність – емоційна стабільність»	4,64	3	4	$U_{\text{емп.}}=877^*$	5,83	5	5
9	(4 D) «стриманість – імпульсивність»	5,81	5	5	$U_{\text{емп.}}=1123$	5,26	6	5
10	(9 I) «практичність – чутливість»	4,72	4	4,5	$U_{\text{емп.}}=1254$	5,34	4	4
11	(11 Q3) «низький самоконтроль – високий самоконтроль»	4,89	5	5	$U_{\text{емп.}}=1247$	4,72	5	5
12	(12 Q4) «розслабленість – нервова напруженість»	6,09	5	6	$U_{\text{емп.}}=1165$	5,53	6	6
13	Тривожність	49,23	91	45	$U_{\text{емп.}}=1290$	40,55	45	36

Примітка: – відмінності незначущі при $p \leq 0,05$ за U-критерієм Манна-Уїтні, Укр. = 1143, – * відмінності значущі при $p \leq 0,01$ за U-критерієм Манна-Уїтні, Укр. = 1035.

У табл. 2.5 показані значення величин, що траплялися найчастіше в дослідженні контрольної та експериментальної груп. У вибірках є одна мода, а це вказує на те, що набір даних підпорядковується нормальному розподілу.

Якщо розглядати статистичний коефіцієнт відмінностей у показниках шкільного насильства молодших школярів експериментальної та контрольної

груп, то слід констатувати, що статистично значущих відмінностей за U-критерієм Манна-Уїтні при $p \leq 0,05$.

За результатами дослідження нами побудовано психологічні профілі потенційних учасників шкільного насильства (кривдників, жертв, спостерігачів – вірогідних захисників агресорів чи жертв) (рис. 2.10, 2.11, 2.12).

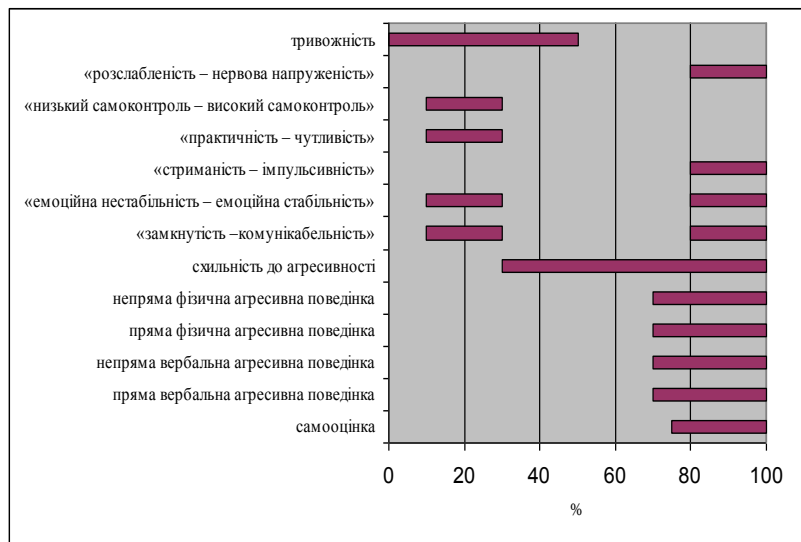


Рис. 2.10. Психологічний профіль потенційних кривдників

З'ясували, що потенційні кривдники мають статус ізольованих чи знехтуваних у групі, чим менше виборів отримує дитина, тим більше їй не довіряють, тим більше вона схильна до певних форм цькування. Це означає, що шкільне насильство виконує компенсаторну функцію коли дитина не вміє позитивно спілкуватися та будувати відносини у колективі, бути привабливою для інших. Діти, які схильні обирати роль «агресора», – впевнені і задоволені собою, з неадекватно завищеною самооцінкою; готові до агресивних дій щодо іншого і щодо себе. Ці діти цураються однолітків, але енергійні та намагаються верховодити над оточуючими, підпорядковуючи собі інших учнів; імпульсивні, легко гніваються, напружені або понурі; не дотримуються норм і правил, нетривожні.

Такі учні часто потрапляють у погані компанії, досить рано починають вживати алкогольні напої, крадуть і порушують закон; виявляють спротив, у

т.ч. дорослим особам, незважаючи на те, що самі можуть побоюватися сильніших за себе; мають імідж безсоромних, без почуття вини або здатності ставити себе на місце інших осіб; чим стають старші, тим більш негативно ставляться до школи і щороку мають гірші оцінки за навчання [235]. Виконавці насильства переживають багато емоцій – насамперед, гнів і розлюченість до жертви, часто – презирство до її слабкості й безпорадності. Це супроводжується одночасно і почуттям гордості, задоволенням собою і емоційним полегшення у зв'язку із виплеском негативних почуттів. Виконавці не розуміють ні своєї поведінки, ні процесу, в якому беруть участь, та думають «усі так роблять», «я ж нічого поганого не роблю», «в мене немає іншого виходу». Про жертву думають приблизно так: «сам собі винен», «заслужив». Про «спостерігачів»: «якщо не реагують, значить, все в порядку», «нічого мені не зроблять, тому що бояться» [199]. За спостереженнями науковців, у процесі шкільного насильства виконавці можуть отримувати психологічну і соціальну користь. Передусім, за допомогою своєї поведінки вони позбавляються внутрішньої напруги і відчують полегшення [199].

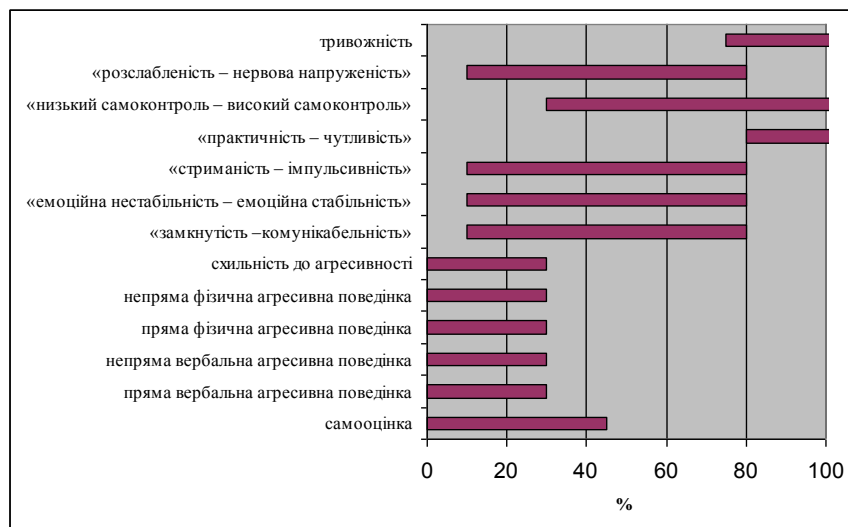


Рис. 2.11. Психологічний профіль потенційних жертв

Як видно з графічного зображення (рис. 2.11), молодші школярі, які зазнають насильства у школі, мають високий рівень тривожності,

неврівноважену поведінку, низьку самооцінку, середній та високий рівні самоконтролю, є вразливими, стриманими, емоційно стабільними, комунікабельними, з низьким рівнем схильності до агресивної поведінки. Досліджуючи поведінку жертв та враховуючи їх психологічні типи, виокремлюємо, залежно від реакції на шкільне насильство наступні: по-перше, «пасивна» жертва, схвильована та незахищена, не реагує на знущання, відступає, уникає кривдника, стає «тихою», а така її реакція фактично є винагородою для кривдника, тому цикл насильства продовжується; по-друге, «хронічних» жертв, вони часто зазнають знущання, схильні повертатися до кривдників задля продовження встановленого зв'язку, що ініціює новий цикл насильства. Хронічні жертви залишаються такими навіть у разі зміни школи чи місця проживання (Болтон Хосе, Стен Грев); по-третє, жертва, яка провокує кривдника на насильство, вона викликає роздратування, привертає увагу кривдників і однолітків, досягає певного контролю над ситуацією, реагує з проявами як агресивності, так і схвильованості.

Розглядаючи питання взаємодії агресора і жертви, необхідно відзначити, що у момент взаємодії жертви з агресором у кожного з них формуються певні емоційні стани, що мають найчастіше динамічний характер, а це визначає конкретні форми їхніх поведінкових реакцій. Варіанти поведінки жертви різні – поступитися, змиритися, боротися до кінця, поки є можливість і сили, відстоювати свої інтереси, а потім відступити тощо. Це відповідає загальному психофізіологічному механізму реакції на стресовий фактор: «Втікай – замри – нападай». Одним з варіантів може бути й такий, коли жертва виявляється сильнішою за нападника. У цьому випадку жертва застосовує до агресора також насильницькі форми впливу в момент захисту, і в результаті образник може перейти в роль жертви, а сторона, що обороняється – у роль агресора.

Довготривале підпорядкування тисковій агресії може призвести до появи у жертв насильства стресопохідних розладів психіки, психосоматичних

хвороб. Серед інших наслідків – труднощі у налагоджуванні взаємодії, схильність до самоізоляції тощо.

Жертви шкільного насильства рідко звертаються за допомогою до дорослих. Учні часто стикаються з тим, що їх проблеми вчителі та батьки не сприймають серйозно і у відповідь чують фрази: «не нарікай», «тебе обзивають, а ти не звертай уваги» тощо. Діти не звертаються до дорослих і тому, що бояться погіршення своєї ситуації, помсти з боку переслідувачів.



Рис. 2.12. Психологічний профіль потенційних спостерігачів

Як бачимо на рис. 2.12, потенційних спостерігачів характеризує середній рівень тривожності, адекватна самооцінка, невелика схильність до агресії, середні показники за методикою багатофакторного дослідження особистості Р. Кеттела. Спостерігачі за статусом у групі є лідерами та такими учнями, яким однолітки надають перевагу. Не зважаючи на те, якої позиції дотримуються, фактично беруть участь у процесі шкільного насильства та зазнають впливу. Активна підтримка або підбадьорення кривдника спостерігачами викликає ще сильніші страждання та приниження у жертви, заохочує антисоціальну поведінку кривдника та ставить спостерігачів під ризик втратити чутливість до жорстокості, а тим самим може зробити їх повноцінними кривдниками. Залежно від ступеня прихильності до кривдника виділяють такі типи груп спостерігачів [229] (починаючи з найбільш

наближеного до нього): 1) група, наближена до кривдника: послідовники (активно беруть участь у шкільному насильстві, але не починають його) – прихильники, пасивні кривдники (підтримують знущання, але не беруть активної участі) — пасивні прихильники, потенційні кривдники (полюбляють спостерігати за насильством, але не показують відкритої підтримки); 2) група задіяних спостерігачів («це не моя справа») не залучається до жодної сторони, не проявляє ані підтримки, ані схвалення; 3) групі потенційних захисників шкільне насильство не подобається, і вони вважають, що мають його спинити, але не роблять нічого; 4) група захисників жертви обурена знущанням та допомагає або намагається допомогти потерпілому. Існують причини, через які спостерігачі побоюються втручатися у шкільне насильство або повідомляти про такі випадки інших: часто вони просто не знають, що слід робити, уникають завдання їм болю кривдником, бояться стати новою «мішенню» або зробити щось, що тільки ускладнить ситуацію.

Так, з метою згрупувати велику кількість даних і звести їх до розумного мінімуму найважливіших факторів використаємо факторний аналіз. На основі факторно-семантичного поля, що представлено на рис. 2.13. та результатів факторизації матриці, проаналізуємо отримані дані.

У результаті факторного аналізу методом головних компонент виділилося 5 факторів, які пояснюють 75,6% дисперсії. Найчастіше корелюють з першим фактором (власне складають його основу) такі конструкти як тривожність (0,87), страх самовираження (0,8), страх перевірки знань (0,81), проблеми у стосунках з учителями (0,65), фрустрація потреби досягнення успіху (0,56). Він пояснює 20,3% дисперсії. Другий фактор (30,3%) складають пряма вербальна агресивна поведінка (0,86), непряма фізична агресивна поведінка (0,82), непряма вербальна агресивна поведінка (0,77), пряма фізична агресивна поведінка (0,84), самооцінка (0,65), імпульсивність (0,42), стилі батьківського ставлення типу «Відторгнення» (0,43), «Маленький невдаха» (0,35). Третій фактор складають емоційна

стабільність (0,76), соціометричний статус (0,5), самооцінка (0,65), комунікабельність (0,67). Четвертий фактор – чутливість (0,82), комунікабельність (0,42), самоконтроль (0,59). П'ятий фактор – схильність до агресивності (0,74), імпульсивність (0,56), нервова напруженість (0,44), стилі батьківського ставлення типу «Маленький невдаха» (0,21).

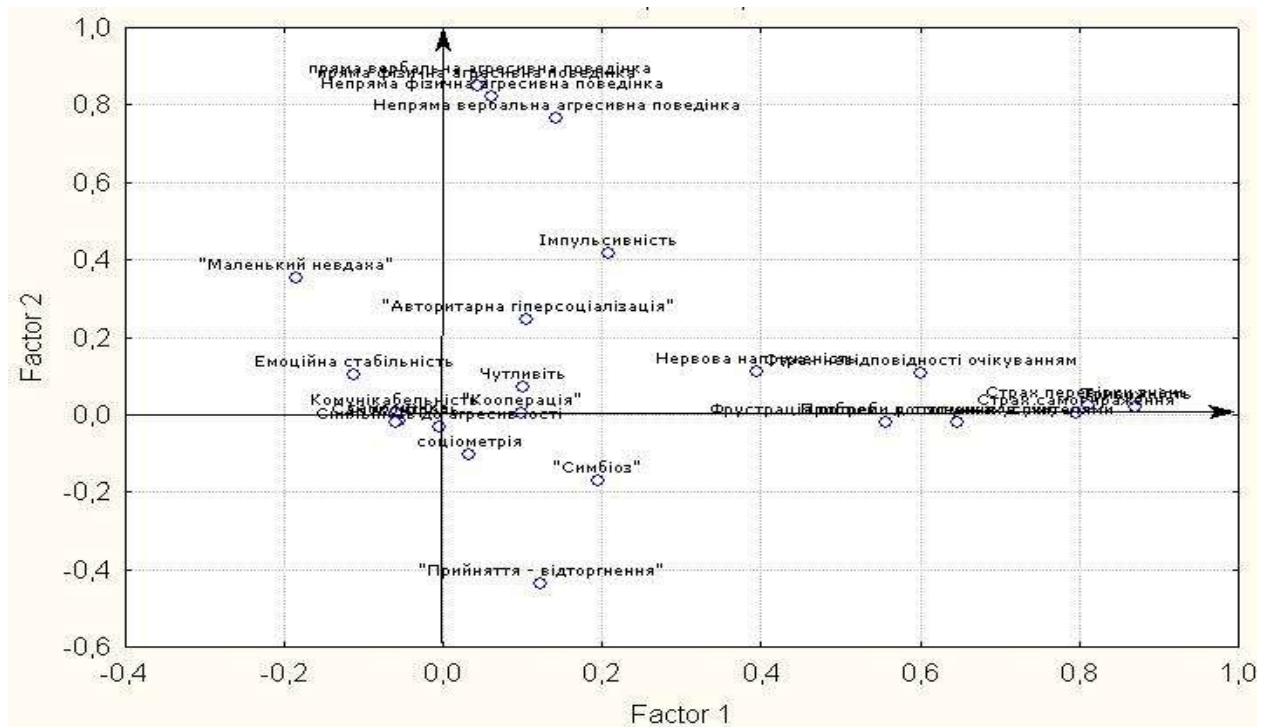


Рис. 2.13. Факторно-семантичне поле чинників шкільного насильства

Для визначення проявів агресивності та вивчення властивостей особистості вчителів нами були використані такі методики: методика А. Басса і А. Дарки [159, с. 240-246], тест А. Ассінгера [169, с. 45-48] та авторська анкета дослідження характерних проявів насильства для педагогів, за допомогою якої з'ясовувалися такі питання:

- сформованість у вчителів уявлення про феномен шкільного насильства (вміння педагогами дати визначення терміну «шкільне насильство»; про наявність цієї проблеми у школі та між учнями класу) – запитання 1, 2, 3, 4;
- здатність висловлювати судження, виходячи із власного розуміння феномену – запитання 7,8,15;

- адекватність уявлень про себе, знання обставин та способів прояву «негативного» ставлення до інших – запитання 5, 10, 12, 13, 14 ;
- здатність назвати випадки застосування насилля та ситуації в школі, що провокували подібну ситуацію – запитання 6, 9, 11.

Більш детальний аналіз процедури дослідження, а також результати отримані в ході експерименту за авторською анкетною представимо у цьому підрозділі нашої роботи. Загалом участь у дослідницькій роботі взяли 30 вчителів початкових класів м. Тернополя. Серед тих, хто взяв участь у дослідженні, переважна більшість – досвідчені вчителі зі стажем роботи, який перевищує 10 років. Цікаво, що майже 40 % вчителів не зазначили свій стаж роботи у школі та свій фах, мотивуючи це тим, що за такими даними можна ідентифікувати відповідача, тобто анкетування втрачить конфіденційність.

На основі отриманих даних можемо констатувати, що шкільне насильство для педагогів є неприйнятною формою стосунків у класі, яке здійснюється проти волі дитини, є незаконним, аморальним діянням. Такий феномен викликає неприємні думки та почуття, оскільки завдається шкода фізичному або психічному здоров'ю. 60% вчителів початкової школи зазначили, що така проблема є у школі та лише 40% вчителів, що є насилля між учнями їх класу. Водночас, 20% опитаних зазначили, що школярі також чинять насилля щодо вчителів – кричать, штовхають, ображають у грубій словесній формі, кидаються папірцями і що подібні ексцеси стають у школах звичним явищем. І крім того, одна із вчителів описала випадок, коли підлітки віджали мокру ганчірку над головою вчительки та вдарили по її обличчю. У молодшій школі проявляються порівняно самі «нешкідливі» спроби насолодити педагогу.

Наше дослідження виявило, що 30% опитаних учителів зізналися в тому, що іноді можуть образити дитину. Про те, що вчителі використовують крик, звинувачення, сарказм, висміювання, приниження, нерідко також погрози чи обзивання, рідко фізичне покарання, ствердно відповіли раніше

молодші школярі. Це створює в учня негативну установку до вчителя, до школи і до навчання загалом. Діти, які не змогли реалізувати себе як успішні учні, формують негативну установку до знань і навчання на все життя. Відразу до знань і зневага до освічених людей стають механізмом психологічного захисту, а нерідко і психологічного нападу. Дослідження як українських, так і російських науковців переконливо доводять, що негативне оцінювання учня сприяє формуванню заниженої самооцінки.

За нашими даними, вчителі, як правило, застосовують образу словом (висміювання, приниження, звинувачення) диференційовано: в одному випадку, обирають «слабким місцем» інтелектуальну сферу дитини, в іншому – намагаються вразити учня, принижуючи почуття гідності. Найчастішою «учительською» образою є похідні від слова «дурень» типу «неук», «тупий», «ненормальний».

Відвідування уроків і спостереження за поведінкою вчителя і учнів дозволило виявити такі факти. Типовими образливими звертаннями до дітей є: «Теж мені, ще один розумник знайшовся!», «Раденьке, що дурненьке», «Не хочеш вчитися – іди волам хвосту крутити», «От виженуть тебе зі школи – будеш тоді давати горобцям дулі», «Та що тебе вчити! У тебе ж горобці в макітрі цвірінькають». Особливо винахідливі вчителі так говорили: «А на це питання відповість «круглий відмінник» Петро» (про слабого учня), «Ну що, сонечки, зараз побачимо, які ви грамотні», «Сіли й пустили корені» (вимога дотримання дисципліни), «Стулить пельки!», «Замовкни! Розп'якалась», «Двері – он де!», «Та що ви там знаєте! Нічого чортяки ви не знаєте!» та ін. Такі зауваження висловлюють перед усім класом. Ці образливі слова стосуються поганого навчання і поведінки учнів, а також загального неприйняття вчителем дитини як такої. Водночас, відповідаючи на запитання вчительської анкети, ці ж вчителі зазначили, що не ображають дітей. Зрозуміло, що такі висловлювання не виникають на порожньому місці. Окремі учні можуть «довести» вчителя до нервового зриву. Проте кількість

вербального насилля вчителів щодо учнів не може не непокоїти. До того ж не всі вчителі усвідомлюють, що ображають учнів.

У ході опитування стає зрозумілим, що у школах є педагоги, які оцінюють не окремий вчинок учня, а його особистість загалом, поспішають із покаранням, є дратівливими, проявляють грубість, мстивість.

Аналіз відповідей на запитання: «Що найбільше може вас спровокувати до образ?» дав змогу виділити такі причини:

- поведінка учня: грубість, непідготованість до уроку – 40%;
- професійні проблеми: відсутність педагогічного такту, неспроможність розв'язати питання педагогічно доцільним способом – 10%;
- індивідуально-особистісні проблеми: невірноваженість, нестриманість, сімейні негаразди, перевтома, гнів, поспіх, стрес – 20 %;
- соціальні проблеми: важке матеріальне становище, важке життя – 10 %.

Інші вчителі не вказали відповіді на дане запитання.

Викликає занепокоєння той факт, що вчитель сам може спровокувати агресію в учня. Це буває тоді, коли педагог нетактовно висловлює незадоволення з приводу виконання учнем навчальних завдань, успішності, пізнавальної діяльності, ситуацій, коли учні не виявляють готовності оперативно виправити власну помилку. У молодших школярів стрімко розвивається почуття самолюбства, зовнішнім вираженням якого є гнівне реагування на будь-які приниження їх особистості, тому школяр може поводити себе агресивно. Є ситуації коли вчитель об'єктивно оцінює, а учень прагне більш високої оцінки, тому як наслідок, дитина може виявляти грубість, запальність, забіякуватість та інші форми емоційної невірноваженості. Наведені дані свідчать про те, що школа є одним із місць, де діти зустрічаються із насильством досить часто, а відповідно — школі необхідні додаткові дії, покликані не тільки допомогти дітям захиститися від насильства, а й створити на базі школи безпечний для дітей та вільний від насильства простір. Отже, у ході дослідження ми отримали різні, проте цікаві погляди вчителів на феномен шкільного насильства. На нашу думку,

це свідчить не тільки про інтерес до даної проблеми, а й про наявність бажання протидіяти шкільному насильству, набувати навичок ефективної взаємодії з школярами. Виявлена позиція педагогів дає підстави для висновку про готовність частини опитаних взяти на себе відповідальність за те, що відбувається у школі. Цей факт дасть змогу не тільки визначити зону відповідальності дорослих, а й напрацювати алгоритм реагування у випадках прояву насильства між дітьми в школі.

На першому етапі констатувального експерименту ми намагалися з'ясувати агресивні і ворожі реакції вчителів початкових класів (n=15) за допомогою методики А. Басса і А. Дарки. Участь у дослідженні взяли педагоги експериментальної групи з метою подальшого проходження заходів психопрофілактики шкільного насильства. Обробка та інтерпретація результатів здійснювалася за схемою, яку запропонував А. Хван. Сирі бали за кожною шкалою помножили на коефіцієнт, мета якого – прирівняти максимальне значення за кожною шкалою до 100 балів. Потім ці бали перевели у стени [193].

Як видно з табл. 2.5, 20% вчителів експериментальної групи А мають високий та ще 20% підвищений рівень фізичної агресії. На нашу думку, це може свідчити про те, що деякі педагоги молодших класів здатні проявляти свавілля: наносити удари учням, давати ляпаси, викручувати руки, смикати за вуха, волосся, що переходить усі допустимі межі закону і моралі, часто вказуючи на непрофесійність педагогів. Непоодинокі приклади таких «педагогічних» методів виховання та покарання описані ЗМІ. Решта вчителів 26,67% та 33,33% за даною шкалою отримали низький та середній рівні відповідно.

**Розподіл рівнів агресивних та ворожих реакцій вчителів до
формульованого експерименту за методикою А. Басса і А. Дарки (n = 15)**

Шкала	Кількість вчителів (у %) експериментальної групи, які отримали				
	1, 2 стени	3, 4 стени	5, 6 стени	7 стени	8-10 стени
	низький рівень	середній рівень	підвищений рівень	високий рівень	дуже високий рівень
Фізична агресія	26,67	33,33	20	20	-
Непряма агресія	33,33	53,33	13,33	-	-
Роздратування	-	40	26,67	26,67	6,67
Негативізм	53,33	13,33	20	13,33	-
Образа	33,33	33,33	33,33	-	-
Підозрілість	6,67	60	26,67	6,67	-
Вербальна агресія	-	53,33	26,67	20	-
Почуття провини	60	40	-	-	-

Як свідчать результати дослідження, у 14,33% вчителів виявлений підвищений рівень непрямой агресії та у 53,33% середній рівень непрямой агресії. Ці вчителі можуть проявляти дії, які обхідними шляхами направлені на учнів (наприклад, злобні жарти), так і ні на кого не направлені вибухи люті (крик, биття кулаками по столу, ляскання дверима та ін.). Для 33,33% осіб характерний низький рівень непрямой агресії.

Кількісний аналіз отриманих даних свідчить, що у педагогів початкових класів досить вираженою є схильність до роздратування: 40% – середній рівень, 26,67% – підвищений рівень, 26,67% – високий рівень та 6,67% – дуже високий рівень. Таких вчителів можуть дратувати «дрібниці»: гучні голоси дітей, їх непослух, шум, біганина. Ці особи можуть «зірватися» в будь-який момент, і їх обуренню не буде меж: крики, образи, істерика стануть одним з етапів уроку.

У ході дослідження стає зрозумілим, що у 53,33% педагогів низький рівень негативізму, тобто відсутня опозиційна манера поведінки, звичайно направлена проти керівництва загальноосвітнього закладу, сталих шкільних законів і звичаїв. Може проявлятися пасивний негативізм, наприклад, ігнорування прохань учнів. Лише у 14,33% опитаних високий рівень негативізму, що на нашу думку, може свідчити про можливість активної боротьби проти вимог, правил чи законів.

Викликає занепокоєння той факт, що 53,33% досліджених мають середній, 26,67 % підвищений, а 20% високий рівні за шкалою вербальної агресії. Як бачимо, всі вчителі початкових класів створюють комунікативний дисбаланс й ситуації комунікативної нерівності за рахунок обмеження комунікативних прав молодшого школяра. Вчителі на уроках використовують загрозливі попередження («спробуйте мені тільки не зробити»), іронічні, саркастичні інтонації, перекиривляння слів, міміки учнів, переривання учнів у розмові, звинувачувальні підтексти, ведення діалогу в стилі сварки та ін. Усі вище вказані факти, нашою думкою, що деструктивна мовленнєва поведінка педагога є закономірним, хоч і небажаним явищем в освітньому середовищі початкової школи.

Як можна судити з табл. 2.6, 33,33% педагогів мають підвищений рівень образи. В них можуть проявлятися заздрощі і ненависть до оточуючих, обумовлені почуттям, гніву, невдоволення кимось або всім світом за дійсні або уявні страждання.

У результаті опрацювання отриманих даних ми встановили, що у 60% опитаних вчителів середній рівень підозрілості, для 26,67% та 6,67% характерна підвищена та висока підозрілість. На нашу думку, це може свідчити, що в 33,34% опитаних поглиблені емоційні переживання підозр, спостерігається настороженість, такі особи не можуть самотужки оцінити власну агресивність: вони не помічають, що викликають в оточуючих страх і занепокоєння. Навпаки: їм здається, що увесь світ прагне скривдити саме їх.

Як бачимо, у 40% вчителів – середній рівень за шкалою почуття провини та у 60% – низький. Це свідчить проте, що у них немає докорів сумління, вони переконані у тому, що є хорошими людьми, поступають добре та по совісті, не визнають свою неправоту; у цих опитаних відсутня навмисна активність спрямована на заподіяння собі шкоди.

Для діагностики агресивності у відносинах вчителів ми обрали тест А. Ассінгера, авторський варіант якої передбачає наявність трьох рівнів агресивності: 45 і більше балів – високий рівень агресивності, 36 – 44 бали – середній рівень агресивності, 35 і менше балів – низький рівень агресивності.

Таблиця 2.7

Розподіл рівнів агресивності вчителів до формульального експерименту за тестом А. Ассінгера (n = 15)

Рівні агресивності	Експериментальна група А (n = 15)	
	Абс.	%
Низький	2	13,33
Середній	8	53,33
Високий	5	33,33

На основі отриманих даних можемо констатувати, що 13,33% вчителів початкової школи мають низький рівень агресивності. Такі педагоги занадто миролюбні, що зумовлено недостатньою впевненістю у власних можливостях.

53,33% педагогів є помірно агресивними, 33,33% опитаних виявилися з високим рівнем агресивності. Це свідчить про те, що такі вчителі бувають невірноваженими та жорстокими як до учнів, так і до колег. Це проявляється в приниженні, постановці в кут; нагадуванні при інших дітях про недоліки дитини, особливості сім'ї, сімейні події, про які вчителю стало відомо; ігноруванні фізичних потреб дитини (заборона піти до туалету); існуванні «улюблених», підвищеному тоні, крику, необґрунтованих, неадекватних оцінках; суворій дисципліні, яка тримається на страху, а не на інтересі до навчання; авторитаризмі, вимогах без пояснень; недоцільних вимогах до зовнішнього вигляду дитини (зачіски, форми) і застосуванні дій

щодо його покращення – підстригання власноруч, зняття прикрас, відбір мобільних телефонів тощо.

Дослідження показників шкільного насильства на етапі констатувального експерименту й отримані емпіричні дані є основою для проведення формувального експерименту. Його ми розглянемо у наступному підрозділі нашої роботи.

Висновки до другого розділу

Проведений констатувальний експеримент спрямований на вивчення поширеності шкільного насильства та особливостей його прояву в молодшому шкільному віці. Шкільне насильство розглядається як складний соціально-психологічний феномен, що не передбачає в його учасників регламентованих та стійких характеристик (це пояснюється існуванням індивідуальної неповторності дитини і різних видів і форм насильства у суспільстві). Відтак, навіть відносно стабільні характеристики учня набувають різних модальностей та видозмінюються залежно від особливостей потребово-мотиваційної, емоційно-вольової й комунікативної сфер особистості; Я-концепції; структурно-рольових параметрів. Водночас існує низка закономірностей: особливості детермінант, типові поведінкові прояви та особистісні характеристики, використовуючи які можна змоделювати методику психопрофілактики шкільного насильства.

Шкільне насильство у середовищі молодших школярів спричинюється комплексом а) зовнішніх (конкурентна навчальна провідна діяльність, тиск та жорстоке поводження батьків чи інших дорослих, низький соціальний статус у класі) та б) внутрішніх детермінант (неадекватна самооцінка, труднощі у встановленні міжособистісних контактів, низька толерантність до фрустраційних ситуацій, дратівливість, втомлюваність, імпульсивність, байдуже ставлення до оточуючих, раціональність, логічність, зниження емоційної стійкості, агресивність, підвищена тривожність тощо).

З'ясовано, що психологічне насильство у школі пов'язане із його катарсичною й експлетивною функціями, демонстрацією дорослості та приналежності до референтної групи осіб. У школі до дітей часто застосовуються колективні образи, ярлики, прізвиська тощо. Батьки і вчителі чинять фізичне і вербальне насильство з виховною метою і для розрядки негативних емоцій, викликаних неслухняністю й неприйнятною поведінкою дітей.

За результатами діагностичного обстеження виявлено прояви вербального та фізичного насильства і його високий рівень поширеності у середовищі учнів початкових класів; розроблено психологічні портрети потенційних учасників шкільного насильства: кривдників, жертв, спостерігачів.

До основних чинників, що зумовлюють появу насильницької поведінки у дітей молодшого шкільного віку, належать: характеристики спрямованості та самосвідомості особистості (низький рівень сформованості моральних уявлень, неадекватні самооцінка і рівень домагань), індивідуально-психологічні (емоційна нестабільність, високий рівень особистісної тривожності, низький рівень розвитку інтелекту, несформованість навичок самоконтролю поведінки та функцій прогнозування її наслідків) та соціально-психологічні (статус у колективі однолітків, низький рівень соціальної адаптації, несприятливий емоційний мікроклімат в сім'ї, характер і система виховання).

Зміст розділу висвітлений у 7 публікаціях, серед яких 2 статті у фахових наукових виданнях з психології [210; 219]; 2 статті у виданнях іншої держави [212; 221]; 3 статті у збірниках матеріалів науково-практичних конференцій [214; 216; 217].

РОЗДІЛ ІІІ

ПРОГРАМА ПСИХОЛОГІЧНОЇ ПРОФІЛАКТИКИ ШКІЛЬНОГО НАСИЛЬСТВА В ПОЧАТКОВИХ КЛАСАХ

3.1. Принципи організації та проведення формувального етапу дослідження шкільного насильства в початкових класах

На основі проведеного теоретичного аналізу та результатів констатувального експерименту, ми вивчили і узагальнили психологічні чинники шкільного насильства у середовищі учнів початкових класів, що дозволило нам здійснити обґрунтування авторської програми з профілактики шкільного насильства в початкових класах.

Розробка та апробація програми здійснювалась на етапі формувального експерименту дослідження шкільного насильства в загальноосвітніх школах м. Тернополя. Одним із завдань експерименту було з'ясувати особливості проведення психологічної профілактики серед учнів молодшого шкільного віку у спеціально організованих умовах навчально-виховного процесу. Перевірка ефективності впливу психопрофілактичної програми забезпечувалася формуванням експериментальних та контрольних груп.

Теоретико-методологічною основою формувального експерименту виступили наукові положення про розуміння особистості та процесу її становлення (К. Абульханова-Славська, Б. Ананьєв, О. Асмолов, Г. Балл, І. Бех, Л. Божович, М. Боришевський, Б. Братусь, Л. Виготський, З. Карпенко, Г. Костюк, С. Максименко, В. Мясищев); особистісний підхід в освіті (М. Алексєєв, Г. Балл, І. Бех, Є. Бондарєвська, В. Загвязинський, С. Кульневич, В. Серіков, В. Слободчиков, Г. Цукерман та ін); взаємозв'язок спілкування і пізнання, спілкування і діяльності (І. Бех, О. Бодальов, М. Боришевський, А. Брушлинський, О. Самойлов, Д. Ельконін та ін.); залежність проявів шкільного насильства від форм поведінки, засвоєних у

процесі соціального навчіння (Б. Ананьєв, А. Реан, Т. Титаренко, В. Ядов, Т. Яценко та ін.).

Створюючи програму профілактики шкільного насильства в середовищі учнів початкових класів, ми керувалися принципом суб'єктності, що означає спрямований вплив педагога на свідомість вихованця, спонукання останнього до самостійного осмислення того, що відбувається, й зв'язків «Я» з реальним світом предметів і людей, подій і явищ. Науковці зазначають, що згідно з цим підходом, учень не стає суб'єктом у процесі виховання, а є ним первісно як носій суб'єктного досвіду [136]. Таким чином ми використали ідею особистісного розвитку, розглядаючи дитину не як «колективного суб'єкта», а як індивіда, наділеного неповторним і унікальним досвідом.

Стратегія побудови програми у площині інтегрованого підходу до процесу психологічної профілактики шкільного насильства передбачає наукове розуміння і врахування внутрішніх закономірностей розвитку особистості в онтогенезі, позаяк усяка закономірність має відображати спосіб керування певним явищем або спосіб його виникнення. В програмі також враховується те, що розвиток особистості молодшого школяра неможливий поза зв'язком з іншими людьми, бо дитина існує і розвивається у певній спільності і через неї. Характер зв'язків (фізичних, біохімічних, фізіологічних, психологічних, особистісних) у межах цієї спільності, динаміка їх перетворення утворюють наявну соціально-психологічну ситуацію розвитку особистості [136].

З досягненням шкільного віку зв'язки дитини з іншими людьми значно розширюються. У неї з'являється можливість порівнювати моральні норми і ставлення, які були засвоєні в сім'ї чи дошкільному закладі, з тими, які мають місце у школі. Це задає відповідний вектор становлення емоційно-оціночної складової Я-концепції – самооцінки, її основних характеристик – адекватності, усвідомленості, стійкості, диференційованості. Програма передбачає цілеспрямований вплив на внутрішнє життя дитини і на її

самооцінку за умови створення сприятливого середовища, що виражається у підборі адекватного методичного інструментарію та застосуванні відповідних форм роботи з учнем.

Як відомо, формування самооцінки молодших школярів обумовлює розвиток важливої психологічної властивості – самоконтролю, який виявляється у здатності дитини самостійно стежити за власними діями, вчинками, аналізувати їх та співвідносити з загальнолюдськими цінностями. На етапі початкового навчання у розвитку самоконтролю відбувається поступовий перехід від поведінки, яка була звичною для учня до поведінки, якої вимагає вчитель. У процесі соціалізації відбувається розширення мотиваційної сфери самоконтролю. Все більш значущими для школяра стають вимоги до нього з боку однолітків. Прагнення зайняти сприятливе становище у середовищі ровесників вимагає від дитини свідомого засвоєння і дотримання правил співжиття, а також вироблення системи поглядів і моральних цінностей, на підставі яких здійснюватиметься регулювання поведінки, що передбачає узгодження власного «Я» з очікуваннями інших. Таким чином, молодший шкільний вік є важливим етапом у формуванні індивідуальності дитини, оскільки саме у цей період дитина вперше починає чітко усвідомлювати стосунки між нею та навколишніми, орієнтуватися у суспільних мотивах поведінки, моральних оцінках, значущості конфліктних ситуацій [136].

Розробляючи програму, ми враховували, що спілкування для молодших школярів є особливою школою соціальних стосунків. Контакти з однолітками сприяють формуванню й диференціації ділових та особистісних взаємин, розвитку ціннісного ставлення до міжособистісних стосунків, у ході яких відбувається обмін почуттями, думками, інтересами, рисами характеру, – всім тим, що є надбанням внутрішнього світу людей, котрі взаємодіють [136]. Саме спілкування уможливорює розвиток емоційної саморегуляції, оскільки здатність встановлювати психологічний контакт є основним інструментом налагодження ефективної міжособистісної взаємодії.

Розробляючи програму попередження насильства, ми враховували такі основні вектори особистісного розвитку молодших школярів (за І. Д. Бехом):

- розуміння власної цінності й унікальності та інших людей;
- поглиблення цілісного усвідомлення себе як суб'єкта життєдіяльності через розвиток здатності до самоаналізу;
- розвиток адекватності самооцінки, здатності до самовизначення і самопокладання й відповідальності;
- удосконалення навичок саморегуляції поведінки і діяльності;
- усвідомлення свого місця у стосунках з іншими людьми;
- розуміння власних емоцій та уміння управляти ними;
- виховання установки на діалогічність як важливу передумову гармонійної взаємодії з іншими;
- усвідомлення потреби у саморозвитку і самопізнанні, котрі спонукають до подальшої самореалізації.

Основною методологічною базою для розробки психопрофілактичної програми виступили надбання гуманістичної психології (А. Маслоу, К. Роджерс), когнітивної психології (А. Бандура, Р. Новак), біхевіоральної психології (Дж. Паттерсон, Дж. Рейд). Вважаємо, що в умовах сучасної школи застосування інтегрованого підходу до профілактики шкільного насильства є обґрунтованим, оскільки дозволяє застосовувати різні форми роботи з дітьми та сприяє оптимізації процесу надання психологічної допомоги постраждалим від насильства учням.

Одним із провідних принципів, який визначає як процесуальні, так і результативні показники реалізації програми, є принцип гуманізму («людинолюбства»). Йдеться про прояв уважного і доброзичливого ставлення до всіх учасників психопрофілактичної програми, незалежно від їх типологічних чи характерологічних особливостей (в т.ч. відмінностей), віросповідання, статевої приналежності; а також про довіру до дитини, захист її інтересів у будь-якій ситуації. Гуманістичний підхід вимагає, аби

шкільна освіта розглядалася як процес створення передумов для самореалізації особистості учня.

При розробці концептуальних засад психопрофілактичної програми використовуємо ідею діалогізації педагогічної взаємодії, оскільки важливо, щоб була узгоджена суб'єкт-суб'єктна взаємодія учня та вчителя й не використовувалась монологічна модель спілкування. При цьому педагоги повинні стимулювати будь-які прояви суб'єктивної активності дітей, що сприяють виробленню у них внутрішнього погляду на себе та своє оточення, розвитку здатності самовизначатися (А. Асмолов, І. Ватін, А. Петровський, В. Слободчиков).

Важливим положенням програми, яке базується на поглядах відомих мислителів про сутність людини, є розуміння, що психічний розвиток індивіда неможливий поза зв'язком з іншими, бо людина завжди існує у певній спільноті. Тому одним із важливих завдань вважаємо формування в учнів конструктивних форм поведінки та основ ефективної комунікації. Зауважимо, що саме діалогічне спілкування сприяє розвитку емоційної саморегуляції, оскільки здатність встановлювати тісний емоційний контакт з іншим є основним інструментом налагодження позитивної міжособистісної взаємодії.

К. Абульханова-Славська наголошувала на необхідності враховувати той факт, що особистості властива не тільки соціально-психологічна спільність, а також соціально-психологічна унікальність. Ці узагальнення зумовили виокремлення принципу індивідуального підходу як провідного під час розробки системи психопрофілактичних впливів.

Іншим провідним принципом реалізації психопрофілактичної програми є принцип єдності потенційного та актуального в розвитку особистості. Він дає змогу зважати не лише на роль соціального оточення, а й на потенційні характеристики, природні особливості дитини, дозволяє співвідносити такі важливі для особистісного розвитку категорії як можливість і реальність.

Принцип саморегуляції діяльності і поведінки виступає системою внутрішнього забезпечення спрямованості дій дитини. Згідно з концепцією М. Боришевського, саморегуляція поведінки є свідомим, цілеспрямованим плануванням, побудовою і перетворенням суб'єктом власних дій і вчинків відповідно з особистісно значущими цілями та актуальними потребами.

Розробляючи програму, ми усвідомлювали відповідальність за результати задумів та впливів, тому керувалися відомим гіппократівським принципом «не нашкодь» і настановою Парацельса «чини добро». Як відомо, в роботі психолога особливе місце посідає поняття «професійна таємниця», тому важливо дотримуватися принципу конфіденційності (правовий аспект питання нерозголошення інформації про особу (дитину) висвітлено як у вітчизняному законодавстві, так і в деяких міжнародно-правових актах). Загалом свою взаємодію з молодшими школярами організовували на засадах співробітництва.

Іншим важливим принципом, яким ми керувалися у своїй роботі, є принцип системності, згідно з яким розробка та проведення програмних профілактичних заходів здійснювалися на основі системного аналізу актуальної соціальної ситуації розвитку особистості в молодшому шкільному віці.

Орієнтуючись на принцип стратегічної цілісності, визначили єдину стратегію профілактичної діяльності, обумовлену конкретними напрямками і заходами. В контексті розробки психопрофілактичної програми попередження шкільного насильства враховували також принципи: багатоаспектності – передбачає поєднання різноманітних аспектів профілактичної діяльності: особистісно-центрованого, поведінково-центрованого та зосередженого на середовищі; максимальної диференціації – передбачає гнучке застосування в профілактичній діяльності різноманітних підходів, методів [52].

У формуальному експерименті враховувався принцип активного залучення найближчого соціального оточення дитини. Ми визначали, яку

роль відіграє найближче коло безпосереднього спілкування у психологічному розвитку школяра. Зрозуміло, що дитина розвивається в цілісній системі соціальних стосунків, невідривно від них та в єдності з ними, тобто об'єктом розвитку є не ізольована дитина, а цілісна система соціальних стосунків, суб'єктом якої вона є.

Зважаючи на те, що попередження шкільного насильства у середовищі учнів початкових класів є завданням практичного психолога, а також дорослих, які виховують дитину, то постає проблема профілактики цього феномену серед педагогів і батьків. Плануючи експериментальне дослідження, ми врахували, що не лише молодші школярі, а й батьки та вчителі потребують проведення відповідних заходів, які б сприяли підвищенню рівня обізнаності у цьому питанні.

Таким чином, метою формувального експерименту була цілеспрямована і комплексна психопрофілактика шкільного насильства у середовищі дітей початкових класів, спрямована на зниження, запобігання та унеможливлення його проявів у майбутньому.

Добираючи форми та методи роботи з учнями, батьками та педагогічними працівниками щодо профілактики насильства в освітньому середовищі, науковці рекомендують враховувати наступне [50]:

- 1) вчителі початкових класів працюють з учнями, які вже отримали первинну соціалізацію (в сім'ї та в дошкільних закладах) до того, як почали відвідувати школу;
- 2) дитина набуває знання про моделі агресивної поведінки з різних джерел (сім'я, спілкування з однолітками, засоби масової інформації, відео – та комп'ютерні ігри, Інтернет тощо);
- 3) дитина з віктимною поведінкою (потенційна жертва) потребує адекватного ставлення з боку всіх суб'єктів навчально-виховного процесу без застосування до неї засобів жорстокого поводження чи насильства;
- 4) ефективність профілактичної роботи щодо запобігання насильству в учнівському середовищі залежить від своєчасного виявлення фактів

агресивної поведінки або ризику її виникнення, систематичності здійснення корекційної роботи, а також налагодження тісної співпраці з цього питання між усіма суб'єктами навчально-виховного процесу.

Програма формувального експерименту включала в себе:

1. Участь молодших школярів у інформаційній кампанії школи, психологічному тренінгу та індивідуальних програмах (первинна, вторинна, третинна психопрофілактика).
2. Проведення АСПН для учителів дозволило з'ясувати ставлення педагогів до проблеми шкільного насильства; допомогло їм усвідомити функції щодо унеможливлення виникнення насильства серед дітей та своє місце в загальній системі попередження цього явища; сформувати у педагогів уміння та навички ефективної взаємодії з дітьми.
3. Залучення батьків до участі у тренінг-семінарах, які включали тематичні бесіди, психологічні вправи, психодіагностичні методики, що забезпечувало підвищення психолого-педагогічної поінформованості, грамотності батьків у питаннях ненасильницького виховання дітей. Робота із сім'ями, де стосунки між батьками та дітьми носять деструктивний характер.
4. Перевірку можливості послідовного і цілеспрямованого впливу зазначених методів на чинники шкільного насильства у середовищі учнів початкових класів. Цей етап програми передбачав кількісний та якісний порівняльний аналіз результатів оцінки попередження шкільного насильства учасників формувального експерименту на основі методів математичної статистики, інтерпретацію отриманих даних і як результат – формування висновків.

При організації корекційного впливу ми враховувати такі три взаємопов'язаних і взаємозумовлюючих компоненти:

- методологічний компонент – формуються ідеї, цільові характеристики, вихідні теоретичні положення (філософські, психологічні, педагогічні);
- змістовий компонент – містить етапи роботи і визначення завдань кожного етапу;

– технологічний компонент – передбачає розробку методів, форм і засобів психологічного впливу.

За допомогою експериментального плану, який застосували на чотирьох групах, отримано великий об'єм інформації, для опрацювання якої було підібрано адекватний статистичний метод. Нижче розглянемо особливості роботи з усіма учасниками формульованого експерименту.

3.2. Система заходів психологічної профілактики шкільного насильства в початкових класах

На основі вивчення чинників шкільного насильства у середовищі учнів початкових класів було визначено завдання корекційно-профілактичної діяльності, спрямованої на актуалізацію особистісного потенціалу молодших школярів з метою зниження й запобігання проявів деструктивної (в т.ч. агресивно-насильницької) поведінки. До таких напрямків відносяться:

1. Усунення недоліків сімейного виховання (найважливіший чинник профілактики шкільного насильства). Прогнозований результат: 1) адекватне та позитивне світосприйняття; 2) механізми самоідентифікації та диференціації від оточення; 3) розвиток самосвідомості; 4) навички продуктивного діалогу та взаємодії у соціумі; 5) набуття прийомів продуктивної діяльності та отримання досвіду подолання перешкод і невдач під час її реалізації. Відомо, що саме сімейне виховання закладає основи взаємодії з оточенням, визначає життєві установки, цінності, мотиви, цілі, якими людина керуватиметься впродовж життя.

2. Формування адекватної самооцінки. Будь-які відхилення у адекватності самооцінки є опосередкованим визнанням власної неповноцінності. У ситуаціях загроз самооцінці, позитивного ставлення до себе, елементам самоповаги учень чинитиме насильство щодо іншого, це діятиме як захисний механізм збереження власної значущості; іншою лінією розвитку може бути так, що учень перебуватиме у ролі жертви.

Прогнозований результат: адекватне розуміння своїх можливостей (інтелектуальних, фізичних, творчих тощо) для досягнення успіху.

3. Корекція емоційно-вольової сфери. Наростання емоційної напруженості характеризується неконтрольованістю почуттів, емоцій, переживань дітей. За таких умов напруженість веде до втрати почуття реальності, зниження самоконтролю, нездатності правильно оцінювати свою поведінку. Прогнозований результат: сформованість навичок саморегуляції, співпраці, вмінь здійснювати правильний вибір форм поведінки.

4. Усвідомлення мотивів поведінки. Учні молодшого шкільного віку часто не можуть критично оцінити поведінку інших, оскільки не мають достатнього досвіду і знань. Наприклад, якщо дитина виховується у сім'ї, де образи стосовно один одного є нормою поведінки, то вона сприйматиме це як норму і не відчуватиме себе жертвою чи організатором насильства. Прогнозований результат: сформованість гуманістичної основи спрямованості спонукальної сфери.

5. Корекція низького статусу в групі. Статус ізольованого учня («не такий, як усі») у класі призводить до тривалого психологічного дискомфорту, що утворює сприятливі умови для перебування у ролях кривдника чи жертви шкільного насильства. Оптимальним шляхом розв'язання ситуації є когнітивна корекція психологічного дискомфорту і напруженості за умови достатнього розумового, особистісного, вольового потенціалу особистості. Прогнозований результат: корекція соціального статусу окремих учнів.

6. Розвиток комунікативних навичок. Мовний розвиток – процес, пов'язаний із психічним розвитком, розвитком практичної діяльності, соціальних форм поведінки. Прогнозований результат: навчання мистецтву спілкування між дітьми різної статі, умінь конструктивно виходити з суперечливої ситуації.

У зв'язку з цим, важливо наголосити на необхідності створення в молодших школярів конструктивних моделей поведінки та формувати прагнення

дотримуватися цих моделей поведінки у повсякденному житті. Таким чином, ми отримуємо аргументовані підстави для розробки програми психологічної профілактики (первинної, вторинної, третинної) шкільного насильства для учнів початкової школи.

Зміст програми побудовано на основі концептуальних підходів до розуміння природи насильства мислителів Античності (Аристотеля, Квінтіліана, Платона, Цицерона), філософів Нового часу (Ф. Бекона, Г. Гегеля, Т. Гоббса, Р. Декарта, Ж. Ламетрі, Г. Лейбніца, Дж. Локка, М. Монтеня, Б. Спінози та інших), представників психологічної науки (А. Адлера, А. Бандури, Л. Бертковица, Г. Олпорта, Б. Скіннера, Д. Уотсона, З. Фрейда, Е. Фромма, К. Хорні, К. Юнга та інших), висвітлених у розділі 1.

Конструювання змісту програми базувалася на принципах суб'єктного підходу до розуміння особистісного розвитку молодшого школяра. Принцип суб'єктності дозволяє розглядати людину не як сукупність окремих її психічних функцій і когнітивних параметрів, а як єдине ціле з усіма її індивідуальними особливостями і проявами. Цей підхід ми використовувалися при розробці моделі психопрофілактики насильницької поведінки в молодшому шкільному віці, а також при дослідженні соціально-психологічних чинників дитячої агресивності. Використаний матеріал є результатом теоретичних розвідок та емпіричного дослідження.

Пропонуємо схематичну розробку програми психологічної профілактики шкільного насильства у середовищі учнів початкових класів.

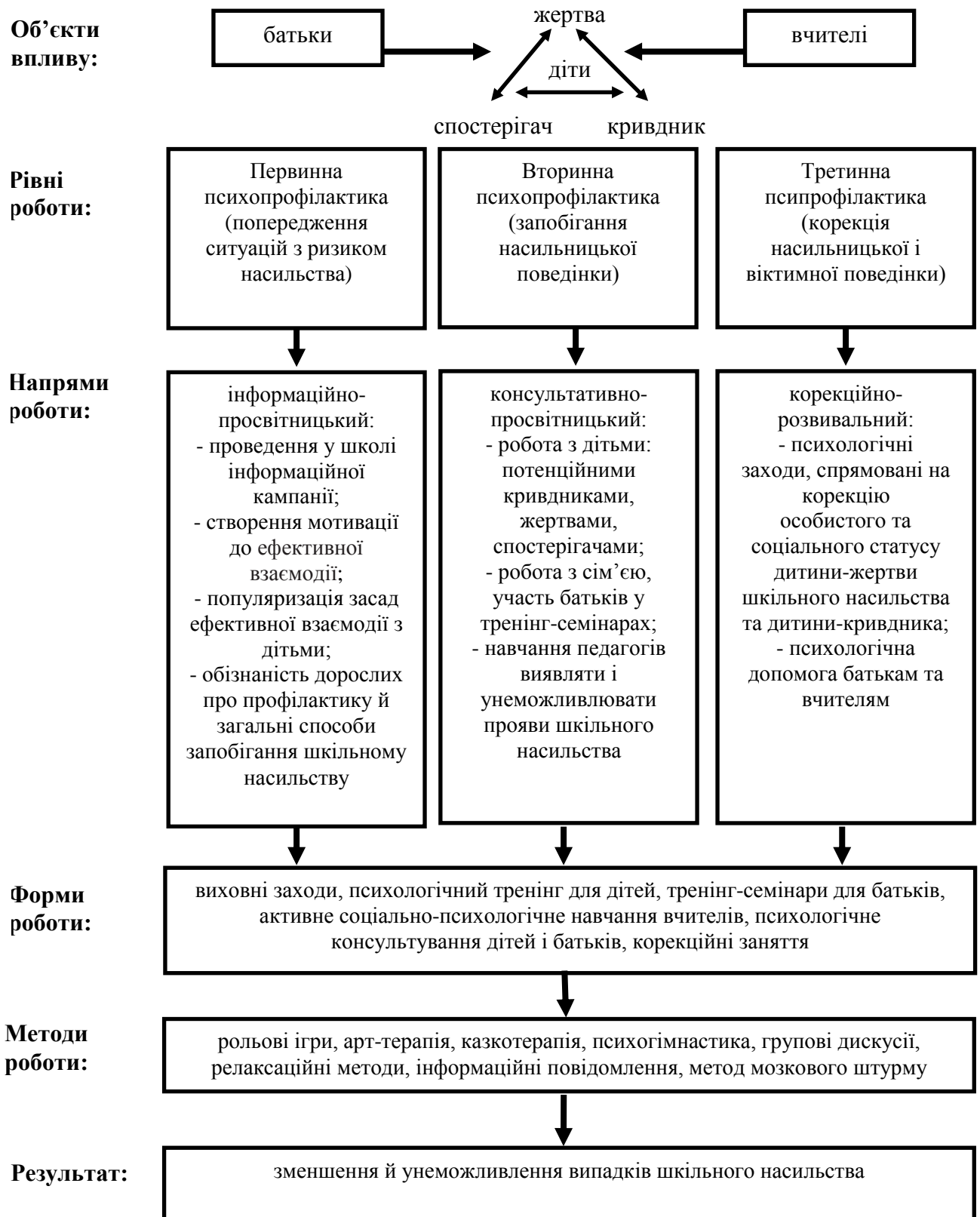


Рис. 3.1. Програма психологічної профілактики шкільного насильства в учнів початкових класів

Розглянемо цю програму детальніше.

1. Первинна психопрофілактика проводилася з молодшими школярами експериментальної групи та контрольної групи В і включала проведення у школі інформаційної рекламної кампанії, створення інформаційного куточка «Дитинство без насильства» з методичною літературою, телефоном довіри, буклетами. Проблему насильства над дітьми та можливостей її розв'язання обговорили під час зустрічей з вчителями експериментальних груп А та В, батьками експериментальної групи А, розповсюдили плакати з метою підвищення рівня їх поінформованості. Спеціально організована робота з батьками та педагогами була орієнтована на створення умов для відпрацювання дорослими навичок ефективної взаємодії та спілкування з дітьми без насильства, агресії, конфлікту за принципом «не карати, а домовлятися», що є запорукою виховання гармонійно розвиненої, зрілої й відповідальної особистості.

2. Мета тренінгу вторинної психопрофілактики шкільного насильства серед учнів експериментальної групи – формування у молодших школярів адекватної самооцінки, конструктивного міжособистісного спілкування, навичок саморегуляції, корекція соціального статусу, зменшення проявів агресії та тривожності у школярів, що в комплексі сприятиме профілактиці шкільного насильства. Програма включала тематичні блоки, що містять конкретні заняття. У структурі курсу виділено такі тематичні розділи: 1) «Я це Я!»; 2) «Мої стосунки з іншими»; 3) «Основи співпраці»; 4) «Шляхи та камені». Цілеспрямована робота з батьками потенційних учасників шкільного насильства проводилася у формі тренінг-семінарів, які відбувалися двічі на місяць (4 заняття по 2 години) і включали просвітницькі бесіди, тренінгові вправи та тематичне анкетування. Мета вторинної психопрофілактичної роботи з батьками експериментальної групи А полягала у підвищенні психолого-педагогічної поінформованості, грамотності батьків у питаннях ненасильницького виховання дітей. Активне соціально-

психологічне навчання для вчителів експериментальної групи А експериментальної групи В дозволило з'ясувати ставлення педагогів до проблеми шкільного насильства; допомогло їм усвідомити функції щодо унеможливлення виникнення насильства серед дітей та своє місце в загальній системі попередження цього явища; сформувати у педагогів уміння та навички ефективної взаємодії з дітьми.

Програма вторинної психопрофілактики шкільного насильства в середовищі дітей початкових класів конструювалася на основі теоретичної моделі групової роботи з молодшими школярами. Її стратегічними завданнями є:

- оцінка ставлення до себе та визначення шляхів формування позитивного уявлення про себе;
- навчання молодших школярів соціально-прийнятних способів вираження емоцій на негативну ситуацію;
- навчання дітей навичок самоконтролю;
- формування в учнів конструктивних форм поведінки у проблемній ситуації;
- усунення надмірного емоційного напруження й особистісної та шкільної тривожності;
- формування здатності усвідомлення власного емоційного світу та почуттів інших людей, розвиток ціннісно-сміслової сфери;
- розуміння власного внутрішнього потенціалу, можливих шляхів індивідуального розвитку.

Наша програма складається із циклу взаємопов'язаних, логічно вибудуваних 24 занять, що проводилися двічі на тиждень у формі тренінгу. З уроками їх зближує тривалість (до 45 хв.). Індивідуальна робота кожного учня фіксувалась у зошиті й передбачала виконання домашніх завдань самостійно або з участю батьків. Заняття максимально наближені до умов шкільного навчання, що забезпечує швидку адаптацію дітей та значною мірою сприяє їх активному включенню у роботу. При цьому слід враховувати, що психологічний зміст занять, форми роботи, методичний

інструментарій повинен викликати у молодших школярів інтерес і бажання їх відвідувати. Інформаційний та практичний матеріал має подаватися дозовано із поступовим ускладненням. Вправи, рекомендовані для занять підбирають з урахуванням вікових і психологічних особливостей учасників тренінгу.

Кожне заняття підпорядковується чітко визначеній меті. Так, проведення ритуалу привітання та розминки на початку необхідні для мінімізації інертності фізичного та психічного самопочуття дітей, підняття м'язового тону, зняття емоційного напруження, налаштування на роботу.

Рефлексія попереднього досвіду і аналіз домашнього завдання необхідні для того, щоб молодші школярі пригадали матеріал попереднього заняття, а також спрямовані на розвиток у дітей здатності апелювати до власного життєвого досвіду, осмислювати зміни, які відбуваються у їх внутрішній реальності. Крім того, це сприяє закріпленню нових знань, дозволяє виявити рівень усвідомлення учнями значущості одержаної інформації для власного особистісного розвитку.

Основний зміст заняття передбачає ознайомлення з новим матеріалом, його засвоєння і первинне закріплення. Важливою умовою, яка вможливорює інтеріоризацію (перенесення зовнішніх дій у внутрішній план образів, уявлень, понять) є формування позитивної мотивації школярів до процесів самопізнання і пізнання інших. Тому використовуємо такі методи роботи, які актуалізують позитивні емоційні установки, що склалися раніше, та створюють умови для появи нових мотивів, цілей.

Рефлексія поточного заняття спрямована на здійснення аналізу та узагальнення дитиною нового досвіду.

Наприкінці заняття молодші школярі отримують завдання додому. Воно необхідне для переосмислення нових знань, їх поглибленого усвідомлення і закріплення.

Така структура заняття сприяє оптимальній організації роботи дітей, підвищенню їх активності, готовності приймати і виконувати запропоновані завдання. Провідною формою реалізації виховних впливів виступала групова

робота з дітьми, проте це не заважає здійснювати індивідуальний підхід до учасників програми.

Під час групової та індивідуальної роботи застосовуються різноманітні прийоми і методи, запозичені у С. Коробко, Н. Пеньковської, К. Фопеля, О. Хухлаєвої та наші авторські. Більшість вправ є поліфункціональні за змістом, спрямовані на одночасне вирішення кількох завдань.

Розглянемо детальніше основні методи, які передбачені для використання у груповій роботі з дітьми.

Арт-терапія є одним із видів емоційно-символічних методів, які базуються на перетворенні символів та образів фантазії (за допомогою малювання, ліплення та інших видів творчості) в об'єктивовані факти. Орієнтуючись на досвід використання елементів арт-терапії в психокорекційних цілях, можемо стверджувати, що психомалюнок є одним з найбільш дієвих методів подолання агресивних проявів поведінки, посилення почуття ідентичності дитини, здатності самовиражатися за допомогою символічної експресії. У нашій роботі було важливо, щоб діти через малюнок виражали свої почуття, а процес малювання приносив їм задоволення та позитивні емоційні реакції. Для нас малюнок був способом контролю за груповим процесом та особистісними змінами учасників.

Мета використання казкотерапії – підвести дитину до усвідомлення своєї внутрішньої сутності, неповторності, до відчуття гармонії із собою та світом; спонукати її до самосприйняття; навчитися розуміти себе й інших людей, сприймати людську індивідуальність. Процес казкотерапії дозволяє дитині актуалізувати й усвідомлювати труднощі, а також побачити різні шляхи їх вирішення. У своїй роботі ми використовували даний метод тому, що: по-перше, у молодшому шкільному віці сприйняття казки є специфічною діяльністю дитини, яка має привабливу силу, до дозволяє дитині вільно мріяти і фантазувати. При цьому для дитини казка, це ще й особлива реальність, яка дозволяє розширювати межі життя, стикатися зі складними явищами, і в доступній для розуміння дитини казковій формі осягати

дорослий світ почуттів і переживань; по-друге, у молодшого школяра добре розвинений механізм ідентифікації, тобто процес емоційного уподібнення себе з іншою людиною, персонажем і присвоєння його норм, цінностей, зразків поведінки як своїх. Тому, сприймаючи казку, дитина з одного боку, порівнює себе з казковим героєм, і це дозволяє їй відчувати і зрозуміти, що не тільки у неї є такі проблеми і переживання. З іншого боку, за допомогою ненав'язливих казкових образів дитині пропонуються виходи з різних складних ситуацій, шляхи вирішення виниклих конфліктів, позитивна підтримка її можливостей і віри в себе. При цьому дитина ототожнює себе з позитивним героєм. Це дозволяє дитині засвоювати правильні моральні норми і цінності, розрізняти добре і погано.

Робота з казками відбувалася у два етапи: слухання твору й обговорення змісту прослуханого. Такий підхід дає змогу з'ясувати не лише те, наскільки діти зрозуміли зміст казки, а й те, як вони ставляться до подій та героїв, як оцінюють дії і вчинки останніх, що є предметом їхнього схвалення та осуду. обов'язковим було обговорення почуттів дітей, їх емоційних реакцій та станів, що сприяє оволодінню ними вмінням аналізувати власну почуттєву сферу, а відтак поглибленню самопізнання. Під час бесіди за змістом прослуханого діти мають можливість ознайомитись з різними поглядами на одну і ту ж проблему, зрозуміти що їхня точка зору не є єдино правильною. У такий спосіб створюються умови для розвитку у молодших школярів важливих особистісних якостей, які характеризують їх як суб'єктів спілкування і самосвідомості: здатності аналізувати та оцінювати дії та вчинки інших; вміння обґрунтовано викладати своє бачення і розуміння проблем, спроможність співвідносити казкові події з реальністю і на цій підставі робити для себе певні узагальнення і висновки.

Психогімнастика є одним із методів роботи в групі, під час якого учасники виявляють себе і спілкуються без слів; вона містить підготовчу, пантомімічну та підсумкову частини. У підготовчій частині використовуємо:

а) розважальні вправи, які застосовуються без попередньої розминки; вони не мають особливого смислового навантаження й використовуються для емоційної розрядки й зняття зайвого напруження;

б) вправи для розминки, які використовуються з метою створення ігрової атмосфери, налаштовують учасників на експериментування з власною поведінкою, знімають шаблони повсякденного спілкування і зміни рухово-просторових стереотипів;

в) вправи для розвитку невербального мовлення (тактильного, візуального, мімічного та пантомімічного), які сприяють розвитку культури спілкування і підсилюють комунікативну виразність учасників [189].

Пантомімічна частина вважається найважливішою, бо учасникам за допомогою рухової експресії потрібно розкрити запропоновану тему, яка задається одній людині, парам, трійкам чи всій групі. Пропонуємо орієнтовну тематику для психогімнастики: щоденні шкільні ситуації, труднощі окремих членів групи, типові конфлікти в класі, стосунки в групі, ставлення до групи, до самого процесу навчання тощо.

Підсумкова частина сприяє виникненню почуття розслабленості й оптимізму, усвідомлення власних сил і близькості з рештою учасників групи.

Перевагою запропонованого методу, з урахуванням його впливу на становлення особистості дитини, є те, що ігровий зміст вправи сприяє оволодінню навичками контролю рухової та емоційної сфер. Застосування психогімнастичних вправ передбачає, що всі діти будуть успішними, бо правильність виконання завдань не оцінюється, натомість головне, щоб кожен зміг самовиразитися. При цьому у дітей виникають м'язові відчуття та емоції, кожна дитина може навчитися їх розпізнавати і доволіно регулювати.

Використання ігрових методів у груповій роботі з молодшими школярами надзвичайно продуктивне. На першому етапі роботи ігри використовуємо як спосіб подолання скутості і напруженості учасників, як умова безболісного зняття «психологічного захисту». Водночас гра стає інструментом діагностики, що дозволяє ненав'язливо, легко виявити

наявність труднощів у спілкуванні. Завдяки грі інтенсифікується процес навчання, закріплюються нові поведінкові навички, набуваються здавалися недоступними раніше способи оптимальної взаємодії з іншими людьми, тренуються і закріплюються вербальні та невербальні комунікативні вміння [189].

Ігри-дискусії дозволяють виявити різні погляди на певну проблему. Крім того, групова дискусія є ефективним засобом розвитку таких важливих умінь, як здатність вислухати іншого, виробити власний погляд на проблему, аргументовано відстоювати свою точку зору, поважати думку інших. Враховуючи те, що учні початкових класів схильні проявляти залежність від думки авторитетного дорослого, ми використовуємо цей метод з метою розвитку у них вміння захищати свої інтереси і разом з тим брати до уваги іншого, що є важливим показником рефлексивного розвитку особистості.

За допомогою рольових ігор можна навчити дітей поводитися згідно раніше обговорених схем взаємодії з однолітками. Для дітей гра – завжди задоволення, природний, сприятливий засіб формування паттернів поведінки. У нашій програмі ми використовували рольові ситуації для того щоб мати можливість побачити дітей не лише у міжособистісних взаєминах, а й у процесі виконання певної соціальної ролі. У рольовій грі діти займають положення, релевантне їх діяльності, програють різні соціальні ролі (вчителя, директора, матері, батька та ін.), яких у них не було в реальному житті та опинялися перед необхідністю змінити свої установки, стереотипні поведінкові реакції. Таким чином, у грі відбувається засвоєння молодшими школярами нових соціальних ролей, самореалізації, придбання нового досвіду взаємодії з оточуючими, формування і розвиток нових сторін образу «Я». Важливо звертати увагу на емоції дітей, залучати до обговорення підсумків гри, що сприятиме правильному оцінюванню власних вчинків і ровесників, формуванню толерантності. Під час проведення рольової гри пропонуємо застосувати прийом, що передбачає раптове призупинення й обговорення того, що відбувається в групі. Наприклад, у рольовій ситуації

розігрування насильницьких дій, запропонувати учасникам показати альтернативну модель поведінки (варіант вирішення проблеми) і попросити розіграти, застосувавши нову форму взаємодії. Цей ігровий прийом допоможе дітям вибрати найбільш ефективний спосіб вирішення проблемної ситуації.

Емоційно-символічні методи ґрунтуються на уявленні К. Юнга та його послідовників про те, що формування символів відображає прагнення до розвитку психіки, а перетворення символів або зразків фантазії у конкретні факти з допомогою малювання, написання оповідань і віршів, ліплення тощо сприяє особистісній інтеграції. Нами використовувалися дві основні модифікації емоційно-символічних методів, запропонованих Дж. Аланом: 1) групове обговорення різних почуттів: радості, образи, гніву, страху, печалі, інтересу. Як варіант, можна використовувати дитячі малюнки, виконані на теми почуттів. При цьому на стадії малювання можна обговорити почуття і думки, які не вдається розкрити пізніше у процесі розповіді; 2) тематичне малювання, тобто малювання на певні теми. Спрямоване малювання також може використовуватися на початковому етапі роботи перед серійним малюванням, оскільки полегшує процес саморозкриття дітей і процес прийняття рішень.

Ми використали вправи з когнітивної терапії, які допомагають звільнитися від ірраціональних переконань («розумового сміття»), що призводить до емоційного дискомфорту. Учасники заняття навчаються розпізнавати негативні думки, тенденційні інтерпретації та логічні помилки, що відповідають звичному способу їх мислення, і які створюють ситуацію тривоги та викликають негативні емоції. При цьому важливо спонукати учасників занять ділитися дисфункціональними думками і випробовувати нові інтерпретації, щоб потім використовувати у повсякденному житті.

Релаксаційні методи з поведінкової терапії. Релаксаційний стан – це антипод стресу з точки зору його прояву, особливостей формування та механізмів запуску. У нашій програмі використано вправи, засновані на

методі активної нервово-м'язової релаксації Е. Джекобсона, дихальні та візуально-кінестетичні техніки з метою показати дітям способи оволодіння мистецтвом досягати внутрішньої гармонії та рівноваги, що сприятиме розвитку впевненості у собі, самоповаги, здорової самооцінки. Метод нервово-м'язової релаксації передбачає досягнення стану релаксації через чергування сильної напруги та швидкого розслаблення основних м'язових груп тіла.

Використання зображень (фотографій, малюнків чи ін.), на яких продемонстровані вчинки дітей, дозволяє виявляти індивідуальне ставлення дитини і викликати прояв емоцій до цих явищ і подій. Доцільність обговорення зображень із шкільного життя, міжособистісних стосунків в класі, школі обумовлювалась тим, що молодші школярі мали можливість висловлювали своє враження, оцінювати вчинки дітей, міркувати, як можна по-іншому вирішити ситуацію. Треба зазначити, що під час обговорення діти не тільки висловлювали власну думку, а також вчилися прислуховуватися до думок інших учасників, не перебиваючи їх, намагалися діяти згідно з правилами, запропонованими на початку занять.

Реалізація програми вимагає систематичної роботи з учнями – потенційними учасниками шкільного насильства (до 10 дітей у групі), що дозволяє створити адекватне середовище, а не обмежуватися парціальними впливами на дітей. Учасниками програми можуть бути школярі віком 7-10 років.

Програма передбачає тематичні блоки, що містять конкретні заняття. У її структурі виділено такі тематичні розділи:

1. «Я це Я!». Мета: ознайомлення дітей з завданнями і формами роботи, згуртування групи, створення доброзичливої атмосфери, формування навичок самоаналізу, розвиток умінь виділяти та адекватно оцінювати позитивні і негативні якості у себе та в інших, допомога дітям в усвідомленні ними унікальності, цінності, неповторності власного «Я».

2. «Мої стосунки з іншими». Мета: допомогти дітям усвідомити їх місце серед інших людей, зрозуміти значущість батьків, однокласників, учителя у їхньому житті; формувати ціннісне ставлення до іншого; розвивати вміння виділяти особистісні якості у партнерів по спілкуванню і взаємодії.

3. «Основи співпраці». Мета: формувати уявлення про співробітництво, допомогти дітям усвідомити необхідність визнання і поваги до прав інших людей, розвивати навички конструктивного спілкування і взаємодії.

4. «Шляхи та камені». Мета: розвивати навички подолання труднощів; вчити альтернативним способам вирішення проблеми; ознайомити із способами самопізнання й саморозвитку; розвивати вміння формулювати цілі, планувати діяльність, раціонально мислити і діяти. Зведені структурні компоненти та програмний зміст тренінгу вторинної психопрофілактики шкільного насильства у середовищі дітей початкових класів описані у нижче.

№	Тематика блоків та заняття	Основні завдання
Блок 1. «Я це Я!»		
1	Вступне заняття «Будемо знайомі»	Познайомити учасників, створити позитивну мотивацію на роботу у тренінгу; налагодити довірливі стосунки між учасниками; ознайомити дітей з основними принципами та формами роботи у групі.
2	«Що Я можу розповісти про себе?»	Закріпити активний стиль спілкування, розширити досвід відкритої взаємодії, сприяти створенню атмосфери психологічної безпеки та комфорту; сприяти самопізнанню учасників, дослідження власного Я.
3	«Який (яка) «Я» насправді?»	Уточнити уявлення дітей про те, для чого потрібен самоаналіз та чому самооцінка має бути адекватною; спонукати учнів до самоаналізу та адекватної самооцінки.
4	«Такий лише Я один»	Формувати у дітей усвідомлення власної унікальності та значущості; створити ситуацію, в якій учні переконуються, що кожна людина – унікальна; допомогти відчутти

кожній дитині, що інші – не сторонні їй люди.

- | | | |
|---|------------------------------|--|
| 5 | «Мій світ емоцій і почуттів» | Навчати дітей розпізнавати і описувати почуття та емоції свої, інших; розвивати емпатію, здатність відчувати емоційний настрій у себе і оточуючих. |
| 6 | «Мій настрій» | Навчати дітей продуктивних способів вивільнення негативних емоцій, які є наслідком гніву та агресії; вправлятися в умінні шукати вихід із ситуацій, що засмучують, але змінити які дитина не може. |

Блок 2. «Мої стосунки з іншими»

- | | | |
|---|--|---|
| 1 | «Моя сім'я – моя родина!» | Допомогти дітям усвідомити вимоги дорослих членів сім'ї, спів ставляти їх зі своїми можливостями; навчати дітей способам вирішення конфліктних ситуацій з батьками та іншими членами сім'ї; викликати почуття гордості за свою сім'ю, підвищувати самоповагу. |
| 2 | «Школа у якій я навчаюсь» | Допомогти дітям усвідомити позицію учня; розширити уявлення дітей про роль школи у їх особистісному становленні. |
| 3 | «Я і мій учитель» | Надати дітям можливість відреагувати свої почуття щодо вчителя; допомогти дітям прийняти вчителя таким, як він є; виховувати шанобливе, доброзичливе ставлення до вчителів. |
| 4 | «Дружба. Кого я називаю другом?» | Інформувати учнів про особливості міжособистісної взаємодії; розвивати почуття взаємодопомоги, поваги, довіри, доброзичливості і симпатії, вчити їх емоційному вираженню. |
| 5 | «Навички конструктивного спілкування та взаємодії» | Сформувати уявлення про спілкування як процес обміну інформацією і налагодження взаємодії між дітьми; розвивати навички конструктивного спілкування і взаємодії. |
| 6 | «Мотиви наших вчинків» | Допомога в усвідомленні своїх вчинків, усвідомленні власного впливу на інших людей; усунення емоційних бар'єрів між членами групи. |

Блок 3. «Основи співпраці»

- | | | |
|---|----------------------------|---|
| 1 | «Посварились – помирились» | Розкрити риси, важливі для ефективного міжособистісного спілкування; коригування негативних рис характеру та поведінкових |
|---|----------------------------|---|

		реакцій.
2	«Посварились – помирились»	Розкрити риси, важливі для ефективного міжособистісного спілкування; коригування негативних рис характеру та поведінкових реакцій.
3	«Проблеми слід вирішувати»	Ознайомити дітей з різними позиціями партнерів у спілкуванні; вдосконалювати навички конструктивного спілкування і взаємодії; розвивати емпатію, здатність розуміти і брати до уваги інших.
4	«Довіра – основа взаєморозуміння»	Допомогти дітям усвідомити значення почуття довіри у практиці соціальних стосунків; розвивати у дітей здатність довіряти собі та іншим.
5	«Я бачу і розумію тебе»	Фіксувати увагу дітей на емоціях інших людей; вчити наслідувати позитивні риси інших; вчити аналізувати стан іншої людини; розвивати чуйність до інших.
6	«Як себе контролювати?»	Навчати дітей контролювати свою поведінку і впливати на неї.
		Блок 4. «Шляхи та камені»
1	«Образа і образливість»	Формувати вміння розпізнавати, коли образа справжня, а коли не варто ображатися; вчити прийомів примирення.
2	«Прості секрети безконфліктності»	Уточнити уявлення дітей про конфліктну ситуацію; сформулювати правила поведінки конфліктній ситуації; вчити дітей вирішувати конфлікти.
3	«Як захистити себе?»	Підтримуючи позитивне світовідчуття дітей, вказати їм на реальність небезпечних ситуацій, що можуть виникати у школі; вчити прийомів захисту; сформулювати разом з учнями правила поведінки в небезпечній ситуації.
4	«Життєві труднощі і ставлення до них»	Формувати у дітей установку стосовно життєвих труднощів – установку подолання; вчити знаходити і опиратися на власні внутрішні резерви для вирішення життєвих колізій; розвивати самоконтроль і саморегуляцію.
5	«Золоті правила мого життя»	Моделювання ситуацій, що викликають відчуття самоцінності та причетності до колективу.
6	Заключне заняття «Як Я змінився?»	Підвести підсумки роботи, узагальнити систему знань дітей з вивчення матеріалу.

Дотримання принципу залучення найближчого соціального оточення до участі у формульованому експерименті, зумовило необхідність планування певних профілактичних заходів із батьками. З цією метою ми провели тренінг-семінари з батьками, які відбувалися двічі на місяць (4 заняття по 2 години) і включали просвітницькі бесіди, тренінгові вправи та анкетування. Загалом у цій роботі були задіяні 53 батьків.

Зауважимо, що у роботі з батьками нам не вдалося уникнути труднощів, зокрема неможливості провести широкомасштабні заходи та отримати достатній зворотній зв'язок. Однак, вважаємо, що основної мети в ході наших зустрічей було досягнуто – ми привернули увагу батьків до проблеми шкільного насильства та сприяли їх психолого-педагогічній грамотності, обізнаності у питаннях виховання.

До числа основних завдань, які слід було розв'язати, належать:

- забезпечення підтримки батьків, які мають проблеми особистісного, соціального, виховного плану;
- активізація виховної функції сім'ї шляхом залучення батьків до оволодіння знаннями, вміннями та навичками, необхідними для розуміння своєї ролі у вихованні дітей молодшого шкільного віку;
- встановлення й розвиток стосунків на основі взаєморозуміння, взаємоповаги, взаємодопомоги між старшими і молодшими членами сімей.

На першій зустрічі з батьками ми провели анкетування, метою якого було дослідження таких питань: рівень визнання проблеми агресивності, розуміння феномена насильства над дітьми; найбільш поширені форми насильства – аналіз місць, де діти найчастіше зазнають насильства, виявлення існування насильства у школі, з'ясування частоти випадків насильства щодо дітей у школі, особливості його проявів; наявність дітей-агресорів; зацікавленість батьків в участі в психопрофілактичних заходах та надання безпосередньої допомоги дітям задля попередження шкільного насильства. Коротко зупинимося на основних результатах опитування.

Найбільша кількість батьків (84,91%) ствердно відповіли на запитання про існування проблеми шкільного насильства у навчальному закладі, який відвідує їхня дитина. Лише 9,43% опитаних вказали, що насилля у школі немає. 5,66% респондентів зазначили, що насильство та агресія притаманне сучасному суспільству та допомагає в майбутньому реалізуватися. Оцінюючи, чи є їх дитина була учасником шкільного насильства, 75,47% батьків переконані, що ні, решта – не відкидають такої можливості. Аналізуючи відповіді, зазначимо, що навіть у тих сім'ях, в яких переважають довірливі стосунки з дітьми, батьки уникають обговорення соціально важливих і гострих тем про прояви ворожості і насильства в повсякденному житті, зокрема, на вулиці, в школі, чи в класі.

У відповідях батьки наводили власні прийоми покарання дітей: сварять (47,17%), лупцюють (28,3%), сварять і лупцюють (9,43%). Серед інших – заборони, залякування, приниження, ігнорування дитини (15,09%). Припускаємо, що ці форми агресії батьки застосовуються тоді, коли самі слабо контролюють свою поведінку, або не знають інших цивілізованих способів виховного впливу на дитину. Нелогічність вчинку і неконгруентність між діями доводилося спостерігати у поведінці мами, яка даючи ляпас дитині за побиття однокласника, повчала, що битися недобре. Навряд чи дитина зрозуміє, що агресія не кращий спосіб встановлення зв'язків зі світом, бо саме так чинять її ж батьки.

Близько половини опитаних (47,17%) вказали, що діти вчаться агресивній поведінці на вулиці. 18,87% батьків зауважили, що насильницькій поведінці діти можуть навчитися у школі. 9,43% респондентів підкреслили, що дану модель поведінки можна перейняти у сім'ї. 15,09% батьків вказали на інші джерела – Інтернет, ігри, відео, телебачення.

Аналізуючи ставлення вчителів до молодших школярів 37,74% батьків зазначили, що вчитель інколи вживає образи та принижує дітей. Типовими учительськими образами є «дурень», «телепень», «неук», «тупий», «ненормальний». Щоправда, були й такі батьки, котрі визнали, що педагоги

не ображають їхніх дітей. Загалом, результати анкетування батьків підтверджуються результатами анкетування молодших школярів та вчителів, які так само зазначають про існування вербальної агресії в освітньому середовищі з боку вчителя.

У школі, де проводилися тренінг-семінари для дорослих, батьки могли ознайомитися з результатами анкетування й усвідомити, що вони використовують прийоми і методи виховання набагато жорстокіші, ніж їм здавалося. Крім того, батьків інформували про причини такої поведінки і її наслідки.

Аналіз батьківських анкет і бесіди виявили, що чимало дорослих – некомпетентні у психолого-педагогічних питаннях, тому їх не можна вважати хорошими вихователями для дитини. Найуживанішими методами впливу на дитину є сварка і побиття. Більшість батьків не знають, а якщо і знають, то не вміють використовувати такі методи впливу як переконання, особистий приклад, гідний наслідування, позитивне підкріплення, похвала, організація успіху тощо.

За результатами дослідження батьків, ми розробили тренінг-семінар «Ми та наші діти – кроки назустріч». Для гармонізації дитячо-батьківських стосунків пропонуємо застосовувати психологічні вправи.

Вправа «Моя дитина...» [201]. Завдання батьків полягало у тому, щоб продовжити речення «Моя донька...», або «Мій син...», називаючи якомога більше позитивних рис своєї дитини.

Психологічний коментар. Вправа спрямована на розвиток позитивного ставлення до дитини, допомагає виділити й усвідомити її позитивні риси, забезпечує емоційне зближення батьків та дітей.

Під час виконання вправи «Що діти дають батькам» [87] учасники групи отримували інструкцію: «Виховання дітей і спілкування з ними робить життя батьків емоційно багатшим. Думаю, ви погодитесь з наступним твердженням: «Так само, як дитина потребує турботи, і це їй дає відчуття надійності та міцності світу, так і доросла людина відчуває потребу

турбуватися про іншого, бути опорою для слабшого, відчувати власну силу і значущість саме в батьківських почуттях». Подумайте і висловіть свої міркування стосовно того, що діти дають своїм батькам».

Основні думки учасників записувалися на дошці. Коли всі бажаючі висловились, ведучий відривав плакат «Що діти дають батькам» і пропонував познайомитися із думками науковців. Відбувалось обговорення, обмін враженнями.

Психологічний коментар. Вправа сприяла усвідомленню батьками ролі дітей у їхньому житті та розумінню взаємопов'язаності і взаємозалежності стосунків «дитина-дорослий».

У процесі виконання вправи «Погляньте на світ очима дитини» [158, с. 43] учасники групи наприкладки пересувалися по класу, розглядали таким чином все довкола себе. Ведучий стояв посеред кімнати (він – фізична модель дорослої людини) і через 2-3 хв. пропонував підняти вгору руку і розповісти про почуття, що виникли.

Психологічний коментар. Вправа допомогла створити умови, за яких дорослий відчув би себе дитиною, приміряв роль молодшого школяра.

Вправа «Згоден – не згоден» [201]. Психолог зачитує певні твердження, якщо батьки погоджуються, то піднімають руку. Дорослі обґрунтовують свої погляди. Якщо в ході дискусії хтось змінює свою точку зору, то повідомляє про це. Приклади тверджень:

- Я вважаю, що повинен знати про все, що думає моя дитина.
- Суворі дисципліна в дитинстві розвиває сильний характер.
- За суворе виховання (побиття і словесні образи) діти потім подякують.
- Не можна бути другом власній дитині.

У ході дискусії застосовують техніки узагальнення і резюме, що мають допомогти батькам зрозуміти деструктивну сутність хибних виховних установок.

Психологічний коментар. Вправа дозволяє батькам усвідомити більшу самостійність дитини і рефлексувати свою поведінку, спростовує ефективність постійного контролю.

Бувають ситуації, коли психологу не вдається (або важко) встановити контакт з мамою або батьком. У таких випадках вважаємо за доцільне використовувати наочну інформацію, яку можна розмістити у куточку для батьків чи видрукувати. Головна мета інформації – показати батькам, що однією з причин виявлення агресії у дітей може бути їх агресивна поведінка. Дорослі повинні усвідомлювати, які наслідки покарань чекають на них у майбутньому і тоді, коли дитина стане підлітком. Прикладом наочної інформації є вівіска про стилі батьківського виховання у відповідь на агресивні дії дитини [158, с. 56].

Стратегія виховання	Конкретні приклади стратегії	Стиль поведінки дитини	Чому дитина так чинить
Різке пригнічення агресивної поведінки дитини	- «Припини!» - «Не смій так говорити!» - Батьки карають дитину	Агресивний (дитина може припинити зараз, але виявить свої негативні емоції у інший час і в іншому місці)	Дитина копіює батьків і вчиться у них агресивних форм поведінки.
Ігнорування спалахів агресії в дитини	Батьки роблять вигляд, що не помічають агресії дитини або вважають, що дитина ще мала	Агресивний (дитина продовжує діяти агресивно)	Дитина вважає, що робить правильно, і агресивні форми поведінки закріплюються в рису характеру
Батьки дають можливість дитині виявити агресію припустимим способом і в тактовній формі забороняють поводитися агресивно щодо інших	Якщо батьки бачать, що дитина роздратована, вони можуть відвернути її увагу грою, яка знімає гнів. Батьки пояснюють дитині, як потрібно поводитися в певних ситуаціях.	Найімовірніше, дитина вчиться керувати своїм гнівом	Дитина вчиться аналізувати різноманітні ситуації та бере приклад зі своїх тактовних батьків

У ході вправи «Валіза для найкращого тата і найкращої мами» [87; 167] учасники отримували завдання «зібрати валізу» для справжніх, найкращих батька та матері. В неї мали увійти всі якості, які є необхідними для оптимального виконання батьківських функцій чоловіком і дружиною і допомагають їм у вихованні власних дітей. Кожен присутній по черзі називав

позитивні риси для «Валізи», котрі записували на дошці окремо для батька і окремо для матері.

Психологічний коментар. Вправа розвивала у батьків навички аналізу тих позитивних рис, які є необхідними для повноцінного спілкування з дитиною, створювала умови для ідентифікації себе з ідеальними образами батька та матері, викликала активні внутрішні дії з корекції тих особистісних якостей, які не відповідають ідеальним образам батьків, спрямовувала учасників на роботу над собою та на здійснення своїх намірів щодо перетворення власної особистості.

Притча про жорстокість. В одному з монастирів Шаоліню майстер навчав учня бути добрим і чуйним. Згодом останній поцікавився: «Учителю, а як довідатися, наскільки я жорстокий?». На це мудрець відповів: «Щоразу, коли ти завдаватимеш удару своєму ворогу, уяви себе на його місці і відчуй його біль. І якщо один раз ти не відчуєш болю — знай, жорстокість поглинула тебе».

Психологічний коментар. Метафора моделює міжособистісні відносини, сприяє поліпшенню взаєморозуміння між суб'єктами спілкування, новому баченню проблеми.

Дискусія «Правила покарання» [201]. У зв'язку з тим, що поведінку дітей у сім'ї регулюють різноманітні покарання (особливо фізичні і словесні), які завдають дітям моральних страждань, ми пропонували батькам дискусію «Правила покарання». Батьки об'єднувалися у групи по чотири особи і отримували завдання виробити певні правила покарання, які можна було б застосовувати до їхніх дітей у реальному житті. За кілька хвилин кожна група обстоює свої погляди. Для позитивного навіювання перед початком завдання ми на дошці написали вислів: «Бережіть сльози ваших дітей, щоб вони могли проливати їх на ваші могили».

Під час обговорення батьки створили пам'ятку «Правила покарання»:
1. Покарання – крайній захід, і використовується тоді, коли інші засоби не дали результату.

2. Покарання не повинно принижувати гідності дитини. Караючи, слід поважати особистість.
3. Перед покаранням потрібно для себе з'ясувати, чого ви хочете досягти в такий спосіб.
4. Для профілактики наперед, про всяк випадок – дитину не карають.
5. Карати із запізненням не можна.
6. Не можна цькувати дитину власною провиною і згадувати її довго, втрачаючи емоційний контакт. Покарали – означає вибачили.
7. Покарання не повинно шкодити здоров'ю (фізичному і психічному).

Психологічний коментар. Запропоновані вправи спрямовані на вироблення вміння адекватно, не конфліктуючи, реагувати у складних ситуаціях, ефективно взаємодіяти з дитиною, на розширення діапазону педагогічно доцільних способів виховного впливу.

Дискусія «Чого ми чекаємо від наших дітей?» [158, с. 40] батьки по черзі висловлюють свої думки, психолог записує їх на дошці. Потім очікування аналізуються з використанням таких критеріїв:

- реальність – нереальність очікувань;
- наявність суперечностей очікувань у різних членів групи (особливу увагу звертали на суперечності подружжя);
- чи є серед очікувань те, чого батькам не вдалося досягти в житті (і тепер вони будь-якою ціною намагаються спрямувати зусилля дітей саме в цьому напрямі, незважаючи на бажання, можливості дитини).

Психологічний коментар. Дискусія дозволяє з'ясувати, чи не очікують батьки від своєї дитини надто багато та чи не вважають свою дитину невдахою. Батьками пояснюємо, що у вихованні дитини важливо не лише те, якою хочуть її бачити батьки, а й те, як вони з цим справляються.

Мозковий штурм «Коли ми хвалимо наших дітей» здійснювався в два етапи. На першому етапі заохочували генерування думок та записували їх на дошці (за принципом: що більше думок, то краще). Критикувати висловлені ідеї заборонялося, тому що передчасне оцінювання могло призупинити

творчий ентузіазм. Допускалося уточнення та комбінування ідей. На другому етапі всі висунуті ідеї уважно вивчалися всіма батьками та психологом, обговорювалися й оцінювалися. Більшу частину висловлених пропозицій відхилили, натомість залишили ті ідеї, які найбільшою мірою підтримувалися батьками.

Психологічний коментар. Мозковий штурм сприяв обміну думками, було з'ясовано, у яких ситуаціях та за що потрібно хвалити дитину (щиро, серйозно, переконливо, враховуючи мету). В процесі роботи ми розкрили значення похвали (додає дитині впевненості у собі, допомагає відновити втрачене емоційне благополуччя, компенсувати нанесену травму тощо).

За нашими спостереженнями і за результатами бесіди з класними керівниками, деякі дорослі зрідка, або взагалі ігнорують, навідуватися до школи, у тому числі й на батьківські збори. Гадаємо, їх не можна вважати турботливими і небайдужими батьками. До того ж, як з'ясувалося, серед присутніх на батьківських зборах переважають мами. Татусі відвідують їх неохоче, хоча фізичні покарання «з виховною метою» застосовують. Для батьків ми підбрали психолого-педагогічну літературу, в якій порушується проблема жорстокого поводження з дітьми, розглядаються питання виховання без насильства, розроблені рекомендації щодо шляхів гармонізації дитячо-батьківських стосунків [11; 44; 55; 77].

Позитивним наслідком проведених занять із батьками стало те, що зросла їхня батьківська відповідальність, з'явився інтерес до психології виховання дітей. Вони цікавилися книжками, які можуть їх допомогти навчитися спілкуватися з дітьми, не вдаючись до застосування фізичної сили і образ. В індивідуальних бесідах обговорювали гострі суперечки з дітьми, аналізували їх та намагалися знайти конструктивний спосіб вирішення.

Крім групових методів вторинної психопрофілактики шкільного насильства, ми використовували інтерв'ю з батьками потенційних жертв та агресорів. Незважаючи на те, що бесіди проводилися з метою попередження шкільного насильства, батьки переживали негативні емоції: прикрість, злість,

претензії стосовно школи та вчителів, які на їх думку не допрацьовують. Зі свого боку, ми їх підтримували, інколи обмежували та забороняли до кінця проявляти сильні емоції, оскільки частина батьків відтворювала звичні моделі поведінки, перевіряли межі того, як далеко можуть зайти, намагалися маніпулювати іншими.

Основними завданнями, які ми ставили перед собою, спілкуючись з батьками потенційних жертв, були: 1) поінформувати їх про процедуру заходів психопрофілактики шкільного насильства; 2) надати інформацію про те, де батьки у разі необхідності можуть отримати спеціалізовану допомогу для себе та своєї дитини; 3) надавати можливість виговоритися, вислухати; 4) залучити батьків до участі у тренінг-семінарах та інших заходів, які проводилися у школі з метою попередження шкільного насильства; 5) зрозуміти, прийняти думки і переживання батьків.

Спілкуючись з батьками потенційних агресорів, ми вважали за потрібне: 1) надати їм інформацію, чому їх запросили на розмову; 2) обмінятися думками щодо ситуації дитини; 3) визначити подальші заходи як основи для спільного обговорення тих моментів, які можна дитині запропонувати, щоб сформулювати і досягти з нею відповідних домовленостей: а) які привілеї і на який строк дитина втрачає – вдома чи у школі – внаслідок того, що чинила; б) яка поведінка буде контролюватися вдома і яка у школі; в) які особливі вимоги будуть поставлені до поведінки дитини; г) які наслідки спіткають дитину, якщо вона порушить встановлені принципи та домовленості; г) які будуть засади співпраці батьків зі школою?

Робота з педагогами проводилася у вигляді АСПН (активне соціально-психологічне навчання). Особливість даних занять полягала у тому, що педагогам надавалися можливості відпрацювати навички ефективної взаємодії та спілкування без насильства, що є запорукою виховання здорової, гармонійно-розвиненої, й відповідальної особистості. Для активного соціально-педагогічного навчання характерні чітка логіка, взаємозв'язок між частинами навчального матеріалу, різноманітність інтерактивних методик.

Заняття представляють цілісний послідовний тренінг, розрахований на 12 годин, представлений у вигляді 4 тренінгових занять по три години. Під час занять використовували різні тренінгові методи (рольові ігри, міні-лекції, мозковий штурм, обговорення в загальному колі тощо). Разом з тим зміст АСПН поєднує в собі поширення інформації з актуальних для педагогів питань спілкування з дитиною без агресії, злості та конфлікту.

Вступне заняття було побудоване у формі просвітницької бесіди «Насильство у школі: психолого-педагогічні аспекти», яка сприяла усвідомленню вчителями проблеми, спонукала до роздумів над особливостями їхніх взаємостосунків із учнями, колегами по роботі, батьками. З метою з'ясування ставлення до проблеми шкільного насильства у початкових класах нами було проведене анкетування. Аналіз отриманих даних засвідчив, що майже всі педагоги (90%) вважають негативним феномен насильства та розуміють його як небезпечні дії однієї людини (групи людей) стосовно іншої, а саме: штовхання, побої, окремі удари, ляпаси, викручування рук, висмикування волосся, смикання за вуха та як дії, заподіяні через вербальну агресію. Однак були і такі педагоги (10%), на думку яких примус, покарання, цькування є методами виховання характеру дитини. На запитання «Чи використовуєте Ви діалогічні методи навчання на своїх уроках?» ствердну відповідь дали 67% вчителів, решта зауважили, що «при великому навантаженні під час заняття не залишається часу думати про різноманітні методи навчання, виховання, розвитку». Ті педагоги, які все-таки намагаються використовувати діалог, вказали, що реалізують його через навчальну бесіду, ігри за планом, моделювання ситуацій, «круглі столи».

Педагогам пропонувалося завдання – спробувати оцінити себе як вчителя-фасилітатора. 33% опитаних зазначили, що завжди надихають та спонукають учнів до інтенсивної, свідомої самозміни відповідно до особистісно пріоритетних сенсів життєдіяльності, тим самим спонукаючи їх до цілеспрямованого і продуктивного саморозвитку; 50% застосовують фасилітуюче спілкування у більшості випадків; 17% зауважили, що

допомагають, полегшують, стимулюють, актуалізують потребу у розвитку тільки тоді, коли вважають необхідним. Таким чином, жодний педагог не вважає, що чинить насильство щодо учнів.

Навчання учителів початкових класів включало в себе чотири заняття («Що таке шкільне насильство», «Усвідомлення та формування моделі ненасильницької поведінки», «Формування навичок самоконтролю та саморегуляції», «Профілактична робота з попередження насильства між дітьми»).

Так, на першому занятті після бесіди «Що таке шкільне насильство» учителі виконували вправу «Які дії вчителя можна вважати насильством над дитиною?» Учасники отримали інформаційний матеріал для самостійного опрацювання і мали протягом десяти хвилин знайти у цій інформації відповідь на питання: «Які дії вчителя можна вважати насильством над дитиною?». Після самостійного опрацювання, учасники називають дії педагога які є насильством. Відповіді присутніх записувалися на великому аркуші паперу без коментарів, зауважень чи запитань. Після обговорення ці записи кріпилися на стіні у робочій кімнаті.

Психологічний коментар. Виконання цієї вправи дозволило вчителям зануритися в робочу атмосферу тренінгу, зосередитися на проблемі шкільного насильства, допомогло зрозуміти, що покарання несуть у собі приховану погрозу: часто виховний процес із застосуванням цих прийомів може перерости в насильство над дитиною.

На формування співробітництва, взаєморозуміння, вміння працювати в парі була спрямована гра «Двоє з одним олівцем» [188]. Учасники тренінгу об'єднали у пари, кожна з яких отримувала аркуш паперу та фломастер. Сидячи поряд, пара повинна була намалювати малюнок, спілкуючись тільки невербально. Учителям давалася наступна інструкція: «Ви не повинні перемовлятися про те, що будете малювати. Можна тільки дивитися один на одного, щоб вгадати ідею партнера». На виконання завдання відводилося 5

хв. Після завершення роботи учасники демонстрували свої «шедеври» та обговорювали проблеми порозуміння.

Ставлячи перед собою завдання показати необхідність конструктивних відносин між учителями та учнями, ми провели з педагогами міні-лекцію «Прийняття інших людей» [184], у якій розповіли, що таке прийняття з точки зору педагогіки та психології, які вміння необхідно виробити, щоб навчитися приймати інших людей, зокрема школярів. У ході міні-лекції було сформульовано ряд висновків:

- 1) готовність педагога до прийняття дитини передбачає дотримання певних кроків: дозволу їй бути власне собою, уваги до її почуттів і думок, готовності їх почути, поваги до школяра, віра в його можливості, підтримки учня, відкритості до нового професійного та життєвого досвіду;
- 2) прийняття не виключає вимогливого ставлення до учня. Вимогливість сприяє розвитку особистості лише на фоні позитивного ставлення й бажання допомогти їй.
- 3) у спілкуванні з педагогом, який приймає дитину, остання одержує стимул до саморозвитку, розкриває найкращі свої риси.

На іншому занятті педагогам була запропонована вправа у мікрогрупах «Зрозумій дитину» [167]. Вчителі розглядали таку ситуацію: «На уроках учениця зазвичай відповідає погано. На попередньому занятті взагалі відмовилася відповідати. Сьогодні повідомила, що готова до заняття, однак висловлюється невпевнено, поводить розгублено. Якою буде ваша реакція? Спробуйте увійти в роль учениці та пояснити її поведінку». За бажанням із групи обирали двоє учасників, які виконували ролі учителя та учениці. Потім проводиться обговорення.

Психологічний коментар. Часто позиція щирого розуміння вчителя є достатньою для допомоги школяреві у навчально-виховному процесі. Завдяки усвідомленню, що його розуміють, учень відчувається більш цінним, відчувається готовим для прийняття самостійного рішення щодо подолання проблем. Те, що дитина відчуває увагу до себе, безумовне прийняття,

допомагає їй «віддзеркалитися» в іншій особі (у педагогові) та відверто виразити все те, що вона переживає. Включення в ігрову ситуацію сприяло розвитку професійно важливих якостей учителя, пов'язаних з використанням почуттів у педагогічній діяльності, допомагало формувати внутрішні засоби гнучкості та пластичності в процесі зміни комунікативних позицій, створювало умови для свідомого прийняття учителями відповідальності за розвиток відносин з іншими людьми, в тому числі з учнями.

Вправа «Я-повідомлення». На початку виконання вправи учасників знайомлять із особливістю використання «Я-повідомлень» у спілкуванні з дитиною. Під час інформаційного повідомлення, занотовували основні положення на аркуші фліпчарту. Далі учасникам протягом 15 хвилин пропонували до підібраних ситуацій сформулювати Я-повідомлення: 1) на перерві вчитель розмовляє з іншим вчителем. Учень втручається у розмову. Педагог роздратований; 2) дитина без дозволу сідає за стіл вчителя; 3) учень не хоче виконувати завдання вчителя; 4) школяр весь день похмурий і мовчазний. Вчитель не знає, в чому справа; 5) на перерві дитина включила дуже голосно музику, це заважає вчителю перевіряти контрольну роботу.

На останньому занятті тренінг-семінару ми попросили вчителів висловити власне ставлення до такого виду роботи, враження від участі у заняттях, оцінити вагомість впливу тренінгових вправ на попередження насильства стосовно дітей. Варто зазначити, що усі педагоги вказали на своєчасність та необхідність цих занять, на їх важливість для формування ефективної взаємодії з учнями. Таким чином, основними результатами роботи з учителями були:

1. Актуалізація у свідомості педагогів проблеми шкільного насильства та розуміння важливості толерантного ставлення до учнів.
2. Здобуття вчителями необхідної інформації про психологічні чинники, форми та цикли шкільного насильства.

3. Набуття практичних умінь відчувати психологічний стан іншої людини та адекватно реагувати на нього, виявляти доброзичливість, прихильність до школярів та надавати їм необхідну допомогу.

4. Розвиток соціального інтелекту як здібність правильно розуміти власну поведінку в педагогічних ситуаціях і поведінку учнів (здатність розглядати її не лише зі своєї точки зору, а й з позиції школяра).

Наша програма психопрофілактики шкільного насильства передбачала консультативну роботу з вчителями початкових класів. Практичний психолог має допомогти вчителю усвідомити функції останнього щодо унеможливлення виникнення насильства серед дітей та його місце в загальній системі попередження цього явища; сформувати у педагогів уміння та навички планування дій для профілактики та розв'язання проблеми шкільного насильства. Формами психолого-педагогічної роботи виступають: тренінгові заняття, сеанси розвантаження, семінари, бесіди, персональні виставки, написання спогадів, наставництво, педагогічні заходи щодо створення ситуації успіху вчителя.

Третинна психопрофілактика. Теоретико-експериментальними дослідженнями Дж. Паттерсона, Дж. Рейда та іншими працівниками Центру соціального навчання при Орегонському дослідному інституті доведено, що у багатьох випадках самі ж батьки внаслідок неправильних методів виховання сприяють формуванню у дітей схильності до агресії. Дж. Паттерсон і його колеги намагалися навчити батьків правильно встановлювати стосунки з дітьми, хоча вони не заперечували важливості факторів батьківської любові та підтримки, але тим не менш підкреслювали, що однієї любові недостатньо, іноді дітей варто карати і корегувати їх поведінку [30].

Згадана вище концепція за своєю спрямованістю, науковою логікою, обґрунтуванням розглядається нами як відправна, базова, для вироблення власного підходу до психологічної практики запобігання проявам насильства серед учнів початкових класів. На третьому рівні психопрофілактики

шкільного насильства ми використовували методи когнітивно-поведінкової терапії для роботи з дітьми, які мають яскраво виражені емоційно-поведінковими проблеми, та їх батьками. Основне завдання – корекція або подолання серйозних психологічних труднощів і порушень в емоційній і поведінковій сферах. Цей рівень вимагав великих людських зусиль і тривалого часу, оскільки доводилося працювати індивідуально з учнями (кривдниками та жертвами), батьками чи особами, що їх замінюють.

На підтвердження сказаного наведемо приклад консультативної роботи з досліджуваною О., (експериментальна група А). Дівчинці 8 років, виховується у повній сім'ї, мама – у декретній відпустці по догляду за другою дитиною, тато багато працює, майже ніколи не буває вдома. Вихованням дитини займається бабуся, яка непослідовна у спробах дисциплінувати поведінку онучки – занадто прискіплива, рідко заохочує за хороші вчинки, використовує без пояснень дитині неадекватні покарання (ляпаси по обличчю, ставить у куток і т.д.). У дівчинки порушені контакти з ровесниками, у неї немає друзів, на перервах уникає ігор з іншими дітьми. Якщо її залучити до гри, то може лихословити, ображати, штовхати, щипати чи наносити удари учням, які не слухаються її. Дорослі не можуть впоратися з такою поведінкою школярки. Аналіз даних психодіагностики, результати спостереження за поведінкою дівчинки, опитування вчителів, батьків і шкільного психолога, свідчать про те, що вона схильна до агресії, імпульсивна, може сердитися й гніватися, часто має пригнічений стан, не дотримується норм і правил, не здатна ставити себе на місце інших осіб, у неї несформовані навички самоконтролю поведінки.

Для сім'ї, в якій виховується дитина, розроблено індивідуальну програму, яка містила психолого-педагогічні рекомендації для дорослих, а також психокорекційні вправи та завдання. Батькам та бабусі потрібно було вести щоденник моніторингу поведінки, у якому фіксувалися будь-які агресивні дії дитини, а також записувалися їх реакції на ту чи іншу витівку дівчинки. З батьками школярки обговорювали можливі способи винагороди

за бажану поведінку і покарання в разі проявів неслухняності. Паралельно працювали з дівчинкою, її навчали дотримуватися норм поведінки, розрізняти ворожість і толерантність, бачити відмінності між прийнятною й соціально неприпустимою формами взаємодії, розуміти наслідки своїх вчинків тощо. Між дорослими та дитиною була укладена так звана угода, у якій батьки формулювали конкретні дії, які вони очікували від неї. Це були нескладні завдання (застелити ліжко, поскладати свої іграшки в кімнаті, прочитати казку сестрі і т.д.), за виконання яких О. могла отримати різні винагороди. У випадку відмови робити те, чого від неї вимагали дорослі, заборонялося грати комп'ютерні ігри, дивитися телевізор, їсти солодощі тощо. Батьки повинні були виконати вправу, що передбачає перебування дівчинки в іншій кімнаті, щоб на самоті вона могла поміркувати про свою поведінку. Дорослим рекомендовано приділяти більше часу доньці, ходити разом на прогулянки, в театр, дивитися мультфільми, вчити уроки. Договір на перші два тижні був не повністю виконаний, недопрацювання з обох боків були нами враховані під час складання наступного договору, в якому добавлялися обов'язки дитини і впроваджувалася гра із нарахування балів. Під час впровадження цієї програми ми здійснювали психологічний супровід – зустрічалися з батьками, консультували їх, заохочували до застосування адекватного стилю взаємодії з дитиною (хвалили, акцентували увагу на позитивні досягнення, уникали порад і неконструктивної критики тощо), показували свою підтримку за допомогою невербальної комунікації (посмішка, поплескуваннями по плечу, відсутністю критичних зауважень тощо).

У контексті досліджуваної проблеми, пропонуємо ще один опис консультативної роботи з учнем А. (експериментальна група А). Хлопчику 8 років, виховується у неблагополучній сім'ї зі стійкими конфліктами у взаєминах між батьками. Піклуванням про онука займається щоденно бабуся. Кілька разів під час уроків у А. траплялися мимовільні виділення незначної кількості калу (енкопрез) за відсутності позиву до дефекації. У процесі

боротьби дитини за здобуття контролю над випорожненнями труднощі поширилися і на інші сфери його життя. Як з'ясувалося, бабуся перегадує внука, тому в нього є надмірна вага. З цієї причини школяр став замкнутим, похмурим, успішність у школі знизилася, ігнорує виконання домашніх завдань. Через регулярні дражніння на його адресу і образи у нього – поганий настрій, проявляється дратівливість, плаксивість.

Для бабусі та хлопчика була створена індивідуальна програма, що передбачала психолого-педагогічні рекомендації та психокорекційні завдання. На жаль, роботи з батьками школяра не велось, бо вони відмовилися від співпраці. Бабусі запропонували розпочати лікування дитини; вести щоденник моніторингу поведінки, у якому фіксувати будь-які свої дії та дитини; не конфліктувати, перестати тривожитися й відкрито проявляти занепокоєння через такий стан хлопчика, бо це зумовлює в нього симптоми хвороби; не звинувачувати дитину і не змушувати її переживати почуття провини. Бабусі ми пояснили, що треба винагороджувати дитину за бажані дії і не можна карати в разі проявів енкопрезу. Для дитини заздалегідь розробили схему отримання винагород за дотримання бажаної поведінки (зірочку за кожен день, протягом якого їй вдалося контролювати тримання стільця та іграшку щотижня). За нашими спостереженнями, застосування цих заохочень можна застосовувати з дітьми молодшого шкільного віку, які хочуть позбутися проблем за допомогою дорослих у разі дотримання останніми психологічних рекомендацій.

Під час індивідуальної роботи з хлопчиком ми використали вправу «А вони дражняться», запропоновану психологом Коваленко Н. Учневі потрібно пригадати, як його дразнять в школі та спробувати розшифрувати «дражнилки», застосовуючи аббревіатуру. Наприклад, гальмо – геніальний Андрійко легко може обчислювати. До інших «дражнілок» підбираємо слова за таким же принципом. Варіантів може бути безліч. Ми помітили, що процес виявився для хлопчика важким, але водночас веселим і цікавим; при цьому найважливішим досягненням школяра було те, що він отримав новий досвід

(розшифровування дражнілок), який в майбутньому допоможе йому перестати ображатися на однокласників.

Психологічний коментар. Перевага цієї вправи над іншими полягає в тому, що дитина може посміятися над «дражнилками», які травмують її психіку, і в такий спосіб знецінити їх принизливе значення. У хлопчика було помічено адекватне розуміння й емоційне сприйняття цих слів, що допомогло йому перестати ображатися й не реагувати так болісно на них.

3.3. Аналіз результатів психопрофілактичної роботи в експериментальних групах

Формувальний етап дослідження передбачав розробку та апробацію психопрофілактичної програми щодо шкільного насильства. Експеримент був спрямований на з'ясування розповсюдженості шкільного насильства серед молодших школярів та вивчення впливу психологічних засобів попередження проявів шкільного насильства в спеціально організованих умовах навчально-виховного процесу. Перевірка ефективності впровадження психопрофілактичної програми забезпечувалася шляхом формування контрольних груп С та D.

Контрольне діагностування, яке проводилося в рамках експерименту також визначало ефективність впровадження розробленої програми психопрофілактики шкільного насильства. Перевірка висунутих нами положень, описаних у попередніх розділах, включала наступні завдання: 1) визначення динаміки показників експериментальної групи А (ЕГ) до і після експерименту; 2) порівняння показників експериментальної групи А з показниками експериментальної групи В та контрольних груп (КГ) С та D; 3) визначення впливу побічних змінних – порівняння попереднього і підсумкового дослідження в контрольній групі С; 4) визначення ефекту фону – знаходження відмінностей між показниками контрольної групи D та показниками експериментальної групи А та контрольної групи С до впливу.

Отримані дані опрацьовувалися за допомогою статистичних методів, зокрема U-критерію Манна-Уїтні, G-критерію знаків.

У формульному експерименті брали участь молодші школярі загальною кількістю 106 осіб, з них – 53 ЕГ А та 53 КГ С. В експериментальній групі психопрофілактика шкільного насильства проводилася на трьох рівнях: на першому рівні у центрі уваги були всі усі учні (в межах норми й ті, що мають певні психологічні проблеми); вторинна психопрофілактика була спрямована на так звану «групу ризику», тобто на тих дітей, які могли б стати кривдниками (n=15) та жертвами (n=9). Ці діти стали учасниками тренінгу та були об'єднанні у три групи; третинна психопрофілактика була зосереджена на дітях з яскраво вираженими проблемами (жертвах та кривдниках шкільного насильства), їм був запропонований пакет психологічних заходів та послуг, спрямованих на реабілітацію особистості та соціального статусу дитини.

Відповідно до нашої моделі попередження шкільного насильства, невід'ємною складовою профілактики насильства над дитиною молодшого шкільного віку є спеціально організована робота з учителями початкових класів. Роботу з педагогами ми проводили у вигляді тренінг-семінарів. Особливість цих занять полягала у тому, що педагогам надавалися можливості відпрацювати навички ефективної взаємодії та спілкування без насильства, що є запорукою виховання здорової, гармонійно-розвиненої, й відповідальної особистості.

Як свідчить порівняльний аналіз, у молодших школярів експериментальної групи А після психопрофілактичних заходів відбулися зміни у самооцінці дітей (див. табл. 3.1). Помічено суттєве зменшення кількості учнів із низьким і дуже високим рівнем самооцінки. Так, до експерименту дітей з дуже високим рівнем самооцінки налічувалося 62,26%, а після експерименту їх стало 43,40%. Натомість майже втричі зросла кількість учнів з високим рівнем самооцінки – з 13,21% до 33,96% школярів. Також збільшився відсоток молодших школярів, у яких до формульного

експерименту діагностували рівень самооцінки середній – із 16,98% до 22,64%. Достатньо показовими, на нашу думку, виявилась відсутність після психопрофілактики учнів з низьким рівнем самооцінки.

Таблиця 3.1

**Порівняльна таблиця розподілу рівнів самооцінки в
ЕГ А до та після формувального експерименту (n = 53)**

Рівні розвитку самооцінки	До експерименту		Після експерименту	
	Абс.	%	Абс.	%
Низький	4	7,55	0	0
Середній	9	16,98	12	22,64
Високий	7	13,21	18	33,96
Дуже високий	33	62,26	23	43,40

Дані експериментальної групи, опрацьовані за допомогою методів математичної статистики, на рівні статистичної значущості ($p \leq 0,01$) підтверджують достовірність позитивних зрушень, які відбулися у формуванні самооцінки під час проведення експерименту. Так, порівняльний аналіз показників в експериментальній і контрольній групі А після формувального експерименту за U-критерієм Манна-Уїтні засвідчує наявність статистично достовірних змін, які відбулися в експериментальній групі А у порівнянні з контрольною групою С. До формувального експерименту в КГ А та ЕГ С статистично значущих відмінностей не було, на що вказує порівняння емпіричних показників самооцінки до експерименту за t-критерієм Стьюдента при $p < 0,05$.

Таким чином, отримані нами результати на достатньому рівні статистичної значущості ($p \leq 0,01$) демонструють, що рівень самооцінки молодших школярів, які брали участь у роботі тренінгових груп та проведенні бесід (експериментальна група А), змінився у порівнянні з тим, який був до експерименту, та в контрольній групі С. В даному випадку, $U_{emp.} = 967,5$; $U_{кр.}(0,01) = 1035$, а це означає, що $U_{emp.} < U_{кр.}$, приймаємо H_1 про значущі відмінності. У контрольній групі статистично достовірних змін немає, оскільки всі без винятку зсуви нульові.

Після формувального експерименту в експериментальній групі А ми зафіксували зміни і в показниках типів агресивної поведінки за методикою Є. Ільїна, П. Ковальова. Суттєво зменшилася кількість учнів з різними типами агресивної поведінки – до експерименту дітей з високим рівнем прямої вербальної агресивної поведінки налічувалося 7,54%, а після експерименту зафіксовано 1,88%; зовсім не виявлено школярів, яким притаманна непряма вербальна агресивна поведінка (до експерименту – 7,54% осіб); також знизився показник кількості дітей з високим рівнем прямої фізичної агресивної поведінки (з 9,43% до 3,77%); учнів з високим рівнем непрямої фізичної агресивної поведінки налічувалося 1,88%, а після формувального експерименту таких не зафіксовано.

Як бачимо, психопрофілактика шкільного насильства сприяла зростанню у молодших школярів поваги один до одного, уміння співпрацювати з іншими, здатності дітей до самоконтролю, внутрішньої зібраності й стриманості. Достовірність позитивних зрушень підтверджується опрацюванням отриманих даних в експериментальній групі після формувального експерименту за допомогою методів математичної статистики. Так, порівняльний аналіз показників різних типів агресивної поведінки за U-критерієм Манна-Уїтні переконливо свідчить про те, що показники після формувального експерименту статистично відрізняються: значущі відмінності визначені у прямій вербальній агресивній поведінці $U_{\text{емп.}} = 871,5$; непрямої вербальній агресивній поведінці $U_{\text{емп.}} = 829,5$; прямій фізичній агресивній поведінці $U_{\text{емп.}} = 761,5$; непрямої фізичній агресивній поведінці $U_{\text{емп.}} = 780$, де $U_{\text{кр}}(0,01) = 1035$, а це означає, що $U_{\text{емп.}} < U_{\text{кр}}$. – значущі відмінності. Оскільки усі зсуви у контрольній групі С є нульовими, то про жодні зміни в цих учнів говорити не доводиться.

Після формувального експерименту в учнів ЕГ А знизилися показники схильності до агресивності. Про це переконливо свідчить порівняння результатів діагностування молодших школярів експериментальної групи А до та після формувального експерименту. Найвагомим показником після

експериментального втручання є зменшення втричі кількості схильних до агресивності учнів – із 16,98% до 5,66%. Статистичну достовірність доводить порівняння показників за U-критерієм Манна-Уїтні, де після психопрофілактичної роботи встановлені статистично достовірні відмінності у схильності до агресивності, $U_{emp.} = 970,5$; $U_{кр.} (0,01) = 1035$, а це означає, що $U_{emp.} < U_{кр.}$, приймаємо H_1 про значущі відмінності.

Далі ми будемо порівнювати показники молодших школярів ЕГ А за методикою багатофакторного дослідження особистості Р. Кеттела.

Внаслідок проведеної психопрофілактичної роботи змінився показник комунікативних особливостей. Так, до експерименту комунікабельних учнів було 16,98%, після – 24,53%. Крім того, виявлено, що зменшилась кількість замкнених дітей: з 20,75% до 3,77%.

Порівнюючи показники молодших школярів за чинником «емоційна нестабільність – емоційна стабільність», помічено позитивні зміни: кількість дівчат і хлопців, які отримали низькі стени зменшилась з 37,73% до 3,77% та збільшилась кількість школярів з високими показниками з 16,98% до 22,64%. Отже, такі діти виявляють здатність до керування власними емоціями та настроєм, уміють знаходити адекватне пояснення та реалістичне вираження власних емоцій. Вони краще підготовлені до успішного виконання поставлених завдань, більш спокійні та впевнені у своїх вчинках, ніж інші; мають реалістичне ставлення до життя, стійкі інтереси, уміють «тримати себе в руках», їм не притаманно впадати в паніку через невдачі.

Після формувального експерименту не виявлено дітей, які характеризуються практичністю (до експерименту – 22,64% осіб), натомість зросла кількість молодших школярів, яким притаманна емоційна чуттєвість. Це свідчить, що діти стали більше потребувати допомоги та співчуття, вони схильні до емпатії, співпереживання і розуміння інших людей.

Внаслідок проведеної психопрофілактичної роботи з'явилися зміни за чинником «низький самоконтроль – високий самоконтроль»: зменшилась кількість дітей з низьким самоконтролем з 18,87% до 3,77% та збільшилась з

високим самоконтролем з 1,88% до 13,20%. Отже, цим школярам властивий високий самоконтроль емоцій та власної поведінки. Вони усвідомлюють вимоги, які висуває соціальне оточення й формують власну поведінку відповідно до означених вимог та норм моралі. Даний фактор визначає рівень внутрішнього контролю поведінки.

Аналізуючи дані формувального експерименту, виявлено зміни за чинником «розслабленість – нервова напруженість»: майже утрічі зменшилась кількість дітей, неспокійних, непосидючих, у поведінці яких раніше помітна була нервова напруга.

Таблиця 3.2

**Динаміка факторів особистості в експериментальній групі А
за методикою Р. Кеттела (n = 53)**

Чинники	Кількість учнів (у %) ЕГ до експерименту, які отримали		Кількість учнів (у %) ЕГ після експерименту, які отримали		U-критерій
	1-3 стени	8-10 стени	1-3 стени	8-10 стени	
(1 А) «замкнутість – комунікабельність»	20,75	16,98	3,77	24,53	$U_{емп.}=853$
(3 С) «емоційна нестабільність – емоційна стабільність»	37,73	16,98	3,77	22,64	$U_{емп.}=693,5$
(4 D) «стриманість – імпульсивність»	0	16,98	9,43	9,43	$U_{емп.}=983$
(9 І) «практичність – чутливість»	22,64	8,49	0	24,52	$U_{емп.}=404,5$
(11 Q3) «низький самоконтроль – високий самоконтроль»	18,87	1,88	3,77	13,20	$U_{емп.}=481,5$
(12 Q4) «розслабленість – нервова напруженість»	1,88	16,98	0	5,66	$U_{емп.}=790,5$

У табл. 3.2 показано, що статистично значущі відмінності спостерігаються насамперед серед таких чинників «замкнутість – комунікабельність» ($U_{емп.}=853$), «емоційна нестабільність – емоційна стабільність» ($U_{емп.}=693,5$), «стриманість – імпульсивність» ($U_{емп.}=983$), «практичність – чутливість» ($U_{емп.}=404,5$), «низький самоконтроль – високий

самоконтроль» ($U_{\text{емп.}}=481,5$), «розслабленість – нервова напруженість» ($U_{\text{емп.}}=790,5$) при $p \leq 0,01$ за U-критерієм Манна-Уїтні. Складні перебудови чинників після психопрофілактики шкільного насильства бачимо на рис. 3.2.

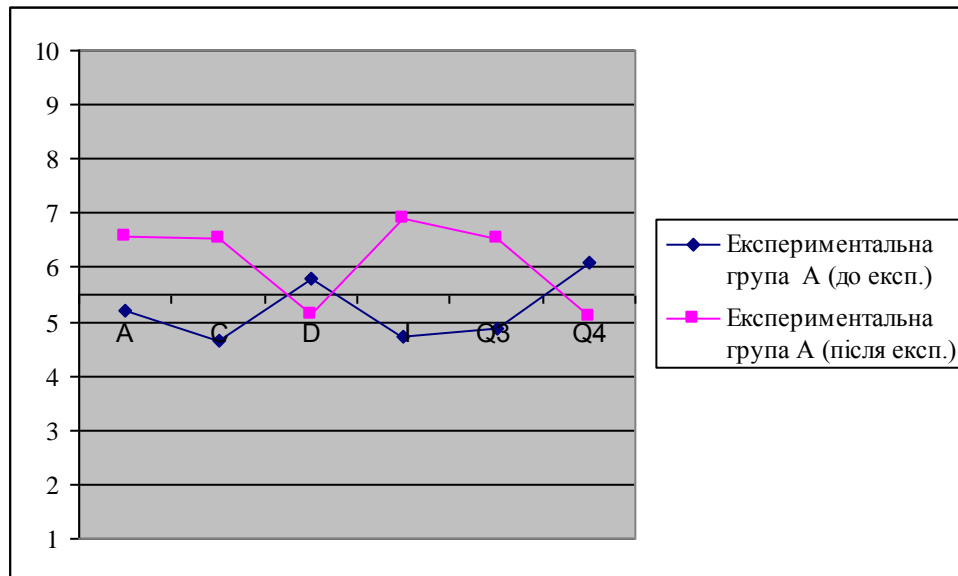


Рис. 3.2. Середньогрупові показники ЕГ до та після експерименту за методикою багатofакторного дослідження особистості Р. Кеттела (n = 53)

Примітка: а) на осі абсцис – чинники: (1 А) «замкнутість – комунікабельність», (3 С) «емоційна нестабільність – емоційна стабільність», (4 D) «стриманість – імпульсивність», (9 I) «практичність – чутливість», (11 Q3) «низький самоконтроль – високий самоконтроль», (12 Q4) «розслабленість – нервова напруженість»; на осі ординат – стени.

Як видно з рис. 3.2, до формувального експерименту показники респондентів мають тенденцію до усереднення, уніфікації, після експерименту – ситуація змінилася. Позитивна динаміка розкиду свідчить про індивідуалізацію параметра у респондентів. Результати психопрофілактичної роботи, що супроводжуються збереженням або зниженням значення розкиду, умовно називаємо систематичними. Таким чином виявлено, що саме проведення психопрофілактики на трьох рівнях супроводжувалося статистично значущим і систематичним підвищенням комунікабельності (чинник А) та емоційної стабільності (чинник С),

підвищенням самоконтролю (чинник Q3) та чутливості (чинник I), зниженням імпульсивності (чинник D) та напруженості (чинник Q4). Застосування особистісного опитувальника Кеттелла показало виправданість його використання для об'єктивної оцінки результатів психопрофілактичної роботи в порядку порівняння результатів до і після формувального експерименту. Значущих відмінностей за даною методикою у контрольній групі С немає.

Після формувального експерименту зареєстровано також зміни у показниках рівнів тривожності. Порівняльний аналіз результатів дослідження тривожності в експериментальній групі А до та після експерименту подано в таблиці 3.3. Як бачимо, зменшилась кількість учнів, які мали високий рівень тривожності: до формувального експерименту їх було 35,85%, а після – 1,88%. Зросла також кількість школярів із низьким, середнім, підвищеним рівнями тривожності – з 37,74% до 43,40%, з 20,75% до 43,40%, з 5,66% до 11,32% відповідно. Оскільки зсуви (різниці між замірами до та після експерименту) незначні, а не варіюють у достатньо широкому діапазоні, як у попередніх показниках шкільного насильства, то для оцінки статистично достовірних відмінностей у показниках рівнів тривожності експериментальної групи до та після формувального експерименту ми застосували критерій знаків G.

Таблиця 3.3

**Динаміка показників шкільної тривожності
в ЕГ А до та після формувального експерименту (n = 53)**

Рівні тривожності	До експерименту		Після експерименту	
	Абс.	%	Абс.	%
Низький	20	37,74	23	43,40
Середній	11	20,75	23	43,40
Підвищений	3	5,66	6	11,32
Високий	19	35,85	1	1,88

Проведений нами аналіз засвідчив наявність типового позитивного зсуву в показниках експериментальної групи, напрямок якого не є

випадковим: $G_{\text{emp.}} = 14$, $G_{\text{кр.}} = 17$ при $p < 0,01$, а це означає, що $G_{\text{emp.}} \leq G_{\text{кр.}}$ приймаємо H_1 про значущі відмінності. Оскільки зсуви у контрольній групі є нульовими, то про жодні зміни в цих учнів говорити не доводиться.

Далі ми будемо порівнювати усереднені дані – показники шкільного насильства та використовувати методи математичної статистики, щоб встановити, чи є значущі статистичні відмінності між ними до та після формувального експерименту в ЕГ. Для вивчення цих відмінностей спочатку всі усереднені групові дані прирівнювалися до 100 % (максимальний показник – 100%). Побудована гістограма наочно демонструє особливості показників шкільного насильства ЕГ А молодших школярів.

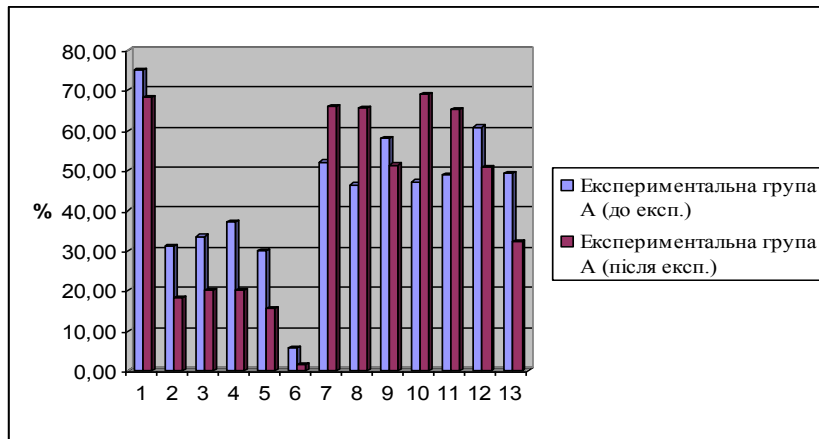


Рис. 3.3. Показники шкільного насильства учнів початкових класів ЕГ А до та після експерименту

Примітка: а) на осі абсцис – показники шкільного насильства (за шкалами опитувальників): 1 – самооцінка, 2 – пряма вербальна агресивна поведінка, 3 – непряма вербальна агресивна поведінка, 4 – пряма фізична агресивна поведінка, 5 – непряма фізична агресивна поведінка, 6 – схильність до агресивності, 7 – «замкнутість – комунікабельність», 8 – «емоційна нестабільність – емоційна стабільність», 9 – «стриманість – імпульсивність», 10 – «практичність – чутливість», 11 – «низький самоконтроль – високий самоконтроль», 12 – «розслабленість – нервова напруженість», 13 – тривожність; на осі ординат – рівні показників шкільного насильства.

За допомогою статистичних критеріїв, що є інструментами визначення рівня значущості, визначимо, наскільки значущими є відмінності у показниках шкільного насильства експериментальної групи А учнів молодшого шкільного віку до та після формувального експерименту.

На основі результатів дослідження, наведених у таблиці 3.4, можемо припустити, що проведена психопрофілактична робота з учнями молодшого шкільного віку позитивно впливатиме як на психологічний клімат у класі, так і на загальну атмосферу стосунків у школі.

Таблиця 3.4

**Результати діагностування показників шкільного насильства
молодших школярів ЕГ А до та після формувального експерименту
(n =53)**

№ п /п	Показник шкільного насильства	До експерименту			Критерій	Після експерименту		
		Середнє	Мода	Медіана		Середнє	Мода	Медіана
1	Самооцінка	74,94	50	78	$U_{\text{емп.}}=967,5^*$	68,23	59	65
2	Пряма вербальна агресивна поведінка	3,11	1	3	$U_{\text{емп.}}=871,5^*$	1,83	1	2
3	Непряма вербальна агресивна поведінка	3,36	3	3	$U_{\text{емп.}}=829,5^*$	2,02	1	2
4	Пряма фізична агресивна поведінка	3,72	1	4	$U_{\text{емп.}}=761,5^*$	2,04	1	2
5	Непряма фізична агресивна поведінка	3,00	1	3	$U_{\text{емп.}}=780^*$	1,57	0	2
6	Схильність до агресивності	2,25	0	3	$U_{\text{емп.}}=970,5^*$	1,42	0	1
7	(1 А) «замкнутість – комунікабельність»	5,21	4	5	$U_{\text{емп.}}=853^*$	6,58	7	7
8	(3 С) «емоційна нестабільність – емоційна стабільність»	4,64	3	4	$U_{\text{емп.}}=693,5^*$	6,55	7	7
9	(4 D) «стриманість – імпульсивність»	5,81	5	5	$U_{\text{емп.}}=983^*$	5,13	4	5
10	(9 І) «практичність – чутливість»	4,72	4	4,5	$U_{\text{емп.}}=404,5^*$	6,89	7	7
11	(11 Q3) «низький самоконтроль – високий самоконтроль»	4,89	5	5	$U_{\text{емп.}}=481,5^*$	6,53	7	7
12	(12 Q4) «розслабленість – нервова напруженість»	6,09	5	6	$U_{\text{емп.}}=790,5^*$	5,08	4	5
13	Тривожність	49,23	91	45	$G_{\text{емп.}}=14^{**}$	32,32	22	28

Примітка: * – відмінності значущі при $p \leq 0,01$ за U-критерієм Манна-Уїтні, Укр. = 1035; ** – відмінності значущі при $p \leq 0,01$ за критерієм знаків G, G кр. = 17.

Відомо, що розвиток особистості учня багато в чому залежить від учителя, який здійснює навчально-виховний процес, від його професійного рівня, морально-психологічного потенціалу, готовності до цього виду діяльності [167]. З метою запобігання проявам насильства з боку педагогів початкових класів щодо вихованців проводилися заняття, що передбачали зниження агресивності й набуття конструктивних форм поведінки. Після формувального експерименту відбулися помітні зміни у показниках рівнів агресивних та ворожих реакцій вчителів за методикою А. Басса і А. Дарки (див. табл. 3.5).

Таблиця 3.5

Динаміка агресивних та ворожих реакцій вчителів ЕГ А (n = 15)

Шкала	Кількість вчителів (у %) до експерименту, які отримали					Кількість вчителів (у %) після експерименту, які отримали				
	1, 2 стени	3, 4 стени	5, 6 стени	7 стени	8-10 стени	1, 2 стени	3, 4 стени	5, 6 стени	7 стени	8-10 стени
	низький рівень	середній рівень	підвищений рівень	високий рівень	дуже високий рівень	низький рівень	середній рівень	підвищений рівень	високий рівень	дуже високий рівень
Фізична агресія	26,67	33,33	20	20	–	46,67	40	13,33	–	–
Непряма агресія	33,33	53,33	13,33	–	–	53,33	46,67	–	–	–
Роздратування	–	40	26,67	26,67	6,67	26,67	46,67	26,67	–	–
Негативізм	53,33	14,33	20	14,33	–	53,33	26,67	20	–	–
Образа	33,33	33,33	33,33	–	–	46,67	46,67	6,67	–	–
Підозрілість	6,67	60	26,67	6,67	–	33,33	40	20	6,67	–
Вербальна агресія	–	53,33	26,67	20	–	26,67	40	20	13,33	–
Почуття провини	60	40	–	–	–	33,33	33,33	33,33	–	–

Як бачимо, психопрофілактична програма сприяла зниженню рівнів агресивних та ворожих реакцій педагогів, оскільки в експериментальній

групі А помітно зменшилася кількість учителів із підвищеним, високим та дуже високим рівнями цих показників: до формувального експерименту вчителів, які мали підвищений та високий рівні фізичної агресії, становили по 20% кожен, а після експерименту високий – не виявлено, а підвищений рівень – у 13,33% осіб; зменшилася кількість учителів, яким притаманне роздратування, якщо до експериментального впливу, підвищений, високий та дуже високий рівні мали 26,67%, 26,67% та 6,67% відповідно вчителів, то після впливу підвищений рівень роздратування характерний для 26,67% та відсутні високий та дуже високий рівні; негативізм був присутній у 20% та 14,33% на підвищеному та високому рівнях, після експерименту – на підвищеному рівні у 20% респондентів; зменшилась кількість вчителів, у яких на підвищеному рівні діагностовано образу – з 33,33% до 6,67%; так, до експериментального впливу підвищений та високий рівні підозрілості виявлені у 26,67% та 6,67% педагогів, після впливу – у 20% та 6,67% відповідно. Показовим, на нашу думку, є те, що вербальна агресія після формувального експерименту на підвищеному та високому рівнях діагностовано у 20% та 13,33% вчителів, а до впливу ці показники були дещо вищими – 26,67% та 20%.

Як свідчать результати дослідження, у третини педагогів (33,33%) участь у тренінгових заняттях призвела до зростання провини. Імовірними причинами її виникнення є усвідомлення вчительських помилок у роботі, яких вони раніше не помічали; поява почуття відповідальності за наслідки своїх вчинків; роздуми про те, яким чином можна було б уникнути або запобігти агресивним діям. Водночас, вважаємо, якщо людина визнала себе винною, то вона зможе виправитися й стати кращою. Свого часу В. Сухомлинський з цього приводу слушно зауважив, що усвідомлення своєї провини – найперша умова виправлення. Тому цим педагогам ми рекомендували пройти тренінг особистісного росту, або індивідуальне психологічне консультування.

Аналіз отриманих даних із застосуванням U-критерію Манна-Уїтні свідчить про наявність значущих відмінностей у показниках вчителів ЕГ А. Статистично значущі відмінності спостерігаються насамперед серед таких шкал «фізична агресія» ($U_{\text{емп.}} = 42$), «непряма агресія» ($U_{\text{емп.}} = 35$), «роздратування» ($U_{\text{емп.}} = 24$), «образа» ($U_{\text{емп.}} = 45$), «підозрілість» ($U_{\text{емп.}} = 50,5$), «вербальна агресія» ($U_{\text{емп.}} = 51$) при $p \leq 0,01$ за U-критерієм Манна-Уїтні, де $U_{\text{кр.}}(0,01) = 56$. За шкалою «негативізм» отримали $U_{\text{емп.}} = 62$, що свідчить про наявність достовірних відмінностей на рівні $p \leq 0,05$, де $U_{\text{кр.}}(0,05) = 72$. Усі зсуви за шкалою «почуття провини» є нульовими, тому про жодні зміни у розвитку цього показника говорити не доводиться.

Після формувального експерименту відбулися помітні позитивні зміни і в рівнях агресивності вчителів ЕГ А (див. табл. 3.6).

Таблиця 3.6

Динаміка показників агресивності в ЕГ А вчителів ($n = 15$)

Рівні агресивності	До експерименту		Після експерименту	
	Абс.	%	Абс.	%
Низький	2	13,33	6	40
Середній	8	53,33	8	53,33
Високий	5	33,33	1	6,67

Підсумовуючи викладене, можна дійти висновку, що програма сприяла зниженню рівня агресивності вчителів, оскільки в експериментальній групі А помітно зменшилася кількість педагогів із високим рівнем агресивності: до формувального експерименту їх було 33,33%, а після експерименту стало 6,67%. Збільшилась кількість осіб з низьким рівнем агресивності – із 13,33% до 40%. Також не змінилась кількість опитаних із середнім рівнем агресивності (до та після експерименту їх було 53,33%).

Достовірність позитивних зрушень підтверджується опрацюванням отриманих даних в експериментальній групі до та після формувального експерименту за допомогою методу математичної статистики. Так, порівняльний аналіз показників агресивності експериментальної групи А за U-критерієм Манна-Уїтні переконливо свідчить про те, що рівні

агресивності вчителів початкових класів до та після психопрофілактичної роботи статистично відрізняються – $U_{emp.} = 44,5$; $U_{кр} (0,01) = 56$, а це означає, що $U_{emp.} < U_{кр.}$, приймаємо H_1 про значущі відмінності.

Реалізація психопрофілактичної програми шкільного насильства з боку вчителів дала можливість отримати низку результатів та впливів, які в подальшому сприятимуть запобіганню й протидії цьому небезпечному явищу. Підсумовуючи викладене, зазначимо, що стосунки між учителем та учнем позначаються на всіх соціальних зв'язках у житті вихованця, на всіх міжособистісних взаєминах. Саме тому важливим чинником, без дотримання якого не може бути вихована здорова особистість, є особистісно-гуманний підхід до учня.

Наступним етапом нашої роботи було порівняти показники експериментальної групи А з показниками експериментальної групи В та контрольних груп (КГ) С, Д після проведеної психопрофілактичної програми. Зауважимо, що в експериментальній групі В проводилася первинна психопрофілактика шкільного насильства серед учнів молодшого шкільного віку ($n=53$) та вчителів початкових класів ($n=15$). До контрольної групи Д увійшли лише школярі ($n=53$).

Як свідчить порівняльний аналіз, між рівнями самооцінки молодших школярів експериментальної групи А та експериментальної групи В, контрольних груп С, Д є помітні відмінності (див. табл. 3.7).

Таблиця 3.7

**Порівняльна таблиця розподілу рівнів самооцінки молодших школярів
ЕГ А та ЕГ В, КГ С, Д після експерименту ($n = 212$)**

Рівні розвитку самооцінки	Експериментальна група А		Контрольна група С		Експериментальна група В		Контрольна група Д	
	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%
Низький	0	0	5	9,43	3	5,66	24	45,28
Середній	12	22,64	6	11,32	7	13,20	10	18,87
Високий	18	33,96	17	32,08	15	28,30	16	30,19
Дуже високий	23	43,40	25	47,17	28	52,83	3	5,66

Як бачимо з табл. 3.12, низький рівень самооцінки діагностований у 9,43% опитаних дітей молодшого шкільного віку контрольної групи С, 5,66% експериментальної групи В та 45,28% контрольної групи D. Середній рівень самооцінки виявили у 22,64% респондентів ЕГ А, 11,32% молодших школярів КГ С, 13,20% учнів ЕГ В, 18,87% дітей КГ D. Високий рівень самооцінки мають 33,96% хлопців та дівчат початкових класів експериментальної групи А, 32,08% опитаних контрольної групи С, 28,30% школярів експериментальної групи В, 30,19% учнів контрольної групи D. Дуже високий рівень самооцінки діагностований у 43,40% опитаних ЕГ А, 47,17% дітей контрольної групи С, 52,83% респондентів експериментальної групи В, 5,66% хлопців та дівчат початкових класів контрольної групи D.

Аналіз отриманих рівнів самооцінки молодших школярів із застосуванням U-критерію Манна-Уїтні свідчить про наявність значущих відмінностей у показниках експериментальної групи А та контрольної групи С ($U_{\text{емп.}} = 1044$), на рівні $p \leq 0,05$, де $U_{\text{кр.}}(0,05) = 1143$; наявність значущих відмінностей у показниках експериментальної групи А та контрольної групи D ($U_{\text{емп.}} = 566,5$), на рівні $p \leq 0,01$, де $U_{\text{кр.}}(0,01) = 1035$. Порівнюючи показники експериментальної групи А та експериментальної групи В, констатуємо ($U_{\text{емп.}} = 1114,5$), на рівні $p \leq 0,01$, де $U_{\text{кр.}}(0,01) = 1035$, отже, дані знаходяться у зоні невизначеності. Це підтверджує, що після психопрофілактичної роботи відбуваються зміни у показниках рівнів самооцінки учнів молодшого шкільного віку і те, що розроблена програма є ефективною.

Крім того, ефективність запропонованої системи профілактики шкільного насильства перевірятимемо шляхом порівняння самооцінки молодших школярів контрольної групи С (повторне тестування) та контрольної групи D. Аналіз отриманих даних із застосуванням U-критерію Манна-Уїтні свідчить про відсутність статистичних відмінностей між показниками контрольної групи С та контрольної групи D ($U_{\text{емп.}} = 1260,5$), на рівні $p \leq 0,01$, де $U_{\text{кр.}}(0,01) = 1035$. Таким чином, це засвідчує великі

можливості розробленої та апробованої програми профілактики шкільного насильства у середовищі молодших школярів. Тобто, при організації відповідної роботи з учнями початкових класів, самооцінка, котра формувалася стихійно на попередніх етапах онтогенезу, може бути скоригована.

Після психопрофілактики шкільного насильства ми зафіксували відмінності у показниках типів агресивної поведінки за методикою Є. Ільїна, П. Ковальова (див. табл. 3.8).

Таблиця 3.8

Порівняльна таблиця розподілу типів агресивної поведінки молодших школярів ЕГ А та ЕГ В, КГ С, D після експерименту (n = 212)

Тип агресивної поведінки	Експериментальна група А		Контрольна група С		Експериментальна група В		Контрольна група D	
	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%
Пряма вербальна	1	1,88	5	9,43	7	13,21	13	24,53
Непряма вербальна	0	0	2	3,77	7	13,21	10	18,87
Пряма фізична	2	3,77	4	7,55	6	11,32	6	11,32
Непряма фізична	0	0	2	3,77	2	3,77	1	1,88

Як свідчить порівняльний аналіз розподілу типів агресивної поведінки молодших школярів експериментальних груп А, В та контрольних груп С, D існують статистичні відмінності між отриманими даними. Так, пряма вербальна агресивна поведінка діагностована у 1,88% учнів ЕГ А, 9,43% школярів КГ С, 13,21% дітей ЕГ В, 24,53% хлопців та дівчат КГ D. Непряма вербальна агресивна поведінка характерна для дітей початкових класів контрольних груп: КГ С – 3,77%, ЕГ В – 13,21%, КГ D – 18,87%. Пряма фізична агресивна поведінка виявлена у 3,77% школярів експериментальної групи А, 7,55% учнів контрольної групи С, 11,32% експериментальної групи В, 11,32% контрольної групи D. Так, непряма фізична агресивна поведінка проявляється у молодших школярів контрольних груп: КГ С – 3,77%, ЕГ В – 3,77%, КГ D – 1,88%.

Ґрунтуючись на даних статистичного аналізу, можна стверджувати, що між показниками типів агресивної поведінки експериментальних груп А, В та контрольних груп С, D є достовірні відмінності. Так, порівняльний аналіз прямої вербальної агресивної поведінки в групах за U-критерієм Манна-Уїтні засвідчує наявність статистично достовірних відмінностей: експериментальної групи F та контрольної групи С ($U_{\text{емп.}} = 929,5$), на рівні $p \leq 0,01$, де $U_{\text{кр.}}(0,01) = 1035$; наявність значущих відмінностей у показниках експериментальної групи F та контрольної групи D ($U_{\text{емп.}} = 595,5$), на рівні $p \leq 0,01$, де $U_{\text{кр.}}(0,01) = 1035$. Порівнюючи показники експериментальної групи А та експериментальної групи В, констатуємо ($U_{\text{емп.}} = 1045,5$), на рівні $p \leq 0,01$, де $U_{\text{кр.}}(0,01) = 1035$, отже, дані знаходяться у зоні невизначеності.

Статистично показано, що у групах показники непрямой вербальної агресивної поведінки відрізняються: експериментальної групи А та контрольної групи С ($U_{\text{емп.}} = 488,5$), на рівні $p \leq 0,01$, де $U_{\text{кр.}}(0,01) = 1035$; експериментальної групи А та контрольної групи D ($U_{\text{емп.}} = 367,5$), на рівні $p \leq 0,01$, де $U_{\text{кр.}}(0,01) = 1035$; експериментальної групи А та експериментальної групи В ($U_{\text{емп.}} = 990,5$), на рівні $p \leq 0,01$, де $U_{\text{кр.}}(0,01) = 1035$.

Згідно з даними статистичного аналізу, існують достовірні відмінності між показниками прямої фізичної агресивної поведінки в групах за U-критерієм Манна-Уїтні: експериментальної групи А та контрольної групи С ($U_{\text{емп.}} = 647,5$), на рівні $p \leq 0,01$, де $U_{\text{кр.}}(0,01) = 1035$; експериментальної групи А та контрольної групи D ($U_{\text{емп.}} = 494$), на рівні $p \leq 0,01$, де $U_{\text{кр.}}(0,01) = 1035$; експериментальної групи А та експериментальної групи В ($U_{\text{емп.}} = 1071$), на рівні $p \leq 0,05$, де $U_{\text{кр.}}(0,05) = 1143$.

Орієнтуючись на дані математичної статистики, можна стверджувати, що у групах показники непрямой фізичної агресивної поведінки відрізняються: експериментальної групи А та контрольної групи С ($U_{\text{емп.}} = 626$), на рівні $p \leq 0,01$, де $U_{\text{кр.}}(0,01) = 1035$; експериментальної групи А та контрольної групи В ($U_{\text{емп.}} = 482$), на рівні $p \leq 0,01$, де $U_{\text{кр.}}(0,01) = 1035$;

експериментальної групи А та експериментальної групи В ($U_{\text{емп.}} = 1192$), на рівні $p \leq 0,05$, де $U_{\text{кр.}}(0,05) = 1143$, отже, дані знаходяться у зоні незначущості. За цією логікою стає зрозумілим, що непряма фізична агресивна поведінка важче піддається профілактиці, корекції та є небезпечною для оточуючих.

Згідно з даними нашого експериментального дослідження, існують статистичні відмінності між показниками схильності до агресивності. Про це переконливо свідчить порівняння результатів діагностування молодших школярів експериментальних груп А, В та контрольних груп С, Д. Статистичну достовірність доводить порівняння показників за U-критерієм Манна-Уїтні, де встановлені статистично достовірні відмінності у схильності до агресивності: експериментальної групи А та контрольної групи С ($U_{\text{емп.}} = 641$), на рівні $p \leq 0,01$, де $U_{\text{кр.}}(0,01) = 1035$; наявність значущих відмінностей у показниках експериментальної групи А та експериментальної групи В ($U_{\text{емп.}} = 956$), на рівні $p \leq 0,01$, де $U_{\text{кр.}}(0,01) = 1035$. Порівнюючи показники експериментальної групи А та контрольної групи Д, констатуємо ($U_{\text{емп.}} = 1127,5$), на рівні $p \leq 0,05$, де $U_{\text{кр.}}(0,05) = 1143$, отже, дані знаходяться у зоні значущості.

Зупинимось також на аналізі типів агресивної поведінки молодших школярів КГ С та контрольної групи Д після експерименту. З'ясували, що у групах показники прямої вербальної агресивної поведінки не відрізняються ($U_{\text{емп.}} = 1167$), на рівні $p \leq 0,01$, де $U_{\text{кр.}}(0,01) = 1035$; немає значущих відмінностей між групами у показниках непрямої вербальної агресивної поведінки ($U_{\text{емп.}} = 1118$), на рівні $p \leq 0,01$, де $U_{\text{кр.}}(0,01) = 1035$; істотно не різняться показники прямої фізичної агресивної поведінки ($U_{\text{емп.}} = 1201,5$), на рівні $p \leq 0,01$, де $U_{\text{кр.}}(0,01) = 1035$; отримані нами статистичні дані між показниками непрямої фізичної агресивної поведінки – незначущі ($U_{\text{емп.}} = 1215$), на рівні $p \leq 0,01$, де $U_{\text{кр.}}(0,01) = 1035$.

Спираючись на узагальнені дані, що опрацьовані за допомогою методів математичної статистики, засвідчили ефективність проведення розробленої та апробованої програми попередження шкільного насильства у середовищі

молодших школярів. Запропонована система роботи з корекції агресивної поведінки – це один із варіантів впливу, а тому ми не виключаємо інваріативності та не обмежуємо творчий пошук шкільного психолога щодо вибору психологічних технік конструювання і впровадження відповідного методичного інструментарію для профілактики шкільного насильства.

З огляду на спрямованість нашого дослідження становлять інтерес порівняння показників молодших школярів експериментальних груп А, В та контрольних груп С, D за методикою багатофакторного дослідження особистості Р. Кеттела.

Таблиця 3.9

**Динаміка факторів особистості в ЕГ А та КГ С
за методикою Р. Кеттела (n = 106)**

Фактори	Кількість учнів (у %) ЕГ А, які отримали		Кількість учнів (у %) КГ С, які отримали		U-критерій
	1-3 стени	8-10 стени	1-3 стени	8-10 стени	
(1 А) «замкнутість – комунікабельність»	3,77	24,53	7,55	18,87	$U_{емп.}= 963,5$
(3 С) «емоційна нестабільність – емоційна стабільність»	3,77	22,64	3,77	15,09	$U_{емп.}=995$
(4 D) «стриманість – імпульсивність»	9,43	9,43	18,87	11,32	$U_{емп.}=1332$
(9 І) «практичність – чутливість»	0	24,52	15,09	22,64	$U_{емп.}=741$
(11 Q3) «низький самоконтроль – високий самоконтроль»	3,77	13,20	30,19	9,43	$U_{емп.}=479$
(12 Q4) «розслабленість – нервова напруженість»	0	5,66	13,20	11,32	$U_{емп.}=1064,5$

У табл. 3.9 показано, що статистично значущі відмінності спостерігаються насамперед серед таких факторів: «замкнутість – комунікабельність» ($U_{емп.}=963,5$), «емоційна нестабільність – емоційна стабільність» ($U_{емп.}= 995$), «практичність – чутливість» ($U_{емп.}= 741$), «низький самоконтроль – високий самоконтроль» ($U_{емп.}=479$), при $p \leq 0,01$ за U-критерієм Манна-Уїтні. Відмінностей між ЕГ А та КГ С за чинником «стриманість – імпульсивність» немає. Незначущі відмінності виявили за

чинником «розслабленість – нервова напруженість» ($U_{\text{емп.}} = 1064,5$), при $p \leq 0,05$ за U-критерієм Манна-Уїтні, де $U_{\text{кр.}}(0,05) = 1143$.

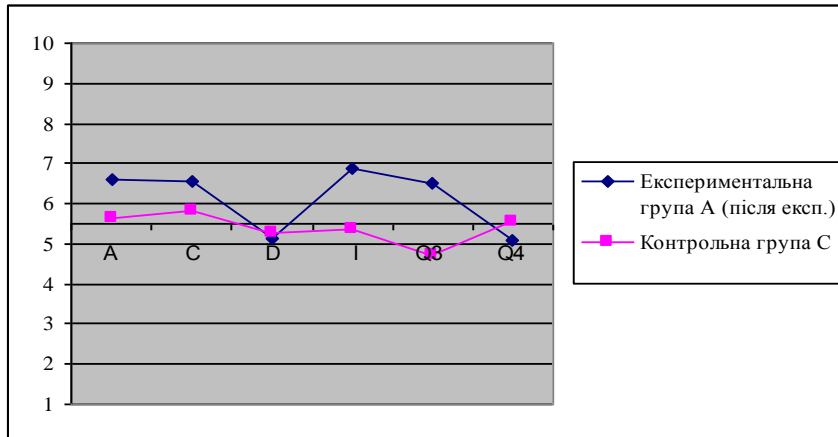


Рис. 3.4. Середньогрупові показники ЕГ А та КГ С після експерименту за методикою багатфакторного дослідження особистості Р. Кеттела (n = 106)

Примітка: а) на осі абсцис – фактори: (1 А) «замкнутість – комунікабельність», (3 С) «емоційна нестабільність – емоційна стабільність», (4 D) «стриманість – імпульсивність», (9 І) «практичність – чутливість», (11 Q3) «низький самоконтроль – високий самоконтроль», (12 Q4) «розслабленість – нервова напруженість»; на осі ординат – стени.

Якщо ж порівняти фактори особистості учнів молодшого шкільного віку експериментальної групи А та контрольної групи С після психопрофілактики шкільного насильства, то варто зазначити, що зображений профіль майже за усіма визначеними показниками у ЕГ А розміщується вище від профілю, зафіксованого у КГ С.

Далі ми будемо порівнювати показники молодших школярів експериментальної групи та контрольної групи В за методикою багатфакторного дослідження особистості Р. Кеттела.

Як бачимо з табл. 3.10, що статистично значущі відмінності спостерігаються насамперед серед таких факторів, як: «емоційна нестабільність – емоційна стабільність» ($U_{\text{емп.}} = 899,5$), «практичність – чутливість» ($U_{\text{емп.}} = 846$), «низький самоконтроль – високий самоконтроль»

($U_{\text{емп.}} = 967,5$), «розслабленість – нервова напруженість» ($U_{\text{емп.}} = 868,5$) при $p \leq 0,01$ за U-критерієм Манна-Уїтні. Незначущі відмінності виявили за факторами «замкнутість – комунікабельність» ($U_{\text{емп.}} = 1114,5$) та «стриманість – імпульсивність» ($U_{\text{емп.}} = 1129,5$), при $p \leq 0,05$ за U-критерієм Манна-Уїтні, де $U_{\text{кр.}}(0,05) = 1143$.

Таблиця 3.10

Порівняльний аналіз факторів вивчення особистості школярів

ЕГ А та ЕГ В після експерименту (n = 106)

Фактори	Кількість учнів (у %) ЕГ А, які отримали		Кількість учнів (у %) ЕГ В, які отримали		U-критерій
	1-3 стени	8-10 стени	1-3 стени	8-10 стени	
(1 А) «замкнутість – комунікабельність»	3,77	24,53	3,77	13,20	$U_{\text{емп.}} = 1114,5$
(3 С) «емоційна нестабільність – емоційна стабільність»	3,77	22,64	9,43	15,09	$U_{\text{емп.}} = 899,5$
(4 D) «стриманість – імпульсивність»	9,43	9,43	5,66	15,09	$U_{\text{емп.}} = 1129,5$
(9 І) «практичність – чутливість»	0	24,52	7,55	15,09	$U_{\text{емп.}} = 846$
(11 Q3) «низький самоконтроль – високий самоконтроль»	3,77	13,20	13,20	9,43	$U_{\text{емп.}} = 967,5$
(12 Q4) «розслабленість – нервова напруженість»	0	5,66	0	15,09	$U_{\text{емп.}} = 868,5$

Таким чином, показники молодших школярів після проведення психопрофілактичної роботи на трьох рівнях експериментальної групи А та первинної психологічної профілактики експериментальної групи В відрізняються. Однак, середньогрупові значення усіх факторів обох груп не варіюють у достатньо широкому діапазоні, тому можемо говорити, що проведена робота щодо попередження шкільного насильства є ефективною навіть на первинному рівні. Середньогрупові показники фактора «стриманість – імпульсивність» мають нейтральний характер і залежно від виховання призведуть до правомірної чи насильницької поведінки.

Побудований графік наочно демонструє особливості факторів експериментальної групи А та експериментальної групи В (рис. 3.5).

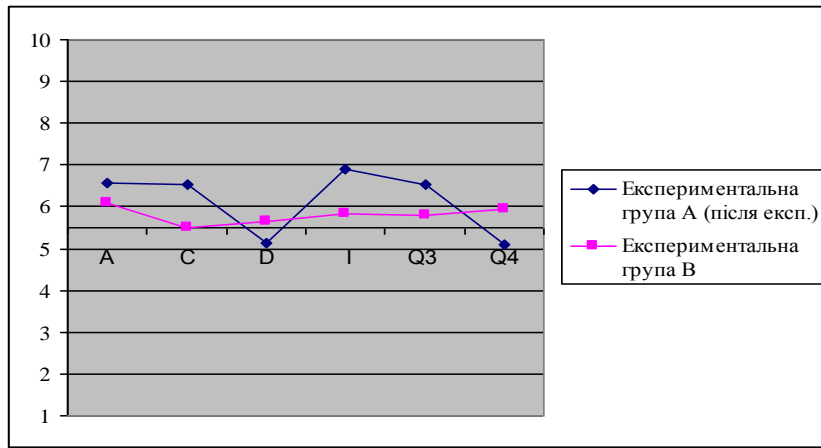


Рис. 3.5. Середньогрупові показники ЕГ А та ЕГ В після експерименту за методикою багатofакторного дослідження особистості Р. Кеттела (n = 106)

Примітка: а) на осі абсцис – фактори: (1 А) «замкнутість – комунікабельність», (3 С) «емоційна нестабільність – емоційна стабільність», (4 D) «стриманість – імпульсивність», (9 І) «практичність – чутливість», (11 Q3) «низький самоконтроль – високий самоконтроль», (12 Q4) «розслабленість – нервова напруженість»; на осі ординат – стени.

Наступним кроком стало порівняння показників молодших школярів експериментальної групи А та контрольної групи D за методикою багатofакторного дослідження особистості Р. Кеттела.

Таблиця 3.11

**Порівняльний аналіз факторів вивчення особистості школярів
ЕГ А та КГ D після експерименту (n = 106)**

Фактори	Кількість учнів (у %) ЕГ А, які отримали		Кількість учнів (у %) КГ D, які отримали		U-критерій
	1-3 стени	8-10 стени	1-3 стени	8-10 стени	
(1 А) «замкнутість – комунікабельність»	3,77	24,53	22,64	13,20	$U_{\text{емп.}} = 659$
(3 С) «емоційна нестабільність – емоційна стабільність»	3,77	22,64	22,64	15,09	$U_{\text{емп.}} = 701$
(4 D) «стриманість – імпульсивність»	9,43	9,43	28,30	13,20	$U_{\text{емп.}} = 1300,5$
(9 І) «практичність – чутливість»	0	24,52	35,85	0	$U_{\text{емп.}} = 196,5$
(11 Q3) «низький самоконтроль – високий самоконтроль»	3,77	13,20	47,17	1,88	$U_{\text{емп.}} = 350$
(12 Q4) «розслабленість – нервова напруженість»	0	5,66	18,87	13,20	$U_{\text{емп.}} = 1361,5$

У табл. 3.11 показано, що статистично значущі відмінності спостерігаються насамперед серед таких факторів: «замкнутість – комунікабельність» ($U_{\text{емп.}} = 659$), «емоційна нестабільність – емоційна стабільність» ($U_{\text{емп.}} = 701$), «практичність – чутливість» ($U_{\text{емп.}} = 196,5$), «низький самоконтроль – високий самоконтроль» ($U_{\text{емп.}} = 350$), при $p \leq 0,01$ за U-критерієм Манна-Уїтні. Відмінностей між ЕГ А та КГ D за факторами «стриманість – імпульсивність» ($U_{\text{емп.}} = 1300,5$) та «розслабленість – нервова напруженість» ($U_{\text{емп.}} = 1361,5$) немає.

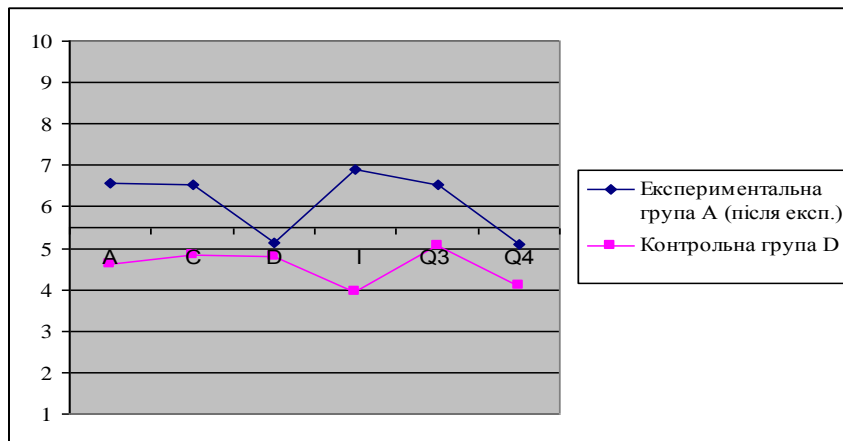


Рис. 3.6. Середньогрупові показники ЕГ А та КГ D після експерименту за методикою багатфакторного дослідження особистості Р. Кеттела (n = 106)

Примітка: а) на осі абсцис – фактори: (1 А) «замкнутість – комунікабельність», (3 С) «емоційна нестабільність – емоційна стабільність», (4 D) «стриманість – імпульсивність», (9 I) «практичність – чутливість», (11 Q3) «низький самоконтроль – високий самоконтроль», (12 Q4) «розслабленість – нервова напруженість»; на осі ординат – стени.

Не зважаючи на істотні відмінності між показниками експериментальної та контрольних груп за методикою багатфакторного дослідження особистості Р. Кеттела, перевіримо ефективність розробленої програми шляхом порівняння показників контрольної групи С (повторне тестування) та контрольної групи D.

**Порівняльний аналіз факторів вивчення особистості школярів
КГ С та КГ D після експерименту (n = 106)**

Фактори	Кількість учнів (у %) КГ С, які отримали		Кількість учнів (у %) КГ D, які отримали		U-критерій
	1-3 стени	8-10 стен	1-3 стени	8-10 стен	
(1 А) «замкнутість – комунікабельність»	7,55	18,87	22,64	13,20	$U_{\text{емп.}} = 1004$
(3 С) «емоційна нестабільність – емоційна стабільність»	3,77	15,09	22,64	15,09	$U_{\text{емп.}} = 929$
(4 D) «стриманість – імпульсивність»	18,87	11,32	28,30	13,20	$U_{\text{емп.}} = 1247$
(9 I) «практичність – чутливість»	15,09	22,64	35,85	0	$U_{\text{емп.}} = 1047,5$
(11 Q3) «низький самоконтроль – високий самоконтроль»	30,19	9,43	47,17	1,88	$U_{\text{емп.}} = 1100$
(12 Q4) «розслабленість – нервова напруженість»	13,20	11,32	18,87	13,20	$U_{\text{емп.}} = 1150,5$

Як бачимо з табл. 3.12, що статистично значущих відмінностей немає серед таких факторів: «стриманість – імпульсивність» ($U_{\text{емп.}} = 1129,5$), «розслабленість – нервова напруженість» ($U_{\text{емп.}} = 1150,5$) при $p \leq 0,01$ за U-критерієм Манна-Уїтні, де $U_{\text{кр.}}(0,01) = 1035$, «практичність – чутливість» ($U_{\text{емп.}} = 1047,5$), «низький самоконтроль – високий самоконтроль» ($U_{\text{емп.}} = 1100$) при $p \leq 0,05$ за U-критерієм Манна-Уїтні, де $U_{\text{кр.}}(0,05) = 1143$. Відмінності виявили за факторами «замкнутість – комунікабельність» ($U_{\text{емп.}} = 1004$) та «емоційна нестабільність – емоційна стабільність» ($U_{\text{емп.}} = 929$), «при $p \leq 0,01$ за U-критерієм Манна-Уїтні.

Проведений статистичний аналіз підтвердив наше припущення про те, що ефективність процесу попередження шкільного насильства можна підвищити завдяки впровадженню активних методів групової роботи з дітьми та і те, що впливу проміжних, додаткових змінних майже не було.

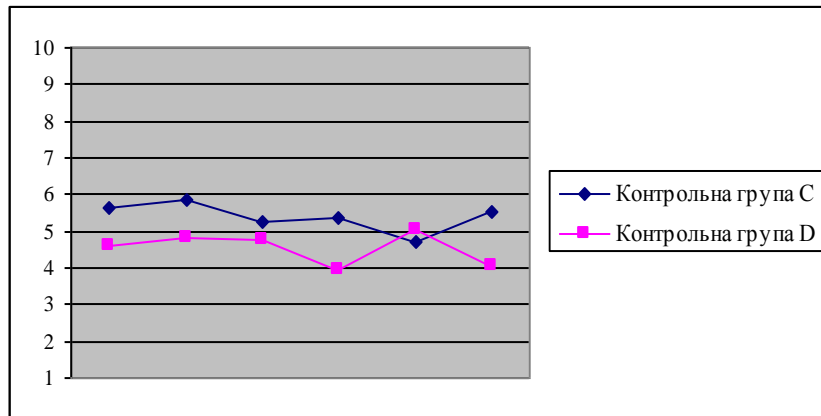


Рис. 3.7. Середньогрупові показники КГ С та КГ D після експерименту за методикою багатofакторного дослідження особистості Р. Кеттела (n = 106)

Примітка: а) на осі абсцис – фактори: (1 А) «замкнутість – комунікабельність», (3 С) «емоційна нестабільність – емоційна стабільність», (4 D) «стриманість – імпульсивність», (9 І) «практичність – чутливість», (11 Q3) «низький самоконтроль – високий самоконтроль», (12 Q4) «розслабленість – нервова напруженість»; на осі ординат – стени.

Порівнюючи фактори дослідження особистості учнів молодшого шкільного віку експериментальної групи А та контрольної групи D після психопрофілактики шкільного насильства, слід зазначити, що зображений профіль майже за усіма визначеними показниками у ЕГ А розміщується вище від профілю, зафіксованого у КГ D.

Отож, на основі групових результатів будемо порівняльні графіки для співставлення профілів дітей початкових класів (рис. 3.8) і таким чином будемо порівнювати показники експериментальних груп А, В та контрольних груп С, D за методикою багатofакторного дослідження особистості Р. Кеттела.

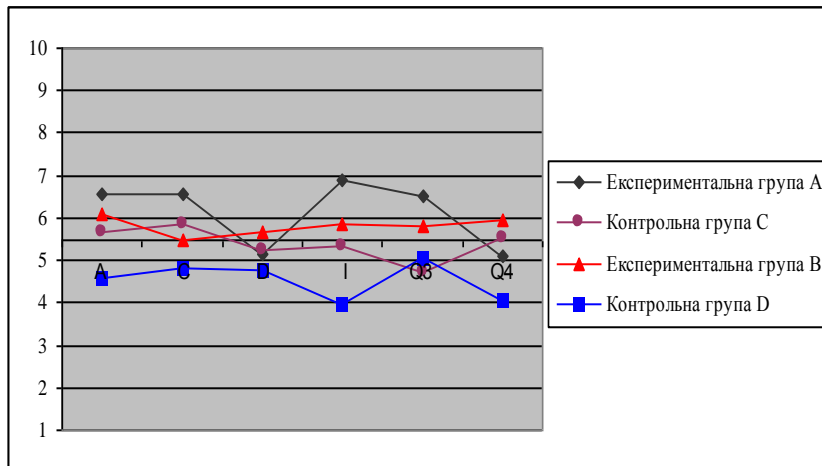


Рис. 3.8. Середньогрупові показники ЕГ А, В та КГ С, D після експерименту за методикою багатофакторного дослідження особистості Р. Кеттела (n = 106)

Примітка: а) на осі абсцис – фактори: (1 А) «замкнутість – комунікабельність», (3 С) «емоційна нестабільність – емоційна стабільність», (4 D) «стриманість – імпульсивність», (9 І) «практичність – чутливість», (11 Q3) «низький самоконтроль – високий самоконтроль», (12 Q4) «розслабленість – нервова напруженість»; на осі ординат – стени.

Графіки показують приблизно однакову картину розподілу факторів як для молодших школярів контрольної групи С, так і для молодших школярів контрольної групи D. Водночас учні початкових класів експериментальної групи В, з якими проведено первинну психопрофілактику шкільного насильства, мають вищі показники від двох інших контрольних груп. Найбільші розбіжності відзначаються між графіками експериментальної групи А та контрольної групи D.

Аналізуючи дану ситуацію, можна говорити про ефективність запропонованої програми попередження шкільного насильства. Крім того, припускаємо, що низькі показники контрольної групи D зумовлені освітнім середовищем, навчально-виховним процесом загалом та дефектами виховання.

Як свідчить порівняльний аналіз, зареєстровано також зміни у показниках рівнів тривожності молодших школярів експериментальних груп А, В та контрольних груп С, D. Низький рівень тривожності діагностований у 37,74% опитаних дітей молодшого шкільного віку контрольної групи С, 15,09% експериментальної групи В та 26,42% контрольної групи D. Середній рівень тривожності виявили у 43,40% респондентів ЕГ А, 37,74% молодших школярів КГ С, 37,74% учнів ЕГ В, 33,96% дітей КГ D. Підвищений рівень тривожності мають 11,32% хлопців та дівчат початкових класів експериментальної групи А, 11,32% опитаних контрольної групи С, 35,85% школярів експериментальної групи В, 13,21% учнів контрольної групи D. Високий рівень тривожності діагностований у 1,88% опитаних ЕГ А, 13,21% дітей контрольної групи С, 11,32% респондентів експериментальної групи В, 26,42% хлопців та дівчат початкових класів контрольної групи D.

Аналіз отриманих рівнів тривожності молодших школярів із застосуванням U-критерію Манна-Уїтні свідчить про наявність значущих відмінностей у показниках експериментальної групи А та контрольної групи С ($U_{\text{емп.}} = 1011$), на рівні $p \leq 0,01$, де $U_{\text{кр.}}(0,01) = 1035$; наявність значущих відмінностей у показниках експериментальної групи А та контрольної групи D ($U_{\text{емп.}} = 993$), на рівні $p \leq 0,01$, де $U_{\text{кр.}}(0,01) = 1035$. Порівнюючи показники експериментальної групи А експериментальної групи В, констатуємо ($U_{\text{емп.}} = 674,5$), на рівні $p \leq 0,01$, де $U_{\text{кр.}}(0,01) = 1035$, отже, дані знаходяться у зоні значущості. Цікавим є те, що істотних відмінностей у показниках контрольної групи С та контрольної групи D немає ($U_{\text{емп.}} = 1332,5$), на рівні $p \leq 0,01$, де $U_{\text{кр.}}(0,01) = 1035$. Це підтверджує, що після психопрофілактичної роботи відбуваються зміни у показниках рівнів тривожності учнів молодшого шкільного віку і те, що розроблена програма є ефективною.

У цьому параграфі ми інтерпретуємо результати експериментально-діагностичного дослідження, встановлюємо наявність чинників, які утруднюють досягнення внутрішньої валідності, й виявляємо існування відмінностей між показниками контрольної групи D і показниками

експериментальної групи А та контрольної групи С до впливу. Проаналізувавши рівні самооцінки молодших школярів КГ С та ЕГ А, КГ D до впливу, виявили, що є помітні відмінності.

У табл. 3.13 показано, що рівень розвитку самооцінки низький у 7,55% дітей експериментальної групи А, 9,43% молодших школярів контрольної групи С, 45,28% хлопців та дівчат контрольної групи D. Середній рівень розвитку самооцінки діагностований у 16,98% учнів ЕГ А, 11,32% опитаних КГ С, 18,87% респондентів КГ D. Високий рівень самооцінки виявили у 13,21% дітей експериментальної групи А, 30,19% молодших школярів контрольної групи С, 30,19% хлопців та дівчат контрольної групи D. Дуже висока самооцінки характерна для хлопців і дівчат початкових класів ЕГ А – 62,26%, КГ С – 49,06%, КГ D – 5,66%.

Таблиця 3.13

Порівняльна таблиця розподілу рівнів самооцінки молодших школярів КГ D та ЕГ А, КГ С до експерименту (n = 159)

Рівні розвитку самооцінки	Експериментальна група А		Контрольна група С		Контрольна група D	
	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%
Низький	4	7,55	5	9,43	24	45,28
Середній	9	16,98	6	11,32	10	18,87
Високий	7	13,21	16	30,19	16	30,19
Дуже високий	33	62,26	26	49,06	3	5,66

Порівнюючи рівні розвитку самооцінки молодших школярів, зазначимо, що значущих відмінностей за U-критерієм Манна-Уїтні між показниками експериментальної групи А та контрольної групи С немає ($U_{\text{емп.}} = 1260,5$), на рівні $p \leq 0,01$, де $U_{\text{кр.}}(0,01) = 1035$; наявність значущих відмінностей у показниках експериментальної групи А та контрольної групи D ($U_{\text{емп.}} = 456$), на рівні $p \leq 0,01$, де $U_{\text{кр.}}(0,01) = 1035$; наявність значущих відмінностей у показниках контрольної групи С та контрольної групи D ($U_{\text{емп.}} = 489,5$), на рівні $p \leq 0,01$, де $U_{\text{кр.}}(0,01) = 1035$.

Далі проводимо порівняльний аналіз показників типів агресивної поведінки за методикою Є. Ільїна, П. Ковальова молодших школярів

контрольної групи D та експериментальної групи А, контрольної групи С до впливу (див. табл. 3.19).

Як свідчить порівняльний аналіз розподілу типів агресивної поведінки молодших школярів контрольної групи D та експериментальної групи А, контрольної групи С існують відмінності між даними. Так, пряма вербальна агресивна поведінка діагностована у 7,54% учнів ЕГ А, 9,43% школярів КГ С, 24,53% хлопців та дівчат КГ D. Непряма вербальна агресивна поведінка характерна для дітей початкових класів груп: ЕГ А – 7,54%, КГ С – 7,54%, КГ D – 18,87%. Пряма фізична агресивна поведінка виявлена у 9,43% школярів експериментальної групи А, 13,21% учнів контрольної групи С, 11,32% контрольної групи D. Так, непряма фізична агресивна поведінка проявляється у молодших школярів груп: ЕГ А – 1,88%, КГ С – 3,77%, КГ D – 1,88%.

Таблиця 3.14

**Порівняльна таблиця розподілу типів агресивної поведінки
молодших школярів КГ С та ЕГ, КГ А до експерименту (n = 159)**

Тип агресивної поведінки	Експериментальна група А		Контрольна група С		Контрольна група D	
	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%
Пряма вербальна	4	7,54	5	9,43	13	24,53
Непряма вербальна	4	7,54	4	7,54	10	18,87
Пряма фізична	5	9,43	7	13,21	6	11,32
Непряма фізична	1	1,88	2	3,77	1	1,88

Грунтуючись на даних статистичного аналізу, можна стверджувати, що між показниками типів агресивної поведінки контрольної групи D та експериментальної групи А, контрольної групи С є відмінності. Так, порівняльний аналіз прямої вербальної агресивної поведінки в групах за U-критерієм Манна-Уїтні засвідчує відсутність статистично достовірних відмінностей експериментальної групи А та контрольної групи D ($U_{\text{емп.}} = 1068$), на рівні $p \leq 0,01$, де $U_{\text{кр.}}(0,01) = 1035$; наявність значущих відмінностей

у показниках контрольної групи С та контрольної групи D ($U_{\text{емп.}} = 1010$), на рівні $p \leq 0,01$, де $U_{\text{кр.}}(0,01) = 1035$. Порівнюючи непряму вербальну агресивну поведінку в групах, встановили, що існують відмінності між показниками експериментальної групи А та контрольної групи D ($U_{\text{емп.}} = 938$), на рівні $p \leq 0,01$, де $U_{\text{кр.}}(0,01) = 1035$; відсутність статистично достовірних відмінностей контрольної групи С та контрольної групи D ($U_{\text{емп.}} = 1118$), на рівні $p \leq 0,01$, де $U_{\text{кр.}}(0,01) = 1035$.

Статистично показано, що у групах показники прямої фізичної агресивної поведінки не відрізняються: експериментальної групи А та контрольної групи D ($U_{\text{емп.}} = 1247$), на рівні $p \leq 0,01$, де $U_{\text{кр.}}(0,01) = 1035$; контрольної групи С та контрольної групи D ($U_{\text{емп.}} = 1201,5$), на рівні $p \leq 0,01$, де $U_{\text{кр.}}(0,01) = 1035$.

Згідно з даними статистичного аналізу, немає відмінностей між показниками непрямої фізичної агресивної поведінки в групах за U-критерієм Манна-Уїтні: між показниками експериментальної групи А та контрольної групи D ($U_{\text{емп.}} = 1068$), на рівні $p \leq 0,01$, де $U_{\text{кр.}}(0,01) = 1035$; контрольної групи С та контрольної групи D ($U_{\text{емп.}} = 1215$), на рівні $p \leq 0,01$, де $U_{\text{кр.}}(0,01) = 1035$.

Далі ми будемо порівнювати показники молодших школярів КГ D та ЕГ А, КГ С до впливу за методикою багатофакторного дослідження особистості Р. Кеттела.

У табл. 3.15 показано, що незначущі відмінності спостерігаються насамперед серед таких факторів, як «замкнутість – комунікабельність» ($U_{\text{емп.}} = 1173,5$), «емоційна нестабільність – емоційна стабільність» ($U_{\text{емп.}} = 1285$), «практичність – чутливість» ($U_{\text{емп.}} = 1167$) на рівні $p \leq 0,01$, де $U_{\text{кр.}}(0,01) = 1035$. Статистично достовірні відмінності є серед наступних чинників: «стриманість – імпульсивність» ($U_{\text{емп.}} = 1001$), «низький самоконтроль – високий самоконтроль» ($U_{\text{емп.}} = 960$), «розслабленість – нервова напруженість» ($U_{\text{емп.}} = 904,5$) на рівні $p \leq 0,01$, де $U_{\text{кр.}}(0,01) = 1035$.

**Порівняльний аналіз факторів вивчення особистості школярів
КГ D та ЕГ А до експерименту (n = 106)**

Фактори	Кількість учнів (у %) ЕГ А до експерименту, які отримали		Кількість учнів (у %) КГ D, які отримали		U-критерій
	1-3 стени	8-10 стени	1-3 стени	8-10 стени	
(1 А) «замкнутість – комунікабельність»	20,75	16,98	22,64	13,20	$U_{\text{емп.}}=1173,5$
(3 С) «емоційна нестабільність – емоційна стабільність»	37,73	16,98	22,64	15,09	$U_{\text{емп.}}=1285$
(4 D) «стриманість – імпульсивність»	0	16,98	28,30	13,20	$U_{\text{емп.}}=1001$
(9 І) «практичність – чутливість»	22,64	8,49	35,85	0	$U_{\text{емп.}}=1167$
(11 Q3) «низький самоконтроль – високий самоконтроль»	18,87	1,88	47,17	1,88	$U_{\text{емп.}}=960$
(12 Q4) «розслабленість – нервова напруженість»	1,88	16,98	18,87	13,20	$U_{\text{емп.}}=904,5$

Як бачимо з табл. 3.16, що немає відмінностей серед таких факторів: «замкнутість – комунікабельність» ($U_{\text{емп.}}= 1082,5,5$), «практичність – чутливість» ($U_{\text{емп.}}= 1047,5$), «низький самоконтроль – високий самоконтроль» ($U_{\text{емп.}}= 1100$) на рівні $p \leq 0,05$, де $U_{\text{кр.}}(0,05) = 1143$, «стриманість – імпульсивність» ($U_{\text{емп.}}= 1247$), «розслабленість – нервова напруженість» ($U_{\text{емп.}}= 1150,5$) на рівні $p \leq 0,01$, де $U_{\text{кр.}}(0,01) = 1035$. Статистично достовірні відмінності є серед чинника «емоційна нестабільність – емоційна стабільність» ($U_{\text{емп.}}= 929$), на рівні $p \leq 0,01$, де $U_{\text{кр.}}(0,01) = 1035$.

Таблиця 3.16

**Порівняльний аналіз факторів вивчення особистості школярів
КГ D та КГ С до експерименту (n = 106)**

Фактори	Кількість учнів (у %) КГ С до експерименту, які отримали		Кількість учнів (у %) КГ D, які отримали		U-критерій
	1-3 стени	8-10 стени	1-3 стени	8-10 стени	
(1 А) «замкнутість – комунікабельність»	7,54	18,87	22,64	13,20	$U_{емп.}=1082,5$
(3 С) «емоційна нестабільність – емоційна стабільність»	3,77	15,09	22,64	15,09	$U_{емп.}=929$
(4 D) «стриманість – імпульсивність»	18,87	11,32	28,30	13,20	$U_{емп.}=1247$
(9 І) «практичність – чутливість»	15,09	22,64	35,85	0	$U_{емп.}=1047,5$
(11 Q3) «низький самоконтроль – високий самоконтроль»	30,18	9,43	47,17	1,88	$U_{емп.}=1100$
(12 Q4) «розслабленість – нервова напруженість»	13,21	11,32	18,87	13,20	$U_{емп.}=1150,5$

Якщо ж порівняти рівні тривожності учнів, які навчаються у початкових класах та входять до експериментальної групи А та контрольної групи С до впливу та контрольної групи D, то варто зазначити, що істотних відмінностей немає (див. табл. 3.17).

Таблиця 3.17

**Порівняльний аналіз шкільної тривожності молодших школярів
КГ С та ЕГ, КГ А до експерименту (n = 159)**

Рівні тривожності	Експериментальна група А		Контрольна група С		Контрольна група D	
	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%
Низький	20	37,74	20	37,74	14	26,42
Середній	11	20,75	20	37,74	18	33,96
Підвищений	3	5,66	6	11,32	7	13,21
Високий	19	35,85	7	13,21	14	26,42

Аналіз отриманих рівнів тривожності молодших школярів із застосуванням U-критерію Манна-Уїтні свідчить про відсутність значущих відмінностей у показниках експериментальної групи А та контрольної групи

$D (U_{\text{емп.}} = 1381,5)$, на рівні $p \leq 0,01$, де $U_{\text{кр.}} (0,01) = 1035$; відсутність значущих відмінностей у показниках контрольної групи С та контрольної групи D ($U_{\text{емп.}} = 1189,5$), на рівні $p \leq 0,01$, де $U_{\text{кр.}} (0,01) = 1035$.

Відтак, можна констатувати, що на вірогідність результатів частково впливали такі побічні чинники, як чинник фону (історії) та чинник природного розвитку. Фактор фону (історії) включає події, які відбуваються між попереднім і остаточним вимірюванням і можуть викликати зміни в залежній змінній поряд із впливом незалежної змінної. Фактор природного розвитку пов'язаний з тим, що зміни в рівні залежної змінної можуть виникнути у зв'язку з природним розвитком учасників експерименту (дорослішання, наростання втоми і т. д.).

Проаналізувавши результати проведеного дослідження шкільного насильства в учнів початкової класів, вважаємо, що будь-яка стратегія втручання в ситуацію шкільного насильства повинна бути спрямована на процес в цілому. При цьому треба враховувати, що ефективність надання психолого-педагогічної допомоги значно підвищиться, якщо психологи, скористаються рекомендаціями, запропонованими далі.

Практичні рекомендації шкільним психологам щодо організації профілактики шкільного насильства на трьох рівнях:

1. Під час первинної профілактики працюйте з дітьми, які мають незначні емоційні, поведінкові та навчальні розлади і виявляйте турботу про психічне здоров'я і психічні ресурси усіх дітей. Проведіть у школі інформаційну рекламну кампанію, фотоконкурс «Світ дитячих мрій», створіть інформаційний куточок «Дитинство без насильства» з методичною літературою, телефоном довіри, буклетами. Обговоріть проблему насильства над дітьми та можливостей її розв'язання під час зустрічей з вчителями, батьками, а також розповсюджуйте плакати з метою підвищення рівня їх поінформованості. Створіть умови для відпрацювання дорослими (батьками, вчителями) навичок ефективної взаємодії та спілкування з дітьми без насильства, агресії, конфлікту за принципом «не карати, а домовлятися», що

є запорукою виховання гармонійно розвиненої, зрілої й відповідальної особистості. Крім того, ознайомте батьків та вчителів з основними положеннями нормативних документів про попередження насильства щодо дітей, права та обов'язки батьків.

2. На другому рівні працюйте з так званою «групою ризику», тобто з дітьми, у яких уже мають місце певні психологічні проблеми (з потенційними кривдниками, жертвами). Групи формуйте невеликі, по 3-10 осіб у кожній. Як форму роботи з дітьми, схильними до цькування інших, використовуйте тренінги з розвитку соціальних навичок, індивідуального виявлення та призупинення проявів агресивної поведінки, формування та розвитку загальнолюдських моральних цінностей. Залучайте дітей молодшого шкільного віку – потенційних учасників шкільного насильства до занять з психологом (відпрацювання конструктивних способів поведінки у складних ситуаціях, засвоєння прийомів подолання хвилювання, тривожності, впевненості у собі, розвиток самооцінки та ін.). Працюйте не лише з дітьми, але й з учителями та батьками. Навчайте дорослих стратегії подолання різних труднощів у спілкуванні з дітьми та їх вихованні. Впроваджуйте серед педагогів навчальні заняття з діагностики «легких» форм шкільного насильства й реагування на нього, адже саме з них починається формування насильницького стилю поведінки дітей відносно одне одного. Проводьте консультативну роботу з вчителями початкових класів.

3. На третьому рівні психологічної профілактики зосередьтеся на дітях з яскраво вираженими навчальними, поведінковими, особистісними проблемами. Головне ваше завдання – корекція або подолання серйозних психологічних труднощів у дітей (кривдників, жертв, спостерігачів). Цей рівень вимагає великих зусиль і затрати багато часу, оскільки тут рекомендуємо працювати індивідуально з кожним учнем та його найближчим оточенням.

4. Беріть участь у роботі тематичних педагогічних нарад, на яких повідомляйте про інноваційні технології навчально-виховного процесу, інтегрування в педагогічну практику досягнень психології з питань навчання та виховання учнів різних вікових категорій, проводьте психологічний супровід молодих вчителів, а також роботу з профілактики емоційного вигорання. Допомагайте вчителям усвідомити їх функції щодо унеможливлення виникнення насильства серед дітей та їх місце в загальній системі попередження цього явища. Формуйте у педагогів уміння та навички планування дій для профілактики та розв'язання проблеми шкільного насильства. Формами психолого-педагогічної роботи можуть бути: тренінгові заняття, сеанси розвантаження, семінари, бесіди, персональні виставки, написання спогадів, наставництво, педагогічні заходи щодо створення ситуації успіху вчителя.

Висновки до третього розділу

У молодшому шкільному віці закладаються основні стереотипи поведінки. Розуміння механізмів її формування (певних дій та вчинків) у цьому віці дає можливість виявити причини виникнення насильницької поведінки в дітей і обґрунтувати систему засобів психологічного впливу на них з метою психологічної профілактики та корекції негативних проявів (агресії, афективних станів).

Створення психолого-педагогічних умов запобігання шкільного насильства – це результат: 1) системного філософсько-психологічного вивчення феномена булінгу та з'ясування психологічного змісту шкільного насильства в початкових класах (видів, форм, циклу, значення в системі особистісного розвитку); 2) тривалої тематичної теоретичної та емпіричної розвідки та апробації її даних у навчально-виховному процесі з молодшими школярами.

Розроблена програма має на меті сформувати конструктивні поведінкові моделі у молодших школярів; адекватну самооцінку; навички

ефективного міжособистісного спілкування й саморегуляції; сприяє корекції соціального статусу; зменшенню проявів агресії та тривожності у школярів, що в комплексі запобігатиме появі шкільного насильства.

Впровадження програми на практиці втілювалося в такі форми психолого-педагогічної роботи: виховні заходи, психологічний тренінг для дітей, тренінг-семінари для батьків, активне соціально-психологічне навчання вчителів, психологічне консультування дітей і батьків, корекційні заняття; та методи: рольові ігри, арт-терапія, казкотерапія, психогімнастика, групові дискусії, релаксація, інформаційні повідомлення, «мозковий штурм».

Апробація програми здійснювалась у ході формувального експерименту впродовж року в умовах початкової школи. Виходячи з особливостей проведення профілактичної роботи, що передбачає заходи на трьох рівнях – первинна психопрофілактика (попередження ситуацій з ризиком насильства), вторинна психопрофілактика (запобігання насильницької поведінки) й третинна психопрофілактика (корекція насильницької і віктимної поведінки), визначено такі напрями роботи: 1) інформаційно-просвітницький (проведення у школі інформаційної кампанії; створення мотивації до ефективної взаємодії; популяризація засад ефективної взаємодії з дітьми; обізнаність дорослих про профілактику й загальні способи запобігання шкільному насильству; 2) консультативно-просвітницький (робота з дітьми – потенційними кривдниками, жертвами, спостерігачами; робота з сім'єю, участь батьків у тренінг-семінарах; навчання педагогів виявляти і унеможливити прояви шкільного насильства; 3) корекційно-розвивальний (психологічні заходи, спрямовані на корекцію особистого та соціального статусу дитини-жертви шкільного насильства та дитини-кривдника; психологічна допомога батькам та вчителям).

Аналіз результатів формувального експерименту засвідчив, що психопрофілактика шкільного насильства сприяла зростанню у молодших школярів поваги один до одного, вміння співпрацювати з іншими, здатності дітей до самоконтролю, внутрішньої зібраності й стриманості, відбулися

позитивні зміни у самооцінці школярів, знизилися показники схильності до агресії, зменшилась кількість замкнених дітей.

У цілому завдяки впровадженню програми психопрофілактики шкільного насильства, учням молодшого шкільного віку вдалося подолати невпевненість, скоригувати негативні уявлення про себе, засвоїти конструктивні способи поведінки у конфліктних ситуаціях шкільного життя, а вчителям і батькам – навчитися долати труднощі у спілкуванні з дітьми та усувати недоліки виховання в умовах сім'ї та школи.

На основі досвіду, отриманого під час проведення формувального експерименту, розроблено рекомендації для батьків, учителів і психологів, які мають на меті підвищити їх рівень компетентності щодо вибору методів і прийомів ефективної взаємодії з учнями та пропаганді ненасильницького виховання дітей.

Зміст розділу висвітлений у 4 публікаціях: 1 стаття у фаховому виданні з психології [220]; 3 статті у матеріалах науково-практичних конференцій [211; 213; 218].

ВИСНОВКИ

Теоретичні та емпіричні результати дисертаційного дослідження дозволили сформулювати такі **висновки**:

1. Проаналізовано теоретичні підходи до феномену насильства у сучасній психологічній науці. Встановлено, що є три основних підходи до тлумачення насильства: представники першого вважають насильство природженою властивістю індивіда; прихильники другого відстоюють позицію, згідно з якою насильство – це результат впливу соціального і культурного середовища на існування людини; представники третього вважають, що насильство є вимушеними діями індивіда на обмеження його свободи та можливості вибору. Шкільне насильство є соціально-психологічним явищем, для якого характерне використання будь-яких дій однієї людини щодо іншої (учень-учень, учитель-учень, учень-учитель) в умовах освітнього середовища, внаслідок яких завдається шкода фізичному і/або психічному здоров'ю індивіда. При цьому слід враховувати, що шкільне насильство: є довготривалим та систематичним; його породжують не випадкові дії, а навмисні; характеризується порушенням особистих прав і свобод конкретної людини; спрямоване проти суб'єкта навчального середовища, який не в змозі захиститися у фактичній ситуації.

2. Обґрунтовано психологічний зміст поняття «шкільне насильство в дітей молодшого шкільного віку»: 1) виникає внаслідок запланованих дій; 2) характеризується порушенням особистих прав і свобод дитини або вчителя; 3) унеможливорює самозахист індивіда через асиметрію сил; 4) передбачає структурність, яка зумовлена нашаруванням різних його форм; 5) відбувається циклічно: повторюється та має тенденцію до зростання; 6) закріплюється в свідомості дитини і проявляється у взаємодії з іншими.

Психологічне насильство у школі пов'язане із його катарсичною й експлетивною функціями, демонстрацією дорослості та приналежності до референтної групи осіб. Батьки і вчителі чинять фізичне й вербальне

насильство з виховною метою і для розрядки негативних емоцій, викликаних неслухняністю й неприйнятною поведінкою дитини.

3. Емпірично досліджено особливості прояву шкільного насильства в учнів початкових класів. З'ясовано, що в учнів молодшого шкільного віку переважають такі форми насильства, як: фізичне (удари, штовхання, побиття); психологічне, що передбачає вербальну агресію (придумування образливих прізвиськ, насміхання, обзивання, погрози, плітки), невербальну (жести, міміка, поза) і непрямую агресію (підбурювання, цькування й залякування в електронній мережі, через SMS-повідомлення); виключення з групи (ігнорування, ізоляція, зневажання); економічне насильство (відбирання речей, грошей, обідів, псування предметів).

У результаті проведеного емпіричного дослідження було виокремлено типи учасників шкільного насильства: «кривдники» – це діти, які мають статус ізольованих чи знехтуваних у групі, впевнені і задоволені собою, з неадекватно завищеною самооцінкою; готові до агресивних дій щодо іншого і щодо себе; енергійні та намагаються верховодити над оточуючими, пробують підпорядкувати собі інших учнів; імпульсивні, легко сердяться, часто перебувають у напруженні або мають пригнічений стан; не дотримуються норм і правил; з низьким рівнем тривожності. «Жертви» мають високий рівень тривожності, невірноважену поведінку, низьку самооцінку, середній та високий рівні самоконтролю, є чутливими, стриманими, емоційно стабільними, комунікабельними, з низьким рівнем схильності до агресивної поведінки. «Спостерігачі» мають середній рівень тривожності, адекватну самооцінку, невелику схильність до агресії, за статусом у групі є лідерами та такими учнями, яким однолітки надають перевагу. Свідком шкільного насильства хоча б раз був кожний третій учень молодшого шкільного віку, більшість дітей можуть образити і принизити інших. Цього вони навчаються шляхом імітації агресивної поведінки, наслідування учительської та батьківської інвективної лексики.

4. Систематизація положень теоретичних підходів дала підставу визначити основні чинники, що сприяють виникненню насильницької поведінки у дітей молодшого шкільного віку: особистісні (індивідуально-психологічні особливості дитини, низька самооцінка, підвищена тривожність), виховні (неадекватний стиль взаємодії у сім'ї та в школі), соціальні (низький статус у класі), поведінкові (агресивні тенденції в поведінці, низький самоконтроль, готовність до агресивного реагування).

Встановлено, що психологічна профілактика шкільного насильства – це довготривалий процес, спрямований на запобігання негативному впливу чинників, що впливають на формування шкільного насильства.

Розроблено та апробовано програму психологічної профілактики шкільного насильства на трьох рівнях (первинна психопрофілактика, вторинна психопрофілактика, третинна психопрофілактика), спрямовану на запобігання, корекцію й унеможливлення агресивних проявів в учнівському середовищі. Комплексний підхід до організації профілактичного процесу передбачає три взаємопов'язаних і взаємозумовлюючих етапи: методологічний (висуваються ідеї, формулюються цілі, задачі, вихідні теоретичні положення); змістовий (містить етапи роботи, завдання кожного етапу); технологічний (підбираються методи, форми і засоби впливу). Система психопрофілактичних заходів спрямована на формування адекватної самооцінки, комунікативних навичок конструктивної взаємодії, розвиток емоційної саморегуляції, зміну соціального статусу в класі, зменшення проявів агресії та зниження рівня тривожності.

Проведене дисертаційне дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми психологічної профілактики шкільного насильства в початкових класах. Перспективи подальшої наукової роботи вбачаються в методичному збагаченні дослідницької бази та її поширення на інші вікові групи, а також розробці і доказовому впровадженні нових результативних психопрофілактичних програм і психодіагностичного інструментарію.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абрамова Г.С. Возрастная психология / Г.С. Абрамова. – М.: Академический Проект, 2001. – 704 с.
2. Абрамян Л.А. Оскорбление и наказание: слово и дело / Л.А. Абрамян // Этнические стереотипы поведения. – Л.: Наука, 1985. – С. 279-296 .
3. Абсалямова К.З. Булінг у середовищі молодшої школи – соціально-психологічні й особистісні аспекти / К.З. Абсалямова, О.Л. Луценко // Вісник Харк. нац. ун-ту імені В.Н. Каразіна. Серія: Психологія. – 2013. – № 1046. – С. 216-221.
4. Аверьянов А.И. Школьный буллинг в воспоминаниях студентов МГПИ / А.И. Аверьянов // Сборник научных трудов SWORLD по материалам международной научно-практической конференции. – Одесса: Куприенко С.В., 2011. – Т. 15. – № 4. – С. 22-25.
5. Агеева И.А. Коррекционные техники в школе / И.А. Агеева. – СПб.: Речь, 2004. – 184 с.
6. Агрессивное поведение при расстройствах личности: (диагностика, клиника, коррекция): монография / В.И. Полтавец, В.С. Первый, С.В. Жабокрицкий. – Д.: АРТ-Пресс, 1998. – 80 с.
7. Адамська З.М. Соціально-психологічний тренінг професійно-особистісного самовизначення майбутніх психологів: навчально-методичний посібник для студентів вищих навчальних закладів / З.М. Адамська. – Тернопіль: Вид-во ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2012. – 106 с.
8. Адлер А. Воспитание детей: взаимодействие полов / А. Адлер; пер. с англ. под науч. ред. А.А. Валеева и Р.А. Валеевой. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1998. – 441 с.
9. Адлер А. Понять природу человека / А. Адлер; пер. с нем. под науч. ред. А. Цыпина. – СПб.: Гуманитарное агентство «Академический проект», 1997. – 256 с.

10. Аквінський Тома Коментарі до Арістотелевої «Політики» / Тома Аквінський; пер. з латини під наук. ред. О. Кислюк; авт. передм. В. Котусенко. – 2-е вид. – К.: Основи, 2003. – 796 с.
11. Акименко Ю.Ф. Тренінг батьківської ефективності. Програма і методика проведення / Ю.Ф. Акименко // Практична психологія і соціальна робота. – 1999. – № 6. – С. 21-28.
12. Алексеева И.А. Жестокое обращение с ребенком. Причины, последствия, помощь / И.А. Алексеева, И.Г. Новосельский. – М.: Генезис, 2005. – 256 с.
13. Алексеєнко Т. У чому сутність гуманних взаємин батьків і дітей // Т. Алексеєнко // Рідна школа . – 2001. – № 3. – С. 33-36.
14. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания / Б.Г. Ананьев. – Л.: ЛГУ, 1968. – 339 с.
15. Ананьїн В.О. Насильство як явище у вимірах філософського аналізу / В.О. Ананьїн // Мультиверсум: філософський альманах: збірник наукових праць / Ін-т філософії ім. Г.С. Сковороди НАН України. – Київ: Український центр духовної культури, 2005. – Вип. 48. – С. 149-159.
16. Андреева Г.М. Социальная психология / Г.М. Андреева. – М.: Наука, 1994. – 324 с.
17. Андрущенко В.П. Актуальні проблеми теорії і практики соціальної роботи на межі тисячоліть: монографія / В.П. Андрущенко, В.П. Бех, М.П. Лукашевич. – К.: УДЦССМ, 2001. – 211 с.
18. Антонян Ю.М. Жестокость в нашей жизни / Ю.М. Антонян. – М.: Инфра-М, 1995. – 320 с.
19. Аристотель Политика // Аристотель; пер. С.А. Жебелева. – М.: Мысль, 1983. – Т. 4. – С. 376-644.
20. Аронсон Э. Социальная психология. Психологические законы поведения человека в социуме / Э. Аронсон, Т. Уилсон, Р. Эйкерт. – СПб.: Прайм – Еврознак, 2002. – 560 с.

21. Артемова Л.В. Історія педагогіки України: підручник для студентів вищих навчальних закладів / Л.В. Артемова. – Київ: Либідь, 2006. – 424 с.
22. Бандура А. Теория социального научения / А. Бандура. – Санкт-Петербург: Евразия, 2000. – 320 с.
23. Беженар Г. Булінг: підліткове насильство в школі / Г. Беженар // Школа. – 2012. – № 2 (74). – С. 75-79. – Режим доступу : www.osvita.ua.com/attach/2319/SHj12021s.pdf. – Назва з екрану.
24. Безпалько О.В. Діяльність практиків соціальної сфери м. Києва у сфері профілактики жорстокого поводження з дітьми / О.В. Безпалько // Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету. Серія: Педагогіка. – 2008. – № 4. – С. 146-151.
25. Безпалько О.В. Соціальна робота в громаді: навч. посіб. для студ. вищ. навч. закладів / О.В. Безпалько. – К.: ЦНЛ, 2005. – 176 с.
26. Безпалько О.В. Спілкуємось та діємо: навч. метод. посіб. / О.В. Безпалько, Ж.В. Савич. – К.: Навч. книга, 2002. – 112 с.
27. Белинская Е.В. Сказочные тренинги для дошкольников и младших школьников / Е.В. Белинская. – СПб.: Речь, 2008. – 125 с.
28. Беляєва С.Я. Дитячі негаразди : лікуємо любов'ю / С.Я. Беляєва. – К.: Ред. загальнопед. газет, 2013. – 112 с.
29. Бердышев И.С. Школьный кризис и права ребенка: психотерапевтические рекомендации учителям и родителям в отношении «проблемных» учеников / И. С. Бердышев. – СПб.: Анимас, 2011. – С. 14.
30. Берковиц Л. Агрессия: причины, последствия и контроль / Л. Берковиц. – СПб.: Прайм-Еврознак, 2001. – 512 с.
31. Бех І.Д. Особистісно-зорієнтоване виховання: науково-методичний посібник / І.Д. Бех. – Київ : ІЗМН, 1998. – 204 с.
32. Бех І.Д. Почуття цінності іншої людини як моральний пріоритет особистості / І.Д. Бех // Початкова школа. – 2001. – № 12. – С. 32-35.

33. Бовть О.Б. Причины агрессивной поведенки детей младшего школьного віку / О.Б. Бовть // Педагогіка і психологія. – 1997. – № 1. – С. 94-100.
34. Бодалёв А.А. Проблемы гуманизации межличностного общения и основные направления их психологического изучения / А.А. Бодалёв // Вопросы психологии. – 1989. – № 6. – С. 74-81.
35. Бойбіна Ю. Розвиток самопізнання та впевненості у собі у дітей 10-12 років / Ю. Бойбіна // Психолог. – 2008. – № 25 (313). – С. 4-63.
36. Блэкборн Р. Психология криминального поведения / Р. Блэкборн. – СПб.: Питер, 2004. – 496 с.
37. Боришевський М.Й. Виховання самоконтролю в поведінці учнів початкових класів / М.Й. Боришевський. – К.: Радянська школа, 1980. – 144 с.
38. Божович Л.И. Психологический анализ условий формирования и строения гармонической личности / Л.И. Божович // Психология формирования и развития личности / под. ред. Л.И. Анцыферовой. – Москва: Наука, 1981. – С. 257-284.
39. Болтівець С.І. Психогігієнічна критеріальність якості психічного здоров'я / С. І. Болтівець // Проблеми загальної та педагогічної психології: збірник наукових праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України / за ред. С.Д. Максименка. Т. 7. – Випуск 2. – Київ, 2005. – С. 18-25.
40. Бурменская Г.В. Возрастно-психологическое консультирование. Проблемы психического развития детей / Г.В. Бурменская, О.А. Карабанова, А.Г. Лидере. – М.: Изд-во МГУ, 1990. – С. 99-107.
41. Бутовская М.Л. Буллинг как социокультурный феномен и его связь с чертами личности у младших школьников / М.Л. Бутовская, Е.Л. Луценко, К.Е. Ткачук // Этнографическое обозрение. – 2012. – № 5. – С. 139-152.

42. Бэкон Ф. Сочинения: в 2-х т. / Ф. Бекон; пер. с англ. Н.А. Федорова, Я.М. Боровского, сост., вступ. ст., общ. ред. А.Л. Субботина. – Москва: Мысль, 1971. – Т.1. – 590 с.
43. Бэрон Р. Агрессия / Р. Бэрон, Д. Ричардсон. – СПб.: Питер, 1998. – 352 с.
44. Бютнер К. Жить с агрессивными детьми; пер. с нем. / К. Бютнер. – М.: Педагогика, 1991. – 144 с.
45. Валицкас Г.К. Самооценка у несовершеннолетних правонарушителей / Г.К. Валицкас, Ю.Б. Гиппенрейтер // Вопросы психологии. – 1989. – № 1. – С. 45-54.
46. Васянович Г.П. Педагогічна етика: навч. посібник / Г.П. Васянович. – К.: Академвидав, 2011. – 256 с.
47. Вачков И.В. Основы технологии группового тренинга / И.В. Вачков. – М.: Издательство «Ось-89», 1999. – 176 с.
48. Видаль-Граф С. Контролирую гнев / С. Видаль-Граф, К. Видаль-Граф. – Москва: Издательский Дом Мещерякова, 2009. – 127 с.
49. Вишневская В.И. Феномен школьной травли: агрессоры и жертвы в российской школе / В.И. Вишневская, М.Л. Бутовская // Этнографическое обозрение. – 2010. – № 2. – С. 55-68.
50. Войцях Т.В. Запобігання дитячій жорстокості / Т. Войцях. – К.: Ред. загальнопед. газет, 2013. – 120 с.
51. Ворник Б.М. Модуль «Прояви турботу та обачливість»: навчально-методичний посібник / Б.М. Ворник, О.А. Голоцван, В.П. Коломієць, К.О. Талаєв. – К.: Навчальна книга, 2002. – 152 с.
52. Впровадження пілотної моделі структурної профілактики насильства щодо дітей: узагальнення досвіду проекту: інформаційно-методичні матеріали / Н.В. Зимівець, Ю.М. Малієнко, Т.П. Цюман / за заг. ред. І.Д. Зверєвої. – К., 2009. – 64 с.

53. Гаврилюк І. Насилля як вид неправильного виховання. Інтерактивна робота з батьками / І. Гаврилюк // Психолог. – 2009. – № 11-12 (347-348). – С. 62-63.
54. Галян О.І. Агресивність як особистісний чинник діяльності вчителя / О.І. Галян, І.М. Галян // Психологія: зб. наук. праць. – 2000. – Вип. 9, ч. 2. – С. 222-227.
55. Гиппенрейтер Ю.Б. Общаться с ребенком. Как? / Ю.Б. Гиппенрейтер. – 2 изд., испр. и доп. – М.: ЧеРо, 1997. – 240 с.
56. Глубинная психология. Агрессия: психодинамическая теория и феноменология: монография / Т.С. Яценко, А.В. Глузман, А.Э. Мелоян, Л.Г. Туз / за заг. ред. Т.С. Яценко. – К.: ВИЦА ШКОЛА-XXI, 2010. – 271 с.
57. Гоббс Томас Избранные произведения: в 2 т. / Томас Гоббс. – Москва: Мысль, 1964. – Т. 1. – 583 с.
58. Гозман Л.Я. Психология эмоциональных отношений / Л.Я. Гозман. – М.: Изд-во Московского университета, 1987. – 176 с.
59. Грановская Р.М. Элементы практической психологии / Р.М. Грановская. – СПб.: Свет, 1997. – 608 с.
60. Григорович И.Н. Синдром жестокого обращения с ребенком / И.Н. Григорович. – Петрозаводску: ПетрГУ. – 2001. – 125 с.
61. Губко А.А. Шкільний булінг як соціально-психологічний феномен / А.А. Губко // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Сер.: Психологічні науки. – 2013. – Вип. 114. – С. 46-50. [електроний ресурс]. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/j-pdf/VchdpuPN_2013_114_12.pdf. – Назва з екрану.
62. Гусев В.І. Історія західноєвропейської філософії XV-XVII сторіччя: курс лекцій / В.І. Гусев. – К.: Либідь, 1994. – 256 с.
63. Декарт Р. Сочинения: в 2 т. / Р. Декарт; пер. с лат. и франц. – Москва: Мысль, 1989. – Т. 1. – 654 с.
64. Демиденко Г.Г. Історія вчень про право і державу: навчальний посібник / Г.Г. Демиденко. – Харків: Консум, 2004. – 432 с.

65. Дитинство без насилля: суспільство, школа і сім'я на захисті прав дітей: збірник матеріалів Міжнародної науково-практичної конференції / за заг. ред. проф. О. Кікінежді. – Тернопіль: Стереарт, 2014. – 802 с.
66. Дроздов О.Ю. Проблеми агресивної поведінки особистості: навчальний посібник / О.Ю. Дроздов, М.А. Скок. – Чернігів: ЧДПУ ім. Т.Г. Шевченка, 2000. – 156 с.
67. Дроздов О.Ю. Фактори виникнення та розвитку агресивної поведінки / О.Ю. Дроздов, М.А. Скок // Практична психологія та соціальна робота. – 2009. – № 2. – С. 58-71.
68. Дроздов О.Ю. Феномен третирування в школі: шляхи вирішення проблеми / О.Ю. Дроздов // Соціальна психологія. – 2007. – № 6. – С. 124-132.
69. Дружинин В.Н. Экспериментальная психология / В.Н. Дружинин. – СПб.: Питер, 2001. – 320 с.
70. Дубровина И.В. Школьная психологическая служба: вопросы теории и практики / И.В. Дубровина. – М.: Педагогика, 1991. – 230 с.
71. Дубровська Є. Насильство в школі: аналіз проблеми та допомога, якої потребують діти та вчителі у її розв'язанні / Є. Дубровська, М. Ясеновська, М. Алексеєнко. – Київ, 2009. – 34 с.
72. Дуткевич Т.В. Дитяча психологія: навч. посіб. / Т.В. Дуткевич. – К.: Центр учбової літератури, 2012. – 424 с.
73. Емоційний розвиток дитини / [упоряд. С. Максименко, К. Максименко, О. Главник]. – К. : Мікрос-СВС, 2003. – 112 с.
74. Ермолаев О.Ю. Математическая статистика для психологов: ученик / О.Ю. Ермолаев. – 2-е изд., испр. – М.: МПСИ, Флинта, 2003. – 336 с.
75. Журавлева Т.М. Помощь детям – жертвам насилия / Т.М. Журавлева, Т.Я. Сафонова, Е.И. Цымбал. – М.: Генезис, 2006. – 112 с.

76. Заняття психолога з підлітками: метод. матеріал / [упоряд. Т. Гончаренко]. – К.: Вид. дім. «Шкіл. світ»: Вид. Л. Галіцина, 2006. – 120 с.
77. Заслуженюк В.С. Родители и дети: взаимопонимание или отчуждение? Книга для родителей / В.С. Заслуженюк, В.А. Семиченко. – М.: Просвещение, 1996. – 191 с.
78. Збірка казок та оповідань до Програми занять з профілактики ВІЛ/СНІДу та ризикової поведінки серед вихованців притулків для неповнолітніх у регіонах України / О.А. Виноградова, Т.В. Журавель, О.М. Лозован / за заг. ред. Т.В. Журавель. – К.: «Версо-04», 2005. – 75 с.
79. Зиновьева Н.О. Психология и психотерапия насилия. Ребенок в кризисной ситуации / Н.О. Зиновьева, Н.Ф. Михайлова. – СПб.: Речь, 2003. – С. 235-241.
80. Иовчук М.Т. Краткий очерк истории философии / М.Т. Иовчук, Т.И. Ойзерман, И.Я. Щипанова. – Москва: Изд-во социально-экономической литературы, 1960. – 814 с.
81. Історія педагогіки: курс лекцій: навчальний посібник [Електронний ресурс]. – К., 2004. – 171 с. – Режим доступу: <http://www.info-library.com.ua/books-book-69.html>. – Назва з екрану.
82. Калинина Р.Р. Тренинг развития личности дошкольника / Р.Р. Калинина. – 2-е изд., доп. и перераб. – СПб.: Речь, 2005. – 160 с.
83. Каннабих Ю. История психиатрии: репринтное изд-е / Ю. Каннабих. – М.: ЦТР МГП ВОС, 1994. – 528 с.
84. Караман О.Л. Захист дитинства як соціально-педагогічна категорія, її сутність і зміст / О.Л. Караман // Соціальна педагогіка: теорія та практика. – 2004. – № 1. – С. 10-18.
85. Карпенко З.С. Експресивна психотехніка для дітей / З.С. Карпенко. – К.: НПЦ «Перспектива», 1997. – 96 с.
86. Кислашко О. Духовно-моральне виховання особистості в Русі-Україні (після прийняття християнства і до приєднання Київської

митрополії до Московського патріархату (988-1686)) / О. Кислашко // Українська література в загальноосвітній школі. – 2010. – № 6. – С. 41-44.

87. Кізь О.Б. Розвиток життєвих перспектив вихованців інтернатних закладів / О.Б. Кізь. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2001. – 128 с.

88. Кіричевська Е.В. Насильство в освітньому середовищі: діагностика, аналіз, стратегії подолання / Е.В. Кіричевська // Особистість в єдиному освітньому просторі: матеріали конф. «Філософія образования личности», 26-27 черв. 2010 р. – Запоріжжя, 2010. – С. 94-106.

89. Класика духовної філософії та сучасність / за ред. В. Антонова; пер. з рос. С. Косянчука. Одеса, 2009. – 681 с.

90. Козубовська І.В. Рання профілактика протиправної поведінки неповнолітніх (психолого-педагогічний аспект) / І.В. Козубовська. – Ужгород, 1996. – 256 с.

91. Колодей Криста Моббинг. Психотеррор на рабочем месте и метод его преодоления / Колодей Криста; пер. с нем. Е.И. Высочиновой. – Х.: Изд-во Гуманитарный Центр, 2007. – 368 с.

92. Кон И. С. Что такое буллинг и как с ним бороться? / И.С. Кон // Семья и школа. – 2006. – № 11. – С. 15-17.

93. Концептуальні засади і методика глибинної психокорекції: підготовка психолога-практика: навч. посіб. / Т.С. Яценко, Б.Б. Іваненко, С.М. Аврамченко та ін. / за заг. ред. Т.С. Яценко. – К.: Вища шк., 2008. – 342 с.

94. Кормило О.М. Оптимізація емоційно-ціннісного ставлення до учіння молодших школярів: навчально-методичний посібник / О.М. Кормило. – Тернопіль: ТНПУ, 2005. – 100 с.

95. Коробко С. Психологічний тренінг для молодших школярів / С. Коробко // Психолог. – 2009. – № 21 (357). – С. 5-70.

96. Коробко С. Робота психолога з молодшими школярами: методичний посібник / С. Коробко, О. Коробко. – К.: Літера ЛТД, 2006. – 416 с.

97. Корольчук М.С. Історія психології : навчальний посібник / М.С. Корольчук, П.П. Криворучко. – К.: Ніка-Центр, 2004. – 248 с.
98. Костина Л. Игровая терапия с тревожными детьми / Л. Костина. – СПб.: Речь, 2001. – 160 с.
99. Кочемировская Е.А. Коррекция деструктивных моделей межличностного взаимодействия и формирование навыков просоциального поведения у подростков : практическое пособие / Е.А. Кочемировская, А.А. Гришко. – Х.: НТМТ. – 2007. – 84 с.
100. Кочемировська О.О. Можливості виявлення та попередження насильства в сім'ї: основні поняття / О.О. Кочемировська. – Харків: НТМТ, 2008. – 44 с.
101. Кречмер Э. Медицинская психология / Э. Кречмер; пер. с 3-го нем. изд. и предисл. В.Е. Смирнова – М.: Жизнь и знание, 1998. – 232 с.
102. Кречмер Э. Строение тела и характер / Э. Кречмер. – М.: Педагогика-Пресс, 1995. – 608 с.
103. Крэйхи Б. Социальная психология агрессии / Б. Крэйхи; пер. с англ. – СПб.: Питер, 2003. – 336 с.
104. Культура життєвого самовизначення: програма інтегративного курсу для учнів загальноосвітніх навчальних закладів, глосарій понять та термінів / за ред. І.Д. Зверєвої. – К., 2003. – 156 с.
105. Кутузова Д.А. Травля в школе: что это такое и что можно с этим делать / Д.А. Кутузова // Психология и школа. – 2006. – № 4. – С. 54-72.
106. Левитов Н.Д. Фрустрация как один из видов психических состояний / Н.Д. Левитов // Вопросы психологии. – 1967. – № 6. – С. 118-129.
107. Лейбниц Г.В. Сочинения: в 4 т. / Г.В. Лейбниц; ред., авт. вступ. статьи и примеч. И.С. Нарский. – М.: Мысль, 1983. – Т. 2. – 686 с.
108. Лейн Д. А. Школьная травля (буллинг). Детская и подростковая психотерапия [Электронный ресурс] / Д. Лейн, Э. Миллер. – СПб.: Питер,

2001. – Режим доступу: <http://www.zipsites.ru/psy/psyib/info.php?=414>. – Назва з екрану.

109. Локк Дж. Сочинения: в 3 т. / Дж. Локк ; пер. с англ. и лат. – М.: Мысль, 1988. – Т. 3. – 668 с.

110. Лубський В.І. Історія релігій: підруч. для студ. вищ. навч. закл. / В.І. Лубський, М.В. Лубська. – 2-ге вид., доп. – К.: Центр учбової літератури, 2009. – 776 с.

111. Лютова Е.К. Шпаргалка для родителей: психокоррекционная работа с гиперактивными, агрессивными, тревожными и аутичными детьми / Е.К. Лютова, Г.Б. Моница. – СПб.: Речь, 2004. – 205 с.

112. Максименко С.Д. Експериментальна психологія: підручник / С.Д. Максименко, Е.Л. Носенко. – К.: Центр учбової літератури, 2008. – 360 с.

113. Максимова Н.Ю. Основи дитячої патопсихології: навч. посібник / Н.Ю. Максимова, К.Л. Мілютіна, В.М. Піскун. – К.: Перун, 1996. – 464 с.

114. Максимова Н.Ю. Соціально-психологічні проблеми насильства / Н.Ю. Максимова, К.Л. Мілютіна. – К., 2003. – 344 с.

115. Малкина-Пых И.Г. Психологическая помощь в кризисных ситуациях / И.Г. Малкина-Пых. – М.: Изд-во Эксмо, 2005. – 960 с.

116. Малкина-Пых И. Г. Психология поведения жертвы / И.Г. Малкина-Пых. – М.: Феникс, 2006. – 1008 с.

117. Мартинюк І.А. Тренінгова програма розвитку професійних якостей психолога, визначених для роботи в початковій школі / І.А. Мартинюк // Практична психологія та соціальна робота. – 2004. – № 12. – С. 18-33.

118. Матвійчук В.Є. Іскорки доброти: програма корекційно-розвиваючої роботи по розвитку емоційно-особистісної сфери та попередженню афективних проявів поведінки дошкільника / В.Є. Матвійчук // Практична психологія та соціальна . – 2004. – № 2/3. – С. 41-57.

119. Методичний посібник для фахівців, які впроваджують корекційні програми для осіб, які вчинили насильство в сім'ї / за ред. Г.Ю. Мустафаєв, І.І. Довгаль. – Київ, 2011. – 192 с.
120. Мовчан В.С. Історія і теорія етики / В.С. Мовчан. – 2-ге доповнене видання. – Львів, 2005. – 488 с.
121. Можайкіна О.С. Формування особистості неповнолітнього в контексті запобігання протиправної поведінки / О.С. Можайкіна // Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти : зб. наук. праць / Рівнен. держ. пед. ун-т. – Рівне, 2003. – Вип. 26. – С. 149-152.
122. Монтень М. Об искусстве жить достойно : философские очерки / М. Монтень ; сост., авт. предисл. А. Гулыга, сост., авт. предисл. Л. Пажитнов. – Москва: Дет. лит., 1973. – 206 с.
123. Монтень М. Опыты. Избранные главы / М. Монтень; пер. с фр. Г. Косикова; примеч. Н. Мавлевич. – М.: Правда, 1991. – 656 с.
124. Мясищев В.Н. Психология отношений: избранные психологические труды / под. ред. А.А. Бодалева. – М.: Институт практической психологии, 1995. – 356 с.
125. Настенко Н.В. Попередження психічного та фізичного насилля в сім'ї: методичні рекомендації / Н.В. Настенко, Я.В. Сухенко. – Полтава: ПОШПО, 2005. – 10 с.
126. Науково-методичні засади діяльності психологічної служби: навчальна-методичний посібник: в 2 т. / за ред. В.Г. Панка. І .І. Цушка. – К.: Ніка-Центр, 2005. – Т.2. – 284 с.
127. Обучение и развитие младших школьников: материалы межреспубликанского симпозиума / под. ред. Г.С. Костюка. – К., 1970. – 407 с.
128. Ожегов С.И. Словарь русского языка: [ок. 57 000 слов] / С.И. Ожегов, Н. Ю. Шведова. – 17-е изд., стереотип. – М.: Рус. яз., 1985. – 797 с.

129. Оржеховська В.М. Профілактика правопорушень серед неповнолітніх: навчально-методичний посібник / В.М. Оржеховська. – К.: ВІАН, 1996. – 352 с.
130. Осницкий А.К. Психологический анализ агрессивных проявлений учащихся / А.К. Осницкий // Вопросы психологии. – 1994. – № 3. – С. 61-68.
131. Основи практичної психології: підручник / В. Панок, Т. Титаренко, Н. Чепелева та ін. / за заг. ред. В. Панок. – Вид. 3. – К.: Либідь, 2006. – 536 с.
132. Особенности развития личности ребенка, лишённого родительского попечительства. Дети с отклоняющимся поведением: сборник научных трудов / под общей ред. В.С. Мухиной. – М.: Прометей, 1989. – 228 с.
133. Остроухов В.В. Насилие сквозь призму веков: историко-философский анализ / В.В. Остроухов. – М.: ОЛМА-ПРЕСС, 2003. – 164 с.
134. Паркулаб О.Г. Особливості взаємодії недирективного ігрового терапевта з агресивними дітьми / О.Г. Паркулаб // Дитинство без насилля: суспільство, школа і сім'я на захисті прав дітей: зб. матеріалів Міжнародної науково-практичної конференції / за заг. ред. проф. О. Кікінежді. – Тернопіль: Вид-во «Стереарт», 2014. – С. 698-701.
135. Паркулаб О.Г. Психологічні чинники схильності до булінгу в дітей молодшого шкільного віку / О.Г. Паркулаб // Зб. тез наукових робіт учасників міжнародної науково-практичної конференції (Львів, 25-26 липня 2014 р.). – Львів: ГО «Львівська педагогічна спільнота», 2014. – С.24-28.
136. Пеньковська Н.М. Групова психокорекція у роботі з молодшими школярами (психологічний супровід особистісного становлення молодших школярів): метод. посіб. для студ. вищ. навч. пед. закл. – Тернопіль: ТНПУ, 2007. – 118 с.
137. Перлз Ф. Опыты психологии самопознания / Ф. Перлз, Р. Хефферлин, П. Гудмэн. – М.: Гиль- Эстель, 1993. – 240 с.

138. Петровская Л.А. Компетентность в общении: социально-психологический тренинг / Л.А. Петровская. – М.: Изд-во МГУ, 1989. – 216 с.
139. Пилецкий С.Г. Феномен человеческой агрессивности / С.Г. Пилецкий // Вопросы философии. – 2008. – № 10. – С. 60-75.
140. Попередження, виявлення і подолання випадків насильства та жорстокого поводження з дітьми: методичний посібник для освітян / Т.В. Журавель, О.О. Кочемировська, М.Е. Ясеновська / за заг. ред. О.В. Безпалько. – К.: ТОВ «К.І.С.», 2010. – 242 с.
141. Практическая психодиагностика: методики и тесты: учебное пособие / редактор-составитель Д.Я. Райгородский. – Самара: Издательский Дом «БАХРАХ-М», 2001. – 672 с.
142. Превенція агресивності та насилля в освітньому середовищі: методичні рекомендації / О.Ю. Дроздов, Л.В. Живолуп, О.В. Ніжинська, Я.В. Сухенько / за ред. Я.В. Сухенко. – Полтава ПОІППО, 2011. – 80 с.
143. Приходько Ю.О. Психологічна профілактика як напрямок діяльності психолога закладу освіти / Ю.О. Приходько // Вісник Інституту розвитку дитини : зб. наук. пр. / Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова. Ін-т розвитку дитини. – Київ: Вид-во НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2010. Серія: Філософія. Педагогіка. Психологія. – Вип. 8. – С. 158-166.
144. Проблема человека в западной философии: сб. науч. тр.; пер. с англ., нем., фр. – Москва: Прогресс, 1988. – 544 с.
145. Проблемы насилия над детьми и пути их преодаления / под ред. Е.Н. Волковой. – СПб.: Питер, 2008. – 240 с.
146. Профілактика та протидія насильству над дітьми / за ред. В.В. Бурлака. – К.: ГЕРБ, 2007. – 144 с.
147. Психологическая профилактика недисциплинированного поведения учащихся / под ред. Л.М. Проколиенко, В.А. Татенко. – К.: Вища школа, 1989. – 254 с.
148. Психологічна корекція особистості дітей, які зазнали насильства в сім'ї : навчально-методичний посібник // С.Д.Максименко, С.І. Болтівець,

Н.Ю.Максимова, О.В. Губенко, С.І. Здіорук, Л.О. Кондратенко, Л.С. Нестеренко, Т.М. Третяк, М.-Л.А. Чепа / за ред. Н.Ю. Максимової. – К.: Міленіум, 2011. – 251 с.

149. Психологічна профілактика насилля і ворожості в суспільному та приватному житті: тези учасників Круглого столу (Івано-Франківськ, 5 травня 2015 року) / [редактор-упорядник З.С. Карпенко]. – Івано-Франківськ: Симфонія форте, 2015. – 76 с.

150. Психологічні тренінги в школі / упоряд. Т. Шаповал. – К.: Вид. дім «Шкіл. світ»: Вид. Л. Галіцина, 2006. – 128 с.

151. Психология: словарь / под. общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – М.: Политиздат, 1990. – 494 с.

152. Психолого-педагогічна робота у загальноосвітніх навчальних закладах з профілактики насильства над дітьми: метод. посіб. / автори-упоряд.: Т.В. Вовчок, Н.П. Степура, І.С. Даниленко та ін. / за заг. ред. Т.П. Цюман. – К.: ВПЦ «Експрес», 2009. – 328 с.

153. Радчук Г.К. Діалогізація дитячо-батьківських стосунків як умова становлення повноцінної особистості дитини у сім'ї / Г.К. Радчук // Дитинство без насилля: суспільство, школа і сім'я на захисті прав дітей : зб. матеріалів Міжнародної науково-практичної конференції / за заг. ред. проф. О. Кікінежді. – Тернопіль: Стереарт, 2014. – С. 368-370.

154. Радчук Г.К. Сімейне виховання: освітній тренінг для батьків: навч.-метод. посібник / Г.К. Радчук, О.В. Тіунова. – Т.: Навчальна книга – Богдан, 2008. – 119 с.

155. Райкус Дж. Социально-психологическая помощь семьям и детям групп риска: практическое пособие: в 4 т. / Дж. Райкус, Р. Хьюз. – М.: Национальный фонд защиты детей от жестокого обращения, 2008. – Т. 1.: Концептуальные основы социальной работы с детьми. – 288 с.

156. Реан А.А. Агрессия и агрессивность личности / А.А. Реан // Психологический журнал. – 1996. – Т. 17. – № 5. – С. 3-17.

157. Реан А.А. Социальная педагогическая психология / А.А. Реан, Я.Л. Коломинский. – СПб.: Питер КОМ, 1999. – 416 с.
158. Робота психолога з батьками / [упоряд. Т. Гончаренко]. – К.: Вид. дім «Шкіл. світ»: Вид. Л. Галіцина, 2006. – 112 с.
159. Рогов Е.И. Настольная книга практического психолога: в 2 кн. Кн. 1.: Система работы психолога с детьми разного возраста: учеб. пособие / Е.И. Рогов. – М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2006. – 383 с.
160. Рогов Е.И. Настольная книга практического психолога: в 2 кн. Кн. 2.: Система работы психолога с детьми разного возраста: учеб. пособие / Е.И. Рогов. – М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2006. – 383 с.
161. Роджерс К. Консультирование и психотерапия. Новейшие подходы в области практической работы / К. Роджерс; пер. с англ. Р. Кучкаровой. – М.: Психотерапия, 2006. – 508 с.
162. Розгляд справ стосовно жорстокого поводження з дітьми судами України: аналіз законодавства та практики його застосування / Н.М. Ахтирська, О.О. Кочемировська, Г.О. Христова та ін. – К.: ТОВ «К.І.С.», 2010. – 124 с.
163. Розенберг М. Язык жизни – ненасильственное общение / М. Розенберг. – М., София, 2009. – 169 с.
164. Роттердамский Э. Философские произведения / Э. Роттердамский. – Москва: Наука, 1986. – 720 с.
165. Рудь Л.І. Насилля та жорстокість в учнівському колективі / Л.І. Рудь // Психолог. – 2011. – № 39 (471). – С. 17-20.
166. Савельєв Ю.Б. Виключення та насильство: чи існує булінг в українській школі? / Ю.Б. Савельєв, Т.М. Салата // Педагогічні, психологічні науки та соціальна робота / Національний університет «Кієво-Могилянська академія». Наукові записки. – Київ: Аграр Медіа Груп, 2009. – Т. 97. – С. 71-75.
167. Свідерська Г.М. Психологія чуйності: монографія / Г.М. Свідерська. – Тернопіль: ТНПУ, 2013. – 306 с.

168. Семиченко В.А. Психологія та педагогіка сімейного спілкування: навч. посібник для студентів вищ. навч. закладів / В.А. Семиченко, В.С. Заслуженюк. – К.: Веселка, 1998. – 214 с.
169. Сергєєнкова О.П. Самопізнання : навчальний посібник. – К.: Вид. центр КНЛУ, 2003. – 184с.
170. Сидоренко Н. Емапітя і творчість у спілкуванні молодших підлітків. Вкладка / Н. Сидоренко // Психолог. – 2009. – № 40 (376). – 40 с.
171. Сидоренко О.Б. Самооцінка як фактор психічного здоров'я та емоційного благополуччя молодшого школяра / О.Б. Сидоренко // Актуальні проблеми збереження психологічного здоров'я підростаючого покоління: матеріали Всеукраїнських психолого-педагогічних Демиденківських читань. – Бердянськ: БДПУ, 2013. – С. 43-45.
172. Системний підхід до вивчення емоційної стійкості людини у світлі новітніх досліджень емоцій і психічних станів: зб. наук. праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України / Е.Л. Носенко, І.Ф. Аршава / за ред. С.Д. Максименка. – К., 2006. – Т. 8, вип. 5. – С. 229-243.
173. Сіроштан С. Психокорекція емоційних особливостей дошкільника / С. Сіроштан // Психолог. – 2005. – № 18. – С. 9-12.
174. Сковорода Г. Повне зібрання творів : в 2 т. / Г. Сковорода. – К.: Наукова думка, 1973. – Т. 1. – 531 с.
175. Солдатова И.У. Жить в мире с собой и другими: тренинг толерантности для подростков / И.У. Солдатова, Л.А. Шайгерова, О.Д. Шарова. – М.: Генезис, 2000. – 365 с.
176. Статмен П. Безопасность вашего ребенка: как воспитать уверенных и осторожных детей / П. Статмен; пер. с англ. С.А. Юрчука. – Екатеринбург: У-Фактория, 2004. – 272 с.
177. Сухенко Я.В. Подолання кризових ситуацій в освітньому середовищі: методичні рекомендації / Я.В. Сухенко, Н.О. Лук'яненко. – Полтава: ПОППО, 2007. – 16 с.

178. Сучасний виховний процес: сутність та інноваційний потенціал: матеріали наук.-практ. конференції (за результатами науково-дослідної роботи Інституту проблем виховання НАПН України у 2010 році) / [за ред. І. . Бежа, О.В. Мельника]. – Івано-Франківськ: Тіповіт, 2011. – Вип. 1. – 236 с.

179. Таланова Ю. Комунікативно-рухові заняття: програма формування психологічного здоров'я для учнів 3-4 класів / Ю. Таланова // Психолог. – 2009. – № 28 (364). – С. 20-32.

180. Тейлор Ш. Социальная психология / Ш. Тейлор, Л. Пипло, Д. Сирс. – СПб.: Питер, 2004. – 767 с.

181. Теория и практика глубинной психокоррекции / сост. С.М. Аврамченко, Н.В. Дметерко, М.П. Зажирко, И. В. Евтушенко, А.Е. Мелоян, С. Ш. Раджабова / под ред. акад. Т.С. Яценко. – Донецк: ДипиП, 2008. – 268 с.

182. Теория и практика глубинной психокоррекции: третья авт. школа академика НАПН Украины Т.С. Яценко / сост. А.В. Глузман (и др.). – Ялта: РИО КГУ, 2010. – 200 с.

183. Теория и практика глубинной психокоррекции: шестая авт. школа академика НАПН Украины Т.С. Яценко / сост. В.П. Андрущенко, А.В. Глузман. К.: Изд-во НПУ имени М.П. Драгоманова, 2011. – 261 с.

184. Тренінги спілкування / [упоряд. Т. Гончаренко]. – К.: Ред. загальнопед. газ., 2004. – 120 с.

185. Федорчук В.М. Розвиток комунікативної компетентності викладача: соціально-психологічний тренінг / В.М. Федорчук. – Кам'янець-Подільський Абетка, 2004. – 240 с.

186. Фетискин Н.П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп / Н.П. Фетискин, В.В. Козлов, Г.М. Мануйлов. – М., 2002. – 234 с.

187. Фопель К. Как научить детей сотрудничать? Психологические игры и упражнения : практическое пособие: в 4 т. / К. Фопель ; пер. с нем. – 2-е изд., стер.– М.: Генезис, 2001. – Т. 3. – 160 с.
188. Фопель К. Создание команды. Психологические игры и упражнения / К. Фопель ; пер. с нем. – М. : «Генезис», 2003. – 400 с.
189. Фопель К. Чтобы дети были счастливы: психологические игры и упражнения для детей школьного возраста / К. Фопель; пер. с нем. – М., 2006. – 255 с.
190. Фрейд З. Очерки по психологии сексуальности / З. Фрейд ; пер. с нем. – Харьков: Фолио, 2000. – 381 с.
191. Фромм Э. Анатомия человеческой деструктивности / Э. Фромм. – М. : Республика, 1994. – 447 с.
192. Фурманов И.А . Агрессия и насилие: диагностика, профилактика и коррекция / И.А. Фурманов. – СПб.: Речь, 2007. – 480 с.
193. Хван А. А. Стандартизация опросника А. Басса и А. Дарки / А.А. Хван, Ю.А.Зайцев, Ю.А. Кузнецова // Психологическая диагностика. – 2008. – № 1. – С. 35-58.
194. Хорни К. Наши внутренние конфликты / К. Хорни; пер. с англ. – Москва: ЭКСМО-ПРЕСС, 2000. – 555 с.
195. Хрестоматия по истории философии: учеб. пособие для вузов: в 3 ч. / сост. П.В. Алексеев, А.В. Панин . – 2-е изд. – Москва: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1997. – Ч. 1. – 448 с.
196. Хухлаева О.В. Тропинка к своему Я: как сохранить психологическое здоровье дошкольников / О.В. Хухлаева, О.Е. Хухлаев, И.М. Первушина. – М.: Генезис, 2004. – 175 с.
197. Хухлаева О.В. Тропинки к своему Я: программа формирования психологического здоров'я у младших школьников / О.В. Хухлаева. – М.: Генезис, 2001. – 280 с.

198. Хьелл Л. Теории личности: основные положения, исследование и применение / Л. Хьелл, Д. Зиглер; пер. с англ. – Санкт-Петербург: ПИТЕР, 1999. – 606 с.
199. Чемеровска-Коруба Е. Шкільна система протидії агресії та насильству : рекомендації для вчителів: в рамках програми Польської закордонної допомоги Міністерства закордонних справ Республіки Польща у 2009 році [Електронний ресурс] / Е. Чемеровска-Коруба, К. Коруба. – Режим доступу: <http://www.polskaromoc.gov.pl>. – Назва з екрану.
200. Шебанова Г.С. Практичний курс «Сприяння своєму зростанню» / Г.С. Шебанова // Практична психологія та соціальна робота. – 1999. – № 3. – С. 23-26.
201. Широкоградюк Л. Лихослів'я у шкільному середовищі: профілактика і корекція / Л. Широкоградюк. – К.: Шк. світ, 2009. – 128 с.
202. Школа и психическое здоровье учащихся / под ред. С.Н. Громбаха. – М.: Медицина, 1988. – 272 с.
203. Шляхтун П.П. Політологія (теорія та історія політичної науки): навчальний посібник / П.П. Шляхтун. – К.: Либідь, 2005. – 576 с.
204. Шуміло О.О. Щодо визначення видів насильства серед учнівської молоді / О.О. Шуміло // Трибуна докторанта, аспіранта і здобувача. – 2014. – № 27. – С. 301-310.
205. Щербинина Ю.В. Вербальная агрессия / Ю.В. Щербинина. – М.: КомКнига, 2006. – 360 с.
206. Эмоциональные нарушения в детском возрасте и их коррекция / В.В. Лебединский, О.С. Никольская, Е.Р. Баенская, М.М. Либлинг. – М.: Изд-во Московского университета, 1990. – 197 с.
207. Юнг К.Г. Аналитическая психология: прошлое и настоящее / К. Г. Юнг ; сост. В. Зелинский, А. Руткевич. – М.: Мартис, 1995. – 320 с.
208. Юрчик О.М. Аналіз психологічних чинників шкільного насильства в початкових класах / О.М. Юрчик // Дитинство без насилля: суспільство, школа і сім'я на захисті прав дітей: зб. матеріалів Міжнародної

науково-практичної конференції / за заг. ред. проф. О. Кікінежді. – Тернопіль: Вид-во «Стереарт», 2014. – С. 267-269.

209. Юрчик О.М. Гуманістичні засади психопрофілактики шкільного насильства / О.М. Юрчик // Психологія особистості. – 2013. – № 1(4). – С. 194-203.

210. Юрчик О.М. Дослідження поширеності насильства серед молодших школярів / О.М. Юрчик // Наукові записки. Серія «Психологія». – Острог: Видавництво Національного університету «Острозька академія», 2015. – Вип. 2. – С. 145-155.

211. Юрчик О.М. Інтегративний підхід до психологічної профілактики булінгу / О.М. Юрчик // Психологічна профілактика насилля і ворожості в суспільному та приватному житті: тези учасників Круглого столу (Івано-Франківськ, 5 травня 2015 року) / [редактор-упорядник З.С. Карпенко]. – Івано-Франківськ: Симфонія форте, 2015. – С. 70-74.

212. Юрчик О.М. Методологічні аспекти емпіричного дослідження шкільного насильства / О.М. Юрчик // Сборник научных трудов SWorld. – Иваново: МАРКОВА АД, 2014. – Выпуск 4 (37). Том 16. – С. 34-40.

213. Юрчик О.М. Попередження шкільного насильства: роль практичного психолога в організації профілактичної роботи серед учителів початкової школи [Електронний ресурс] / О.М. Юрчик // Матеріали II Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції «Тенденції та перспективи розвитку науки і освіти в умовах глобалізації»: Зб. наук. праць. – Переяслав-Хмельницький, 2015. – Вип. 2. – 578 с. – С. 313-316. – Режим доступу: <http://confscience.webnode.ru>. – Заголовок з екрану.

214. Юрчик О.М. Психологічний аналіз сутнісних характеристик шкільного насильства учнів початкових класів / О.М. Юрчик // Актуальні проблеми ресоціалізації засуджених та осіб з відхиленнями у правовій самосвідомості: матеріали VI Всеукраїнського науково-практичного семінару з міжнародною участю / за ред. С.Б. Кузікової, Т.І. Щербак, І.М. Щербакової. – Суми: СумДПУ імені А.С. Макаренка, 2014. – С. 182-185.

215. Юрчик О.М. Психологічний аналіз феномена шкільного насильства / О.М. Юрчик // Проблеми загальної та педагогічної психології: збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка Національної АПН України / за ред. С.Д. Максименка. – К., 2013. – Т. XV, част. 1. – С. 346-352.

216. Юрчик О.М. Психологічні особливості дітей – жертв шкільного насильства / О.М. Юрчик // Актуальні проблеми психології особистості та міжособистісних взаємин, 24-25 квітня 2014 р.: матеріали VI міжнародної науково-практичної конференції / за ред. С.Д. Максименка, Л.А. Онуфрієвої. – Кам'янець-Подільський, 2014. – С. 131-134.

217. Юрчик О.М. Психологічні особливості дітей молодшого шкільного віку, схильних до насильства / О.М. Юрчик // Психолого-педагогічні умови розвитку освітнього простору держави: тези доповідей та повідомлень учасників Міжнародної науково-практичної конференції 22 листопада 2013 р. – Львів: Львівський державний університет внутрішніх справ, 2013. – С. 615-618.

218. Юрчик О.М. Психосоціальна адаптація до умов початкової школи дітей – жертв булінгу [Електронний ресурс] / О.М. Юрчик // Адаптаційний потенціал особистості в сучасному соціальному середовищі: збірник наукових праць Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції молодих учених та студентів, 21 травня 2015 р. / оргком. О.Я. Чебикін та ін. – Одеса: видавець Бакаєв Вадим Вікторович, 2015. – С. 28-32. – Режим доступу: <http://psy-pdpu.com/page.php?17>. – Заголовок з екрану.

219. Юрчик О.М. Соціально-психологічні аспекти булінгу в початкових класах / О.М. Юрчик // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія № 12. Психологічні науки: збірник наукових праць. – К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2015. – № 2 (47). – С. 81-88.

220. Юрчик О.М. Теоретичні аспекти моделювання процесу психологічної профілактики шкільного насильства / О.М. Юрчик // Проблеми

сучасної психології: збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України / за наук. ред. С.Д. Максименка, Л.А. Онуфрієвої. – Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2015. – Вип. 29. – С. 779-790.

221. Юрчик О.Н. Комплексный подход к психодиагностике школьного насилия учащихся начальных классов / О.Н. Юрчик // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. – 2014. – № 05 (64). – С. 258-262.

222. Яковлев А.М. Преступность и социальная психология: социально-психологические закономерности противоправного поведения / А.М. Яковлев . – М.: Юридическая литература, 1971. – 248 с.

223. Яценко Т.С. Активная социально-психологическая подготовка учителя к общению с учащимися: кн. для учителя / Т.С. Яценко. – К.: Освіта, 1993. – 208 с.

224. Bandura A. Influence of model's reinforcement contingencies on the acquisition of imitative responses / A. Bandura // Journal of Personality and Social Psychology, 1965. – V. 1. – P. 589-595.

225. Baron R. The Control of Human Agression. A strategy Based on Incompatible Responses // Agression. The Theoretical and Empirical Reviews. – 1983. – P. 85-125.

226. Buchner G. Grundlagen zu Gewalt in der Familie / G. Buchner, B. Cizek, V. Gossweiner, O. Kapella, J. Pflegerl. – München, 2007. – 74 p.

227. Buss A. Agression Pays / A. Buss // The Control of Agression and Violence Cognitive and Physiological Factors. – N. J. and L.: Academic Press, 1977. – P. 7-8.

228. Chamberlin J. Cyberbullies increasingly target peers online / J. Chamberlin // APA Monitor on psychology. – 2006. – Vol.37. – No. 9. – Access mode : www.apa.org/monitor. – Title from screen.

229. Coloroso Barbara The bully, the bullied, and the bystander: from pre-school to high school : how parents and teachers can help break the cycle of violence / Barbara Coloroso. – Canada, 2002. – 218 p.

230. Espelage D.L. Bullying in American schools: a social-ecological perspective on prevention and intervention / L.D. Espelage, S.M. Swearer. – London: Lawrence Erlbaum associates, publishers Mahwah, 2004. – 385 p.

231. Leymann H. The Mobbing Encyclopaedia [Electronic resource]. – Access mode : [www.leymann.se / English / frame. html](http://www.leymann.se/English/frame.html). – Title from screen.

232. Ludmann O. Gewalt gegen Kinder. Philosophische und psychologische Betrachtung der Ursachen fur Gewalt gegen Kinder. – Giessen, 1996. – 48 p.

233. Olweus D. Bullying Prevention Program [Electronic resource]. – Access mode : www.clemson.edu/olweus. – Title from screen.

234. Olweus D. Bully/victim prjblems in school: Facts and intervention / D. Olweus // European Journal of Psychology of Edukation. – 1997. – Vol. XII, n. 4. – P. 495-510. – Access mode: <http://link.springer.com/article/10.1007%2F03172807#page-2>. – Title from screen.

235. Olweus D. Low School Achievement and Aggressive Behaviour in Adolescent Boys / edited D. Magnusson, V. Allen. – New York: Academic Press, 1983. – 268 p.

236. Straus M.A. Behind closed doors : Violence in the Amerikan family / M.A.Straus, R.J. Galles. – New York: Anchor / Doubleday, 1980. – 254 p.

237. Sutton J. Bullying as a Group Process: An Adaptation of the Participant Role Approach / J. Sutton, P. Smith // Aggressive behavior. – 1999. – Vol. 25. – P. 97-111.

Додаток А

АНКЕТА ДЛЯ УЧНІВ

1. Як ти розумієш слово «жорстока поведінка»?

2. Чи доводилось Вам бути свідком жорстокого поводження з Вашими друзями, однолітками, школярами? - так ____ - ні ____

3. Які «погані» слова ти можеш вживати стосовно однокласників?

4. Які емоції виникають, коли тебе ображають однокласники?

5. Якими лихими словами тебе можуть образити?

а) батьки; _____

б) учителі; _____

в) друзі _____

6. Як ти вважаєш, чому лаються однокласники? _____

7. Що тобі легше було пережити: коли батьки тебе лупцювали за провину, чи коли боляче карали словами? _____

8. Коли ти погано поводишся і вчитель робить тобі грубе й образливе зауваження, чи стимулює це твою навчальну діяльність, чи змінює поведінку на краще?

9. Чи доводилось тобі хоч раз в житті зазнавати ... ?

	З боку батьків	З боку вчителів	В учнівському середовищі
удари кулаком, ногами, побиття, навмисне нанесення тілесних травм та пошкоджень			
постійні покрики, приниження, несправедливі звинувачення, залякування, лайка, присвоєння прізвиськ, примус до дій, які людина не хоче виконувати.			
потреби в їжі, одязі, сні та недостатня захищеність від небезпеки, нехтування медичними потребами, нехтування потребами в освіті та відмова дитині в підтримці, увазі, любові.			

10. Уяви собі ситуацію, що ти став/стала жертвою жорстокої поведінки, твої дії:

- буду кликати на допомогу;
 - звернусь до батьків і все їм розкажу;
 - звернусь за допомогою до вчителів;
 - звернусь за допомогою до психолога;
 - не буду звертатись до дорослих, діятиму на власний розсуд;
- інше _____

Додаток Б

АНКЕТА ДЛЯ ВЧИТЕЛІВ

1. Які думки і почуття викликає у вас «шкільне насильство»?
2. Чи існує проблема у вашій школі?
3. Чи є насилля в учнів вашого класу між собою?
 - а) Часто;
 - б) рідко;
 - в) ніколи.
4. Чи чинять насилля ваші учні до вчителів?
5. Чи можете ви у напруженій (конфліктній) ситуації образити свого учня?
 - а) Іноді;
 - б) ніколи.
6. Чи є у вашій школі вчителі, які вживають словесні образи, некоректні висловлювання, прізвиська, погрожування? Які застосовують «міцний кулак»?
 - а) До дітей;
 - б) до колег;
 - в) до дітей і колег;
 - г) ніколи не вживають.
7. Які емоції переживає учень, якого вчитель образив?
8. Як учні реагують на вербальні та невербальні образи вчителів?
 - а) Ображаються;
 - б) не ображаються;
 - в) не звертають уваги;
 - г) відповідають тим же.
9. Як ваші колеги ображають учнів?
10. Які образливі слова щодо учнів вживаєте ви самі?
11. Які причини спонукають учителя до образ?
12. Що найбільше може вас спровокувати до образ? (Виберіть п'ять причин, розташуйте у порядку спадання важливості).
 - Учень не готовий до уроку;
 - в учня погана поведінка;
 - він мені не подобається;
 - «важкий» клас;
 - учитель не готовий до уроку;

- через дії шкільної адміністрації (дріб'язковий контроль, неможливість працювати творчо, несправедлива критика, перевантаженість, завантаженість неспецифічною для вчителя роботою);
- індивідуальні проблеми (поганий настрій, сімейні негаразди, хвороби тощо);
- соціальні проблеми (важке матеріальне становище, падіння престижу професії);
- низька професійна компетентність. Якщо є інші причини – вкажіть їх.

13. Що у стосунках із колегами може спровокувати у вас лихослів'я?

14. Які ваші дії можуть спровокувати агресію в учня?

15. Чи схвалюєте ви проведення спеціальних досліджень із даної проблеми?

Додаток В**АНКЕТА ДЛЯ БАТЬКІВ**

1. Чи існує проблема шкільного насильства у школі, де навчається Ваша дитина?
 - а) Так;
 - б) ні.
2. Чи є Ваша дитина учасником булінгу?
 - а) Так;
 - б) ні.
3. Якщо діти потрапляють вам під «гарячу» руку, то чи можете Ви їх образити, просто покарати?
 - а) Так;
 - б) ні.
4. Чим Ви можете пояснити використання таких методів виховання?
5. Коли трапляється сварка між дорослими у вашій сім'ї, чи вживаєте Ви лайливі слова, яких не повинні чути діти, чи ображаєте партнера?
 - а) Так;
 - б) ні.
6. Як Ви караєте дітей за провину?
 - а) Сварю;
 - б) лупцюю;
 - в) пункти «а» і «б»;
 - г) використовую інші методи.
8. Що відчуває і як поводить ся Ваша дитина, коли образилась на ваші дії?
9. Де, на Вашу думку, діти найбільше вчаться агресивній поведінці?
 - а) На вулиці;
 - б) у школі;
 - в) у сім'ї.
10. Чи скаржитесь Ваша дитина на те, що вчитель образив, принизив її?
 - а) Часто;
 - б) інколи;
 - в) ніколи.
11. Які образливі слова говорять дітям учителі?
12. Які агресивні дії чинять учителі щодо дітей?
13. Чи схвалюєте Ви проведення спеціальних досліджень із даної проблеми?
 - а) Так;
 - б) ні.

Додаток Г

ТРЕНІНГ ВТОРИННОЇ ПСИХОПРОФІЛАКТИКИ ШКІЛЬНОГО НАСИЛЬСТВА У СЕРЕДОВИЩІ ДІТЕЙ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

ПЕРЕДМОВА

У тренінгу вторинної психопрофілактики шкільного насильства розроблено шляхи профілактики та подолання булінгу у молодшому шкільному віці. Його зміст побудовано на основі концептуальних положень у вивченні насильства мислителів Античності (Аристотеля, Квінтіліана, Платона, Цицерона), філософів Нового часу (Ф. Бекона, Г. Гегеля, Т. Гоббса, Р. Декарта, Ж. Ламетрі, Г. Лейбніца, Дж. Локка, М. Монтеня, Б. Спінози та інших), представників психологічної науки (А. Адлера, А. Бандури, Л. Бертковіца, Г. Олпорта, Б. Скіннера, Д. Уотсона, З. Фройда, Е. Фромма, К. Хорні, К. Юнга та інших).

У конструюванні змісту програми використано суб'єктний підхід до розуміння особистісного розвитку молодшого школяра. Пропонований матеріал є результатом теоретичних досліджень та емпіричної роботи.

Тренінгова форма психопрофілактичної роботи дібрана не випадково. Під тренінгом розуміємо спосіб перепрограмування наявної в людини моделі керування своєю поведінкою і діяльністю. Тренінг визначається як «процес створення або розвитку вже існуючих) функціональних утворень, що керують поведінкою» або як група методів розвитку здібностей до навчання та оволодіння будь-яким складним видом діяльності. Згідно теорії К.Левіна, групове життя дозволяє людині краще пізнати себе, побачити себе очима інших. Що дозволяє успішніше усвідомлювати свої позитивні та негативні риси і тим самим більш свідомо підходити до вдосконалення і змін. У тренінговій роботі досягається більша відкритість і прямота у ставленні до себе та інших, відбувається розширення усвідомлення потенціалів свого особистого зростання і розвитку.

Структура тренінгу визначається чинниками шкільного насильства. Окремими структурними одиницями тренінгу психопрофілактики є блоки. Блок ми розглядаємо як відносно самостійну одиницю, яка є складовою оригінальної конструкції конкретної програми. Кожен блок має власні цілі, які в сукупності визначають цілісну мету програми.

Мета тренінгу вторинної психопрофілактики шкільного насильства – формування у молодших школярів адекватної самооцінки, конструктивного міжособистісного спілкування, навичок саморегуляції, корекція соціального статусу, зменшення проявів агресії та тривожності у школярів, що в комплексі сприятиме профілактиці шкільного насильства.

Програма тренінгу містить такі блоки:

1. «Я це Я!». Мета: ознайомлення дітей з завданнями і формами роботи, згуртування групи, створення ній доброзичливої атмосфери, формування у дітей навичок самоаналізу, розвиток умінь виділяти та адекватно оцінювати позитивні і негативні якості у себе та в інших, допомога дітям в усвідомленні ними унікальності, цінності, неповторності власного «Я».

2. «Мої відносини з іншими». Мета: допомога дітям усвідомити своє місце серед інших людей, зрозуміти значущість батьків, однокласників, учителя у своєму житті та їх вплив на становлення особистості; формувати ціннісне ставлення до іншого; розвивати вміння виділяти особистісні якості у партнерів по спілкуванню і взаємодії.

3. «Основи співпраці». Мета: формувати уявлення про співробітництво, допомогти дітям усвідомити необхідність визнання і поваги прав інших людей, розвивати навички конструктивного спілкування і взаємодії.

4. «Шляхи та камені». Мета: розвивати навички долати труднощі; шукати шляхи вирішення проблеми, а не загострювати увагу на самій проблемі; формувати вміння робити власне життя предметом свого пізнання; розвивати вміння планувати цілі і шляхи продуктивної самозміни (Табл. 1.).

ЗАГАЛЬНА ІНФОРМАЦІЯ

Мета тренінгу вторинної психопрофілактики шкільного насильства: формування конструктивних форм поведінки та основ комунікації у школі, що сприятиме профілактиці шкільного насильства.

Завдання тренінгу:

1. Розвивати розуміння власної цінності й унікальності та інших людей.
2. Розвивати адекватну самооцінку, здатність до самопокладання й відповідальності.
3. Удосконалювати навички саморегуляції поведінки і діяльності, розуміння власних емоцій та уміння управляти ними.
4. Сприяти усвідомленню свого місця у стосунках з іншими людьми.
5. Розвивати комунікативні навички.
6. Сприяти зниженню агресивності та тривожності.

Основний потенціал програми вторинної профілактики шкільного насильства в початкових класах закладений у принципах:

1. Принцип суб'єктності – спрямований вплив на свідомість учня, спонукання останнього до самостійного осмислення того, що відбувається, зв'язків «Я» з реальним світом предметів і людей, подій і явищ.
2. Принцип гуманізму («людинолюбства») – прояв уважного і доброзичливого ставлення до всіх учасників психопрофілактичної програми, незалежно від їх типологічних чи характерологічних особливостей (в т.ч. відмінностей), віросповідання, статевої приналежності, а також про довіру до дитини, захист її інтересів у будь-якій ситуації.
3. Принцип єдності потенційного та актуального в розвитку особистості – зважали не лише на роль соціального оточення, а й на потенційні характеристики, природні особливості дитини, співвідносили такі важливі для особистісного розвитку категорії як можливість і реальність.
4. Принцип саморегуляції діяльності і поведінки є провідним і виступає системою внутрішнього забезпечення спрямованості дій дитини. Йдеться про саморегуляцію поведінки, яка, згідно з концепцією М. Й. Боришеського, є

свідомим, цілеспрямованим плануванням, побудовою і перетворенням суб'єктом власних дій і вчинків відповідно з особистісно значущими цілями та актуальними потребами.

5. Принцип індивідуального підходу – враховували той факт, що особистості властива не тільки соціально-психологічна спільність, а також соціально-психологічна унікальність.

6. Принцип системності, згідно з яким розробка та проведення програмних профілактичних заходів здійснювалися на основі системного аналізу актуальної соціальної ситуації розвитку особистості в молодшому шкільному віці.

7. Принцип багатоаспектності – передбачає поєднання різноманітних аспектів профілактичної діяльності: особистісно-центрованого, поведінково-центрованого та зосередженого на середовищі.

8. Принцип максимальної диференціації – передбачає гнучке застосування в профілактичній діяльності різноманітних підходів, методів.

9. Принцип активного залучення найближчого соціального оточення дитини. Дитина розвивається в цілісній системі соціальних стосунків, невідривно від них та в єдності з ними, тобто об'єктом розвитку є не ізольована дитина, а цілісна система соціальних стосунків, суб'єктом якої вона є.

10. Принцип ненанесення шкоди молодшому школяру («Не нашкодь!») вимагає від психолога такої організації роботи, щоб ні її процес, ні її результати не наносили шкоди дитині, її здоров'ю, стану чи соціальному оточенню.

Кількість учасників тренінгу: до 10 осіб.

Вік учасників: 7-9 років.

Загальний обсяг тренінгової програми: 24 години.

Тренінгове приміщення: клас, стільці (за кількістю учасників і тренера), розміщені в центрі класу у формі кола, парти для роботи в мікрогрупах.

Кількість занять: 24.

Орієнтована тривалість заняття: не більше 45 хв.

Під час групової та індивідуальної роботи застосовуються різноманітні прийоми і методи, запозичені у С. Коробко, Н. Пеньковської, К. Фопеля, О. Хухлаєвої та запропоновані автором: арт-терапія, казкотерапія, психогімнастика, рольові та дискусійні ігри, емоційно-символічні та когнітивні методи, релаксаційні методи, використання зображень та ін. Більшість вправ є поліфункціональні за змістом, спрямовані на одночасне вирішення кількох завдань.

**Зведені структурні компоненти та програмний зміст
тренінгу вторинної психопрофілактики шкільного насильства у
середовищі дітей початкових класів**

№	Тематика блоків та заняття	Основні завдання
Блок 1. «Я це Я!»		
1	Вступне заняття «Будемо знайомі»	Познайомити учасників, створити позитивну мотивацію на роботу у тренінгу; налагодити довірливі стосунки між учасниками; ознайомити дітей з основними принципами та формами роботи у групі.
2	«Що Я можу розповісти про себе?»	Закріпити активний стиль спілкування, розширити досвід відкритої взаємодії, сприяти створенню атмосфери психологічної безпеки та комфорту; сприяти самопізнанню учасників, дослідження власного Я.
3	«Який (яка) «Я» насправді?»	Уточнити уявлення дітей про те, для чого потрібен самоаналіз та чому самооцінка має

		бути адекватною; спонукати учнів до самоаналізу та адекватної самооцінки.
4	«Такий лише Я один»	Формувати у дітей усвідомлення власної унікальності та значущості; створити ситуацію, в якій учні переконуються, що кожна людина – унікальна; допомогти відчувати кожній дитині, що інші – не сторонні їй люди.
5	«Мій світ емоцій і почуттів»	Навчати дітей розпізнавати і описувати почуття та емоції свої, інших; розвивати емпатію, здатність відчувати емоційний настрій у себе і оточуючих.
6	«Мій настрій»	Навчати дітей продуктивних способів вивільнення негативних емоцій, які є наслідком гніву та агресії; вправлятися в умінні шукати вихід із ситуацій, що засмучують, але змінити які дитина не може.
Блок 2. «Мої відносини з іншими»		
1	«Моя сім'я – моя родина!»	Допомогти дітям усвідомити вимоги дорослих членів сім'ї, спів ставляти їх зі своїми можливостями; навчати дітей способам вирішення конфліктних ситуацій з батьками та іншими членами сім'ї; викликати почуття гордості за свою сім'ю, підвищувати самоповагу.
2	«Школа у якій я навчаюсь»	Допомогти дітям усвідомити позицію учня; розширити уявлення дітей про роль школи у їх особистісному становленні.

3	«Я і мій учитель»	Надати дітям можливість відреагувати свої почуття щодо вчителя; допомогти дітям прийняти вчителя таким, як він є; виховувати шанобливе, доброзичливе ставлення до вчителів.
4	«Дружба. Кого я називаю другом?»	Інформувати учнів про особливості міжособистісної взаємодії; розвивати почуття взаємодопомоги, поваги, довіри, доброзичливості і симпатії, вчити їх емоційному вираженню.
5	«Навички конструктивного спілкування та взаємодії»	Сформувати уявлення про спілкування як процес обміну інформацією і налагодження взаємодії між дітьми; розвивати навички конструктивного спілкування і взаємодії.
6	«Мотиви наших вчинків»	Допомога в усвідомленні своїх вчинків, усвідомленні власного впливу на інших людей; усунення емоційних бар'єрів між членами групи.
Блок 3. «Основи співпраці»		
1	«Посварились – помирились»	Розкрити риси, важливі для ефективного міжособистісного спілкування; коригування негативних рис характеру та поведінкових реакцій.
2	«Посварились – помирились»	Розкрити риси, важливі для ефективного міжособистісного спілкування; коригування негативних рис характеру та поведінкових реакцій.

3	«Проблеми слід вирішувати»	Ознайомити дітей з різними позиціями партнерів у спілкуванні; вдосконалювати навички конструктивного спілкування і взаємодії; розвивати емпатію, здатність розуміти і брати до уваги інших.
4	«Довіра – основа взаєморозуміння»	Допомогти дітям усвідомити значення почуття довіри у практиці соціальних стосунків; розвивати у дітей здатність довіряти собі та іншим.
5	«Я бачу і розумію тебе»	Фіксувати увагу дітей на емоціях інших людей; вчити наслідувати позитивні риси інших; вчити аналізувати стан іншої людини; розвивати чуйність до інших.
6	«Як себе контролювати?»	Навчати дітей контролювати свою поведінку і впливати на неї.
Блок 4. «Шляхи та камені»		
1	«Образа і образливість»	Формувати вміння розпізнавати, коли образа справжня, а коли не варто ображатися; вчити прийомів примирення.
2	«Прості секрети безконфліктності»	Уточнити уявлення дітей про конфліктну ситуацію; сформулювати правила поведінки конфліктній ситуації; вчити дітей вирішувати конфлікти.
3	«Як захистити себе?»	Підтримуючи позитивне світовідчуття дітей, вказати їм на реальність небезпечних ситуацій, що можуть виникати у школі; вчити прийомів захисту; сформулювати разом з учнями правила поведінки в небезпечній ситуації.
4	«Життєві труднощі і	Формувати у дітей установку стосовно

	ставлення до них»	життєвих труднощів – установку подолання; вчити знаходити і опиратися на власні внутрішні резерви для вирішення життєвих колізій; розвивати самоконтроль і саморегуляцію.
5	«Золоті правила мого життя»	Моделювання ситуацій, що викликають відчуття самоцінності та причетності до колективу.
6	Заключне заняття «Як Я змінився?»	Підвести підсумки роботи, узагальнити систему знань дітей з вивчення матеріалу.

Очікувані результати тренінгу:

- зниження втоми, покращення емоційного фону учасників тренінгу;
- усвідомлення учасниками наданої інформації (в ході наглядної демонстрації та навчання через спостереження за іншими учасниками);
- поведінкове відпрацювання навичок;
- отримання нового досвіду;
- відреагування прихованого гніву.

Таким чином, враховуючи системний принцип побудови програми вторинної психопрофілактики шкільного насильства, ми витримали логіку структурування тренінгу загалом, так і кожного заняття зокрема. Дотримання цієї логіки сприяло послідовному викладу матеріалу та наступності у його засвоєнні учасниками, а отже, й формуванню конструктивних форм поведінки та основ комунікації у школі.

ЗМІСТ ТРЕНІНГУ ВТОРИННОЇ ПСИХОПРОФІЛАКТИКИ ШКІЛЬНОГО НАСИЛЬСТВА У СЕРЕДОВИЩІ ДІТЕЙ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

Блок 1. «Я це Я!»

Вступне заняття «Будемо знайомі» (1 год.)

Мета: познайомити учасників, створити позитивну мотивацію на роботу у тренінгу; налагодити довірливі стосунки між учасниками; ознайомити дітей з основними принципами та формами роботи у групі.

Обладнання та матеріали: клубок ниток, ватман, маркер, «візитки», булавки, аркуші паперу, фломастери, скотч.

Хід заняття:

I. Вступна частина.

1. Привітання.

2. **Вступне слово** психолога на тему: «Про важливість наших зустрічей».

Нижче подається орієнтовний текст, який може бути використаний шкільним психологом. Курсивом тут і надалі – виділені інструкції і орієнтовані тексти, адресовані дітям. Звичайним шрифтом подаються тексти-рекомендації для ведучого).

- Ми тут зібралися не випадково. Напевно багато хто з вас хотів би знати, чому вони з різних причин зазнають труднощів у спілкуванні з людьми, що нас оточують, в навчанні, навіть у ставленні до себе. Хтось відчуває тривогу і невпевненість, хтось злість чи сум. Хтось вже знайшов друга чи подругу, але дуже часто сваряться з ним; хтось стикався з непорозумінням із батьками чи в класі, хтось хотів би правильно розуміти вчинки, емоції

інших людей і дізнатися секрети спілкування. Чи замислювалися ви інколи над тим, чому ви вчинили так, а не інакше? Чи може лаяли себе за необдумані вчинки? Мріяли про те, щоб не хвилюватися?

Саме ці питання та багато інших постануть перед нами на наших заняттях, які проходилимуть у форму тренінгу. Це дуже цікавий процес. Ми з вами навчимося розуміти, чим і чому ми відрізняємось – дівчата і хлопці та що нас об'єднує. Сподіваюсь, ви дізнаєтесь багато нового про себе та інших людей, а також навчитесь розуміти інших, ефективно спілкуватися, самостійно вирішувати труднощі та суперечки, боротися з поганим настроєм. Головне, тут можна поділитися своїми радощами і проблемами, отримати добру пораду, допомогу або підтримку. Спробуємо також знаходити свої слабкі та сильні сторони і любити себе такими, які ми є.

Наші заняття відрізняються від інших занять у школі. Ми будемо грати цікаві ігри, виконувати незвичайні завдання та ви не будете за це отримувати балів. Але ми з вами будемо працювати у зошитах та з домашніми завданнями. А тепер давайте познайомимось.

3. Вправа «Павутинка імен» [104].

Мета: знайомство і саморозкриття учасників групи; усвідомлення кожного з учасників суб'єктами групи; створення позитивної психологічної атмосфери.

Ресурси: клубок ниток.

- Чи знаєте ви, що ім'я дається людині різ і на все життя? Воно допомагає іншим звертатись саме до вас, а вам до інших. Ім'я має бути дорогим для вас, так як вам його дали ваші найрідніші люди – мати і батько. Для того, щоб ми більше дізнались один про одного, пропоную пограти гру. У кожного з вас зараз є можливість розповісти про те, як повністю звучить ваше ім'я, чи подобається воно вам, як звертаються до вас вдома, як би ви хотіли щоб до вас звертались у групі?

Ведучий бере клубок ниток і розпочинає гру з розповіді про себе. Далі передає клубок ниток комусь з дітей, а кінчик ниточки тримає у руці. Дитина розповідає про своє ім'я та передає клубок іншій дитині, але кусочок нитки тримає у руці або пов'язує собі на мізинець і т.д. У такий спосіб створюється символічна «павутинка імен».

На завершення гри ведучий пропонує дітям змотати павутинку назад у клубок. Кожна дитина по черзі в зворотному напрямку, намотує на клубок свій відрізок ниточки і передає клубок далі.

До уваги психолога! Важливо дати можливість висловитись усім учасникам.

II. Основний зміст заняття.

1. Бесіда з учнями.

- *Тільки що відбулося наше знайомство. Напевно, кожній людині приємно, коли до неї звертаються по імені?*

- *Давайте домовимось з вами: називати один одного лише на ім'я і намагатися це робити не лише на наших заняттях, але й поза ними. Це буде першим правилом. Які ще закони (правила, договори) роботи у групі ви можете запропонувати?*

2. Прийняття правил роботи у групі [73, с. 70-72].

Мета: обговорення та прийняття правил усіма учасниками групи.

Ресурси: ватман, маркер.

Після цього усі разом приймають правила роботи у групі. Серед основних правил є наступні:

1. Приходити вчасно.
2. Довірливе спілкування. Створення атмосфери довіри можна почати з пропозиції прийняти єдину форму звертання один до одного на «ти».
3. Щирість спілкування. Відверте висловлювання своїх почуттів стосовно до дій інших учасників і самого себе. Ніхто не ображається на висловлювання інших. Той, хто дає оцінку, повинен проявляти толерантність до іншого.

4. «Я» – висловлювання – це повідомлення про свої почуття у зв'язку з ситуацією від першої особи. Ми замінюємо такі фрази як «Ти виводиш мене з рівноваги», «Ти огидно поводишся» на «Я злюся, коли ...». Бачимо, що в цій фразі немає обвинувачення.
5. Конфіденційність (секретність) того, що відбувається у групі. Все, що відбувається під час занять, ні в якому разі не розголошується. Це допомагає нам бути щирими, сприяє саморозкриттю. Ми довіряємо один одному і групі в цілому.
6. Повага до того, хто говорить. Коли висловлюється хто-небудь з дітей, ми його уважно слухаємо, даючи можливість сказати те, що він бажає.
7. Активна участь у тому, що відбувається. Приймаємо активну участь у всьому, що відбувається у групі.

До уваги психолога! Правила, які погоджуються з дітьми, пояснюються якщо є необхідність та записуються на ватмані. На початку кожного наступного заняття, це ватман вивішуємо, щоб діти бачили та дотримувались даних законів роботи у групі.

3. Вправа «Я люблю своє ім'я».

Мета: розвиток вміння короткої самопрезентації, сприяння усвідомленню власної індивідуальності і неповторності.

Ресурси: «візитки», булавки, аркуші паперу, фломастери, скотч.

- Зараз я пропоную кожному з вас на аркушах паперу намалювати сонячне коло з промінчиками. У середині кола слід записати найулюбленішу форму свого імені або будь-яке ім'я, яким би ви хотіли, щоб вас називали інші. Аркуші із «сонечками» прикріплюємо до одягу на весь період заняття. Учасники зачитують і коментують свої варіанти перед тим, як прикріпити їх. (Ця вправа має діагностичну функцію, вона виявляє бажаний об'єкт ідентифікації дитини. Молодші школярі обирали імена дівчаток і хлопчиків, іноді не ті, якими називають їх самих. Вибір не свого імені може свідчити про неприйняття себе, емоційне неблагополуччя у дитини. На першому занятті не виявляємо, чому дитина назвала себе по-іншому, щоб не відштовхнути її.

Зробимо це пізніше, коли діти адаптуються до нової форми роботи та відчують довіру до керівника групи).

4. Робота з казкою «Який ти?» Лозован М. [78, с. 24-25].

Мета: сприяти створенню зв'язку між казковими подіями та реальним життям.

- а) слухання казки;
- б) бесіда за змістом прослуханого.

На лісовій галявині, в дуплі старезного пенька жив-був Жучок. І не просто собі Жучок. Всі тутешні і навіть навколишні комашки, мурашки, павучки звали його Світлячком. Чому? А тому, що мав він крихітного ліхтарика. Коли мандрував нічним лісом, завжди брав його з собою.

Однієї ночі літав Світлячок, літав – притомився. Сів на листочок відпочити. Аж чує десь у гущавині хтось плаче. Посвітив ліхтариком і побачив трьох Мушок – подружок. Заблукали в лісі і ніяк не знайдуть стежки додому. Дуже зраділи Мушки, коли помітили вогник. Зразу вийшли на дорогу. Прийшли додому і всім розповіли про нічне диво.

- Це була Зірка з неба! – сказала старша Мушка.
- Ні! – заперечила середня. - Місяць ясний!
- Сонце зійшло! – стверджувала найменша... І пішов гомін по діброві.

Всі мушки, комашки, жучки і павучки рушили темним лісом.

Прилаштував Світлячок на високій травинці свого ліхтарика, а сам солодко заснув.

Довго отак спав чи недовго, розбудив його якийсь гамір. Подивився вниз, на галявину, а там стільки комашок, букашок...

Вхопив мерщій ліхтарика, а сам ніяк не злетить. Крильця не розправляються, ніжки тремтять. Он як перелякався бідолаха, мало свого ліхтарика не впустив. А тут ще хтось з комашиного гурту помітив Світлячка та як закричить:

- Сонце, справжнє Сонце!
- Ні, ні це – Місяць! – заперечували інші.

- Яка яскрава Зірка! – казав ще хтось.

Світлячок не міг ніяк второпати, кого це розхвалює маленький лісовий народ. Він так злякався, що вже вкотре – мало не впустив ліхтарика.

Врешті зрозумів, що це його маленького Жучка-Світлячка, порівняли з сонцем, місяцем і зірками небесними. Спочатку оторопів. А потім почали закрадатися йому в голову золоті думки:

- Чому б і ні! Чим я гірший від сонця? Хіба місяць яскравіший мого ліхтарика? А зірки? Вони зовсім тьмяніють у сяєві мого світла... Оце помчу на маківку отієї найвищої сосни і заберуся з неї на небо. Підніму високо-високо над головою ліхтарика і... Не встиг Світлячок потішитися такою насолодою як якимось вітром його миттю здуло з листка. То не втрималася бабуся Сова і сердито залопотала крильми:

- Який жах! Яке неподобство! І хіба воно схоже на місяць чи зірку? Хто це тут побачив Сонце? Це – просто маленький Світлячок.

Тут всі засоромилися, запозіхали й пішли додому спати. Про Світлячка вже ніхто не згадав. А він, коли впав з листочка, боляче забив ніжку, а ліхтарика таки згубив. Лежить в темряві і плаче. Коли де не візьмись – три Мушки-подружки. Допомогли Жучку встати, ліхтарика знайшли.

Щиро подякував Світлячок їм за поміч, а ті йому відповідають:

- Не журися, що ти зовсім не сонце. І на місяць із зорями не схожий. Не має значення хто ти – травинка в полі чи краплина дощу, чи може звір хижий, що має силу величну, бо народжуючись, не питають, який зовнішній вигляд обрати. Значення має лиш те, який ти – сумний чи веселий, добрий чи злий, розумний чи ні. Важливе те світло, що в середині тебе палахкотить та всім навколо серця зігріває, а ліхтарик, що у нічній темряві шлях вкаже – завжди знайдеться.

- Чому кажуть, що зустрічають по одягу, а проводжають по розуму?

- Яким був Світлячок, його внутрішній світ та як він виглядав ззовні?

- Чому Світлячок був особливим в порівнянні з лісовими жителями?

- Як ви розумієте коли говорять «красивий внутрішній світ людини»?

- *Якою має бути людина з «красивим внутрішнім світом»? Визначте якості характеру такої людини. Як ви думаєте, які з них є важливими?*

- *Спробуйте вдома намалювати свій «внутрішній світ».*

III. Підвередення підсумків.

1. Рефлексія поточного заняття:

- *Що нового ви дізналися сьогодні на занятті?*
- *Що вам сподобалося найбільше і що не сподобалося?*
- *Як ви себе зараз відчуваєте?*

2. Завдання додому:

- *Нагадую, що ваше домашнє завдання, намалювати у зошиті малюнок «Мій внутрішній світ».*

IV. Релаксація.

Вправа «Повітряні кульки».

Мета: навчання розслабленню різних частин тіла, зняття емоційного напруження.

- *Уявіть собі, що всі ви - повітряні кульки, дуже гарні і веселі. Вас надувають і все ваше тіло стає легким, невагомим. І ручки легенькі, і ніжки стали легкі, легкі. Повітряні кульки піднімаються все вище і вище. Дує теплий ласкавий вітерець, він ніжно обдуває кожну кульку (пауза - погладжування дітей). Обдуває кульку, пестить кульку. Вам легко, спокійно. Ви летите туди, куди дме ласкавий вітерець. Але ось прийшла пора повертатися додому. Ви знову в цій кімнаті. Потягніться і на рахунок «три» відкрийте очі. Посміхніться своїй кульці.*

V. Прощання.

- *Дякую усім. На цьому наше заняття завершено. До наступної зустрічі.*

Заняття 2. «Що Я можу розповісти про себе?» (1 год.)

Мета: закріпити активний стиль спілкування, розширити досвід відкритої взаємодії, сприяти створенню атмосфери психологічної безпеки та комфорту; сприяти самопізнанню учасників, дослідження власного Я.

Обладнання та матеріали: «Правила роботи у групі», маркери різних кольорів, акркуші формату А4, ножиці, ручки, фломастери, ватман або дошка, маркер або крейда.

Хід заняття:

I. Привітання.

II. Розминка, релаксація.

1. Вправа «Руки – звірі»

Мета: допомогти дітям відволіктись від попередніх зянять і зосередити увагу для подальшої роботи.

- *Діти, зараз об'єднаємося у пари шляхом розрахунку на «день – ніч». Уявіть собі, що рука одного із партнерів прямо зараз перетворюється на страшного звіра (тигра, крокодила, ведмедя), який гуляє по спині іншого. При цьому, не можна робити один одному боляче. Ведучий пропонує дітям перетворюватися у тварин почергово: великих і маленьких, сильних і слабких. Почали: лев – зайчик, вовк – мишеня, слон – кошеня, тигр – їжачок. Далі перетворюємося по черзі то на маму, то дитинча різних тварин (слониху – слоненя, kota – кошеня, кінь – лоша). А тепер давайте зобразимо сміливого, потім боягузливого зайчика (вовка, мишеня, ведмедя).*

2. Вправа «Я пишаюся»

Мета: допомогти дітям відчути впевненість, викликати позитивні емоції.

- *Зараз ми разом з вами закриємо очі і уявимо аркуш паперу, на якому красивими великими літерами написано: "Я пишаюся, що я... ". Після того, як*

діти уважно розглянуть красиві літери, ведучий пропонує їм подумки «дописати» речення, а потім розповісти групі, що вдалося дописати.

3. Рефлексія попереднього заняття. Аналіз завдання додому (розповіді дітей про те, що зображено на їх малюнку, обговорення і демонстрація малюнків на тему: «Мій внутрішній світ» за бажанням дітей).

III. Основний зміст заняття.

1. Вправа «Добрі вчинки – погані вчинки»

Мета: розвивати інтерес дитини до самопізнання та розуміння власних вчинків.

Ресурси: ватман або дошка, маркер або крейда.

Психолог ділить дошку чи ватман на дві частини. З лівого боку пише заголовок «Добрі вчинки», а з правого «Погані вчинки». Далі проводить бесіду про те, які ж вчинки люди вважають добрими, корисними, а які поганими, шкідливими. Ведучий узагальнює висловлювання дітей і записує їх на дошці чи ватмані у відповідних колонках. Після того дітям пропонується поміркувати, які вчинки у школі вони частіше за все роблять та обґрунтувати свої відповіді.

2. Вправа «Футболка з написом» [35, с. 35-36].

Мета: активізувати процеси самопізнання, самоідентифікації і самовираження (через творчість).

Ресурси: маркери різних кольорів, акркульні формату А4, ножиці, ручки, фломастери.

- Психологи встановили, що існує три види знань про людину:

- 1) як людина представляє себе оточенню або її ролі;*
- 2) те, що людина знає про себе і не хоче, щоб про це знали інші;*
- 3) оточення бачить у людині, а та в собі цього не знає і не помічає.*

Але при цьому у кожного з вас є понціал рис, дивовижних здібностей, які могли б розвинутися у нових ситуаціях. Зраз ми спробуємо розкрити для себе ці знання.

Приготуйте аркуші паперу, кольорові олівці, ручки, фломастери, ножиці. «Виготовляємо» футболки. Той або інший напис на футболці може багато що сказати про людину. Яким ви очете щоб вас побачили люди?

Будемо працювати дизайнерами. Виріжте свою футболку, розфарбуйте та придумайте свій напис. Кожен потім по черзі буде презентувати свій шедевр.

Про що говорить напис на футболці тренер питає у групи і конкретної дитини (обговорення). Стимулюйте групову дискусію, стежте за тим, щоб діти обов'язково дотримувалися правил.

- Чи завжди думка групи співпадала з тим, що мала на увазі конктертна людина?

3. Вправа «Таких як Я – більше немає» [169, с. 8].

Мета: формувати начивчки пізнання себе.

Учасники по черзі намагаються назвати якомога більше відповідей на запитання «Хто Я?». для опису використовуються характеристики. Кожне речення починається із займенника «Я». Наприклад, «Я – дівчинка», «Я – людина, якв займається спортом», «Я – хороша людина».

До уваги психолога! Важливо стежити, щоб діти не повторювали те, про що говорили попередні, а розповідали саме про себе.

IV. Підвередення підсумків.

1. Рефлексія поточного заняття:

- Що запам'яталося сьогодні найбільше?*
- Що нового про себе ви дізналися?*
- Що вам сподобалося найбільше і що не сподобалося?*
- Як ви себе зараз відчуваєте порівняно з тим, як почувалися на початку заняття?*

2. Завдання додому:

- Вдома спробуйте завершити речення самостійно, без допомоги батьків:

Мені добре, коли...

Я почуваю себе незрозуміло, коли...

Я почуваю себе невпевнено, коли...

Я боюся, коли...

Я почуваю себе сміливо, коли...

Я пишаюся собою, коли...

- Крім того, намалюйте зображення своєї особи, коли відчуваєш себе добре, сумно, незрозуміло, сердито, непевно, злякано, сміливо, гордо.

V. Релаксація.

Вправа «Хмари»

Мета: навчання розслабленню різних частин тіла, зняття емоційного напруження, поновлення фізичних сил.

- Уявіть собі теплий літній вечір. Ви лежите на траві і дивитесь на пропливаючі в небі хмари - такі білі, великі, пухнасті хмари в блакитному небі. Навколо все тихо і спокійно, вам тепло і затишно. З кожним подихом і видихом ви починаєте повільно і плавно підніматися в повітря, все вище і вище, до самих хмар. Ваші ручки легкі, легкі, ваші ніжки легкі, все ваше тіло стає легким, як хмаринка. От ви підпливаєте до найбільшої і пухнастої, до найкрасивішої хмарки на небі. Ближче й ближче. І от ви вже лежите на цій хмарі, відчуваєте, як вона ніжно гладить вас, це пухнаста і ніжна хмарка (пауза - погладжування дітей). Гладить вітерець, погладжує вітерець. Вам добре і приємно. Ви розслаблені і спокійні. Але ось хмарка опустила вас на галявинку. Посміхніться своїй хмаринці. Потягніться і на рахунок «три» відкрийте очі. Ви добре відпочили на хмаринці.

VI. Прощання.

- Дякую усім. Давайте станемо, покладемо руки один одному на плечі. Привітно подивимося один на одного. На цьому наше заняття завершено. До наступної зустрічі.

Заняття 3. «Який (яка) «Я» насправді?» (1 год.)

Мета: уточнити уявлення дітей про те, для чого потрібен самоаналіз та чому самооцінка має бути адекватною; спонукати учнів до самоаналізу та адекватної самооцінки.

Обладнання та матеріали: зразок сходинок, підготовлений керівником на дошці чи ватмані, окуляри.

Хід заняття:

I. Привітання.

1. Вправа «Усмішка по колу» [118, с. 55].

Мета: налагодження контакту між учасниками групи.

- *Сьогодні наше заняття ми розпочнемо з привітання-передачі усмішки по колу. Усмішку можна передавати у долоньках. Перший учасник усміхнувшись другому, передає йому свою усмішку, другий – третьому і т.д.*

II. Розминка, релаксація.

1. Вправа «Квітка дружби»

Мета: створення позитивної психологічної атмосфери, формувати відчуття єдності групи.

Ведучий пропонує дітям перетворитися в красиві квіти, з якими хочеться дружити. Кожна дитина вибирає собі квітку, в яку хочеться перетворитися. Потім ведучий працює по черзі з усіма дітьми. Спочатку він «садить насіннячко» – дитина підтискає ноги, сідає на стільчик, опускає голівку – вона «зернятко». Ведучий погладжує її – «закопує ямку». Потім з піпетки злегка капає на голівку водою, поливає. «Зернятко починає рости» – дитина тихенько підводиться, піднімаючи вгору руки. Ведучий допомагає, підтримуючи її за пальці. Коли «квітка виростає», діти хором кричать: «Яка красива квітка. Ми хочемо дружити з тобою».

2. Вправа «Сходинки»

Мета: продіагностувати рівень самооцінки кожного учня та рівень його домагань в сфері навчальної діяльності

Ресурси: зразок сходинок, підготовлений керівником на дошці чи ватмані.

- Намалюйте у своєму робочому зошиті такі самі сходинки, як на зразку. Уявіть собі, що всіх учнів вашого класу розсадили на сходинки, дотримуючись однієї умови. На першу сходинку посадили самих старанних, розумних дітей, які добре вчаться, старанно виконують всі завдання в школі і дома, на другій сходинці розташувалися учні, які теж добре вчаться, але інколи бувають неуважними, допускають помилки. Як ви думаєте які діти потраплять на останню, найнижчу сходинку? А тепер подумайте на якій сходинці посадили б вас? А на других сходах намалюйте себе на тій сходинці, на якій би ви хотіли сидіти, тобто як би ви хотіли вчитися.

Рефлексія попереднього заняття. Аналіз завдання додому (розповіді дітей про те, що зображено на їх малюнку, демонстрація малюнків, обговорення закінчень речень).

III. Основний зміст заняття.

1. Вправа «Чарівні окуляри»

Мета: сприяти формуванню впевненості у собі.

Ресурси: окуляри.

- Діти, в мене у руках чарівні окуляри, в які можна розгледіти тільки хороше, що є в людині, навіть те, що людина іноді ховає від усіх. Ось я зараз приміряю ці окуляри ... Ой, які ви всі красиві, веселі, розумні! Підходячи до кожної дитини, дорослий говорить щось хороше (хтось добре малює, у когось нова лялька, хтось добре застилає своє ліжко). А тепер нехай кожен з вас приміряє окуляри, подивиться на інших і постарается побачити якомога більше хорошого в кожному. Може бути, навіть те, чого раніше не помічав. Діти по черзі надягають чарівні окуляри і називають позитивні сторони своїх друзів. У разі якщо хтось зупинився і не знає, що сказати, можна допомогти

йому і підказати. Повторення небажані, варто розширювати коло хороших якостей.

2. Робота з казкою «Казка про Марічку та її чоловічків» Хухлаєва О. [197].

Мета: сприяти створенню зв'язку між казковими подіями та реальним життям.

- а) слухання казки;
- б) бесіда за змістом прослуханого.

Одного разу прокинулась Марічка вночі через дивіне відчуття – її неначе щось лоскотало в горлі. Відкрила вона рот, а звідти почали вистрибувати маленькі чоловічки. Стриб-стриб – і просто Марічці на животик.

- А ну, забирайтеся геть від мене! – закричала дівчинка. – не дозволю вам топтатися по моєму животі!

- Але ж ми твої! – пропизцлаи чоловічки.

- Як це мої? – обурилась Марічка, – я вас вперше бачу.

- А ну, поглянь на мене уважніше, – сказав один чоловічок. – Я – твоя Злючка. Коли ти гніваєшся на когось, я керую твоїми думками, смикаю тебе за язичок, говорю образливі слова...

- А я твій Боягузик. Коли ти не хочеш спати сама і залазиш до мами в ліжку – це я тобою команду.

- А ми сестрички-близнючки, ми один без одного нікуди, - якимись противними голосами проспівали два чоловічки з нахмуреними личками.

- Щось ви мені не дуже подобається, – прошепотіла Марічка.

- О, це вже неправда! Навпаки, ти нас дуже любиш і часто кличеш на допомогу. Нас звати Капризулька і Забаганочка. Пригадай, як ти любиш покапризувати і змушуєш маму виконувати твої забаганкт. У тебе навіть вираз обличчя такий, як у нас, особливо, коли треба до шкрли збиратися, або вчасно спати лягати...

- Набридли ви мені! – закричала Марічка. – Я ніколи не гніваюсь, не боюсь, не капризую, мамою не командую! Я роблю все навпаки.

- Хоч тут чесно призналась, – зітхнула чоловічок, схожий на їжачка. – Я – Навпакушка! Ми з тобою нерозлучні.

- Нічого не змогла відповісти на це Марічка і голосно заплакала:

- Ніхто мене не любить, не шкодує!

І раптом вона почула ще один єхидно-лагідний голосок:

- Тільки мені тебе дуже шкода, бідна дівчинко! Не потрібно нічого робити! Постіль не застиляй. Задачі не розв'язуй. Вправи не пиши. Частіше лінуйся. Будеш здоровіша. Я, Лінивчик, завжди так роблю.

Від здивування Марічка відкрила рот, а з нього ще якісь чоловічки почали вистрибувати. Веселі чоловічки: танцюють, співають, посміхаються.

- Ми – частинки Марічки, господиньки нашої! Я – Добруля! Я – Допомагай лик! Я – Любчик!

Тут Марічка посміхнулась і промовила:

- Так, я бачу, усі ви – мої чоловічки. Але з кимось я зустрічаюся частіше, а з кимось – рідше. Тому давайте я вас розставляю по місцях: когось ближче до мене, а когось трохи далі. Ти, Боягузик, стань під стіною. Адже я бою не завжди, а лише ввечері. А ти, Лінивчик, стань ближче до мене, бо лінююся я таки часто. А ти, Любчику, стій поряд. Я багатьох люблю – мама, тата, бабусь, вчительку, свій клас. А ти ...

- Дітки, розкладіть і ви своїх чоловічків по місцях: когось близько від себе, когось – далі, а когось і зовсім далеко. Можливо у ваших чоловічків інші імена? Покажіть, які у них лича. Які слова вони переконливо говорять? Намалюйте їх.

А Марічка розклала своїх чоловічків і задумалась:

- Так, усі ви мої чоловічки, це правильно. Боягузик – мій і Напа кушка – моя. Капризулька – моя, і Добруля – моя. Але: !Я не є мій Боягузик – я не завжди боюсь! Я не є мій Лінивчик – я не завжди лінююся! Я не є мій

Допомагай лик, бо не завжди психоджу на допомогу. І не Злючка я ніяка, я ж не завжди гніваюсь! Хто ж я така? Я це Я.

А Бягузик і Добруля, Капризулька і Любчик, Навпакушка і Допомагайлик – це усі мої частинки. Але керую ними Я – Марічка, дівчинка, людина, жителька планети Земля».

- *Як ви думаєте, що це за «чоловічки» були у дівчинки?*

- *А у вас є такі «чоловічки»?*

- *Як їх звать? Чому?*

- *Спробуйте вдома намалювати у зошитах своїх «чоловічків», назвіть їх, покажіть, які у них личка.*

IV. Підведення підсумків.

1. Рефлексія поточного заняття:

- *Що запам'яталося сьогодні найбільше?*

- *Що нового про себе ви дізналися?*

- *Що вам сподобалося найбільше і що не сподобалося?*

- *Як ви себе зараз відчуваєте порівняно з тим, як почувалися на початку заняття?*

2. Завдання додому:

- *Вдома спробуйте завершити речення самостійно, без допомоги батьків. Розподіліть чистий аркуш зошита на дві половини і запишіть відповіді на запитання у лівій частині:*

- що мені не подобається в школі?

- що мені не подобається вдома?

- що мені не подобається взагалі в житті?

- *Після цього запишіть у правій частині аркуша відповіді на питання:*

- що мені подобається в школі?

- що мені подобається вдома?

- що мені подобається взагалі в житті?

V. Релаксація.

Вправа «Луг»

Мета: навчання розслабленню різних частин тіла, зняття емоційного напруження, поновлення фізичних сил.

- Уявіть себе на лузі... Над вами ясне блакитне небо... Ви лежите у високій траві і дивитесь на небо... Кругом вас – аромат квітів, кружляють метелики. Ви – відпочиваєте, ви чуєте звуки лузі, ви відчуваєте енергію землі... Світить ясне сонце, теплі промені торкаються вашого обличчя, ваших рук, тепло розходить по всьому вашому тілі. Кожна клітинка вашого тіла наповнюється енергією і поновлюється. Відпустіть вашу уяву, спостерігайте за тим, як всередині вас енергія землі поєднується з енергією неба. Відчувайте, як у вас поєднуються енергії землі, повітря, сонця.

Відчуйте те місце в тілі. Де енергія землі поєднується з енергією неба.

Відчуйте це місце в собі. Запам'ятайте цей стан, – він буде давати вам силу, енергію. Вона буде супроводжувати нас. Ви завжди зможете до неї звертатися.

На рахунок від 5 до 1 ви відкриєте очі, але відчуття залишаться. 5, 4, 3, 2, 1 – стисніть руки в кулаки, сильно потягніться – вперед і вгору – і повільно відкривайте очі...

VI. Прощання.

- Дякую всім. Бажаю вам хорошого настрою. До наступної зустрічі.

Заняття 4. «Такий лише Я один» (1 год.)

Мета: формувати у дітей усвідомлення власної унікальності та значущості; створити ситуацію, в якій учні переконуються, що кожна людина – унікальна; допомогти відчути кожній дитині, що інші – не сторонні їй люди.

Обладнання та матеріали: хустинка, дзеркальце, аркуші паперу, ручки.

Хід заняття:

I. Привітання.

Вправа «Привітання»

Мета: зняти напругу і створити дружню атмосферу у групі.

- Зараз кожен з вас повинен привітати своїх сусідів, що справа та зліва лише жестами. Почали!

II. Розминка, релаксація.

1. Вправа «Хусточки»

Мета: зняття втоми і напруги, створення позитивного емоційного фону.

Ресурси: хустинка.

- Діти, станьте у коло обличчям один до одного. Один із учасників буде тримати за спиною хусточку, яку під музику передаватиме сусідньому учасникові, а той – далі по колу. Музика зненацька замовкне, а той учасник, у якого в руках опинилась хусточка, повинен виконати одне із завдань: загадати загадку, заспівати пісню, розповісти вірша, станцювати танок тощо. Після виконання завдання продовжуємо далі.

2. Вправа «Жучок»

Мета: діагностика ієрархії групових взаємин і рівня самооцінки.

- Ми разом з вами утворюємо невелике півколо. У центрі, спиною до інших учасників, буде стояти ведучий, обхопивши руками свої плечі й виставивши одну руку долонею в бік учасників. Хтось торкається долоні ведучого, який повертається й намагається відгадати, хто доторкнувся до його руки. Якщо ведучий вгадав, той, хто торкався його руки, стає ведучим.

До уваги психолога! Гра допомагає діагностувати ієрархію групових взаємин і рівень самооцінки: так, лідери щоразу прагнуть доторкнутись до долоні ведучого; діти з низькою самооцінкою торкаються до руки ведучого або надто рідко, або взагалі не торкаються.

3. Рефлексія попереднього заняття

Аналіз завдання додому. Діти по черзі розповідають спочатку про те, що їм не подобається, потім, що подобається в школі, вдома і в житті.

Важливою є саме така послідовність відповідей: спочатку негативні, потім позитивні, щоб показати, що не все в житті так погано, є позитивні моменти і хороші люди.

До уваги психолога! Це домашнє завдання дозволяє отримати інформацію про характер взаємовідносин дитини з однокласниками, членами сім'ї, оточуючими, про те яке місце і роль визначає для себе дитина в класі, в сім'ї, як дитина сприймає себе серед інших.

III. Основний зміст заняття.

1. Вправа «Моє дзеркальце скажи»

Мета: розвивати первинні навички самоаналізу.

Ресурси: дзеркальце, аркуші паперу, ручки.

- Чи пам'ятаєте ви казку О.С. Пушкіна «Про мертву царівну і сім богатирів»? Щоб отримати нову інформацію про себе, царівна час від часу діставала своє чарівне дзеркальце і запитувала у нього: «Моє дзеркальце скажи і всю правду розкажи, хто на світі всіх миліший, всіх рум'яний і біліший?»

А як часто ви задаєте подібні питання собі? То ж давайте дамо відповідь на запитання: «Хто я?»

Наприклад, я – учень, подруга, дочка та якомога більше ваших варіантів.

2. Вправа «Валіза»

Мета: визначення рис Я-реального та Я-ідеального.

Ресурси: аркуші паперу, ручки.

Один із учасників виходить із класу, інші збирають йому в дорогу «валізу», тобто записують на аркуші паперу риси Я-реального та Я-ідеального. Потім від'їжджаючому, який весь цей час знаходився за дверима вручають його «валізу», причому побачити що в ній він зможе лише на місці прибуття, про яке згодом повідомить тренер. Ситуація аналогічно повторюється кілька раз з іншими бажаними учасниками.

Тренер оголошує станцію прибуття.

Йде обговорення даної вправи, рис Я-реального та Я-ідеального, відчуттів «подорожуючих».

3. Вправа «Нас з тобою поєднує...», «Мені в тобі подобається»

Мета: підвищення почуття приналежності кожного учасника до групи та підвищення самооцінки учасників групи.

Ресурси: м'ячик.

- *Діти, цей м'ячик допоможе нам з'ясувати, що нам один в одному подобається та що нас поєднує. Це буде виглядати так: я кидаю м'ячик комусь із вас та говорю фразу, яка починається зі слів: «Мені в тобі подобається...». Потім робитимемо подібне, тільки фраза буде розпочинатись зі слів: «Нас з тобою поєднує..».*

IV. Підведення підсумків.

1. Рефлексія поточного заняття:

- *Як ви себе зараз відчуваєте?*
- *Що найбільше запам'яталося?*
- *Що нового про себе ви дізналися?*
- *Що вам сподобалося найбільше і що не сподобалося?*

2. Завдання додому:

Подумати і написати у своєму зошиті над запитаннями «Хто Я?», «Який (яка) Я?»

V. Релаксація.

Вправа «Дерево»

Мета: стабілізування внутрішнього стану, створення балансу нервово-психічних процесів.

- *Уявіть себе деревом (яке вам подобається, з яким найлегше себе ототожнити), його міцний і гнучкий стовбур; гілки, які розхитує вітер; листя, звернене до сонячних променів і дощу; циркуляцію поживних соків по стовбуру; коріння, яке міцно вросло в землю. Уявіть, як, вдихаючи повітря, ви втягуєте ці соки із землі, як вони наповнюють ваше тіло енергією життя. Відчувши приємну циркуляцію поживних соків, розплющте очі.*

VI. Прощання.

Вправа «Крок-раз»

Мета: створення позитивної атмосфери, усвідомлення власних досягнень.

- Діти, зараз ми з вами стаємо у широке коло, тримаючись за руки. Кожен по колу говорить: «Сьогодні я... (навчився, відчував, зрозумів тощо), і вся група робить крок уперед. Після промовляння усіх досягнень коло має стати щільним, зовсім тісненьким. Почали!

Заняття 5. «Мій світ емоцій і почуттів» (1 год.)

Мета: навчати дітей розпізнавати і описувати почуття та емоції свої, інших; розвивати емпатію, здатність відчувати емоційний настрій у себе і оточуючих.

Обладнання та матеріали: малюнки на яких зображені різні емоції, надувна кулька або легкий м'яч, заготовки масок з прорізами для очей, фарби, кісточки, склянки з водою, вирізані з різних журналів і книг картинки, клей.

Хід заняття:

I. Привітання.

1. Вправа «Усмішка по колу» [118, с.55]

Мета: налагодження контакту між учасниками групи.

- Сьогодні наше заняття ми розпочнемо з привітання-передачі усмішки по колу. Усмішку можна передавати у долоньках. Перший учасник усміхнувшись другому, передає йому свою усмішку, другий – третьому і т.д.

II. Розминка, релаксація.

1. Вправа «Клумба» [35, с. 42]

Мета: забезпечити процес «включення» в роботу, сприяти зняттю емоційного напруження.

Ресурси: надувна кулька або легкий м'яч.

- Давайте пограмо м'ячем. Стаємо у коло. Той хто, кидає, говорить, на яку квітку схожий той, кому він кинув. І так – всім присутнім.

2. Вправа «Море»

Мета: допомогти дітям розслабитися та налаштуватися на подальшу роботу.

- Сядьте зручно і закрийте очі. Покладіть руки на коліна долонями догори. Уявіть собі берег моря. Зробіть глибокий видих (пауза), повільний вдих. Шумить морська хвиля, заспокоює і заколисусь. Ви сидите на березі моря близько біля води.

Ноги торкаються морської води. Повільно робите вдих і видих. Відчуваєте приємну прохолоду морської води.

З кожним наступним вдихом вода повільно входить у вас через ступні ніг, піднімається вгору по тілу аж до талії, як приплив. А з кожним видихом повертається згори вниз, як відплив. І знову приплив-вдих, відплив-видих... Вашому тілу приємно, спокійно. Вода омиває і очищає кожну частинку вашого тіла і ззовні, і зсередини. Ви відчуваєте себе берегом моря, ви розчинилися в піску і вас омиває вода... Вдих-приплив, видих-відплив. Ви злилися з природою. Ви – частина природи. Вам добре і приємно відчувати себе природою. Враховуючи у зворотному напрямку, на слові «один» розплющіть очі (5-4-3-2-1).

3. Рефлексія попереднього заняття

Аналіз завдання додому. Діти по черзі розповідають про своїми роздуми, про те «Хто вони та які?»

III. Основний зміст заняття.

1. Бесіда з дітьми

- Сьогодні ми з вами знайомимось з емоціями, які можуть виникати у нас з вами, у ваших мамів та татів, бабусь та дідусів та інших людей. (Ведучий вивішує малюнки на яких зображені різні емоції). Подивіться на ці малюнки і подумайте, які емоції переживаються людьми?

- Чому ви так вирішили?
- Які події, наприклад, можуть викликати у людині ці емоції?

До уваги психолога! Якщо дітям важко відповісти на ці запитання, то ведучий допомагає їм – розповідає життєві випадки, де проявляються ті чи інші емоції).

2. Вправа «Вгадай емоцію»

Мета: навчати дітей розпізнавати і описувати почуття та емоції свої, інших.

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

3. Робота з казкою «Казка про емоції» [27, с. 45-50]

Мета: сприяти створенню зв'язку між казковими подіями та реальним життям.

Ресурси: заготовки масок з прорізами для очей, фарби, кісточки, склянки з водою, вирізані з різних журналів і книг картинки, клей.

- *Сьогодні я хочу запропонувати вам відправитись у подорож. Ми вирушимо в чарівну країну Емоцій. Для того щоб туди потрапити, ми повинні передати по колу запалену свічку так, щоб вона не погасла. Діти передають один одному запалену свічку.*

- *Подивіться, ось ми і опинилися в чарівній країні. Діти підходять до пісочного підносу.*

- *Ми ще не знаємо, яка ця країна. Давайте спробуємо створити її всі разом. Там є річка (діти створюють річку), є темні дрімучі ліси (діти в пісочниці садять ліси) і залиті сонцем луки (діти садять квіти), є підступні*

болота (діти створюють болота). Подивіться, як швидко у нас з'явилася чарівна країна на місці пустелі! Ми створили її своїми руками, ми - творці цієї країни, адже подібна країна є в душі кожного з нас.

- Править цією країною королева Емоція. Психолог дістає фігурку королеви і показує дітям, пускаючи її по колу.

- У королеви Емоції є безліч слуг і придворних. Вона мудра і добра. Вона вмє бачити в кожному тільки хороше. Вона дає слугам ту роботу, яка у них виходить найкраще, і оцінює її по достоїнству.

- Як ви думаєте, де живе королева? Звичайно ж – у замку! Щоб створити замок, ми станемо архітекторами. Панове архітектори, візьміть картонні картки (6х6 см), кольорові олівці, крейду і намалюйте палац королеви. Діти малюють палац.

- Які у вас вийшли чудові замки, подивіться, які вони різні! Як ви думаєте, чому?

- У житті ми всі дуже різні і кожен архітектор особливий. Але для сьогоднішньої історії ми виберемо тільки один із замків. В який із замків ви поселите королеву і чому?

- Отже, замок для королеви вибраний. Будь ласка, пане Архітектор, візьміть ножиці і виріжте його. А решта архітекторів виберуть місце розташування замку королеви Емоції. Кожен архітектор має право відстояти свою позицію. Однак вам потрібно буде прийняти спільне рішення.

- А тепер введіть королеву до замку.

Одному з учасників дістається почесна роль королеви. Ознака виконуваної ролі – фігурка королеви, яку він тримає в руках. Учасники групи утворюють символічний «королівський шлях». По ньому, тримаючи на витягнутій руці фігурку, простує учасник, що виконує роль Емоції. Всі учасники групи віддають йому почесні, супроводжуючи їх вітальними словами. Способи вітання королеви можуть бути підказані психологом або придумані самими учасниками групи. Виконуючий роль королеви поміщає фігурку в пісочницю і вся група розміщується навколо.

- Отже, створена чарівна країна, ми познайомилися з її королевою, архітектори обрали для неї замок, і королева Емоція була урочисто введена в палац. Ми ж з вами отримали безцінний досвід радості від спільної роботи, прийняття важливих рішень, підтримки іншого. Все це знадобиться нам у нашому житті. Давайте візьмемо з собою цей досвід з нашої чарівної країни. Для цього простягніть руки над країною. Відчуйте тепло, яке йде до нас з чарівної країни. Візьміть це тепло в свої долоньки (кисті рук описують півкруг, начебто б у долонях з'явився куля). - У наших руках золотиста куля, в якій знаходиться наш безцінний досвід. Піднесіть кулю до свого серця. Так вона залишиться з нами.

- Придворними у королеви Емоції були Почуття. Жителям цієї чарівної країни жилося дуже добре, адже слуги завжди приходили на допомогу у важких ситуаціях.

- Але одного разу трапилося нещастя - в чарівну країну прилетів злий чарівник та зачарував всіх слуг. Він вкрав у них різні обличчя, а всі Почуття стали абсолютно однаковими і абсолютно безпорадними. Дітям показуємо заготовлені маски.

- Тепер жителі чарівної країни не могли звернутися за допомогою до слуг, адже вони не знали, який слуга може допомогти в тій чи іншій біді. Довго королева Емоція шукала, як можна допомогти горю, поки одного разу не прочитала в Чарівній Книзі, що розчаклувати її придворних можуть лише звичайні діти, які погодяться відправитися в її чарівну країну і перетворитися в чарівних художників.

- А ви хочете допомогти королеві Емоції і жителям чарівної країни? Давайте вирушимо в чарівну країну Почуттів і попоможемо розчаклувати слуг королеви Емоції.

- Ось ми й опинилися в чарівній країні і перетворилися на чарівних художників. Кожен художник може розчаклувати одного слугу. Для цього вам знадобляться матеріали, які лежать на столі. Кожна дитина бере заготовку маски і за допомогою вирізаних картинок, клею і фарб «оживляє» її.

- *Діти, ви виявилися справжніми чарівниками. Давайте познайомимося, які слуги з'явилися в чарівній країні, як їх звать, який у них характер? Діти по черзі представляють свої маски, розповідають про них.*

IV. Підведення підсумків.

1. Рефлексія поточного заняття:

- *Як ви себе зараз відчуваєте?*
- *Що вам сподобалося найбільше і що не сподобалося?*
- *Що найбільше запам'яталося?*

2. Завдання додому:

- *Вдома поділіть сторінку зошита на дві частини і спробуйте з одного боку намалювати обличчя людини, яка розгнівана, а з іншого – яка радіє. Передайте ці почуття якомога виразніше. Можете робити це разом з батьками.*

V. Релаксація.

Вправа «Контрасти»

Мета: навчати дітей розпізнавати і описувати почуття та емоції свої.

- *Зараз я буду називати слова. А ви повинні передати їх зміст мовчки, тільки за допомогою рухів, пози, виразу обличчя: Баба Яга – Добра Баба Яга; змія – добра змія, тигр – добрий тигр, павук – добрий павучок. Перше слово у парі промовляється з інтонацією злості, друге – лагідно.*

VI. Прощання.

- *Дякую за вашу активність. Побачимось на наступному занятті.*

Заняття 6. «Мій настрій» (1 год.)

Мета: навчати дітей продуктивних способів вивільнення негативних емоцій, які наслідком гніву та агресії; вправлятися в умінні шукати вихід із ситуацій, що засмучують, але змінити які дитина не може.

Обладнання та матеріали: м'яч або м'яка іграшка.

Хід заняття:

I. Привітання.

Вправа «Давайте привітаємось» [82, с. 88]

Мета: створити невимушену атмосферу.

Ведучий говорить про різні способи привітання, реально існуючі та жартівливі. Пропонуємо привітатись плечем, щокою, придумати свій власний спосіб незвичного привітання для сьогоднішнього заняття і привітатись ним. Діти вітаються і називають один одного по імені.

II. Розминка, релаксація.

1. Вправа «Їстівне – неїстівне»

Мета: знаття напруження й втоми.

Ресурси: м'яч або м'яка іграшка.

Усі учасники групи стають у ряд обличчям до ведучого на певній відстані від нього. Ведучий кожному учасникові по черзі називає предмет і кидає невеликий м'яч або м'яку іграшку. Якщо названий предмет їстівний – учасник повинен упіймати м'яч, якщо неїстівний – відбити. За кожен правильну дію учасник пересувається на 1 крок вперед до ведучого. Виграє той, хто швидше за всіх дійде до ведучого.

2. Вправа «Кошеня»

Мета: допомогти дітям розслабитися та налаштуватися на подальшу роботу.

- Сядьте зручно і закрийте очі. Покладіть руки на коліна долонями догори. Уявіть собі, що ви веселі, пустотливі кошенята. Кошенята ходять, вигинають спинку, махають хвостиком. Але от кошенята втомилися ... почали позіхати, лягають на килимок і засинають. У кошенят рівномірно піднімаються й опускаються животики, вони спокійно дихають. Повторити 2 - 3 рази.

3. Рефлексія попереднього заняття

Аналіз завдання додому. Діти по черзі розповідають та демонструють свої малюнки – обличчя людини, яка розгнівана, а з іншого – яка радіє.

III. Основний зміст заняття.

1. Вправа «Нарубати дрова»

Мета: звільнення від негативних емоцій, зняття напруги і зменшення рівня тривоги.

Учасники стають таким чином, щоб навколо було багато місця та уявляють, що їм треба зарубати дрова з декількох великих брусків. Вони показують якого розміру цей брусок, ставлять його на пень, піднімають сокиру високо над головою. Кожний раз, коли сокира з силою опускається, учасники можуть вигукувати голосне «Ха!». Потім ставиться наступний брусок та рубиться знову. Через дві хвилини кожний учасник розказує скільки брусків він нарубав.

2. Вправа «Австралійський дощ» [76, с. 48]

Мета: зняття емоційного напруження.

- Чи знаєте ви, що таке австралійський дощ? Ні? Тоді давайте разом послухаємо, який він. Зараз всі разом ви будете повторювати мої рухи. Стежте уважно!

- В Австралії піднявся вітер (Ведучий тре долоні).*
- Починає крапати дощ (Клацання пальцями).*
- Дощ посилюється (Почергове плескання долонями по грудях).*
- Починається справжня злива (Плескання по стегнах).*
- А ось град, справжня буря (Тупіт ногами).*
- Але що це? Буря стихає (Плескання по стегнах).*
- Дощ стихає (Плескання долонями по грудях).*
- Рідкі краплі падають на землю (Клацання пальцями).*
- Тихий шелест вітру (Потирання долонь).*
- Сонце (Руки догори).*

IV. Підведення підсумків.

1. Рефлексія поточного заняття:

- *Як це заняття вплинуло на ваш настрій?*
- *Що вас найбільше зацікавило?*

2. Завдання додому:

- *Вдома на пелюстках ромашки продовжіть речення:*

- я гніваюся, коли...
- я ображаюся, коли...
- я радію, коли...
- я сумую, коли...
- я відчуваю провину, коли...
- я дивуюся, коли...

V. Релаксація.

Вправа «Безмовний крик»

Мета: відпрацювання конструктивних навичок керування власними негативними емоціями.

- *Закрийте очі і тричі глибоко видихніть. Уявіть собі, що ви йдете у тихе і приємне місце, де ніхто вам не завадить. Згадайте про кого-небудь, хто вас злить або заподіює якесь зло. Уявіть собі, що ця людина ще сильніше дратує вас. Хай ваше роздратування посилюється. Визначте самі, коли роздратування стане досить сильним. Та людина теж повинна зрозуміти, що більше дратувати вас вже не можна. Для цього ви можете закричати з усіх сил, але так, щоб цього ніхто не почув. Тобто, кричати треба про себе. Може бути, що ви захочете сказати: «Досить! Перестань! Зникни!» Відкрийте рот і закричіть про себе так голосно, як тільки зможете. У вашому потаємному місці ви одні, там ніхто не може почути вас. Закричіть ще раз, і цього разу кричіть ще голосніше! А тепер знову згадайте про людину, яка ускладнює вам життя. Уявіть собі, що якимось чином ви заважаєте цій людині, як і раніше злить вас. Придумайте в своїй уяві, як ви зможете зробити так, щоб вона більше вас не мучила. А тепер відкрийте очі і розкажіть нам про те, що ви пережили. Обговорення.*

VI. Прощання.

- Молодці. На цьому завершуємо наше заняття. Зичу всім хорошого настрою. До побачення.

Блок 2. «Мої відносини з іншими»

Заняття 1 (7). «Моя сім'я – моя родина!» (1 год.)

Мета: допомогти дітям усвідомити вимоги дорослих членів сім'ї, співставляти їх зі своїми можливостями; навчати дітей способам вирішення конфліктних ситуацій з батьками та іншими членами сім'ї; викликати почуття гордості за свою сім'ю, підвищувати самоповагу.

Обладнання та матеріали: кольорові олівці, аркуші формату А4.

Хід заняття:

I. Привітання.

Вправа «Вітаю, мені дуже подобається»

Мета: створити невимушену атмосферу.

Учасники, повертаючись один до одного, по колу починають вітатися, встановлюючи контакт з вислову: «Вітаю, мені дуже подобається».

II. Розминка, релаксація.

1. Вправа «Поїзд дружби»

Мета: зняття емоційного напруження.

Усі стають один за одним, тримаючи руки на поясі тих, хто перед ними. Той, хто попереду, – паровозик. Він задає темп рухів і звуковий супровід, решта підлаштовуються, не порушуючи руху поїзда.

2. Вправа «Усмішка»

Мета: допомогти дітям розслабитися та налаштуватися на подальшу роботу.

- Уявіть собі, що ви бачите перед собою на малюнку красиве сонечко, рот якого розплився в широкій посмішці. Посміхайтеся у відповідь сонечку і

відчуйте, як посмішка переходить у ваші руки, доходить до долонь. Зробіть це ще раз і спробуйте посміхнутися ширше. Розтягуються ваші губи, напружуються м'язи щік ... Дихайте і посміхайтесь ..., ваші руки і долоньки наповнюються усміхненої силою сонечка (повторити 2-3 рази).

3. Рефлексія попереднього заняття

Обговорення домашнього завдання – продовжених речень. Аналіз труднощів та зачитування кінцівки.

III. Основний зміст заняття.

1. Робота з казкою «Казка про мамонтеня, яке шукало маму»

Непомнящая Д. [27, с. 31-34]

Мета: сприяти створенню зв'язку між казковими подіями та реальним життям.

- а) слухання казки;
- б) бесіда за змістом прослуханого.

Одного разу, далеко на півночі, на світ з'явилося маленьке мамонтеня. Ніхто не знав, звідки воно узялося та й саме мамонтеня не знало, хто воно і хто його батьки. Все, що воно пам'ятало, це те, як одного разу під час сніжної бурі мама кудись зникла. Мамонтеня довго її чекало, але потім втомилося, сховалося за великим заметом і заснуло. А коли прокинулося, то виявилось, що ніхто ніколи не бачив таких звірів і не знає, де можна їх знайти. І лише старий тюлень сказав, що бачив схожих на мамонтеня тварин далеко-далеко на півдні. Він допоміг мамонтеняті сісти на крижину і відправитись в далеку подорож. Багато днів і ночей поневірялося мамонтеня по безкрайньому океану, і ось одного разу його крижину прибило до берега. Навколо росли величезні зелені дерева, літали птахи, і було дуже жарко. Раптом з найближчого дерева зістрибнув маленький шустре звірятко.

- Ти хто? – Запитав він у мамонтеня.
- Я не знаю. А ти хто?
- Я – мавпочка .
- А ти випадково не зустрічала мою маму?

- Ні, але хочеш, я допоможу тобі її знайти?

- Звичайно, хочу, – зраділо мамонтеня.

І вони вдвох пішли шукати маму мамонтеня. Але ніхто не згідний був стати його мамою, і ніхто не міг сказати, де її шукати. І ось одного разу, далеко в джунглях, мамонтеняті і мавпочці зустрілася слониха. Вона була так схожа на мамонтеня, що воно радісно кинулося до неї і закричало: «Мамо, нарешті я тебе знайшов!» Слониха була дуже доброю і зразу погодилася стати мамою мамонтеня. Так мамонтеня знайшло свою маму і вже більше ніколи її не втрачав.

- Діти, чи сподобалася вам казка?

- А як ви думаєте, чи буває так, щоб у людини нікого не було? Як ви вважаєте?

- Як ми називаємо одним словом цих людей?

- Що таке сім'я? Чи у всіх людей є батьки, сім'я?

- Добре чи погано, що у людини є сім'я?

- А навіщо людині сім'я?

- Як ставляться до своїх дітей батьки? А діти до батьків?

Після відповіді на запитання, психолог резюмує, що сім'я – це найближчі люди, які живуть разом. У дітей завжди є батьки. Батьки дуже люблять своїх дітей, навіть коли вони чомусь сердяться, вони часто хвилюються і переживають за вас. Сім'я людям потрібна, щоб кожен відчував, що його люблять і щоб усім було добре.

2. Вправа «Вірно-невірно»

Мета: формування позитивного ставлення до своєї сім'ї.

- Я буду говорити вам фрази, а ви, якщо згодні зі мною, піднімайте обидві руки вгору, а якщо не згодні, то сидіть тихесенько. Домовились?

- Сім'я – це всі мої друзі та знайомі.

- Сім'я – це я.

- Мої батьки можуть бути молодші мене.

- Бабуся – це мама моєї мами.

- Дідусь – це тато мого тата.
- Сім'я – це люди, які люблять один одного.
- Бабуся і дідусь – це мої батьки.
- Я – дочка мами і тата.
- Усім людям потрібна родина.
- *Я хотіла вас запутати, але не змогла! Молодці! Я бачу, що всі ви знаєте, навіщо людині потрібна сім'я.*

IV. Підведення підсумків.

1. Рефлексія поточного заняття:

- *Чим особливим відзначається ваша сім'я від інших?*
- *Що на сьогоднішньому занятті викликало у вас найбільший інтерес?*

2. Завдання додому:

- *Додому вам буде завдання намалювати свою сім'ю.*

V. Релаксація.

Вправа «Подарунок під ялинкою»

Мета: розслаблення м'язів обличчя.

- Уявіть собі, що скоро новорічне свято. Ви цілий рік мріяли про чудовий подарунок. От ви підходите до ялинки, міцно-міцно заплющує очі і робите глибокий вдих. Затамуйте подих. Що ж лежить під ялинкою? Тепер видихніть і відкрийте очі. О, чудо! Довгоочікувана іграшка перед вами! Ви раді? Посміхніться.

VI. Прощання.

Вправа «Крок-раз»

Мета: створення позитивної атмосфери, усвідомлення власних досягнень.

- Діти, зараз ми з вами стаємо у широке коло, тримаючись за руки. Кожен по колу говорить: «Сьогодні я... (навчився, відчував, зрозумів тощо), і вся група робить крок уперед. Після промовляння усіх досягнень коло має стати щільним, зовсім тісеньким. Почали!

Заняття 2 (8). «Школа у якій я навчаюсь» (1 год.)

Мета: допомогти дітям усвідомити позицію учня; розширити уявлення дітей про роль школи у їх особистісному становленні.

Обладнання та матеріали: кольорові олівці, аркуші формату А4, картки з незакінченими реченнями.

Хід заняття:

I. Привітання.

Вправа «Доброго дня!»

Мета: створити невимушену атмосферу.

- Доброго дня! Так ми звикли вітатися кожного дня. А чи знаєте ви скільки способів є привітань? Ось як вітаються, наприклад, індуси, китайці? Зараз я буду вас знайомити з цими способами вітання, а ви, по колу, одне одного саме таким чином і привітаєте. Згода? Тоді почали:

легкий уклін зі схрещеними на грудях руками (Китай);

легкий уклін долоні складені перед чолом (Індія);

легкий уклін, руки витягнуті уздовж тулуба (Японія);

просте рукостискання і погляд в очі (Німеччина);

м'яке рукостискання обома рукам, торкання тільки кінчиками пальців (Малайзія).

II. Розминка, релаксація.

1. Вправа «Сунична галявина»

Мета: зняття втоми, відновлення працездатності.

- Сядьте зручно, закрийте очі. Зробіть декілька глибоких вдихів і видихів. Після цього уявіть собі суничну галявину так, ніби вона перед вами. Суниці дозріли, вони навколо вас скрізь. Галявина схожа на зелений килим, оздоблений червоними коштовностями, на якому яскравим блиском світяться маленькі крапельки роси. Побудьте на цій суничній галявині.

Відчуйте пахощі цвітіння лісових трав. Скуштуйте свіжої ароматної суниці. Робіть на галявині те, що вам хочеться... Або нічого не робіть, просто побудьте там скільки вам захочеться...

2. Рефлексія попереднього заняття

Обговорення домашнього завдання – розповідь про свою сім'ю і демонстрація намальованого.

III. Основний зміст заняття.

1. Вправа «Відверто говорячи»

Мета: уявлення дітей про роль школи у їх особистісному становленні.

Ресурси: картки з незакінченими реченнями.

- Ми знаємо, що в цій групі можна бути відвертими. Давайте спробуємо відверто поговорити один з одним. Перед вами в центрі кола картки. Ви будете по черзі брати по одній картці й відразу продовжувати фразу, початок якої написано на ній. Ваше висловлення повинно бути відвертим!

Орієнтовний зміст карток:

Відверто говорячи, коли я йду в школу...

Відверто говорячи, я всією душею ненавиджу...

Відверто говорячи, коли я хворію...

Відверто говорячи, коли вчитель мене лає...

Відверто говорячи, коли вчитель мене хвалить...

Відверто говорячи, я буду вчитися краще, якщо...

Відверто говорячи, я в майбутньому збираюся...

Відверто говорячи, не люблю людей, які...

Відверто говорячи, найбільше люблю людей, які...

Відверто говорячи, найкраще мені вчитися з...

Відверто говорячи, діти, з якими я вчуся...

Відверто говорячи, коли я думаю про школу...

Відверто говорячи, коли дзенькає дзвоник...

Відверто говорячи, коли я бачу вчителя...

Відверто говорячи, коли в нас контрольна...

Відверто говорячи, коли закінчуються уроки...

Відверто говорячи, коли я відповідаю біля дошки...

Відверто говорячи, коли я одержую негативну оцінку...

Відверто говорячи, коли я одержую дванадцять...

Відверто говорячи, коли вчитель ставить запитання...

Відверто говорячи, самий гарний урок у моєму житті був...

2. Вправа «Школа у країні Навпаки» [136, с.72]

Мета: допомогти дітям усвідомити позицію учня.

Ведучий розповідає дітям про незвичайну країну, у якій все відбувається навпаки машини їздять задом наперед, на обід дають морозиво і солодощі, діти всім керують, а дорослі їх слухаються. Дітя пропонується уявити, якою може бути школа у цій країні: як вона виглядає, чим там займаються, які предмети вивчають і т.д. Відповіді дітей ведучий записує на дошці. Після цього доцільно поставити дітям такі запитання:

- *Чи хотіли б ви побувати у такій школі на екскурсії? А постійно вчитися?*

- *Що цікавого і корисного ви б дізналися, навчаючись у такій школі?*

3. Вправа «Ми – вчителі»

Мета: сприяти усвідомленню дитини про роль вчителя.

- *Уявімо собі, що ми перетворилися у вчителів. Ми дуже любимо свою роботу, бажаємо, щоб усі учні добре навчалися і тому даємо поради, яким слід бути на уроках. Кожний наступний «вчитель» заперечує поради попереднього і дає свою раду. Це може бути, наприклад, так:*

- *будь завжди чемним;*

- *не треба бути завжди чемним, а то скажеш що-небудь не так і можеш образити оточуючих. Будь завжди веселим.*

Далі вибирають одного з учнів на роль педагога, його садять в центр кола і по черзі дають йому поради. В кінці можна обговорити почуття дітей в обох ролях.

4. Вправа «Батьківські збори»

Мета: формувати почуття відповідальності, адекватну самооцінку, сприяти усвідомленню дитини про роль вчителя.

- Уявіть собі, що ви зараз не діти, а вчителі. Що б ви сказали про себе від їхнього імені? Хай кожен охочий від імені вчителя встане і скаже щось про себе, поведінку, дисципліну, успіхи у навчанні. Наступний учасник уважно слухає, а потім розповідає від імені вчителя про себе.

- Що ви відчували, коли говорили про себе від імені вчителя?

- Чи легко говорити про себе не тільки хороше? Чому?

IV. Підведення підсумків.

1. Рефлексія поточного заняття:

- Яку роль відіграє школа у житті людини?

- Чи вам подобається ваша школа?

- Що б ви розповіли новому учню про вашу школу, клас?

2. Завдання додому:

Творча робота на тему «Школа моєї мрії» (написати твір чи намалювати малюнок).

V. Релаксація.

Вправа «Водоспад»

Мета: допомогти дітям розслабитися.

- Уявіть собі, що ви стоїте біля водоспаду. Чудовий день, блакитне небо, тепле сонце. Гірське повітря свіже і приємне. Вам дихається легко і вільно. Але водоспад наш незвичайний, замість води в ньому падає м'яке біле світло. Уявіть собі, що ви стоїте під цим водоспадом і відчуваєте, як цей прекрасне біле світло струмує по вашій голові. Ви відчуваєте, як воно ллється по лобі, потім по обличчю, по шиї ... Біле світло тече по ваших плечах ..., допомагає їм стати м'якими і розслабленими ... (пауза – погладжування дітей). А ніжне світло тече далі по грудях у ..., по животу ... Нехай світло гладить ваші ручки, пальчики. Світло тече і по ногах, і ви відчуваєте, як тіло

стає м'якше і ви розслабляєтеся. Цей дивовижний водоспад з білого світла обтікає все ваше тіло. Ви відчуваєте себе спокійно, і з кожним подихом ви все сильніше розслабляєтеся. А тепер потягніться і на рахунок «три» відкрийте очі. Чарівний світ наповнив вас свіжими силами та енергією.

VI. Прощання.

- Дуже приємно вас бачити спокійними та усміхненими. Пам'ятайте, що сміх – це здоров'я, тому намагайтеся частіше посміхатися.

Заняття 3 (9). «Я і мій учитель» (1 год.)

Мета: надати дітям можливість відреагувати свої почуття щодо вчителя; допомогти дітям прийняти вчителя таким, як він є; виховувати шанобливе, доброзичливе ставлення до вчителів.

Обладнання та матеріали: кольорові олівці, аркуші формату А4.

Хід заняття:

I. Привітання.

Вправа «Привітання»

Мета: заняття емоційного напруження, позитивне налаштування на заняття.

- У мене в руках «чарівна паличка», я зараз привітаюсь з вами та побажаю успіху під час роботи, а потім передам будь-кому з учасників. Той, у кого «чарівна паличка», теж передає її із словами привітання і побажання наступному учаснику. І так продовжується доти, доки всі учасники не привітаються між собою.

II. Розминка, релаксація.

1. Вправа «Встаньте всі ті, хто...» [27, с. 35]

Мета: створити невимушену атмосферу та налаштувати дітей на роботу.

- А тепер давайте трохи пограємо. Я буду говорити, що треба робити, а ви будете виконувати. Встаньте всі ті, хто ... любить бігати, радіє гарній погоді, має молодшу сестру, любить дарувати квіти і т. д.

- Які ви всі уважні! Молодці діти. А тепер давайте подивимося, хто у нас в групі виявився самим уважним, хто з дітей запам'ятав, хто у нас в групі любить солодке? У кого є молодша сестра? і т. д.

2. Вправа «Шишки»

Мета: зняття втоми, відновлення працездатності.

- Уявіть собі, що ви – ведмежата і з вами грає мама – ведмедиця. Вона кидає вам шишки. Ви їх ловите і з силою стискаєте в лапах. Але от ведмежата втомилися і притулили свої лапки уздовж тіла – лапки відпочивають. А мама – ведмедиця знову кидає шишки ведмежатам ... (повторити 2 - 3 рази).

3. Рефлексія попереднього заняття

Аналіз домашнього завдання – розповідь про «Школу моєї мрії» та демонстрація малюнків.

III. Основний зміст заняття.

1. Вправа «Педрада»

Мета: допомогти дітям звільнитися від абсолютистського мислення.

- Уявіть собі педраду учнів. Тепер ви сидите і обговорюєте, яким повинен бути і яким не повинен бути вчитель. Учні сперечаються і не погоджуються один з одним. Пропоную пограти за схемою «повинен – не повинен», наприклад, так:

- вчитель повинен завжди говорити спокійним голосом, не кричати;

- учитель не повинен завжди говорити спокійним голосом, бо діти не будуть його слухатися;

- учитель має бути веселим.

2. Бесіда про вчителя.

- Як ви гадаєте, яке основне завдання вчителя?

- У чому, на вашу думку, полягають основні труднощі у роботі вчителя?

- Як ви вважаєте, що є для вчителя найбільшою радістю?

3. Робота з казкою «Казка про дівчинку і строгу вчительку» Хухлаєва О. [197]

Мета: сприяти створенню зв'язку між казковими подіями та реальним життям.

- а) слухання казки;
- б) бесіда за змістом прослуханого.

В одному невеликому містечку жила-була дівчинка. Так само, як інші діти, вона щоранку вмивалася, чистила зуби, снідала і йшла до школи. Вона мріяла бути відмінницею. Але виходило так, що вона часто отримувала задовільні оцінки. Хотіла бути хорошою, але на уроках не могла сидіти спокійно: то підскочить, то викричне що-небудь, то крутиться на всі боки.

- Знаєш мамо, – скаржилась дівчинка вдома, так важко бути завжди слухняною! Цілих п'ять чи шість уроків терпіти! Звичайно, що тоді на перерві хочеться бігати, стрибати, зачіпати когось. Тоді веселіше стає.

Якщо ви думаєте, що то була якась неслухняна, невихована дівчинка, то ви помиляєтесь. Дівчинка була звичайнісінька – весела, добра, от тільки важко їй було висидіти п'ять уроків підряд. А ще гарно писати в зошиті. А ще приклади розв'язувати без помилок...

А яка у неї була вчителька? Теж сама звичайна. Строга, але справедлива. І, бувало, що вона сердилась на дівчинку і говорила їй:

- Чому ти так анепосилюча? І що мені з тобою робити:

А дівчинці, коли вона це чула, хотілося згоріти з сорому. Як же так – улюблена вчителька нею не задоволена. І вона намагалась не шуміти, не падати зі стільця, не робити стільки помилок... але їй не завжди це вдавалося. І тоді в її душі оселявся страх. Вона страшно стала боятися зауважень і поганих оцінок. А потім вона почала боятися і свою вчительку. І чим більше дівчинка її боялася, тим більше помилок робила, тим гірше поводитись на

перервах і нічого не могла зробити з собою. Дійшло до того, що на уроках вона почувала себе маленькою мишкою, яку ось-ось збирається зісти кровожерливий Змій Горинич.

А одного разу дівчинці приснився сон, в якому вона билася із Змієм Гориничем, лупила його кулаками:

- Ось тобі за погану оцінку з математики! Ось тобі за зауваження у щоденнику. Ось тобі за те, що мамі подзвонив і сказав про мою поведінку! Ось тобі! Ось тобі!

А потім зупинилася передихнути і раптом бачить: Змій Горинич плаче! Так ще й так жалісливо!

- Не плач, я хотіла провчити тете, – шепотіла дівчинка, погладжуючи Змія по всіх трьох його головах. Їй стало шкода його і раптом вона відчула, що ніскілечки не боїться. І тут вона прокинулася:

- Яка ж я була нерозумна! – сказала вона сама до себе. І чого ж я боялася своєї вчительки. Вона хоч строга, але любить мене, хоче, як краще. Можливо, вона не завжди розуміє мене... але я її вже зовсім не боюся і ніколи не боїтимусь.

Що ж було далі? Дівчинка підросла, навчилася спокійно сидіти на уроках, не викрикувала будь-що. Вчилася все краще і краще, адже вона була розумною дівчинкою. А коли стала зовсім дорослою і закінчила школу, то одного разу зайшла в гості до своєї вчительки, яка до того часу стала зовсім старенькою, і принесла їй букет квітів. Вони разом пили чай, розмовляли, згадували шкільне життя дівчинки, її однокласників, а коли прощалися, вчителька сказала:

- Я завжди знала, що з такої дівчинки, якою ти була, виросте хороша людина! Залишайся такою і надалі.

- Як дівчинка почувала себе у школі?

- Чому вона боялася вчительку?

- Що допомогло дівчинці подолати страх?

- Який висновок для себе ви зробили з цієї казки?

IV. Підведення підсумків.

1. Рефлексія поточного заняття:

- *Яку роль відіграє вчитель у житті людини?*
- *Що нового дізнались ви сьогодні про працю педагога?*

2. Завдання додому:

Творча робота на тему «Педагог майбутнього».

V. Релаксація.

Вправа «Добра тварина»

Мета: допомогти дітям розслабитися.

- Діти, давайте встанемо, візьмемося за руки і уявимо, що ми - одна тварина. Давайте прислухаємося до її дихання. Всі разом зробимо вдих – видих. Дуже добре. Послухаємо, як б'ється її серце. Тук - робимо крок вперед, тук - крок назад. І ще раз тук - крок вперед, тук – крок назад.

VI. Прощання.

- Дякую усім. На цьому наше заняття завершено. До наступної зустрічі.

Заняття 4 (10). «Дружба. Кого я називаю другом?» (1 год.)

Мета: допомогти дітям усвідомити якості справжнього друга, підвести до усвідомлення власного вміння дружити; спонукати до аналізу своїх дій і вчинків у стосунках з іншими.

Обладнання та матеріали: кольорові олівці, аркуші формату А4, ватман, фарби.

Хід заняття:

I. Привітання.

Вправа «Мистецтво компліменту»

Мета: привітатися, створити атмосферу емоційного комфорту та піднесений настрій, підвищення самооцінки учасників групи.

- Чи занеє ви, що комплімент – люб'язне зауваження на чийсь адресу, похвала. Але це не лестощі й не глузування. Найчастіше люди роблять компліменти, зважаючи на зовнішність, риси характеру тощо. Робіть компліменти щиро, не забувайте про теплу інтонацію та привітний погляд. Говорімо один одному компліменти! Почати можна так:

- Як тобі удається...*
- Я раніше не знав, що ти...*
- Чи знаєш ти, що...*
- У тебе...*

II. Розминка, релаксація.

1. Вправа «Звуки прибою»

Мета: зняття втоми, відновлення працездатності.

- Сядьте зручно і закрийте очі. Зробіть три глибоких вдихи і видихи... Уявіть собі, що ми лежимо на теплому піску, приємний легкий вітер пестить наше тіло, ми закриємо очі і трохи відпочинемо біля моря, хвилі заспівають нам свою пісню. Промінь сонця торкнувся наших ніг, права нога розслаблена і тепла, промінь сонця торкнувся лівої ноги - нога розслаблена і тепла, приємно лежати, вдихаючи чисте морське повітря. Вдих - видих, обидві ноги теплі, це приємно. Промінь сонця торкнувся живота і грудей - стає ще тепліше, нам подобається це тепло, ми дихаємо глибоко, навколо приємне морське повітря. Промінь сонця доторкнувся до обличчя, воно все розслабилося... Як добре ми відпочиваємо, спокійно, нам приємно це розслаблення, ми дихаємо рівно, глибоко, все тіло тепле. Воно легке, як хмара, ми ще і ще хочемо слухати пісню морських хвиль (діти кілька секунд лежать і слухають). Але пора йти, ми повільно потягуємося і встаємо...»

2. Рефлексія попереднього заняття

Аналіз домашнього завдання – розповідь про педагогів майбутнього.

III. Основний зміст заняття.

1. Бесіда про дружбу.

- Потреба у дружбі існувала в усі часи і в усіх народів, існує ця потреба і заз. У поняття «дружба» кожен вкладає свій зміст. З'ясуймо, що ж таке дружба.

Діти дають визначення дружби.

- Дружба – це стосунки на ґрунті індивідуального вибору та особистої симпатії. Це насамперед духовна близькість, вона виражається у зємоповазі, взаєморозумінні, взаємному довір'ї.

- Чи зобов'язують дружні стосунки до дотримання якихось правил взаємності?

- Так, Існують неписані правила дружби. Розглянемо їх та з'ясуємо, яким важливим є їх дотримання:

- ділитися новинами про свої успіхи;
- добровільно допомагати у разі потреби і поводитися так, щоб другу було приємно у твоєму товаристві;
- бути впевненим у другові, довіряти йому;
- захищати друга за його відсутності;
- бути ввічливим до його друзів, поважати їх;
- не критикувати друга перед іншими;
- зберігати довірені таємниці.
- Як ви думаєте, скільки друзів може мати одна людина?
- Яким має бути друг?

2. Робота з казкою «Помічай головне» Лозован М. [78]

Мета: сприяти створенню зв'язку між казковими подіями та реальним життям.

а) слухання казки;

б) бесіда за змістом прослуханого.

- Ти не гостив у Борсучка? – запитав якомсь Хом'ячок Маніпулю.

- Ні, - відповів той.

- Я з ним не знайомий.

- Добре, я вас познайомлю, - відповів Хом'ячок, - але коли підемо на гостину до Борсучка, одягни дорогий одяг.

- Навіщо? – здивувався Маніпуля.

- Сам побачиш, - хитро примружив очі Хом'ячок. Ось вже й прийшли Хом'ячок та Маніпуля до Борсучка.

- Це мій друг Маніпуля, - представив Хом'ячок мишеня. Але Борсучок ніби й не помічав гостя. Він захоплено розглядав нове вбрання Хом'ячка.

- Ой, які кросівки в тебе, - захоплено прошепотів Борсучок.

- Фірмові, - хизується Хом'ячок.

- А джинси які!

- З найдорожчого магазину, - підкреслив Хом'ячок.

- Ой...Я теж хочу мати таку футболку! - скрикнув Борсучок. Маніпуля стояв осторонь у своєму чистенькому, але не дуже примітному одязі. Потім сіли вони за стіл. Борсучок пригощає Хом'ячка, цукерочки йому, пиріжечки, медок підставляє, а на Маніпулю й не дивиться. Того вечора мишеня повернулося додому дуже засмучене. Помітила це Маніпуліна мама та й питає:

- Чого це ти, Маніпуле, носа повісив?

- Непримітний я ні для кого, мабуть через те друзів у мене мало, - зітхнув малюк та й розповів мамі про те, що трапилось з ним вдень. Посміхнулась мама, обняла Маніпулю і сказала:

- Запам'ятай, синку, споконвіку так ведеться, що зустрічають за вбранням, а проводжають за розумом. А справжні друзі мають помічати головне! Одяг лише доповнює та робить кожного виразнішим. Ось чому до одягу та зовнішнього вигляду потрібно ставитись уважно, а до друзів – щиро.

- Як Ви вважаєте, чи були Хом'ячок та Борсучок справжніми друзями?

- Що, на Вашу думку, цінував Борсучок у друзях?

- Якого б Ви обрали друга: такого, як Борсучок, чи такого, як Маніпуля?

- Спробуйте вгадати чим продовжилось знайомство Маніпулі та Борсучка.

3. Вправа «Малюємо дружбу» (груповий малюнок)

Мета: сприяти посиленню почуття ідентичності дитини, контролювати особистісні зміни учасників.

Ресурси: кольорові олівці, аркуші формату А4., ватман, фарби.

- Діти, зараз об'єднаємося у групи як у казці «Троє поросят» (Ніф-Ніф, Наф-Наф, Нуф-Нуф). Кожна група буде малювати на ватмані малюнок з назвою Дружба.

Після закінчення роботи, учасники демонструють малюнки і розповідають про них.

IV. Підведення підсумків.

1. Рефлексія поточного заняття:

- Чим відрізняється справжній друг від звичайного знайомого?
- Чи можуть дорослі і діти бути справжніми друзями? Поділіться своїм досвідом.

2. Завдання додому:

Написати коротку характеристику свого друга.

V. Релаксація.

Вправа «Задуй свічку»

Мета: допомогти дітям розслабитися.

- Зробіть глибокий спокійний вдих, набираючи в легені якомога більше повітря. Витягнувши губи трубочкою, повільно видихніть, ніби дуючи на свічку, при цьому тривало вимовляйте звук «у-у-у». Повторити кілька разів.

VI. Прощання.

- Дякую усім. На цьому наше заняття завершено. До наступної зустрічі.

Заняття 5 (11). «Навички конструктивного спілкування та взаємодії» (1 год.)

Мета: сформувати уявлення про спілкування як процес обміну інформацією і налагодження взаємодії між дітьми; розвивати навички конструктивного спілкування і взаємодії.

Обладнання та матеріали: кольорові олівці, аркуші формату А4, ватман із зображенням айсберга.

Хід заняття:

I. Привітання.

Вправа «Взаємні привітання»

Мета: створення довірливої, доброзичливої атмосфери.

Кожний з членів групи звертається до свого сусіда зліва на ім'я та з привітанням. Той, хто отримав привітання, відповідає на нього та звертається до наступного учасника по колу.

II. Розминка, релаксація.

1. Вправа «Сніжинки»

Мета: зняття втоми, відновлення працездатності.

- Сядьте зручно і закрийте очі. Зробіть три глибоких вдихи і видихи... Уявіть собі, що ви потрапили в чарівний зимовий ліс. Чудесний морозний день. Вам приємно, ви відчуваєте себе добре, дихаєте легко і вільно. Уявіть, що ви легкі, ніжні сніжинки. Ваші ручки легкі-легкі – це тонкі промінчики сніжинки. Ваше тіло теж легке-легке, як ніби воно сніжне. Подув легкий вітерець, і сніжинки полетіли. З кожним вдихом і видихом ви все вище і вище піднімаєтеся над чарівним лісом. Ласкавий вітерець ніжно гладить маленькі, легкі сніжинки (пауза – погладжування дітей). Вам добре, приємно. Але ось прийшла пора повертатися в цю кімнату. Потягніться і на

рахунок «три» відкрийте очі, посміхніться ласкавому вітерцю й один одному.

2. Рефлексія попереднього заняття

Аналіз домашнього завдання – розповідь про свого друга.

III. Основний зміст заняття.

11. Бесіда про спілкування

- Сьогодні ми з вами поведемо розмову про спілкування, про сенс спілкування у житті людей.

- Що ви розумієте під терміном «Спілкування?».

- Спілкування – це обмін інформацією, це зв'язок між людьми. Спілкування потрібне людині. Вона спілкується за допомогою листів, телеграм, Інтернету. Таке спілкування є непрямим. А коли люди бачать одне одного і розмовляють, то таке спілкування є прямим.

- Спілкуючись, ми не замислюємося, що під час спілкування сприймаємо людину, взаємодіючи з нею за допомогою слів, міміки, жестів.

- Мова розвивається за допомогою і під впливом спілкування з дорослими. Мова розвивається поступово і процес її розвитку складається з кількох етапів: 1 – й – підготовчий (немовля слухає звуки, слова); 2 – й – дошкільний вік (відбувається розвиток усної розмовної мови); 3 – й – навчання в школі. Можна навеси багато приладів, коли людина не спілкуючись не розмовляє.

2. Вправа «Айсберг»

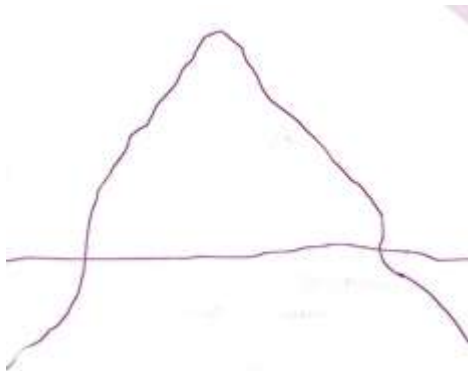
Мета: розвивати навички слухання, ефективного спілкування.

Ресурси: ватман із зображенням айсберга.

- Спілкування людині вкрай потрібне! А тепер подумаймо, що нам допомагає, а що заважає у спілкуванні. Для цього я вам роздам аркуші рожевого кольору, на яких запишете, що вам допомагає у спілкуванні. На блакитних аркушах зазначте, що вам заважає у спілкуванні. На підготовку ви маєте 3 хв. Наприклад, заважає: коли кричать, гамірно, не цікаво,

кепський настрій, думаю про своє, не подобається співрозмовник; допомагає: тиша, цікава інформація, коли тебе слухають, спільний інтерес, усмішка.

Учні, закінчивши писати, підходять до прикріпленого ватману, на якому зображений айсберг. У верхній частині прикріплюють аркуші рожевого кольору, тобто на яких написано, що їм допомагає у спілкуванні, зачитують їх. А в нижній частині айсбергу вони прикріплюють аркуші блакитного кольору. Тобто на яких написано, що їм заважає спілкуватися, зачитують їх.



Психолог узагальнює написане, а також доповнює список, що допомагає та заважає під час спілкування.

3. Вправа «Зрозуміти співбесідника»

Мета: розвивати навички слухання, ефективного спілкування.

У кожній пори року є три місяці. Наприклад, літо має такі місяці: червень, липень, серпень. Отож, 1-й учасник – червень, 2-й учасник – липень, 3-й учасник – серпень. 1, 4, 7, 10 учасники – червень – роль «Друг»; 2, 5, 8, 11 учасники – липень – роль «Вчитель»; 3, 6, 9, 12 – учасники – серпень – роль «Батьки». Групам зачитуємо ситуацію.

- Уявіть собі таку ситуацію: ви домовилися з хлопчиком Андрійком зустрітися на зупинці тролейбуса, щоб разом піти у кінопалац переглянути цікавий мультик. І ось ви своєчасно прийшли на місце зустрічі, чекаєте його 15 хв., а Андрія нема й досі. Ще минуло 15 хв. Мультик розпочався. Хлопчика немає. «Нічого, почекаю ще трохи, підемо на наступний сеанс. Щоправда, вдома мене сваритимуть, адже, я затримаюсь». Чекаєте ... «Ось, я стільки

стою на цій зупинці, а він невідомо чим займається!» Чекаєте ще 5 хв. «Ну де ж він вештається? Вже напевно й на наступний сеанс квитки продані! Досить! Піду додому!»

- Уявили? А тепер уявіть подальшу зустріч з Андрієм. Як ви будете поводитись? Поміркуйте.

Учасники висловлюють свої думки та обговорюють ситуацію.

- Отож, перш ніж звинувачувати людину, треба вислухати її і спробувати зрозуміти, чому вона поведилася так, а не інакше.

4. Вправа «Плітка» [150, с. 56]

Мета: розвивати навички слухання та конструктивного спілкування.

Психолог просить вийти за двері 4-х учасників, а решті зачитує «плітку».

- Сьогодні четвер. Погода кепська: хмарно, накрапає дрібний дощ. Настрій поганий ще й треба готуватися до завтрашньої контрольної. Але друзі збираються у кіно, на якийсь новий і досить фантастичний фільм. Але, весь клас збирається на виставку собак, що розмістилися за кіно палацом. Треба взяти 3 нривні. Я не можу визначитися – куди все ж податися. Проблема. Складно. Нудно і сумно.

(Коли з-за дверей виходить перший учасник, один з присутніх учасників розповідає «плітку», яку він щойно слухав. Згодом заходить другий учасник і той перший, який щойно чув «плітку» розповідає її іншому і т.д.).

Ситуація ніколи не передається достеменно. Одна людина достовірно не запам'ятавши інформації, передає її іншій. А друга цю інформацію трактує по-своєму. І врешті-решт, це призводить до пліток.

IV. Підведення підсумків.

1. Рефлексія поточного заняття:

- Що нового ви дізналися сьогодні на занятті?*
- Що вам сподобалося найбільше і що не сподобалося?*
- Як ви себе зараз відчуваєте?*

2. Завдання додому:

- Пригадайте та запишіть у своїх зошитах «чарівні» слова, які ви використовуєте під час свого спілкування.

V. Релаксація.

Вправа «Ледача кішечка»

Мета: допомогти дітям розслабитися.

- Підніміть руки вгору, потім витягніть вперед, потягніться, як кішечка. Відчуйте, як тягнеться тіло. Потім різко опустіть руки вниз, одночасно на видиху вимовляючи звук «а!» Повторіть вправу кілька разів.

VI. Прощання.

Вправа «Чарівне слово»

Мета: підтримання позитивного враження та зацікавленості в наступній зустрічі.

Узагальнюючи зустріч, кожний з учасників по колу називає «чарівне» слово, яке буде допомагати всім до наступної зустрічі, наприклад: «Нехай нам допомагатиме ... (радість, світ, весна, успіх, впевненість, небо, квіти, сяйво тощо).

Заняття 6 (12). «Мотиви наших вчинків» (1 год.)

Мета: допомога в усвідомленні своїх вчинків, усвідомленні власного впливу на інших людей, усунення емоційних бар'єрів між членами групи.

Обладнання та матеріали: кольорові олівці, аркуші формату А4.

Хід заняття:

I. Привітання.

Вправа «Незвичайне привітання»

Мета: створення довірливої, доброзичливої атмосфери.

- Сьогодні ми привітаємо один одного незвичайно, без слів – поглядом, посмішкою, долонями, плечами, ліктями тощо. При цьому виявляйте фантазію та винахідливість.

II. Розминка, релаксація.

1. Вправа «Приємні спогади»

Мета: навчити дітей вибудовувати позитивну перспективу життя.

Ресурси: олівці, папір.

- Закрийте очі. Я пропоную вам помандрувати у світ фантазій, які подарують вам приємні почуття. Зробіть три глибоких вдихи та видихи... Із кожним видихом відчуйте, що ви стаєте чимраз легші й легші... Намагайтесь відчувати себе так, немов летите у повітрі. Зробіть новий вдих і відчуйте, як ви наповнюєтесь відчуттям легкості.

Затримайте на мить це відчуття. А тепер видихніть із силою все повітря, разом із втомою, напруженням, неприємними емоціями, що накопичились.

Відчуйте, як це добре, коли відчуваєшся в повній безпеці.

Пригадайте період, коли ви почували себе щасливими, куди б хотіли повернутись знову і знову. Уявіть собі ці події так, ніби вони відбуваються в даний час. Хто зараз поряд з вами? Що ви відчуваєте? Що ви робите?

А тепер ви можете повернутись в групу бадьорими і веселими. Збережіть у пам'яті ці спогади, аби повернутись до них, коли забажаєте. Можна потягнутись, розслабити тіло, відкрити очі. Візьміть аркуш і намалюйте свою щасливу згадку і опишіть її кількома реченнями.

Залишіть собі цей лист на згадку.

- Де ти знаходився у найщасливіший момент свого життя?

- Що ти робив?

- Що відбувалось з твоїм тілом в цей час?

- Чи часто ти пригадуєш щасливі моменти твого життя?

2. Рефлексія попереднього заняття

Учні зі свого зошита зачитують по одному «чарівному» слову, які вони використовують під час свого спілкування.

III. Основний зміст заняття.

1. Бесіда про мотиви поведінки.

- Наші вчинки стосовно інших людей викликані різними спонукальними силами. Ми робимо щось для інших людей і тому, що симпатизуємо їм, любимо їх, і тому, що «так треба», так прийнято у суспільстві. Важливо розуміти, що рухає нами в тому або іншому випадку.

От, наприклад, страх, острах покарання іноді усвідомлюється нами так або по-іншому, іноді ми робимо щось, може, не усвідомлюючи навіть, а може, думаючи, що із кращих спонукань, але в основі - усе той же страх.

- Згадайте та запишіть у свої зошити два випадки – один, коли ви зробили щось для іншої людини тому, що боялися її або чийогось ще гніву, осуду, покарання, хоча в той момент і не усвідомлювали цього та інший, коли ви зробили щось для іншого по тій же причині, але при цьому прекрасно розуміючи, чому ви це робите.

Діти, записавши приклади з життя, діляться ними. Потім психолог просить таким же способом згадати два вчинки, продиктовані прагненням додержуватися соціальної норми, «бути як всі», «не відрізнитися».

- Що було складніше виконати – згадати ваші вчинки та їх мотиви чи розповісти про це?

2. Робота з казкою «Гіркий мед» Лозован М. [78, с. 9-10]

Мета: сприяти створенню зв'язку між казковими подіями та реальним життям.

Десь серед степу широкого, у глибокій нірці жила собі мишача родина: батько Миша, мама Миша, які піклувалися про родину, любили одне одного та раділи тому, що діти ростуть здорові та розумні, а дітей – маленьких Мишенят – в них було аж десятеро та ще одне, одинадцять, найменшеньке на

ім'я Маніпуля. Було воно маленьке, чорненьке, пухнасте, та дуже вже моторне та допитливе і іноді – неслухняне, постійно шукало нових пригод. А треба сказати, дітки, що мишача родина, окрім Маніпулі, звісно, була дуже працювитою та й друг його найкращий – Ведмежа – так само на місці не сидів, усе щось майстрував, мудрував...

А Маніпуля ну ніяк нічого не хотів робити. Так і називали їх: Маніпулю – Ледачим, а Ведмедика – Дбайливим.

- Чи не час тобі за якусь справу братися? – питає Ведмедик Маніпулю.

А той лежить собі у холодочку:

- Та не знаю, за що й братися.

- Гаразд, - озвався Ведмедик Дбайливий. – Підемо горами, підем лісами, подивимося, як інші живуть. Може й тобі, Маніпуля, якась робота до серця припаде.

Йшли вони, йшли, вже й назад повернули, коли дивляться – під липою вулик стоїть. Заглянули всередину – повно меду.

- Я цього вулика вкраду! – каже Маніпуля. Отак і зробив.

- Що ж, - зітхнув Ведмедик Дбайливий, - то й кради, - зажурився, а собі подумав. - А я ще лісом поблукаю, смачних ягід пошукаю.

Повернувся Ведмедик пізньої пори.

- Ну? Як там мед? Добрий? – питає Ледачого Маніпулю.

- Та я не смакував! Тебе чекав. Стривай, позатуляю лопухами вікна, аби хтось не підгледів, аж потому сядемо до столу.

Взяв собі найбільшу ложку... Зачерпнув медку та мерщій до рота. А

Дбайливий Ведмедик їсть собі поважно, смакує:

- Який смачний, а який солодкий, з роду такого меду не куштував.

А Маніпуля Ледачий поспішає, немов на пожежу, злякано оглядається. Муха забринить, а він усе мед мерщій ховає. І вночі не спав. Увесь час йому ввижалося, що бджоли гудуть. Через день той мед з'їли.

- Такий смачний, такий солодкий, а так швидко закінчився, посмутнішав Ведмедик Дбайливий.

- Ой, як добре, що скінчився – такий гіркий та недобрий, - повеселішав Маніпуля.

- Це тому, що ти крадене їв – сміється з нього Ведмедик.

- А ти що, дароване їв? – дивується Маніпуля.

- Еге, я їв своє, тому й солодке, - примружив очі хитрий Ведмедик.

Пам'ятаєш, я у лісі смачних ягід залишився пошукати. І ягід назбирав, і бджілкам за наш мед нових вуликів замайстрував.

Лінивий Маніпуля від здивування аж рота відкрив.

- Ну, що, - каже Ведмедик Дбайливий, - то, може знову підеш красти?

- Ні, не піду! – сказав Лінивий Маніпуля. – Більше не хочу гіркого.

Краще теж вулики бджолам ладнатиму!!!

- *Пригадайте, яких героїв казок нагадують вам Ведмедик та Маніпуля?*

- *Що їх поєднує та що відрізняє?*

- *Чому для Маніпулі мед здався гірким?*

- *Чи вчиняли ви коли-небудь так, як Маніпуля, та що ви відчували при цьому?*

IV. Підведення підсумків.

1. Рефлексія поточного заняття:

- *Що запам'яталося сьогодні найбільше?*

- *Що вам сподобалося найбільше і що не сподобалося?*

- *Як ви себе зараз відчуваєте порівняно з тим, як почувалися на початку заняття?*

2. Завдання додому:

Написати твір-роздум на тему: «Що більше спонукає людей до здійснення певної діяльності – винагорода чи покарання?»

V. Релаксація.

Вправа «Дякую тобі за...»

Мета: створення позитивної атмосфери, усвідомлення власних досягнень.

- *Встаньте, будь ласка. Зараз я даю вам три хвилини для того, щоб ви могли підійти до інших дітей-учасників нашого заняття і обмінятися подяками. Наприклад: «Оленко, дякую тобі за те, що ти поділилась зі мною своїми вчинками та їх мотивами. А я дякую тобі за те, що ти допоміг мені згадати щасливі моменти з життя.*

VI. Прощання.

- *Дякую усім. Давайте станемо, покладемо руки один одному на плечі. Привітно подивимося один на одного. На цьому наше заняття завершено. До наступної зустрічі.*

Блок 3. «Основи співпраці»

Заняття 1 (13). «Посварились – помирились» (1 год.)

Мета: розкрити риси, важливі для ефективного міжособистісного спілкування; коригування негативних рис характеру та поведінкових реакцій.

Обладнання та матеріали: кольорові олівці, аркуші формату А4, розрізані картинки на дві нерівні частини, зображення дівчаток, які граються ляльками, зображення дівчаток, які сваряться, зображення дівчинки, яка плаче.

Хід заняття:

I. Привітання.

Вправа «Знайди свою половинку»

Мета: привітання учасників, створення сприятливої доброзичливої атмосфери.

Ресурси: розрізані картинки на дві нерівні частини.

Психолог перемішує половинки і роздає їх дітям. За сигналом кожна дитина знаходить відповідну частину до своєї частинки і діти вітаються один з одним.

II. Розминка, релаксація.

1. Вправа «Полінитися»

Мета: зняття втоми, відновлення працездатності.

- Сядьте зручно і закрийте очі. Зробіть три глибоких вдихи і видихи... Уявіть собі, що ви лінтюхи, ніжтесь на м'якому-м'якому килимі, навколо тихо, спокійно, ви дихаєте легко та вільно, відчуття... приємного відпочинку охоплює все тіло. Ви спокійно дихаєте, лінуєтесь, відпочивають ваші руки, ноги (можна погладити ручки та ніжки) пауза... відпочивають ручки у ... (ім'я кожної дитини). Приємне тепло охоплює тіло, вам лінь ворушитись, вам приємно. Дихання спокійне, руки, ноги розслаблені. Ви відпочиваєте, ви лінуєтесь. Розслабленість окутує все тіло. Ви насолоджуєтесь спокоєм та відпочинком, який приносить вам сили і на рахунок «три» відкривайте очі. Потягніться. Скиньте з себе лінь. Ви відчуваєте себе добре відпочившими, у вас бадьорий та гарний настрій.

2. Рефлексія попереднього заняття

Учні зі свого зошита зачитують твір-роздум на тему: «Що більше спонукає людей до здійснення певної діяльності – винагорода чи покарання?»

III. Основний зміст заняття.

1. Вправа «Оповідання за малюнком» [95, с. 12]

Мета: розкрити риси, важливі для ефективного міжособистісного спілкування.

Ресурси: зображення дівчаток, які граються ляльками, зображення дівчаток, які сваряться, зображення дівчинки, яка плаче.

Учні розглядають серію малюнків і складають оповідання, три-чотири учні переказують свої твори. Наприклад: «Три дівчинки гралися ляльками. До них підійшла Оленка і сказала: «Я теж хочу гратися з вами». Дівчатка припинили гру і почали радитися. Потім, перебиваючи одна одну,

заговорили: «Ми не будемо з тобою гратися, ти завжди сваришся. Ти вважаєш, що тільки ти все знаєш та умієш».

Оленка розсердилася й зі словами: «Тоді й ви гратися не будете!» – розкидала всі іграшки. Потім вони позбирали і пішли гратися в інше місце. Оленці зробилося прикро і вона заплакала».

- *Чому дівчатка не прийняли Оленку до своєї гри?*
- *Який на ваш погляд, був настрій дівчаток під час гри, під час спілкування з Оленкою і після цієї розмови?*
- *Які риси характеру ви помітили у дівчинки Оленки?*

2. Вправа «Звірі посварилися» [196, с. 83]

Мета: розвиток навичок ефективної взаємодії.

Ведучий вибирає двох хлопців на ролі зайчика і їжачка. Пропонує дітям показати, як їжачок і зайчик посварилися. Потім сваряться вовк і ведмідь. Вкінці психолог підсумовує, що сваряться завжди двоє, значить, і миритися потрібно двом.

3. Вправа «Хто швидше помириться?»

Мета: розвивати комунікативні здібності.

Психолог грає роль Левчика, який по черзі свариться з кожним із учасників заняття. Дітям необхідно придумати, як по-різному помиритися з Левчиком (наприклад, мізинчиком або словами «Мир назавжди», «Сваркам стоп», «Мирись-мирись – ніколи не сварись!»).

IV. Підведення підсумків.

1. Рефлексія поточного заняття:

- *Що цікавого і нового ви дізналися сьогодні на занятті?*
- *Що вам сподобалося найбільше і що не сподобалося?*

2. Завдання додому:

Напишіть у своєму зошиті ситуації з життя, де дуже важливо вміти домовлятися.

V. Релаксація.

Вправа «Зламана лялька»

Мета: розвинути навички м'язевої саморегуляції.

Психолог пояснює дітям: «Іноді іграшки ламаються, але їм можна допомогти. Зобразіть ляльку, у якої обірвалися мотузочки, що кріплять голову, шию, руки, тіло, ноги. Вона вся розлітається, нею не хочуть гратися... Потрясіть усіма разламаними частинами одночасно. А зараз збирайте, зміцнюйте мотузочки – повільно, обережно з'єднайте голову і шию, випрямити їх, тепер розправте плечі і закріпіть руки, подихайте рівно і глибоко, і на місці буде тулуб, ну і випрямити ноги. Все – ляльку полагодили ви самі, тепер вона знову красива, з нею всі хочуть гратися!»

VI. Прощання.

Вправа «Найбільше мені сподобалось...»

Мета: створення позитивної атмосфери, усвідомлення власних досягнень.

- *Встаньте, будь ласка. Зараз я даю вам дві хвилини для того, щоб ви могли підійти до інших дітей-учасників нашого заняття і висловили свої враження про те, що було на занятті. Свою думку слід розпочинати зі слів: «Найбільше мені сподобалось...»*

Заняття 2 (14). «Посварились – помирились» (1 год.)

Мета: розкрити риси, важливі для ефективного міжособистісного спілкування; коригування негативних рис характеру та поведінкових реакцій.

Обладнання та матеріали: кольорові олівці, аркуші формату А4, старі журнали, газети.

Хід заняття:

I. Привітання.

Вправа «Я люблю...» [118, с. 46]

Мета: формувати навички описувати власні вподобання і почуття.

Учасники стають коло. Кожен передаючи м'яч іншому, називає свою улюблену пору року, колір, урок, заняття тощо.

До уваги психолога! Гру потрібно провести у швидкому темпі, так щоб кожен з учасників зміг висловитися декілька разів.

II. Розминка, релаксація.

1. Вправа «Паперові кульки»

Мета: налаштувати учасників на позитивну атмосферу роботи в групі, зняття тривожності та скутості, вивільнити приховану агресію.

Ресурси: старі журнали, газети.

- Діти, перед вами матеріал з якого вам слід наробити якомога більше паперових кульок різного розміру. Далі ми об'єднуємося у дві команди («день – ніч») і розташовуємося в різних кутах кімнати. За моєю командою починаєте «обстріл суперника» зробленими паперовими кульками. Почали!

2. Рефлексія попереднього заняття

Учні зі свого зошита зачитують ситуації з життя, де дуже важливо вміти домовлятися.

III. Основний зміст заняття.

1. Вправа «Якщо так – поплещи, якщо ні – потупоти»

Мета: коригування негативних поведінкових реакцій.

- Діти, пропоную вам вгадати, яке з моїх висловлювань вірне і в цьому випадку поплескати, а в разі невірного – потупати.

- Саша побачив Катю, зрадів зустрічі і посварився;

- Петрик розлютився на Миколку за те, що він забрав у нього іграшку і посварився з ним;

- Надійка йшла до школи з Іванком, загубила свій ранець і посварилася з ним;

- Олежик розлютився на Ігора за те, що той поламав його велосипед і посварився з ним;

- Оленка так дружила зі Світланкою, що посварилася з нею;

- Люда образилася на Дениса і посварилася з ним.

Наприкінці робиться висновок, що образа і злість дружать зі сваркою.

2. Вправа «Пальчиковий етюд: посварилися, помирилися» [Хс. 83]

Мета: розвиток навичок ефективної взаємодії.

Орієнтуючись на допомогу психолога, діти вибирають пальчик на одній руці – Сашу, пальчик на іншій руці – Дашу. Показують, як два пальчики спочатку посварилися один з одним, потім помирилися.

3. Вправа «Не люблю сваритися тому, що...»

Мета: розкрити риси, важливі для ефективного міжособистісного спілкування.

У центр кола виходить одна дитина з іграшкою у руках. Їй необхідно закінчити речення: «Не люблю сваритися тому, що...». Далі в коло запрошується інша дитина, яка отримує іграшку від учасника заняття. Гра продовжується до тих пір, поки своїх друзів в коло запросять всі діти.

IV. Підведення підсумків.

1. Рефлексія поточного заняття:

- *Що цікавого і нового ви дізналися сьогодні на занятті?*
- *Як це допоможе вам у житті?*

2. Завдання додому:

Напишіть у своєму зошиті твір-роздум «Чому не варто сваритися?»

V. Релаксація.

Вправа «Іграшки, поміняйте місцями»

Мета: допомогти дітям розслабитися.

Психолог кидає двом учасникам по іграшці. Їм потрібно швидко помінятися місцями.

VI. Прощання.

Вправа «Віночок побажань»

Мета: підтримання позитивного враження та зацікавленості в наступній зустрічі.

Всі учасники стають у коло один за одним та кладуть праву руку на плече сусіду. Кожен учасник по черзі називає імя сусіда і щось йому бажає. Вправа закінчується, коли всі учасники обмінялися побажаннями.

Заняття 3 (15). «Проблеми слід вирішувати» (1 год.)

Мета: ознайомити дітей з різними позиціями партнерів у спілкуванні; вдосконалювати навички конструктивного спілкування і взаємодії; розвивати емпатію, здатність розуміти і брати до уваги інших.

Обладнання та матеріали: кольорові олівці, аркуші формату А4.

Хід заняття:

I. Привітання.

Вправа «Естафета хороших новин» [189, с. 66]

Мета: мобілізувати увагу дітей, розвивати доброзичливість.

Психолог повідомляє, що кожен з учасників розповідає про події, які відбувались з ним за ці дні. Про те, як зміцнювали здоров'я, про що дізнались виконуючи домашнє завдання.

II. Розминка, релаксація.

1. Вправа «Хто починає?»

Мета: створення позитивної атмосфери в групі, зняття напруги.

- Дітки, хто з вас хоче вийти за двері для того, щоб потім спробувати себе у ролі ведучого? Ми (ті, хто залишиться) виберемо одну людину, яка буде ініціатором руху. Вона буде виконувати будь-які рухи, час від часу змінюючи їх, а ми всі будемо їх повторювати. Учасник, який перебував за дверима, повернеться до кімнати, стане в центр кола і, уважно спостерігаючи за нами, постарается зрозуміти, хто ж є ініціатором руху. У ролях ініціатора руху і того, хто намагається його виявити, можуть виступити кілька людей.

2. Рефлексія попереднього заняття

Учні зі свого зошита зачитують твір-роздум «Чому не варто сваритися?»

III. Основний зміст заняття.

1. Вправа «Камінчик у черевичку»

Мета: відкриття проблем для подальшої роботи з ними, вивільнення негативних емоцій.

- Сядьте, будь ласка, зручно. Можете розповісти мені, що відбувається, коли у ваш черевичок потрапляє камінчик? Можливо, цей камінець не сильно заважає, і ви залишаєте все як є? Може, навіть траплятись і так, що ви забуваєте про неприємний камінчик і лягаєте спати, а вранці надягаєте черевик, забувши витягнути з нього камінчик? Але через деякий час ви помічаєте, що нозі стає боляче. Зрештою, цей маленький камінчик сприймається вже як уламок цілої скелі. Тоді ви знімаєте взуття і витрушуєте його звідти. Однак на нозі вже може бути ранка, і маленька проблема стає великою проблемою. Коли ми сердимось, буваємо чимось стурбовані або схвильовані, то спочатку це сприймається як маленький камінчик в черевичку. Якщо ми вчасно подбаємо про те, щоб витягнути його звідти, то нога залишається цілою і неушкодженою, якщо ж ні, то можуть виникнути проблеми, і чималі. Тому завжди корисно говорити про свої проблеми одразу. Якщо ви скажете нам: «У мене камінчик в черевичку», то всі ми будемо знати, що вам щось заважає і зможемо поговорити про це. Я хочу, щоб ви зараз гарненько подумали, чи немає зараз чогось такого, що заважало б вам. Скажіть тоді: «У мене немає камінчика в черевичку», або: «У мене є камінчик в черевичку». Розкажіть нам, що це вас пригнічує.

2. Вправа «Дві кізонька, два козлики»

Мета: визначення стратегій поведінки в складних ситуаціях, приміряння їх на собі.

За допомогою крейди тренер малює на підлозі «вузький місток».

- Уявіть собі, що цей вузький місток пролягає високо в горах через глибоку прірву. Ви стоїте на одному кінці містка, а на іншому стоїть ваш партнер. Ви починаєте йти на зустріч одне одному і ваше головне завдання розминутися на містку так, щоб ніхто не впав у прірву.

- З якими труднощами ви зіткнулися під час виконання вправи?

3. Вправа «А крім того...»

Мета: навчити дітей вирішувати проблеми, боротися з негативними емоціями.

- Іноді виникає бажання розповісти комусь про свої неприємності, невдачі. Для виконання цієї вправи об'єднайтеся у пари та станьте один проти одного. Ви можете відразу почати розповідати про свої неприємності, скаржитися на життя. Всі речення починайте із слів «А крім того...» Наприклад, «А крім того, я знову отримала зауваження від вчителя».

- Що було легше зробити: «поплакатися» на свої невдачі чи послухати друга?

- Чи виникало у вас бажання порадити другові, як боротися з неприємностями?

IV. Підведення підсумків.

1. Рефлексія поточного заняття:

- Що нового ви дізналися сьогодні на занятті?
- Що вам сподобалося найбільше і що не сподобалося?
- Як ви себе зараз відчуваєте?

2. Завдання додому:

Намалюйте у своєму зошиті комікс на тему «Мої труднощі».

V. Релаксація.

Вправа «Зіваки»

Мета: створення позитивної атмосфери, усвідомлення власних досягнень.

Діти йдуть по колу один за одним, коли чують плескіт у долоні – розвертаються на 180 градусів та продовжують рух. Далі завдання ускладнюється: ходьба замінюється на легкий біг чи ходьбу задом наперед; під час повороту треба плеснути у долоні, підстрибнути чи виголосити своє ім'я.

VI. Прощання.

- *Дякую усім. На цьому наше заняття завершено. До наступної зустрічі.*

Заняття 4 (16). «Довіра – основа взаєморозуміння» (1 год.)

Мета: допомогти дітям усвідомити значення почуття довіри у практиці соціальних стосунків; розвивати у дітей здатність довіряти собі та іншим.

Обладнання та матеріали: кольорові олівці, аркуші формату А4.

Хід заняття:

I. Привітання.

Вправа «Іскорки доброти» [118, с. 51]

Мета: створення позитивної психологічної атмосфери.

Учасники сідають у коло, психолог повідомляє, що на сьогоднішньому занятті для того, щоб привітатись, ми подаруємо один одному «іскорки доброти».

- *Зігріємо свої руки теплим диханням, ніби вкладаємо в них свою добру душу. Уявіть собі, що від вашого теплового подиху, у ваших долоньках загорілась маленька іскорка, ніби сонячна краплина – тепла й доброти.*

- *А тепер протягніть свої руки до всіх, посміхніться і подаруйте їм свою «іскорку доброти». Ось так! (Учасники здувають уявну іскорку зі своїх долонь).*

II. Розминка, релаксація.

1. Вправа «Компот»

Мета: зняття емоційного та фізичного напруження, створення позитивної атмосфери в групі.

Учасники сидять у колі, ведучий стоїть, бо у нього немає стільця.

-Нехай зараз встануть і поміняються місцями ті, хто любить морозиво.

Коли учасники встали – ведучий швидко займає місце одного з них. Той, хто залишився без місця, стає ведучим. Умови: 1. При обміні місцями гравцям не можна займати стільці сусідів справа і зліва. 2. Важливо стежити за тим, щоб нові ведучі повністю проговорювали формулювання прохання. (Гра повторюється 3-5 разів).

2. Рефлексія попереднього заняття

Учні демонструють комікс на тему «Мої труднощі».

III. Основний зміст заняття.

1. Бесіда про довіру.

- *Як ви розумієте слово «довіра» (вірний, вірити, віра)?*
- *Якій людині можна довіряти?*
- *Як ви дізнаєтеся, що вам довіряють або не довіряють?*

2. Вправа «Падіння метеориту»

Мета: розвиток довіри, усвідомлення своїх страхів у взаєминах з іншими.

- Ми з вами об'єднуємося у пари. Один з пари буде метеоритом, його завдання стоячи спиною до партнера впасти до нього на руки. Той, хто ловить метеорита, повинен підняти руки до рівня грудей, зігнувши їх у ліктях. Вправа проводиться під ретельним наглядом психолога. Після того, як кожен себе спробує у ролі метеорита, що падає, учасники сідають у коло.

- *Що тобі було легше робити – падати чи ловити?*
- *Які почуття ти відчував при цьому?*
- *Чи є в реальному житті ситуації, де ти відчуваєш подібні почуття?*

3. Вправа «Сліпий і поводитир»

Мета: розвиток довіри, розвиває навички «ведення», «проходження» і дозволяє підняти в обговоренні тему переживань, пов'язаних з відчуттям лідерства, залежності, відповідальності.

- *Діти, зараз ми себе спробуємо у двох ролях – сліпого і поводиря. Об'єднуємося у пари («День – ніч»). Один з учасників – «сліпий», інший – його «поводир», кожен має провести «сліпого» через різні перешкоди, що створені заздалегідь (меблі, столи, стільці, також перешкодою можуть бути інші люди). У «сліпого» зав'язані очі. Мета: «поводир» має провести його так, щоб той не спіткнувся, не впав, не забився. Міняємося ролями.*

- *Що ви почували, будучи «сліпим» і «поводирем», чи було затишно в цих ролях?*

4. Групова дискусія «Що означає довіряти людям?»

Мета: обговорення теми довіри, ведення конструктивного діалогу.

- *Давайте ми з вами проаналізуємо «Довіра – це добре» чи «Довіра – це ризиковано». Психолог ділить дошку на дві половини, у лівій частині записує «Довіра – це добре» у правій – «Довіра – це ризиковано». Діти об'єднуються у дві групи і висловлюють свої думки на користь того чи іншого твердження. Перша група зазвичай більша за другу. Тобто, не дивлячись на безумовний ризик, довіра часто допомагає людині.*

IV. Підведення підсумків.

1. Рефлексія поточного заняття:

- *Що нового ви дізналися сьогодні на занятті?*
- *Як ви себе зараз відчуваєте?*
- *Які у вас є побажання?*

2. Завдання додому:

- *Запропонуйте своїм батькам пограти в ігри, з якими ви сьогодні познайомились і розпитайте їх, як вони себе при ньому відчувають.*

V. Релаксація.

Вправа «Срібне копитце»

Мета: зняття емоційного та фізичного напруження.

- Уяви собі, що ти – красивий, стрункий, сильний, спокійний, мудрий олень з гордо піднятою головою. На твоїй лівій ніжці срібне копитце. Я тільки ти тричі стукнеш копитцем по землі, з'являються срібні монети. Вони чарівні, невидимі. З кожною новою монетою ти стаєш добрішим і ласкавішим. І хоча люди не бачать цих монет, вони відчують доброту, тепло і ласку, що йдуть від тебе. Вони тягнуться до тебе, люблять тебе, ти їм усе більше й більше подобаєшся.

VI. Прощання.

Вправа «Крок-раз»

Мета: створення позитивної атмосфери, усвідомлення власних досягнень.

- Діти, зараз ми з вами стаємо у широке коло, тримаючись за руки. Кожен по колу говорить: «Сьогодні я... (навчився, відчував, зрозумів тощо), і вся група робить крок уперед. Після промовляння усіх досягнень коло має стати щільним, зовсім тісеньким. Почали!

Заняття 5 (17). «Я бачу і розумію тебе» (1 год.)

Мета: фіксувати увагу дітей на емоціях інших людей; вчити наслідувати позитивні риси інших; вчити аналізувати стан іншої людини; розвивати чуйність до інших.

Обладнання та матеріали: кольорові олівці, аркуші формату А4, торбинка, фотографії людей, які переживають різні емоційні стани.

Хід заняття:

I. Привітання.

Вправа «Зустріч друзів» [171, с. 11]

Мета: налагодження контакту між учасниками групи.

Психолог починає, а діти усі разом повторюють.

*Станьмо дружно ми у коло,
Скільки друзів – глянь навколо.*

*Руку другу простягну –
Сварки з другом не почну.*

*Будем дружно працювати,
Правила занять не забувати.*

До уваги психолога! За потреби можна повторити правила роботи у групі.

II. Розминка, релаксація.

1. Вправа «Змія» [7, с. 54]

Мета: зняття емоційної напруги, згуртованість групи.

Один учасник виходить, а інші утворюють ланцюг (змію), в якому перший учасник голова, а останній – хвіст. Заплутуються у клубок. Учасник, той, що був за дверма, повинен розплутати змію.

2. Рефлексія попереднього заняття

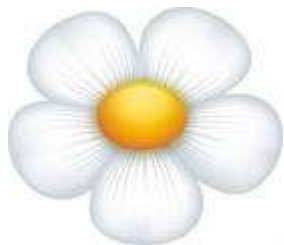
Діти розповідають про ігри з батьками.

II. Основний зміст заняття.

1. Вправа «Квітка емоцій»

Мета: фіксувати увагу дітей на емоціях інших людей.

Зараз кожен учасник отримає кольорову квіточку.



- Подивіться уважно один на одного та постарайтеся зрозуміти емоційний стан інших. Заповніть пелюстки квітки емоціями, які притаманні вашим друзям. (Квіти вирізані з кольорового картону; порожні пелюстки квітки заповнюють школярі).

2. Вправа «Вдвох радіти набагато приємніше і веселіше»

Мета: розвивати уміння аналізувати емоційний стан іншої людини;

Ресурси: кольорові олівці, аркуші формату А4.

- *Зараз я вам прочитаю початок казки, а вам слід придумати її закінчення і підібрати заголовок.*

На березі річки стояли два хлопчики і рибалили. Вони мали однакові вудки, однакові відерця для риби, та й стояли поблизу. Проте один із хлопчиків раз у раз витягував із води рибку, а другий тільки із заздрістю поглядав на нього, бо спіймав лише одну. Чомусь у нього не клювало, а ось у сусіда знову сіпався поплавець.

Щасливий рибалка відверто задавався, вираз його обличчя був глузливий.

Сонячний промінчик пірнув у відерце до задаваки, посріблів воду і підморгнув йому. «Що він хоче мені сказати?» – подумав хлопчик. А промінчик уже грався у відерці рибалки-невдахи і звідти промовляв до задаваки: «Ти радієш і не розумієш, що вдвох радіти набагато приємніше і веселіше ...»

- *Якби ви були на місці сонячного промінчика, то що б сказали хлопчику-задаваці?*

- *Чи були ви коли-небудь «хлопчиком, який спіймав мало риби»? Як себе почували?*

3. Вправа «Епітети» [185, с. 117]

Мета: навчати дітей розпізнавати і описувати почуття та емоції інших.

Ресурси: фотографії людей, які переживають різні емоційні стани.

- *Роздивіться уважно фотографії і дайте їм характеристику. Характеризувати потрібно не якісь окремі частини обличчя, а емоційний стан людини та її особистість у цілому. Підберіть не менше семи слів, які розкривають характер людини та її емоційний стан. Наприклад, ця людина спокійна, безконфліктна, слабка, щира, дружелюбна, добра, проста, весела, радісна, бузтурботна.*

IV. Підведення підсумків.

1. Рефлексія поточного заняття:

- *Як це заняття вплинуло на ваш настрій?*
- *Що вас найбільше зацікавило?*

2. Завдання додому:

- *Діти, пригадайте радісну подію у родині і зробіть відповідну словесну замальовку.*

- *Що спричинило радість?*
- *Як виявили це почуття члени родини?*
- *За якими ознаками ти зрозумів, що в родині радість?*
- *Що відчував ти?*

V. Релаксація.

Вправа «Чарівна торбинка»

Мета: зняти втому та емоційне напруження.

Ресурси: торбинка.

Психолог показує дітям порожню торбинку.

- *Я прохочитиму повз кожного з вас. Треба подумки зібрати всі свої негативні емоції, почуття, думки і вкласти їх у крик. Кричати слід у торбинку. Після закінчення вправи торбинку зав'яжемо, і все, що було поганого, піде від вас у торбинку назавжди.*

VI. Прощання.

- *Дякую усім. Давайте станемо, покладемо руки один одному на плечі. Привітно подивимося один на одного. На цьому наше заняття завершено. До наступної зустрічі.*

Заняття 6 (18). «Як себе контролювати?» (1 год.)

Мета: навчати дітей контролювати свою поведінку і впливати на неї.

Обладнання та матеріали: кольорові олівці, аркуші формату А4, хустинка, капелюх.

Хід заняття:

I. Привітання.

II. Розминка, релаксація.

1. Вправа «Ромашкове поле» [185, с. 174]

Мета: зняти втому, відновити сили.

- Уявіть себе сонечком (бджолою, метеликом), що сидить під ромашкою. Відчуйте себе в його образі, подивіться його очима на світ. Уявіть, що ви забираєтеся стеблом ромашки на квітку. Ви бачите над собою величезну краплю роси, в якій відбивається усіма кольорами світ, що оточує вас. Ось ви в центрі квітки гойдаєтеся на тичинках. Потім злітаєте над ним вище і вище. Ви бачите під собою величезне поле ромашок. Помилувавшись цим видовищем, ви робите коло і повертаєтеся в початкове положення.

- Які у вас самопочуття після виконання вправи?

12. Рефлексія попереднього заняття

Діти розповідають по колу про радісну подію у родині, як виявили це почуття члени родини, за якими ознаками учень зрозумів, що в родині радість.

III. Основний зміст заняття.

Вправа «Злюка»

Мета: формувати навички самоконтролю.

Ресурси: хустинка.

- Давайте виберемо одного бажаного, хто буде сидіти на стільці. Йому я даю хустинку і він виконуватиме роль Злюки. Всі інші учасники бігають навкруги нього і прагнуть розізлити: дразнять, кривляються, лоскочуть. Тренер слідкує за тим, щоб діти не вдавались до образ та не завдавали болю. «Злюка» терпить якомога довше, але коли їй надоїдає, то починає ганятися за дітьми, намагаючись погладити хустинкою. Гра дає можливість виходу агресії та розвиває витривалість.

Досвід свідчить, що найбільш агресивні учні як правило, найдовше терплять, коли їх дразнять.

Вправа «Капелюх»

Мета: формувати навички самоконтролю та саморегуляції поведінки.

Ресурси: капелюх.

Розподілившись на пари, діти по черзі розігрують добре відому ситуацію: одна людина відпочиває на лавці, поклавши капелюха. Поряд сідає інша людина, прямо на капелюх. В даному випадку діти демонструють свою реакцію на фруструючу ситуацію. Після програвання ситуації обговорюються реакції, як «потерпілого», так і «винуватого».

До уваги психолога! Підводячи підсумок звертаємо увагу дітей на те, що всі люди різні: один веселий, привітний, інший рухливий, емоційний, хтось може «плакса» тощо.

Після обговорення різних реакцій в ситуації можливого конфлікту, тренер пропонує ще раз пограти в «Капелюха». При цьому до роботи залучаються саме ті діти, які демонстрували неадекватні агресивні реакції. Відпрацьовуються бажані моделі поведінки.

3. Робота з казкою «Поросятка-лихослови» Лозован М. [78, с. 21-23].

Мета: сприяти створенню зв'язку між казковими подіями та реальним життям.

- а) слухання казки;
- б) бесіда за змістом прослуханого.

Жили-були в одному лісі троє Поросяток. Такі манюсінькі, гарнюсінькі, як квіточки в полі: п`ятачки – гудзиком, хвостики – шнурочком, вушка – листочком.

Ні, ні це не ті Поросятка, що хвалилися: «Не страшний Сірий Вовк...» Наші Поросятка такої пісеньки не співали, а всіх звіряток зачіпали, дразнили і дуже дошкульно ображали.

Прокинутися, було, вранці, ще й рильце не вмують, вийдуть за поріг та й ну кепкувати.

- Гей, Зайчики! Вуха повідпадають, коли будете так вимивати! Ідіть, чистолі, помийте і наші каструлі!

Перепадало від глузівників і дорослим. Полюбляли полежати, поманіжитись під дубом. Жолуді лущать та все на стежку поглядають, кого б там ще з поважного лісового народу на глум підняти.

Запримітять Тетерука, хитренько так захрюкають:

- Дядечку Тетерів! Який розкішний хвіст маєте. Не хвіст, а веселка внебі...

- Приємно чути такі солоденькі слова... Так-так-так! Де ви ще таку красу побачите! - Зрадів Тетерук.

А Поросята знов глузувати...

- Еге ж, дядьку, такого віника ще пошукати треба!

Літньої пори, коли сонце добряче жарило, поросятка йшли до ставу – освіжитися. Скупаються, у болоті побрєхоаються та й лежать собі в комишах, порохкують:

- Тіточко жабо!

- А чого вам?

- Тіточко, а знаєте, чому ви зелена?

- Такою вродилася...

- Ні, вродилася такою гарненькою, як оце ми. Але змалку у воді сиділи – позеленіли.

Або побачать Качку:

- Тіточко, Качко!

- Чого репетуєте на весь став, всеньку рибу розлякали.

- Навіщо вам риба? Сама на карася скидаєтеся, вся лускою покрилася, у самий раз на сковорідку...

- А бодай би вам... – гримнула Качка.

І пішов гомін по діброві. Поросяткам хоч би що! Якось задумали покепкувати над вельми поважним дядьком Оленем, котрий жив по сусідству

з Поросятками. Не довго думали наші Поросятка, гадали. На стежці, якою полюбляв ходити дядько Олень, вирили глибоку яму.

- Оце як гепне дядько Олень сюди - довго не вибереться. А ми від сміху животи понадриваємо, – тішилися Поросятка.

Добре поморочилися поки витягли з ями драбину. Дуже вже вона була довга та важка. Наламали гілля й заходилися яму вкривати. Нарешті упоралися із цією роботою. Хвильку відпочили та й подалися додому спати. Лишень стало світати, а Поросята вже на тій стежині ходять туди-сюди, яму обережно обходять, хрюкають, кувікають, дядька Оленя виглядають. Аж раптом – іде дядько Олень. Так поважно простує, перед найменшим пташенням капелюха скидає, вітається, доброго ранку бажає.

Поросята назустріч побігли і собі перед своїм поважним сусідом почали розкланюватися:

- Дядьку Олень, дядьку Олень, доброго ранку, а ще кращого деньочка, щоб здорові були Ваші син та дочка! Дядько Олень від здивування аж зупинився:

- Спасибі, мої любі, спасибі... І ви будьте здоровенькі, мої маленькі... Мерщій забирайтеся на мої роги – покатаю...

Поросята чемно дуже так відповідають:

- Красно дякуємо! У Вас такі чудові роги, як крилате гілля... Якщо дозволите, ми здаля будемо спостерігати, як Ви, дядечку Олень, йдете стежинкою...

Подякував Поросяткам розчулений Олень та й пішов собі повагом далі. Крок за кроком – і не видно дядька Оленя.

Поросятка аж роти пороззявляли від досади:

- Отакої! Та цей дядько Олень переступив яму... А роги в нього зовсім не крилате гілля, а сухе коріння, – заверещали Поросятка та й щодуху помчали стежиною. Двоє попереду, а третє трохи відстало, бо саме побачило Зайченя, яке сиділо під кущем і смакувало соковитою морквиною.

- Смачного! – побажало малюку Порося і вихопило морквину із лапок.

Захрумтіло смакотою, оглянулося. - Гей, братики Поросятка, де ви? Ви що крізь землю провалилися?

А поруч почувся плаксивий писк. Поросятко роззирнулося і ледь само не впало в яму, на дні якої ледь-ледь було видно два бліді п'ятачки:

- Витягни нас звідси, – зарюмсали братики.
- Як? – заметушилося нагорі Поросятко.
- Тягни драбину!
- Я мерщій, почекайте...

А треба сказати, що у лісі на той час вже спочіло. Ось рум'яненко сонечко позіхнуло над деревами та й скотилося спати десь далеко-далеко за лісом.

Розгубилося Поросятко, не знає, як вдіяти. А ті двоє з ями слізьми заливаються:

- Ой рятуй нас братику. Нам дуже страшно!
- Добре, добре, – гукає те, що нагорі. - Біжу по драбину.

Побігло лісом. Бігло, бігло втомилося, присіло під дубом перепочити. Аж дивиться, а на галявині вовки казана помили, води налили, зуби точать, поросятинкою посмакувати хочуть. Як вмітило це Поросятко, дременуло з усіх ніг.

Біжить, зі страху кричить. А тут, над головою, якась велетенська птаха крильми як змахнула та страшно так загукала:

- Ух, ух, солом'яний дух! Запряжу тебе у плуг... Ух, Ух! Та й піду орати луг!

Поросятко мало не зомліло зі страху. Ледь виповзло з кущів і впало безсиле.

Чує земля брижить, хтось такий великий біжить... Гірко заплакало Поросятко...

- Не бійся, не плач, – почувся поряд знайомий лагідний голос. Глянуло перелякане Поросятко – дядько Олень.

- Рятуйте, рятуйте, дядечку!

- Заспокойся, – відповів дядечко Олень. - Сідай мерщій мені на роги підемо рятувати твоїх братиків...

Ну ось і витягли тих двох невдах на білий світ.

- Дядьку Олень, – сказали тоді Поросятка, – вибачте нам усі витівки, більше ніколи не будемо так чинити. Завжди будемо чемними і слухняними.

- Так, так, – сказав Дядько Олень... – не добре кепкувати ані зі старших, ані з ровесників, ані з малечі. Завжди допомагати потрібно, з біди інших виручати.

Тоді й вас усі поважатимуть і теж допомагатимуть – запам'ятайте і своїм товаришам перекажіть: хто риє яму для іншого – неодмінно сам туди потрапить!

- *Як зазвичай поводитися поросятка?*

- *Чому в лісі не любили поросятко?*

- *Яким був Дядько Олень в порівнянні з поросятками?*

- *Чому поросятка потрапили до пастки, яку готували іншому?*

- *Як змінилися поросятка після неприємної пригоди?*

IV. Підведення підсумків.

1. Рефлексія поточного заняття:

- *Що цікавого і нового ви дізналися сьогодні на занятті?*

- *Як це допоможе вам у житті?*

2. Завдання додому:

Написати у зошиті три побажання самому собі.

V. Релаксація.

Вправа «Соняшник» [170, с. 36]

Мета: зняти втому та емоційне напруження.

- *Сядьте, будь ласка, зручно і закрийте очі. Згадайте як ви прийшли до цієї групи. Тепер відкрийте свої очі і повільно підведіться. Відчуйте, щов и поступово перетворилися на єдину групу і стали ближчими одне до одного... Звузьте коло, покладіть руки на плечі своїм сусідам...*

Уявіть собі, що ви всі – це квітка соняшника, яка повільно гоїдається під подихом вітру. Закрийте очі і почніть повільно гоїдатися спочатку ліворуч, потім праворуч, рухаючись у ритмі соняшника...

- Відкрийте очі і зустріньтеся поглядом з кожним. Усвідомте, що соняшник достатньо зрілий, і кожен із вас зараз перетвориться на соняшникове зернятко. Опустіть руки і зробіть крок назад. Відчуйте, що вітер відкидає вас далеко від соняшника, і що ви несете у собі енергію його насіння ... Відчуйте цю енергію у своєму тілі ... Скажіть собі: «Я наповнений життєвою силою і в мене є енергія аби рости і розвиватися»...

VI. Прощання.

- Дякую усім. На сьогодні роботу нашої групи закінчено. До наступної зустрічі.

Блок 4. «Шляхи та камені»

Заняття 1 (19). «Образа і образливість» (1 год.)

Мета: формувати вміння розпізнавати, коли образа справжня, а коли не варто ображатися; вчити прийомів примирення.

Обладнання та матеріали: кольорові олівці, аркуші формату А4, м'яка іграшка, бубен.

Хід заняття:

I. Привітання.

Вправа «Привіт усім» [117]

Мета: встановлення контакту між учасниками групи, нагальштування на роботу.

Учасники сидять у колі. Кожен по черзі говорить привітання приблизно у такій формі: «Привіт усім, у кого в цей момент хороший настрій!» Ті, кого стосуються ці слова, хором відповідають: «Привіт!»

II. Розминка, релаксація.

1. Вправа «Броунівський рух» [35, с. 48]

Мета: зняти емоційне напруження, задати сприятливий психологічний фон для заняття.

- Діти, встаньте, будь ласка. Закрийте очі і уявіть, що ви – атоми, тобто найдрібніші частинки речовини. Із закритими очима обережно рухайтесь по кімнаті в довільному напрямку. Будьте обережні і уникайте зіткнення «атомів».

До уваги психолога! Важливо спрямовувати рух, регулювати «температуру» процесу (прискорюючи – уповільнюючи рух), стетити за правилами безпеки.

- Чи сподобалася вам вправа?

- Що ви зараз відчуваєте?

2. Рефлексія попереднього заняття

Діти розповідають про три побажання самому собі.

III. Основний зміст заняття.

1. Бесіда про образу.

- Як ви розумієте слово «образа» (кривдити, образити)?

- Яка людина може образити?

- Як ви себе поводите, коли вас образили?

- Що повинен зробити інший, щоб ваша образа пройшла?

2. Робота з казкою «Казка про лисеня?» Хухлаєва О. [Ху, с. 102-103].

Мета: сприяти створенню зв'язку між казковими подіями та реальним життям.

а) слухання казки;

б) бесіда за змістом прослуханого.

У великому лісі, де живе багато тваринок, жила-була сім'я лисичок з сином лисеням. Лисеня любило грати зі своїми друзями на галявині, яка була в самій середині лісу. Це була дуже гарна галявина. На ній росло багато квітів: ромашок, дзвіночків, маків. А між ними була м'яка зелена травичка.

І ось в один теплий літній день лисеня зібралось піти погуляти. Воно вже майже виходило з дому, але в цей момент його покликкала мама. Вона попросила лисеня не йти з дому і допомогти їй .

«Ну, як же так, – подумало лисеня, – саме в цей день, коли ми зібрались будувати курінь на поляні, я повинен залишитися вдома! Тепер вони будуть будувати без мене!» Але як піти без дозволу мами? Якщо сказати їй про курінь, вона може не дозволити. Тому воно відправилось в свою кімнату і заплакало. А пізніше, коли воно допомагало мамі, у нього нічого не виходило і все падало з рук. Воно знову пішло у свою кімнату. Але там йому стало ще гірше. Воно не гралося своїми іграшками, просто сиділо і ображалось. Тому коли мама прийшла до нього і стала розпитувати, що з ним сталось, лисеня не стало з нею розмовляти. І так воно сиділо майже до самого вечора.

«А їжачок з зайчиком, напевно, вже граються в курені», – раптом подумав він і, зовсім засмутившись, з криком побіг до мами: «Це все через тебе! Через тебе я один тут сиджу!» Але мама не розсердилася на нього за крик, навпаки, вона приголубила його і сказала: «Ну що ж ти не розповів мені про курені відразу? Біжи швидше, може ти ще встигнеш».

Лисеня дійсно встигло погратися в курені і прийшло додому щасливе. Але головне, воно тепер знало, як йому справлятися зі своїми образами – просто треба розповісти про них.

В процесі розмови психолог підводить дітей до висновку, що слід розповісти про свою образу, тоді вона проходить чи конструктивно вирішується.

3. Вправа «Ти не ображайся – краще розслабляйся»

Мета: вчити прийомів справлятися з образою.

Ресурси: м'яка іграшка.

- Діти, давайте з вами пригадаємо, що ви переживали, коли були ображені. Чи доводилось вам коли-небудь допомагати іншому, хто був ображений? Іноді, бувають ситуації, коли вас образили і від образи хочеться плакати. А щоб не плакати, потрібно навчитися розслаблятися. Дітям демонструємо м'яку іграшку, вони її гладять, перевіряють, чи дійсно вона м'яка, а потім намагаються стати такими ж м'якими самі. Далі ведучий декільком хлопцям говорить «образливі» слова, а решта перевіряють чи знаходяться вони у розслабленому стані.

4. Вправа «Постукай по бубні»

Мета: вчити прийомів справлятися з образою.

Ресурси: бубен.

- Уявіть собі, що ви образилися на когось із присутніх. Коли «образившись» ви «простукаєте» образу на бубні, інші учасники заняття мають вгадувати, на кого ви образилися. Дозвіл відчувати образу або бути «загаданим» приносить дітям задоволення, змушує їх голосно сміятися. Зрештою «методом втику» діти доходять до загаданого.

5. Вправа «Ображений кущик»

Мета: вчити прийомів справлятися з образою.

Один з учасників заняття грає роль ображеного кущика, якому зламали кілька гілочок. Він сідає в центр кола і сумує. Діти по черзі намагаються втішити, пожаліти його.

IV. Підвередення підсумків.

1. Рефлексія поточного заняття:

- Що запам'яталося сьогодні найбільше?
- Що нового ви дізналися?
- Що вам сподобалося найбільше і що не сподобалося?
- Як ви себе зараз відчуваєте порівняно з тим, як почувалися на початку заняття?

2. Завдання додому:

- Напишіть у своєму зошиті твір-роздум «Чому не варто ображатися?»

V. Релаксація.

Вправа «Пінгвіни» [171, с. 28-29]

Мета: зняти напруження, розвинути емпатію.

Учні зображують пінгвінів (руки притиснуті до тулуба, долоні відведені у сторони, рухаються дрібними кроками).

- Пінгвіни живуть на острові. Там холодно. Пінгвіни хочуть зігрітися. Найтепліше місце - у центрі острова. Пінгвіни рухаються до центру, щоб зігрітися.

VI. Прощання.

- Молодці. На цьому завершуємо наше заняття. Зичу всім хорошого настрою. До побачення.

Заняття 2 (20). «Прості секрети безконфліктності» (1 год.)

Мета: уточнити уявлення дітей про конфліктну ситуацію; сформулювати правила поведінку конфліктній ситуації; вчити дітей вирішувати конфлікти.

Обладнання та матеріали: кольорові олівці, аркуші формату А4.

Хід заняття:

I. Привітання.

Вправа «Ім'я – рух» [7, с. 80]

Мета: налаштування на роботу у групі.

Учасники групи по черзі вимовляють свої ігрові імена, але супроводжують їх певним рухом рук, можливо характерним для себе жестом. Потім всі хором називають ім'я чергового учасника і повторюють його жест.

II. Розминка, релаксація.

1. Вправа «Шеренга» [35, с. 49].

Мета: зняти емоційне напруження.

- За мою команду із закритими очима спробуйте вишикуватися за зростом (датою народження, від наймолодшого до найстаршого), утворюючи шеренгу. Почали!

До уваги психолога! Слід стежити за пересуванням дітей, направляти, якщо це потрібно. Важливий не результат, а процес побудови шеренги.

2. Рефлексія попереднього заняття

Діти висловлюють свої думки з твору-роздуму «Чому не варто ображатися?»

III. Основний зміст заняття.

1. Вправа «Дзеркало» [47]

Мета: дати можливість відчувати дзеркальне відображення своїх дій, вчинків.

Учасники групи об'єднуються в пари, стають обличчям один проти одного. Перший учасник робить рухи руками, головою, всім тілом. Завдання другого полягає в тому, щоб повторити ці рухи, бути «дзеркальним відображенням» першого. За командою ведучого учасники міняються ролями. Кожна пара самостійно обирає складність рухів та темп виконання.

Під час обговорення учасники діляться своїми враженнями. Не завжди легко і приємно повторювати чужі рухи. Як висновок, скористаємося народною мудрістю: стався до людей так, як би ти хотів, щоб ставились до тебе.

2. Вправа «Театр»

Мета: уточнити уявлення дітей про конфліктну ситуацію.

Діти з допомогою ведучого інсценують вірш Л. Людкевич «Чим кінчається сварка».

Хлопчик цей – великий злюка,

Він мене шарпнув за руку,

Обізвав: «Всезнайка, соня

І бабусина тихоня,

Мямля, чапля із поліна

І зануда, як Мальвіна».

Я сказала: «Ти на вроду –

Мов опудало в городі».

Він сказав...

І я сказала...

Він замовк. І я мовчала.

Діти пропонують різні варіанти примирення дітей.

- Молодці, діти, ви пригадали багато слів, які допомагають помиритися. Сподіваюся, ви знаєте, що вони називаються словами ввічливості. А тепер послухайте, як помирих автор герой свого вірша:

Ми мовчали, а на гіллі

Яблука гойдались спілі...

Хлопчик яблуко зірвав

І мені подарував.

Психолог стимулює дітей до висловлювань, які сприяють розумінню того, що дитячі конфлікти – це ситуації, коли двоє або кілька дітей незадоволені вчинками одне одного, коли їхні думки не збігаються і кожен відстоює свою правоту.

Психолог переконує, що ситуація, коли люди не дійшли згоди в якомусь питанні, не є чимось надзвичайним. Важливо відповідно ставитися до цього та поводитися коректно, якщо думки і наміри учасників конфлікту протилежні.

3. Вправа «Два стільці»

Мета: вчити дітей вирішувати конфлікти.

Ресурси: два стільці для кожного учасника, зошит, ручка.

Сядьте на перший стілець і в ролі «нападаючого» звинувачуйте себе в невиконанні запланованого. Запишіть звинувачення. Потім пересядьте на другий стілець і в ролі «захисника» спробуйте виправдати себе. Запишіть виправдання. Після цього спробуйте знайти компроміс між «нападником» і «захисником». Прагніть об'єктивно проаналізувати ситуацію і знайти

конструктивне рішення. «Нападаючий» «Захисник» Угода (компроміс) Висловлюється кожен з учасників на двох стільця, а компроміс записують самостійно.

- *Що дає нам самозвинувачення і виправдання?*

- *Яким має бути компроміс між ними?*

4. Мозковий штурм «Правила поведінки у конфліктній ситуації»

Мета: сформулювати правила поведінки у конфліктній ситуації з однолітками.

Над правилами поведінки у конфліктній ситуації працюємо в два етапи. На першому етапі заохочуємо генерування думок учнів та записуємо їх на дошці, всі без винятку за принципом: що більше думок, то краще. Критикувати висловлені правила забороняємо, тому що передчасне оцінювання може призупинити творчий ентузіазм. Допускамо уточнення та комбінування ідей. На другому етапі всі висунуті ідеї уважно вивчаємо, обговорюємо. Більшу частину висловлених правил можемо відхилити, а ті ідеї, які найбільшою мірою підтримуються, учні записують у робочий зошит.

Орієнтовні правила поведінки у конфліктній ситуації:

- Перш ніж щось зробити – подумай, чи не заважатиме це іншим.
- Завжди дотримуйся слова.
- Якщо ти завинив, то попроси вибачення.
- Доклади зусиль, щоб пом'якшити наслідки конфлікту.
- Не гнівайся, посміхнись, доброзичливо звернись до співбесідника з пропозицією спокійно розібратися в ситуації, що склалася.
- Запропонуй варіант взаємної згоди.

IV. Підведення підсумків.

1. Рефлексія поточного заняття:

- *Як ви себе зараз почуваете?*
- *Що найбільше запам'яталося?*
- *Що нового ви дізналися?*
- *Що вам сподобалося найбільше і що не сподобалося?*

2. Завдання додому:

- Зараз кожен з вас витягне для себе конфліктну ситуацію, а вдома напише її можливе вирішення.

Приклади конфліктних ситуацій:

1. Два хлопчики не можуть «поділити» ролі у п'єсі.
2. Твоя подруга образилася на тебе з невідомої причини.
3. Хлопчик звинуватив свого друга, що той не дотримав слова.
4. Тобі зробили прикрість не зі зла, а через необачність.
5. Тебе свідомо обманули друзі.

V. Релаксація.

Вправа «Танець морських хвиль» [179, с. 28]

Мета: зняти психофізичне напруження, м'язові затиски.

Учасники вишиковуються в одну лінію й розраховуються на перших і других. Ведучий – «вітер» – вмикає спокійну музику й «диригує хвилями». При піднятті рук присідають перші номери, при опусканні – другі. Море може бути спокійним – рука на рівні грудей.

Хвилі можуть бути дрібними, великими.

VI. Прощання.

Вправа «Аплодисменти»

Мета: підтримання позитивного враження та зацікавленості в наступній зустрічі.

Узагальнюючи зустріч, кожний з учасників по колу закінчує речення «Мені приємно, що ми...». Після останнього висловлювання всі аплодують групі за успішне заняття, плескаючи лівою долонею по правій сусіда зліва, а правою долонею – по лівій сусіда справа, таким чином утворюється коло, яке плескає в долоні.

Заняття 3 (21). «Як захистити себе?» (1 год.)

Мета: підтримуючи позитивне світовідчуття дітей, вказати їм на реальність небезпечних ситуацій, що можуть виникати у школі; вчити прийомів захисту; сформувати разом з учнями правила поведінки в небезпечній ситуації.

Обладнання та матеріали: кольорові олівці, аркуші формату А4, малюнки неважких для зображення об'єктів: дерево, будинок, риба, квітка.

Хід заняття:

I. Привітання.

Вправа «Побажання на сьогоднішній день» [7, с. 56].

Мета: налагодження позитивної атмосфери у групі.

Учасники підходять один до одного і по черзі висловлюють свої побажання на сьогоднішній день.

II. Розминка, релаксація.

Вправа «Телефакс»

Мета: сприяти хорошій психологічній атмосфері, формувати відчуття єдності групи.

Ресурси: папір, олівці, малюнки неважких для зображення об'єктів: дерево, будинок, риба, квітка.

Група об'єднується у дві команди по 4 – 5 чоловік у кожній. Усі сідають один за одним. Перший у ряді учасник отримує листок паперу і олівець, останній – картинку із зображенням (її не повинен ніхто бачити).

- Зараз кожна команда буде працювати як телефакс. Для цього учасники команди повинні точно і швидко передати повідомлення, яке отримають телефаксом. Це повідомлення – просте зображення предмету, яке малюють вказівним пальцем на спині учасника, що сидить перед іншим учасником. Гравці не повинні розмовляти між собою.

Коли повідомлення «прийде» до першого учасника команди, він зображує предмет на листку паперу і повідомляє: «Готові!» Після цього перевіriamo, яка команда правильно перейняла телефакс.

- Як ви думаєте, що допомагало команді швидко і точно спрацювати як факс?

2. Рефлексія попереднього заняття

Діти висловлюють свої думки щодо можливого вирішення конфліктної ситуації.

III. Основний зміст заняття.

1. Робота з казкою « Казка про Зайченя» Юрчик О.

Мета: сприяти створенню зв'язку між казковими подіями та реальним життям.

- а) слухання казки;
- б) бесіда за змістом прослуханого.

Десь серед лісу, де між стовбурами дерев стоїть білястий туман, а сонце пробивається крізь листячко й осяює лісовий світ, жила собі родина зайців: батько Заєць, мама Зайчиха, які піклувалися про родину, любили одне одного та раділи тому, що діти ростуть здорові та розумні, а дітей, маленьких зайченят, в них було аж п'ятеро та ще одне, шосте, найменшеньке. Воно було біленьке та пухнасте, але хворобливе та кволе, тому мешканці лісу називали його Хирлячком. До цього прізвиська звірятко так звикло, що озиралося на нього, як на ім'я. Потай воно заздрило іншим тваринам, які були сильнішими, більшими та мріяло, що колись стане таким же.

Якось Зайченя поверталось додому із лісової школи для маленьких звірят через гущавину темного лісу. По дорозі воно помітило, як ховаються в норах лисиці, за кущами таяться зайчики-боягузи, як вирує життя під кронами дерев. По гілках стрибали безтурботні маленькі синички та чижики. Характерно «поскрипував» у своєму гнізді хазяйновитий шпак, стукав по кленовому стовбуру дятел у червоній шапочці.

Звідки не візьмись, посеред стежки з'явився Вовк. Він підійшов до маленького Зайченяти і нахабно почав вимагати все, що було в його кишнях. Зайченя ледве не розплакалось і віддало усе: теплі рукавички, гарний брелок і нову ручку. Важко передати словами емоційний стан Зайченяти. Страх змішувався з образою і ганьбою.

Коли звірятко прийшло додому, то мама Зайчиха і тато Заєць помітили, що з сином щось сталося.

- Що трапилось? Чи не захворів? – запитав батько.
- У мене відібрали рукавиці.
- Як це відібрали, хто? – запитав батько.
- Якийсь злий Вовчисько.
- Ну, а ти що? Ти що робив? – запитав батько.
- Нічого. Не міг же я з ним битися, – відповів син. – Такий вже я.

Якийсь час мудра Зайчиха мовчала, а потім сказала: «Синку, ти опинився у проблемній ситуації. Тобі слід зайнятися спортом, зміцнити, подолати свій страх і ніхто не наслідиться принижувати тебе. А ось у тих звірів, які чинять зло іншим, справи зовсім кепські. У них немає моральних принципів, через це вони здатні на підлоту. Вони мають усвідомити свою непорядність, подолати потяг до поганих вчинків. Лише тоді вони стануть гідними мешканцями лісу».

Від того часу, Зайченя змінило своє життя: почало кожного ранку бігати на галявині, тренуватися, вчитися прийомів самооборони, переконувати себе, що спроможний дати відсіч кривдникам.

Вовчисько ще кілька разів зустрічався на стежині, проте Зайченяті вистачило сил сказати: «Більше нічого свого не віддам!» У нападника вже не було нахабства та напору, як тоді. Вовк зрозумів, що Хирлячок не піддасться, а згодом почав оминати його.

У Зайченяти з'явилися нові друзі. Вони почуваються впевнено та завжди у гарному настрої. Адже, тепер Зайченя може захистити не лише себе, а й інших.

- *Як гадаєте ви, чи повинна людина захищати себе силою?*
- *Чи не траплялися з вами або вашими знайомими випадки, коли хтось силою намагався відібрати речі?*
- *Чи вчиняли ви коли-небудь так, як Зайчєня, та що ви відчували при цьому?*
- *Чи гарно бути таким, яким був Вовчисько?*
- *Чи є у тебе друзі, що нагадують героїв казки?*
- *В чому була наука мудрої Зайчихи?*

До уваги психолога! Психолог стимулює дітей до розповідей про їхні переживання у подібних ситуаціях.

2. Мозковий штурм «Правила поведінки у небезпечній ситуації»

Мета: сформувані разом з учнями правила поведінки в небезпечній ситуації.

Над правилами поведінки у небезпечній ситуації працюємо в два етапи. На першому етапі заохочуємо генерування думок учнів та записуємо їх на дошці, всі без винятку за принципом: що більше думок, то краще. Критикувати висловлені правила забороняємо, тому що передчасне оцінювання може призупинити творчий ентузіазм. Допускамо уточнення та комбінування ідей. На другому етапі всі висунуті ідеї уважно вивчаємо, обговорюємо. Більшу частину висловлених правил можемо відхилити, а ті ідеї, які найбільшою мірою підтримуються, учні записують у робочий зошит.

Орієнтовні правила поведінки у небезпечній ситуації:

- Звертайся по допомогу до батьків, вчителів та практичного психолога.
- Уникай небезпечних місць.
- Проводь вільний час з друзями.
- Вчися прийомів самооборони.
- Намагайся спочатку переконати кривдників, що ти можеш чинити опір, а якщо це не допомагає, то застосовуй фізичну силу.

3. Вправа «Попроси іграшку» [142, с. 35]

Мета: формування конструктивних форм спілкування.

Учасники об'єднуються в пари, один з учасників пари (учасник 1) бере в руки якийсь предмет, наприклад, іграшку, зошит, олівець. Інший учасник (учасник 2) має попросити цей предмет.

Інструкція учасникові 1:

- Ти тримаєш у руках іграшку (зошит, олівець), що дуже потрібна тобі, але вона потрібна і твоєму приятелю. Він буде в тебе її просити. Постарайся залишити іграшку в себе і віддати її тільки в тому випадку, якщо тобі дійсно захочеться це зробити.

Інструкція учасникові 2:

- Добираючи потрібні слова, постарайся попросити іграшку так, щоб тобі її віддали.

Потім учасники 1 і 2 міняються ролями.

IV. Підведення підсумків.

1. Рефлексія поточного заняття:

- *Як ви себе зараз відчуваєте?*
- *Що найбільше запам'яталося?*
- *Що нового про себе ви дізналися?*
- *Що вам сподобалося найбільше і що не сподобалося?*

2. Завдання додому:

- *Діти, намалюйте у своїх зошитах малюнок до «Казки про Зайченя».*

V. Релаксація.

Вправа «Мийна машина» [185, с.209]

Мета: зняти психофізичне напруження, м'язові затиски.

Учасники стають у «струмочок». Це і є мийна машина. Один з учасників грає роль автомобіля, який необхідно помити. Він входить в контакт з учасниками тренінгу. Вони торкаються по черзі до нього і говорять йому ласкаві слова і добрі побажання на майбутнє. Дотики мають бути ніжні і етичні, а побажання не повинні повторюватися. На виході з машини його чекає «сушарка», яка повинна його обійняти. Після цього відбувається зміна

ролей «сушарки» і «автомобіля». Вправа вважається завершеною тоді, коли всі члени групи побувають у заданих рольових образах.

VI. Прощання.

Вправа «Крок-раз»

Мета: створення позитивної атмосфери, усвідомлення власних досягнень.

- Діти, зараз ми з вами стаємо у широке коло, тримаючись за руки. Кожен по колу говорить: «Сьогодні я... (навчився, відчував, зрозумів тощо), і вся група робить крок уперед. Після промовляння усіх досягнень коло має стати щільним, зовсім тісненьким. Почали!

Заняття 4 (22). «Життєві труднощі і ставлення до них» (1 год.)

Мета: формувати у дітей установку стосовно життєвих труднощів – установку подолання; вчити знаходити і опиратися на власні внутрішні резерви для вирішення життєвих колізій; розвивати самоконтроль і саморегуляцію.

Обладнання та матеріали: кольорові олівці, аркуші формату А4, невеличкий килимок і карточки із завданнями.

Хід заняття:

I. Привітання.

Вправа «Привіт, мені дуже подобається ...» [7, с. 73]

Мета: встановлення контакту між учасниками, налаштування на роботу у групі.

Учасники по колу закінчують фразу «Привіт, мені дуже подобається...», звертаючись один до одного з учасників. Кожен учасник має право завершити фразу на свій розсуд.

II. Розминка, релаксація.

1. Вправа «Тух-тібі-дух» [142, с. 29]

Мета: розвивати самоконтроль і саморегуляцію, корекція агресивності, зняття вербальної агресії.

- Я повідомлю вам по секрету особливе слово. Це чарівне заклинання проти поганого настрою, проти образ і розчарувань. Щоб воно подіяло по-справжньому, необхідно зробити ось що. Зараз ви почнете ходити по кімнаті, ні з ким не розмовляючи. Як тільки вам захочеться поговорити, зупиніться навпроти одного з учасників, подивіться йому в очі й тричі, сердито-пресердито вимовте чарівне слово: «Тух-тібі-дух». Потім продовжуйте ходити по кімнаті. Час від часу зупиняйтеся перед кимось і знову сердито-пресердито вимовляйте це чарівне слово. Щоб чарівне слово подіяло, необхідно говорити його не в порожнечу, а дивлячись в очі людини, що стоїть перед вами.

У цій грі закладений комічний парадокс. Хоча діти повинні вимовляти слово «Тух-тібі-дух» сердито, через якийсь час вони не можуть не сміятися.

2. Рефлексія попереднього заняття

Діти демонструють малюнок до «Казки про Зайчενя» та розповідають про нього.

III. Основний зміст заняття.

1. Вправа «Солодка проблема» [187]

Мета: навчити вирішувати невеликі проблеми шляхом переговорів, вчити знаходити і опиратися на власні внутрішні резерви для вирішення життєвих колізій.

Ресурси: печиво, кожній парі учасників – по одній серветці.

- Сядьте в одне коло. Я принесла вам печива. Але щоб одержати печиво, вам потрібно спочатку вибрати собі партнера і вирішити з ним одну проблему. Сядьте один навпроти одного і подивіться один на одного. Між

обома партнерами я одразу покладу серветку з печивом. Будь ласка, поки його не чіпайте...

А тепер перейдемо до нашої проблеми. Ви можете одержати печиво тільки в тому випадку, якщо ваш партнер із доброї волі віддасть його вам. Будь ласка, пам'ятайте про це правило. Зараз ви можете почати говорити, але пам'ятайте, що ви не маєте права просто так узяти печиво без згоди свого партнера...

Почекайте, поки всі діти приймуть рішення. При цьому вони можуть діяти різними способами. Одні можуть одразу з'їсти печиво, одержавши його від партнера. Інші беруть печиво, розламують його навпіл і одну половинку віддають своєму партнерові. Деяким буде потрібно багато часу, щоб завершити свої переговори.

- А тепер я дам кожній парі ще по одному печиву. Обговоріть, як ви вчините з печивом цього разу.

І в цьому випадку можуть бути різні варіанти. Учасники, що розділили перше печиво навпіл, повторюють цю «стратегію справедливості». Більшість учасників, що у першій частині гри віддавали печиво партнерові й не одержали ні шматочка, очікують тепер, що партнер віддасть печиво їм. Є учасники, готові віддати партнерові й друге печиво.

- А тепер давайте обговоримо

- Що ви зробили з першим печивом, що сталося з другим?

- Чи віддали ви печиво своєму партнерові? Як при цьому почувалися?

- Чи хотіли б ви, щоб печиво залишилося у вас? Що ви робили для цього?

2. Вправа «Мирні переговори» [136, с. 91]

Мета: вдосконалювати навички конструктивного спілкування та взаємодії, розвивати самоконтроль і саморегуляцію.

Ресурси: невеличкий килимок і карточки із завданнями.

Психолог розстеляє посередині класу килимок і дає дітям наступну інструкцію:

- Це не звичайний килимок, а чарівний. Всі, хто на нього ступає, перестають ображатися, сердитися. Тут можна вирішити всі проблеми, помиритися з тим, з ким посварився. Попросити вибачення, домовитись про щось. Зараз я пропоную вам об'єднатися у пари. Я розповім вам ситуацію з життя, а ви повинні запропонувати своє розв'язання цієї проблеми і показати це усім на килимку переговорів.

Ведучий розповідає ситуацію: «Був останній день семестру. Вчителі мали виставити дітям підсумкові оцінки. Павлик старався ціллий семестр. Він дуже хотів отримати високий бал з трудового навчання. Він же так любить майструвати! Для цього обов'язково треба було здати всі вироби. Але в останній тиждень навчання хлопчик захворів грипом і не міг ходити до школи. Незважаючи на високу температуру, він доробив свого кораблика. Але ж як його віднести в школу? Тоді він вирішив попросити про це свого однокласника – Ігоря, який живе у тому ж будинку. Павлик подзвонив йому, і хлопчик погодився. Ввечері Ігор зайшов до Павлика і забрав корблика, пообіцявши, що все буде гаразд. Коли хлопчик прийшов додому і роздивився Павликів виріб, то побачив, що він набагато кращий за той, який зробив він сам. Він вирішив поміняти кораблики: Павлика і так не буде у школі, і він про це не дізнається. Вчитель добре знав здібності Павлика, завжди хвалив. І коли Ігор приніс йому два кораблики і сказав, що один його, а інший Павлика, вчитель спочатку здивувався, що робота Павлика була такою неакуратною. Але потім він здогадався, у чому справа. Він тихенько підкликав до себе Ігоря і і тихенько запитав: «Ти поміняв кораблики?» Хлопчик нічого не відповів, а тільки почервонів і потупив очі. «Ех, ти, – сказав учитель, – а я думав, що ти йому справжній друг». Ігорю стало так ніяково і соромно, що він готовий був крізь землю провалитися. Прийшовши додому, він вирішив піти до Павлика і все йому розповісти».

Після цього всі діти у парах обговорюють цю ситуацію. Потім кілька пар по черзі стають на «килимок переговорів» і пропонують свій варіант

вирішення даної колізії. Психолог відзначає позитивні моменти, дає необхідні рекомендації.

3. Вправа «Тарілка з водою»

Мета: обговорити закономірності взаєморозуміння.

Ресурси: тарілка з водою, пов'язки для кожного учасника.

Група мовчки із закритими очима передає по колу тарілку з водою. В результаті при передачі розвиваються засоби комунікації: пошук рук партнера до моменту передачі тарілки, попередження про передачу дотиком та ін. Частина групи – спостерігачі – записують свої спостереження і по завершенні вправи зачитують їх.

- *Що може трапитись, коли ви не можете вірно передати інформацію або людина вас не зрозуміла?*
- *Яку роль відіграє турбота у спілкуванні?*
- *Як ви розумієте значення вислову «бережливе ставлення до іншого»?*

IV. Підведення підсумків.

1. Рефлексія поточного заняття:

- *Як ви себе зараз відчуваєте?*
- *Що найбільше запам'яталося?*
- *Що нового про себе ви дізналися?*
- *Що вам сподобалося найбільше і що не сподобалося?*

2. Завдання додому:

Завдання додому:

- *Запропонуйте своїм батькам пограти в ігри, з якими ви сьогодні познайомились і розпитайте їх, як вони себе при ньому відчувають.*

V. Релаксація.

Вправа «В зоопарку» [185, с. 216]

Мета: зняти напруження в учасників, розвивати співпрацю, взаєморозуміння і відчуття партнера.

Учасники групуються парами і стають один за одним. Ведучий стає позаду одного з учасників і розповідає про відвідини зоопарку, масажуючи

спину тому, хто стоїть попереду. У зоопарку ранок. Службовець зоопарку чистить граблями доріжки (за допомогою пальців робити шиною рухи зверху вниз, справа наліво). Потім він відкриває ворота зоопарку (ребрами долонь проводити праворуч і ліворуч від хребта). Приходять перші відвідувачі (за допомогою кінчиків пальців «збігати» вниз шиною). Вони йдуть до вольєрів з жирафами і дивляться, як вони радісно стрибають (коротко, але сильно плеснути по спині навхрест). Поряд загорожа з левами. Зараз роздають корм, і леви з жадібністю їдять м'ясо (двома руками м'яти шию і лопатки). Потім відвідувачі йдуть до пінгвінів, які весело ковзають у воду (поволі провести долонями вниз по спині поряд з хребтом, але не по хребту). Чуються стрибки диких кенгуру («топати» кінчиками пальців по спині). Поряд знаходиться вольєр зі слонами (поволі й сильно натискати кулаками на спину). А зараз відвідувачі йдуть у тераріум зі зміями. Змії поволі повзають піском (робити долонями рухи, схожі на зміїні). Ось і крокодил роздзявляє пащу і хапає їжу (коротко і сильно щипати руки і ноги). А тут колібрі прилетіла в гніздо і влаштовується там зручніше (запустити пальці у волосся і злегка посмикати їх). Наостанок кінчиками пальців пробіжить шиною і покладіть обидві руки на плечі; відчуйте дихання партнера, потім заберіть руки і поміняйтися місцями.

V. Прощання.

- Дякую усім. На цьому наше заняття завершено. До наступної зустрічі.

Заняття 5 (23). «Золоті правила мого життя» (1 год.)

Мета: моделювання ситуацій, що викликають відчуття самоцінності та причетності до колективу.

Обладнання та матеріали: кольорові олівці, аркуші формату А4.

Хід заняття:

I. Привітання.

Вправа «Привіт, я радий тебе бачити...»

Мета: встановлення контакту між учасниками, налаштування на роботу у групі.

Учні зверталися по черзі один до одного, закінчуючи вислів «Привіт, я радий тебе бачити». Потрібно сказати щось гарне, приємне, але обов'язково щиро, відверто.

II. Розминка, релаксація.

1. Гра «Додамо слово»

Мета: створити невимушену атмосферу та налаштувати дітей на роботу.

Учні стають у коло і кидають м'яча через центр кола один одному. При цьому той, хто кидає, називає іменник, а той, хто впіймав, – додає дієслово, яке підходить за змістом. Той, хто не може нічого придумати, – вибуває з гри. Перемагає той, у кого найкращий словниковий запас.

2. Рефлексія попереднього заняття

Діти розповідають про ігри з батьками.

III. Основний зміст заняття.

1. Бесіда з учнями.

- Сьогодні наше передостаннє заняття. Підбиваючи підсумки, хочу наголосити на тому, що кожен з вас має виховувати себе, адже багато в чому життя кожної людини залежить від неї самої. Наприклад, один учень звик і в школі, і вдома все робити самостійно, намагається якомога краще виконати будь-яке завдання, а інший – через лінощі погано вчиться, майже нічим не цікавиться. Можна передбачити, що їх життя складеться по-різному.

Життя людини визначають насамперед риси її особистості: доброта, розум, повага до себе та до інших, працездатність тощо. Далі пропонуємо дітям продовжити перелік цих рис.

2. Вправа «Рекомендація»

Мета: допомогти кожному усвідомити, за якими правилами він має жити у колективі і за якими правилами живуть інші.

- *Уявіть собі, що ви звернулися до мудреця за рекомендацією: «Як правил слід дотримуватися, щоб жити мирно у класі?» Яку пораду він вам дасть?*

Обговорення відповідей учнів дозволило сформулювати такі рекомендації:

- намагайтеся бути працьовитим і наполегливим;
- навчайтеся об'єктивно оцінювати ситуацію, нейтралізовувати свій гнів;
- виховуйте себе сильною особистістю, яка вміє керувати своїми емоціями і поважає почуття інших; не забувайте про гуманні риси – доброту, милосердя, повагу;
- використовуйте «Я»-повідомлення»;
- намагайтеся якомога більше дізнатися під час навчання, обдумуйте свої вчинки та аналізуйте їхні результати;
- будьте справжнім другом;
- пам'ятайте, що ви здатні подолати будь-які труднощі.

3. Притча «Усе в твоїх руках» [95, с. 66]

Мета: формування в учнів відповідальності за власні вчинки.

Дуже давно у старовинному місті жив великий мудрець.ю слава про мудрість якого поширювалася далеко від його рідного міста. Проте жив у ньому і чоловік, який заздрило славі мудреця. І вирішив він придумати таке запитання, на яке той не зміг би відповісти.

Він спіймав метелика і подумав: «А що, як я спитаю у мудреця: який метелик у моїх руках, живий чи мертвий? Якщо він скаже, що живий, я стисну долоні, і метелик помре, а як скаже, що мертвий, то я розтулю долоні, і метелик злетить. Тоді всі зрозуміють, хто з нас розумніший».

Так заздрісник і зробив. Та коли він запитав мудреця про метелика, мудрець, який був надзвичайно розумною людиною, відповів: «Усе в твоїх руках».

— *Як ви думаєте, про що ця притча?*

— *Чи траплялися у вашому житті випадки, коли чийсь необережний вчинок або слово впливали на те, що відбувалося в житті інших людей?*

4. Вправа «Складання пам'ятки заборон» [201, с. 72]

Мета: попередити неповагу до співрозмовника, до його поглядів, допомогти школярам уникнути конфронтації, дійти згоди.

ПАМ'ЯТКА ЗАБОРОН

Заборони на		
ТОН	слова і вирази	вчинки
<ul style="list-style-type: none"> • Образливий; • крикливий; • злий 	<ul style="list-style-type: none"> • Грубі; • зневажливі; • презирливі; • категоричні 	<ul style="list-style-type: none"> • Погрози і залякування; • зі спотворенням думки співрозмовника; • з насмішкою; • такі, що провокують різку реакцію та ін.

IV. Підведення підсумків.

1. Рефлексія поточного заняття:

- *Як ви себе зараз почуваєте?*
- *Що найбільше запам'яталося?*
- *Що нового про себе ви дізналися?*
- *Що вам сподобалося найбільше і що не сподобалося?*

2. Завдання додому:

- *Подумайте та доповніть пам'ятку заборон.*

V. Релаксація.

Вправа «Сонячний зайчик»

Мета: зняти напруження в учасників.

- Діти, уявіть себе на лісовій галявинці. Ми лягли на м'якеньку травичку і дивимось на небо. Сонечко посилає нам своїх зайчиків і вони бігають по обличчю. Ось попав зайчик вам у вічі. Примружте їх сильно. А тепер попробуйте піймати і погладити зайчика: на лобі, на носі, на щічках, на підборідді, на шиї, на животу. Раптом він заліз за комірцець. Погладьте його й там. Він любить вас і нестить, а ви погладьте його і подружіться з ним.

VI. Прощання.

- Дякую усім. На цьому наше заняття завершено. До наступної зустрічі.

Заключне заняття 6 (24). «Як Я змінився?» (1 год.)

Мета: підвести підсумки роботи, узагальнити систему знань дітей з вивчення матеріалу.

Обладнання та матеріали: кольорові олівці, аркуші формату А4.

Хід заняття:

I. Привітання.

Вправа «Привітання»

Мета: встановлення контакту між учасниками, налаштування на роботу у групі.

Психолог пропонує всім привітатися за руку, але особливим чином. Вітатися потрібно двома руками з двома учасниками одночасно, при цьому відпустити одну руку можна тільки тоді, коли знайдеш того, хто теж готовий привітатися, тобто руки не повинні залишатися без діла більше секунди. Завдання – привітатися таким чином з усіма учасниками групи. Під час вправи не повинно бути розмов.

II. Розминка, релаксація.

1. Вправа «Ліс»

Мета: створення позитивної атмосфери в групі, зняття напруги.

Діти отримують значки-ролі: сонечко, хмарки, дерева, зайчик, пташки.

Розігрується сценка: у лісі сонячно, пташки літають, зайчики стрибають, дерева підняли гілочки і гойдають ними – радість; раптом налетів вітер, вилетіли хмарки, почався дощ – дерева пригнулися, пташки і зайчики сховались під дерева, дерева закривають їх – страшно, сумно; потім знову засвітило сонечко – радість (2-3 рази).

2. Рефлексія попереднього заняття

Діти висловлюють свої доповнення до пам'ятки заборон.

III. Основний зміст заняття.

1. Вправа «Я пишаюся...»

Мета: розвинути почуття власної значущості, розвинути рефлексію.

- *Діти, давайте подумасмо та перерахуємо п'ять моментів свого життя, якими ви пишаєтесь.*
- *Оберіть у своєму списку одне досягнення, яким ви пишаєтесь найбільше.*
- *Встаньте і промовте, звертаючись до усіх: «Я не хочу хвалитися, але....», і доповніть фразу словами про своє досягнення.*
- *Без слів продемонструйте свою гордість.*
- *Тричі повторіть вербально і невербально про те, чим ви пишаєтесь.*

2. Вправа «Що я зрозумів та отримав?»

Мета: узагальнення набутого досвіду.

- Діти! Сьогодні у нас з вами останнє заняття. Я рада бачити вас усіх життєрадісними, усміхненими, сповненими натхнення і оптимізму. Сподіваюсь, що ті знання, вміння і навички, які ви здобули тут, міцно закарбувались у ваших голівках, і ви будете їх вміло застосовувати у повсякденному житті! А щоб нам було легше розлучатися один з одним, ми можемо зробити наступне: нехай кожен зосередиться на тому, що він тут

отримав, чого набув. Закрийте очі і не відкривайте до тих пір, поки не знайдете відповіді на дане питання. Мені хочеться, щоб кожний зараз поділився тим, що він усвідомив.

3. Завершальна анкета [167, с. 304]

1. Як ти думаєш, чого тобі вдалося навчитися на цих заняттях?

а) У кінці занять я хочу сказати, що тепер я вмію _____

б) У мене з'явилась упевненість у тому, що я _____

2. Які епізоди занять запам'ятались тобі найбільше?

а) Найцікавішою темою / вправою для мене була _____

б) Важливими для мене були ситуації, коли _____

3. Чи стались у тобі які-небудь зміни, якщо так, то що ти помітив?

а) Протягом занять мої стосунки з іншими людьми стали змінюватись:

у сім'ї я _____

з однокласниками я _____

з учителями я _____

б) Найбільше мені сподобалось, що тепер я _____

4. З якими почуттями ти закінчуєш заняття?

Я відчуваю _____

IV. Прощання.

Вправа «Слова вдячності»

Мета: підбити підсумки роботи, створити позитивну атмосферу.

Зараз кожен із вас спробує віднайти хоч би 5 продовжень фрази: «Я вдячна за те, що ... Нехай кожний задумається над тим, за що і кому у своєму житті ми повинні бути вдячними.