

Міністерство освіти і науки України
Національний університет «Острозька академія»
Навчально-науковий інститут соціально-гуманітарного менеджменту
Кафедра психології

**Кваліфікаційна робота
на здобуття освітнього ступеня магістра
на тему: «Психологічний супровід емоційної сепарації молодших школярів
в умовах війни»**

Виконала студентка 2 курсу, групи
МПс-21 спеціальності 053
Психологія
Корнійчук Валерія Олегівна

Керівник – доктор педагогічних
наук, доцент кафедри психології
Матласевич Оксана
Володимирівна

Рецензент – кандидат
психологічних наук, доцент
Волошина-Нарожна Вікторія
Олександрівна

Острог, 2025

ЗМІСТ

ВСТУП.....	3
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ ЕМОЦІЙНОЇ СЕПАРАЦІЇ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ В УМОВАХ ВІЙНИ	
1.1 Проблема психологічної сепарації у працях вітчизняних і зарубіжних психологів.....	1
0	
1.2. Психологічна сутність емоційної сепарації та її особливості в молодшому шкільному віці.....	16
1.3. Психоемоційний стан молодших школярів в умовах війни та його роль у процесах емоційної сепарації.....	22
<i>Висновки до розділу 1</i>	30
РОЗДІЛ 2. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ ПСИХОЛОГІЧНОГО СУПРОВОДУ ЕМОЦІЙНОЇ СЕПАРАЦІЇ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ	
2.1. Сучасний стан вивчення технологій психологічного супроводу.....	33
2.2.Емпіричне дослідження процесу емоційної сепарації молодших школярів	
2.2.1 Опис процедури та вибірки емпіричного дослідження.....	37
2.2.2.Діагностика параметрів батьківсько-дитячої взаємодії на констатувальному етапі.....	40
2.2.3 Діагностика емоційної сепарації молодших школярів на констатувальному етапі.....	46
2.3 Розробка та апробація програми психологічного супроводу емоційної сепарації молодших школярів в умовах війни.....	50
2.4 Аналіз отриманих результатів та їх інтерпретація на контрольному етапі...	60
2.5.Рекомендації батькам щодо подолання сепараційних проблем в умовах війни.....	77
<i>Висновки до розділу 2</i>	80
ВИСНОВКИ.....	81
СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ.....	86

ВСТУП

У сучасних умовах широкомасштабної війни суспільна практика потребує великої кількості конкретних результатів прикладних психолого-педагогічних досліджень. Сьогодні ми не можемо знати всіх «умов повоєнного відновлення», допоки не дослідили всі аспекти індивідуально-психологічних і соціально психологічних феноменів війни. Іншими словами - спочатку необхідно усвідомити (дослідити) чим є або чим стала для нас і нашого суспільства війна, а вже потім пропонувати суспільству методики навчання, методики виховання, методи психотерапії, технології надання психологічної допомоги постраждалим. Адже, насправді, достеменно невідомо, як будуть, наприклад, розвиватися діти, які були свідками вбивств, зґвалтувань, розстрілів, які самі зазнали тортур і наруги від окупантів. Наслідки психотравмівних подій війни ще довго будуть відбиватися на їхньому психічному здоров'ї, поведінці, здатності будувати конструктивні соціальні зв'язки тощо [33, 41]. Невідрефлексований травмівний досвід, за давнє психічне травмування здатні не тільки негативно вплинути на зміст психічного розвитку особистості, скерувати його в асоціальний напрям, а й становлять небезпеку для фізичного існування людини, призводячи до відставлених соматичних наслідків — гіпертензії, інсультів, інфарктів тощо.

Процес становлення особистості, дорослішання відділення (сепарації) від батьківської сім'ї завжди викликав інтерес у науковців та був предметом багатьох наукових досліджень. Як відомо, психологічна сепарація є однією з головних задач розвитку особистості та передбачає не стільки розставання як фізичний факт, але більшою мірою — трансформація емоцій, відносин між батьками та дітьми. Вдале проходження цієї задачі формує автономну особистість, здатну переживати себе у всій своїй унікальності, неповторності, бути тотожною собі та здійснювати авторські вчинки, вести аутентичне вільне існування в людській спільноті, вміти переживати близькість та прив'язаність, мати сміливість та мужність бути окремою та незалежною. Проте, на жаль, часто цей процес порушується через низку причин, серед яких найбільш вивченими є

дисфункційність батьківсько-дитячих стосунків. У результаті, вченими відзначається тенденція більш пізнього дорослішання молоді: продовження періоду дитинства, низька мотивація досягнень, відсутність прагнення саморозвитку, небажання брати відповідальність за власне життя [11].

Процес психологічної сепарації тривалий і проходить декілька стадій. У перші 3 - 5 років життя дитина напрацьовує вміння самотійно справлятися зі страхом віддалення від матері, повертаючись до неї в разі потреби. У дошкільному віці вона набуває можливість встановлювати більш-менш близькі відносини. У молодшому шкільному віці з'являються зачатки рефлексії і розвивається розуміння моральних норм, що лежить в основі відповідальності за свої вчинки, а відтак - і розвитку автономності. Підкреслимо, що молодший шкільний вік є періодом виходу дитини з сім'ї. Він знаменує собою ще один крок у сепарації: у житті дитини з'являються не тільки нові однолітки, а й нові дорослі, які можуть оцінювати її (мова про вчителів), і ці оцінки впливатимуть на розвиток її рефлексії та самоставлення. Крім того, якщо здатність справлятися зі страхом не набула дитиною на попередніх етапах, то вона далі не розвивається, залишаючись на примітивному, доедипальному рівні, тобто її способом справитися зі страхом залишається шлях обмеження власної свободи через перебування у залежних стосунках, тобто підтримується залежна поведінка.

Вагомим чинником у процесі емоційної сепарації молодших школярів є характер батьківсько-дитячих взаємин, основні параметри якого можуть як сприяти, так і гальмувати процес відокремлення дитини. Дане припущення може бути піддане статистичній обробці, оскільки найбільш очевидні характеристики батьківсько-дитячої взаємодії (вимогливість, суворість, контроль, емоційна близькість, прийняття, співробітництво, тривожність, послідовність, конфронтація, задоволеність) є фактами, які можна встановити. Шкільний психолог через психологічний супровід сім'ї в період сепарації дитини має можливість впливати на ці параметри посередництвом спеціально розроблених корекційних та розвивальних занять, як індивідуальних, так і групових. А саме, моделюючи ситуації співробітництва батьків та дитини, ми маємо можливість

коригувати хибні поведінкові стереотипи, які практикуються батьками у взаємодії зі своєю дитиною та розвивати психологічну автономію як батьків, так і дітей.

Уперше в історії психології до проблеми сепарації звернулися в рамках психоаналітичного підходу (Freud Z., Freud A., Маргарет Малер., Blos P.). Реакцію дітей різного віку на сепарацію з батьками в різних умовах вивчали і описували А. Фрейд і Д. Берлінгейм, Р. Шпіц, К. Вольф, Дж. Робертсон, Дж. Боулбі, М. Малер та інші.

В історії психологічної науки вивченням процесу психологічної сепарації займалися багато вчених і розглядали її з різних позицій: формування ідентичності (Е. Еріксон, М. Боришевський), формування психологічної незалежності від батьків (Г. Хофман), психологічне відділення від батьківської сім'ї (Д. Лапслей, Ситько) та вихід з-під їх влади (П. Блос), розвиток особистісної автономії (Ryan, Lynch; Kagitsibasi; Дергачова; Поскребишева). Психологічна сепарація з батьками розглядається як одне з центральних завдань розвитку в період юності (Ericson, Havigherst, Lapsley та ін.).

Серед сучасних зарубіжних дослідників, які вивчають проблему психологічної сепарації, можна відзначити професора Дж. Бернстейна з університету Нью-Йорка, який досліджує взаємозв'язок між психологічною сепарацією та рівнем самооцінки у підлітків. Він досліджує різні аспекти психологічної сепарації, зокрема, вплив релігії та культури на цей процес. Іншим зарубіжним дослідником, який працює у цій галузі, є професорка Л. Рубль з університету Техасу. Вона досліджує взаємозв'язок між психологічною сепарацією та розвитком індивідуальності у підлітків, зокрема, досліджує роль батьків та рівня підтримки в цьому процесі.

Проблема психологічної сепарації українськими ученими розглядається в контексті соціалізації [39], мотивації досягнень [11], психоемоційних станів [25, 50]. Професорка М. Петрова з Національного університету "Києво-Могилянська академія" звертає увагу на вплив сімейного середовища на

психологічну сепарацію підлітків від батьків та розглядає питання формування індивідуальності та самоідентифікації підлітків.

Однак, не вивченими лишаються процеси психологічної сепарації в умовах війни. Зокрема, практично не дослідженими є процеси емоційної сепарації молодших школярів; відсутній методичний інструментарій для психологічного супроводу цього процесу в умовах війни. Без розуміння наукових підстав, результатів конкретних експериментальних досліджень оптимізувати освітній процес в несприятливих умовах війни, а також і в повоєнний період, належним чином буде неможливо.

Тому, дослідження емоційної сепарації молодших школярів в умовах війни та розробка програми психологічного супроводу цього процесу є вкрай актуальними для суспільної та освітянської практики.

Мета роботи: на основі теоретичного та емпіричного дослідження визначити зміст, форми та методи психологічного супроводу емоційної сепарації молодших школярів в умовах війни.

Завдання дослідження:

1. Проаналізувати сучасний стан проблеми психологічної сепарації у вітчизняній та зарубіжній психології.
2. Визначити психологічну сутність емоційної сепарації та її особливості в молодшому шкільному віці.
3. На основі емпіричного дослідження розробити модель емоційної сепарації молодших школярів в умовах війни.
4. Розробити та апробувати програму психологічного супроводу емоційної сепарації дітей молодшого шкільного віку в умовах війни.
5. Обґрунтувати практичні рекомендації батькам щодо подолання сепараційних проблем у молодших школярів.

Об'єкт дослідження: емоційна сепарація молодших школярів.

Предмет дослідження: зміст, форми та методи психологічного супроводу емоційної сепарації молодших школярів в умовах війни.

Гіпотеза дослідження:

- 1) рівень емоційної регуляції батьків полегшує емоційну сепарацію молодших школярів;
- 2) у молодших школярів з високим рівнем тривожності емоційна сепарація проходить важче;
- 3) програма психологічного супроводу оптимізує процеси емоційної сепарації в молодших школярів;
- 4) поруч із розвитком емоційної регуляції потрібно розвивати емоційний інтелект (у контексті перевірки цієї гіпотези опиралися на напрацювання Августюк М., як сучасної дослідниці емоційного інтелекту; а також Шпак М., яка досліджувала емоційний інтелект молодших школярів).

Методи дослідження:

теоретичні: логіко-теоретичний аналіз психологічних досліджень, узагальнення, систематизація основних теоретичних положень, теоретичне моделювання;

емпіричні методи: спостереження, бесіда, опитування, тестування:

- методика діагностики батьківського ставлення ОБС (за матеріалами Федоренко Р.П. [49]) (з метою виявлення панівних типів батьківського ставлення (прийняття-відкидання дитини, кооперація, симбіоз, контроль, інфантилізація), які впливають на процес емоційної сепарації молодших школярів);
- діагностика параметрів батьківсько-дитячої взаємодії за методикою «Взаємодія батьки-дитина» (ВБД) (за матеріалами Миколайчук М.І., Квасюк А.А. [27]) (з метою виявлення особливостей стилю батьківського виховання та характеру емоційних зв'язків у родині);
- проєктивна методика «Баранчик у пляшці» (з метою виявлення рівня психологічної автономії дитини, її здатності до самостійного ухвалення рішень і визначення ступеня емоційної залежності від батьків);
- тест шкільної тривожності Філіпса (з метою діагностики рівня та специфіки шкільної тривожності молодших школярів);
- шкала емоційної регуляції Гросса (ERQ) (з метою виявлення оцінки стратегії емоційної регуляції (когнітивна переоцінка та придушення експресії).

методи математичної статистики: t-критерій Стьюдента, коефіцієнт рангової кореляції Спірмена, T-критерій Вілкоксона.

Теоретико-методологічні засади дослідження:

- 1) психоаналітичний підхід - теорія прив'язаності та сепарації (Дж.Боулбі);
- 2) фундаментальні психологічні положення про сутність емоційного інтелекту (М.М.Августюк, І.Д.Пасічник, Р.В.Каламаж, М.М.Шпак);
- 3) концептуальні положення саморегуляції, як особистісного потенціалу (І.Д. Пасічник, Р.В.Каламаж, Є.А.Тимощук, Е.М.Балашов, М.М.Августюк, В.О.Волошина-Нарожна).

Експериментальна база дослідження. Дослідження було проведено на базі Острозьких ліцеїв №2 та №3 м. Острога (за згодою адміністрації закладу та батьків молодших школярів). Вибірка дослідження: 48 учнів молодшого шкільного віку (6-7 років), а також 48 їхніх батьків (матерів).

Наукова новизна дослідження:

- визначено особливості процесу емоційної сепарації молодших школярів в умовах війни;
- емпірично досліджено зв'язок емоційної сепарації молодших школярів із параметрами батьківсько-дитячої взаємодії в екстремальних умовах воєнного часу;
- розроблено та апробовано комплексну програму психологічної супроводу дитячої сепарації дітей молодшого шкільного віку, що враховує специфіку їхнього психоемоційного стану в умовах війни.

Практичне значення: розроблену програму психологічного супроводу емоційної сепарації молодших школярів зможуть використовувати шкільні психологи та батьки дітей молодшого шкільного віку. Основні результати дослідження можна буде використовувати під час викладання курсів «Вікова психологія», «Основи психокорекції та психотерапії», «Психологія сім'ї та сімейне консультування», «Педагогіка та педагогічна психологія».

Публікації. Основні результати дослідження відображено у 2 публікаціях:

1. Корнійчук В., Матласевич О. Роль психологічної сепарації у розвитку комунікативної культури молодших школярів. *Наукові записки Національного університету "Острозька академія". Серія "Психологія"*. Випуск 19. Острог, 2025. С....

2. Корнійчук В.О. Емоційна сепарація молодших школярів під час війни: психологічні чинники та корекційні стратегії. *Розвиток сучасної науки: актуальні питання теорії та практики: матеріали ІХ Всеукраїнської студентської наукової конференції, м.Київ, 21 листопада, 2025 рік /ГО «Молодіжна наукова ліга» — Вінниця: ТОВ «УКРЛОГОС Груп», 2025. С.775-776*

Структура та обсяг роботи. Магістерське дослідження складається зі вступу, двох розділів, висновків до кожного розділу, загальних висновків, списку використаних джерел (61 найменування) та додатків. Основний обсяг роботи становить 134 сторінки.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ ЕМОЦІЙНОЇ СЕПАРАЦІЇ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ В УМОВАХ ВІЙНИ

У цьому розділі, виходячи з основоположних дослідницьких поглядів та основних підходів до вивчення емоційної сепарації, розглянемо основні характеристики та фази цього феномену, психологічні умови та соціальні фактори, що впливають на розвиток емоційної сепарації у молодших школярів.

1.1 Проблема психологічної сепарації у працях вітчизняних і зарубіжних психологів

Відомо, що починаючи з другого півріччя життя дитина стає здатною до формування стійких емоційно-психологічних зв'язків з особами, які піклуються про неї, насамперед із матір'ю. Розрив цих зв'язків отримав назву сепарації (англ. окремих - розділяти). Це поняття було введено Дж. Боулбі в 1951 р. для позначення ситуації довготривалої розлуки дитини з матір'ю чи іншою особою, яка займає її місце. Боулбі стверджував, що сепарація породжує переживання скорботи в тому віці, коли дитина ще занадто незріла, щоб впоратися з нею, і ніби «застрягає» на фазі відчаю або депресії.

Джон Боулбі відкрив цілу низку досліджень, пов'язаних із механізмами впливу сепарації на розвиток особистості та її психологічне здоров'я, ввівши в науковий обіг поняття «страх сепарації» або «сепараційна тривога» [26]. Він вважає, що діти демонструють сепараційну тривогу, засмучуючись в тих випадках, коли дорослий, на якого вони звикли опиратися, покидає їх. Поява сепараційної тривоги говорить про те, що опікун продовжує існувати для дитини, навіть коли не знаходиться у полі зору останньої. В нормі відсутні фантазії та відчуття дійсної і безповоротної втрати значимої особи, а наявна здатність пережити тимчасову втрату і повернутися до повсякденного життя. У патологічних випадках фантазії сепарації та втрати сплутані, вони часто мають тенденцію до змішування, тому дуже часто сепарація переживається як втрата, а не як тимчасове відокремлення.

У той же час подібні переживання є і структурними переживаннями для Еґо, оскільки сприйняття болю самотності, по-перше, переконує нас у тому, що ми існуємо в якості окремих та унікальних істот, які поважають інших, по-друге, в тому, що ці інші відрізняються від нас. Тому сепараційна тривога створює основу нашого відчуття ідентичності та нашого знання про інших, тобто здатність відрізняти об'єкт від суб'єкта.

Окрім того, Дж. Боулбі описав (в рамках клінічної практики) три так звані сепараційні фази, які найбільш типові у своїх проявах для дітей у віці від 7 місяців до 4 років (при перебуванні їх у цілодобових яслах, лікарні, будинку дитини і т.д.), але в тому чи іншому вигляді можуть відзначатися або пізніше, або раніше [55].

Перша фаза «протест»: дитина плачем кличе матір (або іншу людину, до якої вона встигла сформувати прихильність), не відпускає опікуна, коли той приходить її відвідати, ридає при його відході, іноді виявляє ознаки паніки.

Кілька днів по тому чи пізніше на зміну цій фазі приходить друга - фаза «відчаю» (або депресії), коли дитина стає пригніченою, занурюється у себе, у неї відзначається порушення сну та апетиту, нерідкі смоктання пальця, розгойдування та інші стереотипні дії [26].

Після цього може настати остання, третя, фаза - «відчуження», коли дитина втрачає інтерес до об'єкта колишньої прихильності та для неї перестає бути важливим, відвідує він її чи ні, тобто відбувається втрата потреби в об'єкті прихильності. Симптоматика сепараційних фаз не завжди спостерігається послідовно, вона може й «переплітатися».

У своїх дослідженнях Дж. Боулбі прийшов до висновку, що сепарація є первинним фактором виникнення тривоги, тобто тривога сепарації є базовою тривогою, й інші джерела тривоги, в тому числі і страх смерті, набувають емоційної значущості в результаті ототожнення з тривогою сепарації, чим викликав чисельні дискусії серед науковців.

Зокрема, Ірвін Ялом вважає, що термін «сепараційна тривога» - умовне позначення, яке виникло на основі емпіричних досліджень та прийняте за

домовленістю, стосується деякого невираженого внутрішнього стану настороженості [61]. Навіть якщо погодитися, що сепараційна тривога («страх втрати об'єкта») - хронологічно перша тривога, не обов'язковий висновок про те, що тривога смерті «в дійсності» є страх втрати об'єкта. Найбільш фундаментальна (базисна) тривога породжується загрозою втрати «я» [48].

Українська дослідниця дитячої сепарації С. Ройз стверджує: “У розумінні дитини смерть – це ще й сепарація, відділення. «Смерть» плаценти, відлучення від грудей, перші тривалі розлуки з татом і мамою, коли дитина починає соціалізуватися, – усе це етапи сепарації, і у певному сенсі смерть” [44]. Дитина боїться втратити когось із батьків як дорослого, який сполучає її з життям, тому в дітей спрацьовують потужні захисні механізми, які пов'язані передусім із запереченням смерті, якщо діти маленькі, і з її знеціненням, якщо йдеться про підлітків.

У дослідженнях українських науковців знаходимо й те, що від процесу сепарації від батьківської родини залежить чимало інших факторів, адже це є важливою фазою життєвого циклу, саме тому в цей час “батьківська родина має бути стабільним та гнучким фоном” [12].

Повертаючись до проблеми власне сепарації, варто відзначити наукові здобутки М. Малер у цій галузі. М. Малер ввела в науковий простір термін “сепарація-індивідуація”, що описує два взаємопов'язані процеси, які поступово розгортаються в ході психічного розвитку [59].

Терміном сепарація або розділення М. Малер називає процес у ході якого дитина поступово формує внутрішньо-психічну репрезентацію самої себе, відмінну й відокремлену від репрезентації її матері [60]. Йдеться не про фізичне, просторове відокремлення від батьків або про розрив міжособистісних стосунків, а про розвиток внутрішнього почуття можливості нормального та повноцінного психічного функціонування незалежно від матері. Індивідуація означає зусилля маленької дитини спрямовані на будівництво власної унікальної ідентичності, сприйняття своїх індивідуальних характеристик, сприйняття самої себе як такої, яка відрізняється від усіх інших людей.

В оптимальному варіанті відносини сепарації та індивідуації розгортаються одночасно, але можуть і розходитися через затримку або прискорення розвитку будь-якого їх аспекту. Ці процеси проходять декілька стадій, кожна з яких обслуговує вітальні потреби як дитини, та і матері; до них відносяться, в термінології Малер, аутизм, симбіоз, власне сепарація та індивідуація з підфазами.

В одній зі своїх статей дослідниці Полікарчик С. та Кульчицька А. вказують, що сепарація - це здатність особистості відокремлювати себе, свої почуття, думки, емоції від значимої близької людини (наприклад батьків), а згодом від будь-якої іншої людини [25]. Чинниками успішної сепарації вважають: особливості психологічної незалежності, емоційні стани, як батьків, так і дітей, дитячо-батьківські емоційні взаємовідносини, стиль виховання в сім'ї.

Ерік Еріксон вибудував свою періодизацію розвитку особистості на основі формування его-ідентичності, як психосоціальної тотожності, що дозволяє особистості приймати себе у всьому багатстві відносин з навколишнім світом. Він також вважав це умовою психічного здоров'я. Якщо ідентичність не складеться, людина не знаходить себе, свого місця, переживає «розгубленість», зупиняється у своєму розвитку, не може оцінити у порівнянні хто вона, яка вона. Завдання знаходження его-ідентичності, яка постає перед особистістю в підлітковому віці, може утримуватися перед людиною все її життя [19].

У першому значенні слово «сепарація» означає розставання з людиною, з якою встановлені відносини довіри. Можна сказати, що в цьому випадку індивідуум, який відчуває відповідні почуття, знає в кого він катектував частину себе, хто він сам і хто та людина, чия тимчасова відсутність є причиною його переживань: самотності, печалі, злості чи болю, але іноді також полегшення і свободи. Так як занадто тісні відносини, так звана «злитість», стає задушливою, сепарація створює такий контекст у відносинах, в якому інший може відчувати себе вільним у виборі того приходити чи йти, продовжувати стосунки або ж їх припинити. У таких стосунках розставання в часі та просторі не означає переривання емоційних зв'язків з об'єктом або втрату любові об'єкта, оскільки

об'єкт, що сприймається як надійний, не скористається розставанням, щоб залишити суб'єкт.

За таких умов міжособистісні стосунки не вимагають постійної присутності об'єкта, навіть якщо його присутність приносить задоволення, а відсутність призводить до незадоволення. Тимчасова сепарація (розлука) передбачає надію на повернення, навіть якщо кожне розставання викликає страх ймовірної реальної втрати самого об'єкта або його любові. Іншими словами, відсутність значущої (катектованої) особи викликає відповідні афекти, але не загрожує психічній структурі самого Его. У такому випадку втрата, тобто постійна сепарація, викликає психічний біль, пов'язаний з опрацюванням смутку, але втрата об'єкта не супроводжується втратою Его.

І навпаки, якщо індивід проявляє ознаки тривоги, вираженої, зокрема, у відчутті загрози Его перед обличчям майбутнього розставання (сепарації) зі значимою особою, тоді «відділення» приймає абсолютно інше значення. Відсутність значущої особи оживляє тривогу, що переживається Его індивіда, коли він змушений відчувати, що не є об'єктом, що об'єкт існує окремо від його Его і що він не довіряє намірам об'єкта. Відсутність іншого викликає хворобливе сприйняття і присутності іншого, як не-Я, тобто як окремої особистості. Фрейд у зв'язку з цим наводить приклад дитини, яка «ще не відокремлює своє Его від зовнішнього світу. Вона поступово вчиться цьому». Коли індивід відчуває, що «відділення» від значимої особи становить загрозу цілісності його власного Его, це свідчить про те, що між Его та об'єктом існує особливий зв'язок, однією з характеристик якого є незмінність частин Его недостатньо диференційованих від частин об'єкта. Тобто об'єкт не в змозі функціонувати самостійно, він знаходиться в стані постійної залежності від катектованої особи [56]. Тому й виникає тривога, оскільки відокремлення переживається не тільки як втрата об'єкта, але і як втрата частини самого Его, яка, по суті, йде за об'єктом, щоб залишатися в єдності з ним [5].

Беррі та Дженей Уайнхольд описують людей, які завершили два найважливіших, на їх думку, процеси розвитку особистості - зв'язаність та

сепарацію - як здатних брати на себе відповідальність за свої дії, ділитися і співпрацювати, адекватно справлятися з фрустрацією, без заздрощів реагувати на авторитет інших, виражати свої почуття здоровими способами, які здатні говорити «ні» та переживати глибинну близькість. У своїх клінічних дослідження автори встановили, що успішному завершенню процесу сепарації перешкоджають травми розвитку (фізичне, сексуальне, емоційне, духовне насилля; занедбаність, відсутність піклування). Внаслідок цих трав розвитку в людини може формуватися співзалежна або/і протизалежна поведінка.

Психолог Дж. Хоффман виділяє такі види сепарації, які варто пройти кожній людині, щоб стати дорослою [14]:

- 1) емоційна сепарація - зменшення залежності від батьківської оцінки (як негативної, так і позитивної);
- 2) аттitudна сепарація - здатність оцінювати навколишній світ не батьківськими категоріями, а своїми власними, формувати власні судження, позицію, яка базується на його досвіді;
- 3) функціональна сепарація - передбачає можливість жити окремо від батьківської сім'ї, фінансову незалежність особистості, вміння своїми силами забезпечувати себе, а з часом і свою сім'ю;
- 4) конфліктна сепарація - здатність не відчувати себе негідником тільки через те, що ти відокремився від батьків, вміння жити своїм життям без почуття провини [14].

Отож, поняття сепарації не таке однозначне, як може здатися, оскільки:

- а) лише повну сепарацію легко відрізнити від материнської депривації, яка, звичайно ж, може мати місце і без фізичного поділу;
- б) вона передбачає розгляд двох змінних: віку дитини, в якому має місце сепарація та тривалості сепарації.

Проаналізувавши сучасний стан проблеми сепарації у вітчизняній та зарубіжній психології, ми дійшли висновку, що під поняттям сепарація розуміють внутрішньо-психічний процес, завдяки якому особистість починає почувати себе самотійною та незалежною. Сепарація - це здатність побачити,

де «я», а де «інший, відмінний від мене». Важлива умова сепарації - вона завжди болюча. Сепарація охоплює широкий спектр емоцій, суттєвою складовою яких є страх сепарації або сепараційна тривога. Саме в механізмах зародження емоції страху потрібно шукати причини гальмування процесу сепарації та розвитку залежної поведінки. Аналізу психологічної сутності емоційної сепарації та її особливості в молодшому шкільному віці присвячений наступний пункт нашої роботи.

1.2. Психологічна сутність емоційної сепарації та її особливості в молодшому шкільному віці.

Емоційна сепарація як психологічний феномен є одним із ключових аспектів особистісного розвитку дитини, що визначає її здатність до формування автономної ідентичності та побудови зрілих міжособистісних стосунків у майбутньому. Життя людини починається через процеси злиття на клітинному рівні, проте подальший розвиток неможливий без процесів розділення, які з певного моменту переходять на психологічний рівень. Поява дитини на світ є першим значним актом поділу, сепарації з матір'ю, за яким слідують інші важливі етапи: самотійне пересування дитини, відвідування дитячих закладів, як перші виходи із сім'ї в соціум, підліткова криза та, зрештою, самотійне доросле життя. Сепараційні процеси протікають непросто, можуть супроводжуватися сімейними кризами, а їх незавершеність значно знижує рівень життєвого функціонування людини.

У контексті вікової психології емоційна сепарація розглядається не як одномоментна подія, а як складний, багатовимірний процес поступового психологічного відокремлення дитини від первинних об'єктів прив'язаності, батьків, що супроводжується формуванням власного емоційного простору, розвитком саморегуляції та становлення суб'єктності. Важливо усвідомлювати, що емоційна сепарація є процесом не тільки індивідуальним, але й системним, оскільки сепарація відбувається не тільки у дитини, а й у її батьків, які також проходять через трансформацію своїх ролей і стосунків із дитиною [20].

Теоретичне осмислення феномену сепарації бере початок із психоаналітичної традиції, зокрема робіт Маргарет Малер, яка концептуалізувала процес “сепарації-індивідуації” як центральну лінію розвитку дитини раннього віку. Водночас сучасні дослідження розширюють розуміння цього процесу, визнаючи його безперервність упродовж цілого життєвого шляху людини. Дж. Гофман у своїх дослідженнях психологічної сепарації підлітків від батьків зазначає, що сепараційні процеси не завершуються в ранньому дитинстві, а продовжують розгортатися на кожному віковому етапі, набуваючи специфічні форми та змістовні характеристики відповідно до провідної діяльності та актуальних завдань розвитку конкретного періоду [57].

Особливої уваги заслуговують механізми, які можуть блокувати природний перебіг сепараційних процесів. Цікаво, що саме жінки часто є носіями емоційної культури сім'ї, а типова сімейна структура представляє собою коаліцію матері з дітьми в центрі родини та чоловіка на її периферії. Саме тому проблема емоційної сепарації стає як проблема сепарації від матері, адже буває, що материнська любов настільки інтенсивна, що не дає дитині розвиватися психологічно й відокремлюватися від сім'ї. У цьому випадку материнський інстинкт та любов блокують психологічне зростання дитини через сильну турботу та підтримку, внаслідок чого відносини можуть застрягти на стадії симбіозу, тобто злиття.

Механізми підтримання злиття були докладно досліджені та описані Мюрреєм Боуеном, який зазначав, що головним у цьому механізмі є передача тривоги від однієї людини до іншої, в нашому випадку від матері до дитини. Коли мати неконтрольовано зливає свою тривогу в дитину, а та через вік й універсальні способи пристосування до світу дорослих (прагнення відповідати очікуванням дорослих, тонкість відчуття цих очікувань, фізичну залежність від дорослих) розвивається в собі цю тривогу, тоді створюється загальна емоційна система матері-дитини [28]. Наприклад, мама кричить – дитина сердиться, мама звинувачує – дитина ображається, коли мама турбується, також дитина турбується, при цьому вони можуть здаватися, що вони турбуються з різних

приводів, насправді ж один турбується просто тому, що турбується інший. На такій основі не може відбуватися повноцінної сепарації.

Завершення дошкільного дитинства та перехід до молодшого шкільного віку знаменується виникненням автономного «Я». Дитина починає втрачати свою безпосередню природність, послаблює її залежність від імпульсивних бажань та дій, вона намагається усвідомити своє місце в системі суспільних відносин і відкриває для себе своє соціальне Я. Потреба у розширенні та відстоюванні власної автономії стає ускладненим завданням наприкінці дитинства та збільшується переростання в усвідомленні своєї внутрішньої незалежності, коли особистість переходить на шлях дорослішання. Якщо процес сепарації був порушений у дошкільному віці, то замість того, щоб вирішити основне питання «Хто я і куди йду», дитина розвиває будь-які форми порушеного функціонування для того, щоб не відділятися від сім'ї. Девіантна поведінка, академічна неуспішність можуть стати способами довести світові свою неспроможність і забезпечити сімейну потребу продовжувати дбати про себе [28].

Емоційна сепарація в молодшому шкільному віці характеризується особливою різкістю, що зумовлена кардинальними змінами соціальної ситуації розвитку дитини. Початок систематичного навчання знаменує перехід від дошкільного дитинства, де сім'я залишалася панівним середовищем створення, до якісно нового соціального контексту, в якому дитина вперше стає суб'єктом суспільно значущої діяльності. Як зазначають Савчин М. та Василенко Л., молодший шкільний вік позначає зміну внутрішньої позиції дитини, яка проявляється у прагненні до визнання не тільки в родинному колі, а й у вищому соціумі, передусім у шкільному середовищі серед однолітків і педагогів [43].

Специфіка емоційної сепарації у молодших школярів сталася в тому, що вона відбувається на тлі збереження базової потреби у безпеці та емоційній підтримці з боку батьків. Це створює свою рідну парадоксальність розвитку: дитина прагне до самостійності та автономії, водночас потребуючи стабільного емоційного зв'язку з дорослими, які її оточують, як надійну базу для дослідження

нової сфери життя. Вітінська Л. у своїй роботі про страх розлуки з батьками підкреслює, що саме в період адаптації до школи особливо гостро може проявитися сепараційна тривога, яка демонструє не регресивні тенденції розвитку, а складність балансування потреби між прив'язаністю та прагненням до незалежності [13].

Молодший шкільний вік характеризується якісною перебудовою провідної діяльності, актуальних потреб та центральних психологічних новоутворень особистості. Провідною діяльністю стає навчальна діяльність, яка змінює всю систему стосунків дитини з навколишніми людьми та визначає особливості її психічного розвитку [8]. Основною потребою цього періоду є потреба у визнанні та оцінці своїх досягнень з боку значущих дорослих, спочатку вчителя, а згодом – однолітків, що стимулює вихід дитини за межі сімейного простору та розширення кола соціальних контактів [6].

Зона найближчого розвитку молодшого школяра збільшується переходом від науково-образного до словесно-логічного мислення, формуванням наукових понять, розвитком здатності до організованого спостереження та вільної уваги, що потребує відповідної підтримки дорослих через організацію навчання за принципом поступового ускладнення завдань та забезпечення балансу між самостійністю та допомогою.

Центральними новоутвореннями віку є внутрішній план дій, який дозволяє дитині планувати та контролювати власну поведінку, рефлексію як здатність усвідомлювати та аналізувати власні дії та переживання, довільність психічних процесів, що виявляється у здатності керувати своєю вагою, пам'яттю, поведінкою, а також формувати мотив досягнення успіху [30]. Саме ці новоутворення створюють психологічну основу для емоційної сепарації, розвиток рефлексії дозволяє дитині диференціювати власне переживання від переживання батьків, внутрішній план дій забезпечує можливість самостійного прийняття рішень, а довільність психічних процесів дає можливість регулювати власний емоційний стан, незалежний від певної присутності значущого дорослого [31].

Водночас у цей період посилюється бажання дитини мати власну точку зору, формуючи психологічну прив'язаність як найбільший рівень зв'язку з батьками, коли дитина прагне бути відкритою, ділитися секретами, щоб бути зрозумілою та прийнятою такою, якою вона є, що за умов демократичного стилю виховання, заснованого на повазі, довірі та партнерстві, створює оптимальні умови для гармонійного розвитку особистості та успішної емоційної сепарації [37].

У контексті проміжної фази емоційної сепарації дитини молодшого шкільного віку особливої уваги заслуговують параметри батьківсько-дитячої взаємодії, як індикатори реагування батьків на прояв дитини, в тому числі й самовиявлення, що можуть як сприяти, так і перешкоджати процесу емоційної сепарації. Характер батьківських реакцій на зростаючу автономність дитини, їхня здатність підтримувати ініціативу та водночас забезпечити емоційну безпеку успішності сепараційних процесів у цей період.

У контексті емоційного розвитку молодших школярів варто звернути увагу на дослідження Шпак М. детально аналізує вікові особливості емоційної сфери дітей цього періоду [53]. Емоційний інтелект як здатність розуміти власні емоції та емоції інших людей, керувати своїми емоційними станами та використовувати емоційну інформацію для вирішення завдань і регуляції поведінки набуває особливого значення в процесі сепарації. Саме розвинений емоційний інтелект дозволяє дитині диференціювати власне переживання від емоційних станів дорослих, усвідомлювати межі свого та батьківського емоційного світу, що створює психологічну основу емоційної автономії [1]. Шпак М. акцентує увагу на тому, що молодший шкільний вік є сензитивним періодом для розвитку рефлексії власних емоційних переживань, що закладає підґрунтя для подальшої душевної незалежності [52].

Емоційно-вольова сфера молодших школярів, як зазначає Сідак Л. С. у розвивальній програмі для молодших школярів, характеризується поступовим зростанням довільності емоційних проявів, здатності до самоконтролю та емоційної саморегуляції [46]. Ці новоутворення тісно пов'язані з процесом

емоційної сепарації, не здатність керувати власними емоціями свого внутрішнього локуса контролю та відповідальності за своє переживання, що є протилежністю до емоційної злитості з батьками, характерною для більш ранніх етапів розвитку. Дмитрієва С. та Гуменюк Т. вказують на необхідну комплексну оцінку емоційного розвитку дітей цього віку, зокрема їх здатності до диференціації емоцій, розуміння причин емоційних станів, що сполучаються з рівнем психічного розвитку. зрілості та успішності сепараційних процесів [17, 18].

Поведінкові моделі дітей молодшого шкільного віку відображають різні стратегії адаптації до нових соціальних вимог і одночасно свідчать про рівень досягнутої емоційної автономії. Діти з адекватним рівнем емоційної сепарації демонструють гнучкість у взаємодії з дорослими, здатність звертатися за допомогою при необхідності, але при цьому проявляють ініціативу та самостійність у вирішенні завдань. Натомість порушення сепараційних процесів може проявлятися в різних формах: від негативної залежності, постійного очікування батьківського схвалення, нездатності прийняти власне рішення до передчасної псевдонезалежності, коли дитина демонстративно відмовляється від емоційної підтримки дорослих, що насправді маскує незрілість справжньої автономії.

Особливу увагу заслуговує феномен сепараційної тривоги, який, як зазначається в матеріалах Дитячого центру здоров'я (2023), може проявитися у молодших школярів як реакція на зміну звичного життєвого ритму, пов'язаного із початковим навчанням [45]. Сепараційна тривога виражається в значному занепокоєнні дитини щодо втрати можливості батьків, небажані йти до школи, соматичних скаргах перед розлукою, нічних кошмарах, які відображають страх відокремлення. Важливо розуміти, що певний рівень тривоги під час сепарації є нормативним явищем, особливо в перших місяцях шкільного навчання, проте її інтенсивність та тривалість можуть свідчити про складність адаптації та потребу в психологічній підтримці.

Шпільчак Л. у своїх працях аналізує особливості переживання ситуацій дитини розлуки з батьками, підкреслюючи, що емоційна реакція на сепарацію відрізняється від факту фізичного розділення, наскільки від якості прив'язаності, сформованої в попередні періоди розвитку. Діти з надійною прив'язаністю легше переносять тимчасові розлуки, здатні підтримувати внутрішній образ батьків як джерела безпеки навіть для їхнього розвитку, що сприяє розвитку емоційної автономії. Натомість у дітей з порушеними типами прив'язаності може демонструвати як гіперзалежність, так і уникаючу поведінку, що ускладнює природний перебіг сепараційних процесів [54].

Отже, емоційна сепарація молодших школярів є складним, багатоаспектним перехідним процесом, що відбувається на тлі індивідуального розвитку дитини, специфіки її емоційної сфери, характеру сімейних стосунків і соціального контексту. Молодший шкільний вік є сензитивним періодом для формування емоційної автономії, бо саме в цей час дитина отримує перший досвід системної діяльності поза межами сім'ї, розвиває навички емоційної саморегуляції, рефлексії власних переживань. Водночас успішність сепараційних процесів залежить від якості прив'язаності, сформованої на попередніх етапах розвитку, рівня розвитку емоційного інтелекту, індивідуальних особливостей дитини та характеру батьківсько-дитячих стосунків. Порушення сепараційних процесів у дошкільному та молодшому шкільному віці можуть мати довгострокові наслідки для подальшого розвитку особистості.

1.3. Психоемоційний стан молодших школярів в умовах війни та його роль у процесах психологічної сепарації.

Війна як екстремальна життєва ситуація докорінно порушує відчуття безпеки та ситуації до стресу, психологічні наслідки якого можуть бути небезпечними для здорового майбутнього дітей. Психіатричні та психологічні дослідження переконливо демонструють, що війна залишає тривалі та глибокі дослідження в психіці дітей та підлітків, які проявляються на емоційному, когнітивному, поведінковому та соматичному рівнях.

У контексті сучасних реалій неможливо оминати вплив травматичних подій, зокрема воєнних дій, на процеси емоційної сепарації молодших школярів. Дослідниця Артемова Л. наголошує на визначальній ролі сім'ї у формуванні особистості дитини, а в умовах війни сім'я набуває ще більшого значення як буфер, що захищає дитину від травматичного впливу зовнішніх факторів [4].

Дослідниці Коляда О. та Онищенко Н. вказують на те, що воєнні події призводять до загострення емоційних реакцій у дітей, підвищення рівня тривожності, страхів, що не може не позначатися на перебігу сепараційних процесів. Війна створює хронічну загрозу безпеці, що може призвести до регресивних проявів у поведінці дітей, посилення залежності від батьків, актуалізації архівних страхів розлуки [23].

Науковиця Бондарук Ю. у своїй праці про особливості посттравматичного розладу підкреслює, що ПТСР у дітей може проявлятися особливо, зокрема через регресивну поведінку, посилення залежності від дорослих, що є природною реакцією на загрозу та спробою відкрити почуття безпеки. У такій ситуації завдання психологічного супроводу не відбувається в штучному прискоренні сепарації, а в створених умовах для відновлення базового відчуття безпеки, на основі якого розширення може відновитися природний хід емоційного розвитку та сепараційних процесів [10].

Важливим діагностичним інструментом для оцінки посттравматичного стану дитини є бланк стандартного інтерв'ю батьків, чії діти перебувають у стані посттравматичного стресу, модифікований Католик Г. та Корнієнком І., що розміщений на офіційному сайті Психологічної служби в системі освіти України [9]. Цей інструментарій дозволяє отримати інформацію не тільки про симптоматику травматизації, а й про особливості емоційних стосунків у сім'ї, характер прив'язаності, що є критично важким для розуміння особливостей емоційної сепарації дитини в умовах травми.

Під час війни діти стикаються з двома типами травматичних подій: тип І (раптова травматична подія) та тип ІІ (тривалий вплив несприятливих подій, що призводить до дисфункції механізмів подолання). Андрєєва К. у своїй публікації

наголошує, що якщо стресор має потужну тривалість дії в часі (наприклад, перебування в окупації, постійні обстріли та повітряні тривоги), вірогідність швидкого розвитку посттравматичного стресового розладу значно зростає [3].

Війна в Україні залишає глибокі та тривалі наслідки для психічного здоров'я дітей, які проживають по всій країні. Постійна загроза обстрілів, оголошення повітряної тривоги, примусові укриття та втрата нормального життя впливають на емоційний та психологічний стан дітей. Українські діти стали свідками не тільки жорстоких бомбардувань, ракетних обстрілів, масштабних пожеж, вибухів, руйнувань, вбивств та насильства, але й того, що війна вкрала в мільйонів дітей святкування днів народження, час з родиною та зустрічі з друзями, позбавила власного ліжка, улюблених речей, домашніх тварин. За даними опитування, проведеного Соціологічною групою «Рейтинг» серед матерів українських дітей віком від трьох до десяти років, 60% дітей були свідками або учасниками різних подій, пов'язаних з війною. Деякі діти зазнавали таких травмуючих подій: розлука з рідними та близькими (28%), переїзд в інший регіон країни (25%), обстріли та бомбардування (24%), тривале перебування на окупованій території (17%) [22].

Молодший шкільний вік характеризується особливою вразливістю до впливу воєнних подій, що зумовлено специфікою психічного розвитку дітей цього періоду. За даними дослідженнями, діти шкільного віку є найбільш вразливими, причому кількість симптомів розладу з віком може збільшитися. Зливков В., Лукомська С., Євдокимова Н., Ліпінська С. у монографії «Діти і війна» комплексно аналізують психологічні аспекти впливу воєнних дій на дітей різного віку, підкреслюючи, що молодші школярі перебувають у критичній точці розвитку, коли відбувається перехід від домінування сімейного середовища до активного входження в більший соціальний контекст через навчання в школі. Саме в цей період діти особливо гостро реагують не тільки на стресові фактори, а й на психоемоційний стан значущих дорослих (батьків, педагогів), оскільки молодші діти, тим сильніше їх психоемоційний стан залежить від стану батьків, опікунів і вчителів [22].

Психологічні дослідження впливу війни на психологічний розвиток дітей демонструють наступне: матері помічали у дітей дратівливість та апатію (41%), байдужість до навчання і минулих захоплень (39%), чому цей прояв є більш поширеним у дітей середнього та старшого шкільного віку. Відносно поширеною проблемою є спалахи гніву, агресії серед дітей (38%). Також батьки висловили про страх і безпричинний плач (35%). Серед факторів, які можуть викликати у дітей травматичний психологічний стан, матері частіше фіксували страх перед гучними звуками, що особливо спостерігається у найменших дітей. За даними опитуваннями половина дітей у віці від тринадцяти до п'ятнадцяти років мають проблеми зі сном, а у кожного п'ятого виявляють нав'язливі думки та спогади про пережите, що є типовими проявами посттравматичного стресового розладу [22].

В умовах військових дій емоційний стан дитини працює на максимальній потужності. У дітей можна спостерігати сильне коливання настрою від тривоги, злості до припливу оптимізму. Важливо усвідомити, що це абсолютно закономірні стани, які з часом змінюють одне одного. Під час війни у дітей виокремлюють два основних стани: ступор або гіперактивність. Симптоми, як результат травматичних подій, можуть відрізнятися у дітей різного віку, проте у молодших школярів свій регрес навичок, зниження когнітивних функцій та інші порушення. Дитині стає важко запам'ятовувати матеріал та фокусуватися на навчальних завданнях. Може виникати відмова їсти й одягатися самостійно, відмова від спілкування або навіть мутизм (припинення мовлення з іншими). Характерними є порушення сну та апетиту (безсоння, частини жахіття уві сні), а також страх відпустити батьків, коли діти буквально «прилипають» до батьків [45].

Травматичні події впливають на зміни в поведінці дітей і проявляються в агресії, ворожості, конфліктності, ризикованій поведінці [10]. Діти молодшого віку можуть утрачати набуті навички, проявляти поведінку більш раннього вікового періоду, що виражається в смоктанні пальця, недостатньому утриманні сечі (енурез), утраті навичок самообслуговування [34]. Як відзначають

дослідники, на травматичні події дітей дошкільного та молодшого шкільного віку значно впливають прояви агресивної поведінки, страхом втратити батьків, страхом незнайомих людей [22]. Проте низка дослідників вказує, що у дітей частіше, ніж у дорослих, розвивається ПТСР, що проявляється в інтрузіях (повторних переживаннях), уникненнях, емоційній нечутливості, гіперзбудливості [58].

У контексті емоційної сепарації молодших школярів психоемоційний стан, спричинений війною, відіграє критично важливу роль. З одного боку, травматичний досвід та порушення стресу призводять до регресивних проявів у поведінці, що гальмує природний перебіг сепараційних процесів [54]. Страх відпустити батьків, який є одним із найпоширеніших реакцій молодших школярів на війну, іноді перешкоджає формуванню емоційної автономії. Діти, які переживають інтенсивну сепараційну тривогу в умовах реальної загрози життю, можуть застрягати в симбіотичному зв'язку з батьками, не маючи можливості рухатися в бік психологічної незалежності [59]. Регресивна поведінка, утрата вже набутих навичок самостійності, відмова діяльності, яка раніше приносила задоволення та сприяла розширенню соціальних контактів поза сім'єю, фактично повертає дитину на більш ранні стадії розвитку, де домінує злиття з материнською фігурою [43].

Емоційне заціплення як один із проявів посттравматичного стресу також суттєво ускладнює процеси емоційної сепарації. Здатність диференціювати власні емоції від емоцій близьких дорослих, усвідомлювати межі свого та батьківського емоційного світу є необхідною умовою формування емоційної автономії [53]. Однак у стані емоційного заціплення дитина втрачає доступ до власних переживань, що унеможливорює їх усвідомлення та відокремлення від емоційних станів батьків [17]. Більше того, через механізм нервової злитості, описаний Боуеном, тривога батьків, які самі перебувають під впливом травматичних подій, шкодить дитині, утворюючи загальну нервову систему, в якій неможливо змінити, де закінчуються переживання одного члена пари та починаються переживання інших.

Гіперзбудження, як постійний стан підвищеної тривоги, заважає дитині повноцінно вливатися в шкільне життя, встановлювати стосунки з однолітками, досліджувати нові сфери діяльності, що є необхідними компонентами розширення соціального простору та формування автономії. Коляда О. та Оніщенко Н. підкреслюють, що воєнні події призводять до загострення емоційних реакцій у дітей, підвищення рівня тривожності, страхів, що позначається на перебігу сепараційних процесів [23]. Війна створює хронічну загрозу, що актуалізує архівні страхи розлуки та посилює залежність від батьків як єдиного джерела безпеки в небезпечному світі [7].

З іншого боку, екстремальні обставини можуть парадоксально привести до передчасної, псевдосепарації, коли дитина змушена швидко дорослішати, брати на себе відповідальність, яка не відповідає її віковим можливостям [58]. Діти, які пережили евакуацію, розлуку з батьками, можуть продемонструвати зовнішні ознаки самостійності, проте ця автономія є хибною, продовжує формуватися не на основі поступового дозрівання емоційної сфери та впевненості в надійності батьківської підтримки, а як захисна реакція на травматичний досвід. Така псевдонезалежність маскує незрілість справжньої автономії та може призвести до серйозних проблем у подальшому розвитку особистості [22].

Особливої уваги заслуговує вплив порушення звичного життєвого укладу на процеси емоційної сепарації. Навчання є основою для реалізації сподівань та можливостей забезпечення стабільності в житті дітей, але воно все ще пошкоджене або недоступне для мільйонів дітей в Україні. У 40% дітей по всій країні відсутня можливість підтримувати неперервну освіту через недостатність приміщень, а на територіях, розташованих поблизу фронту, половина дітей шкільного віку взагалі не має доступу до освіти [22]. Порушення або втрата доступу до школи як важливого простору для розвитку соціальних навичок, встановлення стосунків з однолітками та педагогами, формування нових прив'язаностей поза сім'єю суттєво обмежує можливості для природного розгортання сепараційних процесів [54].

Дослідження, проведені в різних зонах збройних конфліктів світу, дозволили встановити окремі чинники, що мають вплив на психічне здоров'я дітей. До них належать: збереження основних ресурсів (житло, вода, їжа, можливість відвідувати школу, підтримка здоров'я); пошкоджені сімейні стосунки (через утрату, розлуку чи переміщення); дискримінація через утрату певного статусу; песимістичні погляди (постійне відчуття втрати та горя, нездатність бачити світле майбутнє); сприйняття насильства як норми життя. Кожен із цих факторів має прямий вплив на можливість здійснення емоційної сепарації, позбавляючи їх або підривають відчуття базової безпеки, необхідне для дослідження світу поза межами сім'ї, або порушують стабільність сімейних стосунків, які мають бути надійною базою для формування автономії [58].

Порушені сімейні стосунки через утрату, розлуку чи переміщення створюють особливу складність для емоційної сепарації. Якщо природна сепарація передбачає поступове відокремлення дитини від збереження емоційного зв'язку та можливості підтримки підтримки за необхідності, то вимушена розлука через евакуацію або інші обставини війни позбавляє цей процес його органічності та контрольованості [57]. Діти можуть переживати розлуку не як природний крок у своєму розвитку, а як травматичну втрату, що породжує інтенсивну тривогу та може призвести до формування небезпечної прив'язаності або, навпаки, унікальних патернів стосунків [54].

Масштаб наслідків війни також залежить від подій у післявоєнний період, передусім від успішності відбудови країни та покращення соціально-економічної ситуації. Бідність, неналежні житлові умови, домашнє насильство, дискримінація та соціальна ізоляція – це ті проблеми, які необхідно вирішувати після війни, щоб успішно уникнути тривалих наслідків травматичних подій та підвищити стійкість психіки. Шкільна система набуває значення через інтеграцію методів вирішення конфліктів у навчальні програми, що дозволяє дітям успішно вирішувати конфлікти та пропрацьовувати минуле. Для молодших школярів відновлення доступу до якісної природної освіти, створення безпечного шкільного середовища, де вони можуть встановити стосунки з

однолітками та педагогами, є критично важливим місцем для відновлення перебігу сепараційних процесів [58].

На психологічну підтримку дітей молодшого шкільного віку в умовах війни має вплив особлива роль батьків у стабілізації психоемоційного стану дитини. Дитині необхідне розуміння того, що у дорослих відчуються інші емоції, і це нормально, проте батьки залишаються здатними забезпечити безпеку та підтримку. Діти молодшого віку відчують захист і батьківську любов через тактильний контакт, коли їх ніжно обіймають, разом читають або допомагають заснути [22]. Збереження щоденної рутини надає дітям відчуття контролю, що є місцем для зниження тривоги та створення умов для відновлення сепараційних процесів [46].

Важливо зазначити, що в умовах війни завдання психологічного супроводу не у штучному прискоренні сепарації, а в створених умовах для відновлення базового почуття безпеки, на основі якого може відновитися природний хід емоційного розвитку [35]. Через стратегію «уникнення» дитина важко пристосовується до нових умов життя і навчання, що призводить до ризику вторинної травматизації, виникнення дезадаптації та погіршення психічного стану під час пережиття травматичної події [22]. Психологічний супровід - це допомогти дитині впоратися з батьками, коли існують важкі спогади, травматичні події, погіршений емоційний стан. Це створює основу для поступового відновлення здатності дитини диференціювати власне переживання, усвідомлювати межі свого емоційного світу, що є необхідною умовою для подальшої емоційної сепарації.

Отже, психоемоційний стан молодших школярів в умовах війни характеризується складною динамікою регресивних і компенсаторних процесів, що впливає на перебіг нервової сепарації [22]. Травматичний досвід може як гальмувати природні сепараційні процеси через актуалізацію архівних страхів розлуки та посилення симбіотичного зв'язку з батьками, так і привести до передчасної псевдосепарації, коли зовнішня самостійність маскує незрілість справжньої психічної автономії [58]. В умовах війни природний перебіг

емоційної сепарації може ускладнюватися внаслідок травматичного впливу, що актуалізує потребу в спеціалізованому психологічному супроводі, орієнтованому на відновлення відчуття безпеки, підтримку адаптивних копінг-стратегій і створення умов для гармонійного психологічного розвитку дитини.

Психологічний супровід емоційної сепарації молодших школярів в умовах війни має бути спрямований на відновлення базового почуття безпеки, підтримку здорових сімейних стосунків, збереження доступу до освіти та соціальних контактів, що створює умови для поступового відновлення природного перебігу розвитку та формування зрілої емоційної автономії в майбутньому.

Висновки до 1 розділу

Теоретичний аналіз проблеми емоційної сепарації молодших школярів в умовах війни дозволив дослідити ключові аспекти цього складного психологічного феномену та окреслити специфіку його перебігу в екстремальних умовах військового часу.

Проведений аналіз наукових праць вітчизняних і зарубіжних психологів засвідчив, що проблема психологічної сепарації посідає чільне місце в дослідженнях особистісного розвитку дитини. Дж. Боулбі ввів у науковий підхід поняття «сепараційна тривога», описав три сепараційні фази та обґрунтував базовий характер сепараційної тривоги для формування ідентичності. М. Малер концептуалізувала процес сепарації-індивідуації як центральну лінію психічного розвитку дитини. Дж. Хофман виділив чотири види сепарації (емоційну, функціональну, аттitudну, конфліктну), що дозволяє диференційовано підходити до аналізу різних аспектів відокремлення особистості від батьківської родини.

Встановлено, що емоційна сепарація є складним, багатовимірним процесом зростання, психологічного відокремлення дитини від первинних об'єктів прив'язаності, який супроводжується формуванням власного емоційного простору, розвитком саморегуляції та становлення суб'єктності. Особливої

уваги заслуговують механізми підтримання злиття, описані М. Боуном, зокрема механізм передачі тривоги від матері до дитини, який перешкоджає формуванню повноцінної емоційної автономії.

Молодший шкільний вік визначено як сензитивний період для розвитку емоційної сепарації, що зумовлено кардинальними змінами соціальної ситуації розвитку дитини. Специфіка емоційної сепарації у молодших школярів відбувається в парадоксальному поєднанні прагнення до автономії та потреби у безпеці й збереження емоційної підтримки з боку батьків. Встановлено ключову роль емоційного інтелекту в процесах сепарації, оскільки саме здатність диференціювати власне переживання від емоційних станів близьких дорослих стає психологічною основою емоційної автономії.

Аналіз психоемоційного стану молодших школярів в умовах війни виявив його критичну роль у процесах психологічної сепарації. За даними досліджень, 60% українських дітей були свідками або учасниками різноманітних подій, пов'язаних з війною, чому молодші школярі стали найбільш вразливими до цього впливу. Виявлено зворотний вплив воєнних подій на процеси емоційної сепарації: травматичний досвід призводить до регресивних проявів, посилення симбіотичного зв'язку з батьками, актуалізації страхів розлуки, що гальмує природний перебіг сепараційних процесів, або може парадоксально призвести до передчасної псевдосепарації, коли зовнішня самостійність маскує незрілість справжньої емоційної автономії.

Встановлено, що основними причинами впливу війни на процеси емоційної сепарації є пошкодження основних ресурсів, пошкодження сімейних стосунків, обмеження доступу до освіти.

Обґрунтовано, що психологічний супровід сепарації молодших школярів в умовах війни має бути спрямований на відновлення базового почуття безпеки, підтримку здорових сімейних стосунків, збереження доступу до освіти та соціальних контактів. Це актуалізує потребу у спеціалізованому психологічному супроводі, орієнтованому на роботу з травмою, підтримку адаптивних копінг-

стратегій та створення умов для гармонійного емоційного розвитку дитини в екстремальних умовах воєнного часу.

РОЗДІЛ 2

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ ПСИХОЛОГІЧНОГО СУПРОВОДУ ЕМОЦІЙНОЇ СЕПАРАЦІЇ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

2.1. Сучасний стан вивчення технологій психологічного супроводу

У сучасних умовах трансформації освітнього простору України, особливо в умовах війни, проблема психологічного супроводу особистості набуває

винятково важливого значення. Психологічний супровід молодших школярів має базуватися на глибокому розумінні їхніх вікових особливостей, з урахуванням когнітивного, емоційного та соціального розвитку. Такий комплексний підхід створює сприятливі умови для успішної адаптації дітей до школи, їхнього ефективного навчання, гармонійного розвитку та загального добробуту.

Поняття супроводу розглядається в сучасній психологічній науці як системна, комплексна технологія соціально-психологічної допомоги сім'ї та особистості. Українська дослідниця Слободяник Н.В. визначає супровід як "систему професійної діяльності психолога, спрямовану на створення соціально-психологічних умов для успішного навчання та психологічного розвитку дитини в ситуаціях взаємодії" [47]. Ця дефініція підкреслює не лише індивідуально-особистісний, але й соціально-інтерактивний характер супроводу, що особливо актуально в контексті роботи з молодшими школярами.

Важливою характеристикою психологічного супроводу є його спрямованість на активізацію внутрішніх ресурсів особистості. Дослідники наголошують, що супровід "передбачає підтримку реакцій, процесів і станів особистості, що розвиваються природно" [24]. Більше того, ефективно організований психологічний супровід відкриває перспективи особистісного зростання, допомагає людині увійти в ту "зону розвитку", яка їй на даному етапі ще недоступна, але потенційно досяжна за умови відповідної підтримки.

У сучасних наукових дослідженнях під психологічним супроводом розуміють систему організаційних, діагностичних, навчальних і розвивальних заходів для педагогів, учнів, адміністрації та батьків, спрямованих на створення оптимальних умов для повноцінного розвитку особистості.

Методологічний аналіз дозволяє стверджувати, що супровід – це метод, який забезпечує створення умов для прийняття суб'єктом розвитку оптимальних рішень у різних ситуаціях життєвого вибору. Ситуації життєвого вибору розглядаються як множинні проблемні ситуації, шляхом вирішення яких суб'єкт визначає для себе траєкторію розвитку [47]. Принципово важливою є сутнісна

характеристика психологічного супроводу - створення умов для переходу особистості і (або) сім'ї до самодопомоги. Умовно можна констатувати, що в процесі психологічного супроводу фахівець створює умови та надає необхідну підтримку для переходу від позиції "я не можу" до позиції "я можу сам справлятися зі своїми життєвими труднощами". Методологічний аналіз проблеми свідчить, що на сьогодні супровід – це особлива форма здійснення соціальної та психологічної допомоги. На відміну від корекції, яка орієнтована на "виправлення недоліків", супровід передбачає пошук прихованих ресурсів розвитку людини або сім'ї, опору на власні можливості особистості та створення на цій основі психологічних умов для відновлення конструктивних зв'язків зі світом [21].

Ідеї психологічного супроводу найбільшою мірою відповідають прогресивним традиціям вітчизняної психології та педагогіки. Достатньо згадати гуманістичну педагогічну систему В. Сухомлинського, щоб зрозуміти глибоке коріння цього підходу в українській педагогічній традиції. У кожному конкретному випадку завдання супроводу визначаються особливостями особистості чи сім'ї, яким надається психологічна допомога, і тією ситуацією, в якій здійснюється супровід.

Що стосується сфери освіти, то тут супровід представляє собою діяльність, спрямовану на створення системи соціально-психологічних умов, що сприяють успішному навчанню і розвитку кожної дитини в конкретному освітньому середовищі [51]. Під супроводом також розуміється організована психолого-педагогічна допомога та підтримка дитини з метою підвищення ефективності та якості її навчання і виховання.

Процес психологічного супроводу представляє собою не лише безпосередню участь у освітньому процесі. При виникненні у дитини психологічних, навчальних, соціальних труднощів, наявність поруч з нею відповідного фахівця служби психологічного супроводу забезпечує можливість своєчасного вирішення проблеми. Спеціаліст служби супроводу координує діяльність дитини, педагогів і батьків у вирішенні актуальних проблем розвитку.

Принципами психологічного супроводу є положення гуманістичної психології про супровід природного процесу розвитку дитини, спрямування її розвитку, а не нав'язування їй цілей та шляхів, які вважаються правильними з точки зору дорослих. Служба супроводу об'єднує роботу всіх учасників освітнього процесу, забезпечуючи необхідну залученість їх у вирішення певних завдань розвитку особистості.

У структурі психологічного супроводу виділяють такі напрями роботи:

- організація середовища: створення сприятливих матеріальних, методичних та психологічних умов для розвитку особистості;
- допомога безпосередньо дитині: індивідуальна та групова робота з дитиною, спрямована на розвиток її особистісного потенціалу;
- допомога педагогам: підвищення їхньої психологічної компетентності, консультативна підтримка;
- робота з батьками: психологічна освіта, консультування, залучення до процесу супроводу;
- збір та аналіз інформації: моніторинг психологічного стану дитини, оцінка ефективності втручань.

Супровід розглядається як взаємодія супроводжуючого і супроводжуваного, спрямована на вирішення життєвих проблем розвитку. Це комплексний метод, в основі якого лежить єдність чотирьох функцій: діагностики суті проблеми; інформування про проблему і шляхи її розв'язання; консультації на етапі прийняття рішення і вироблення плану; первинної допомоги на етапі реалізації плану вирішення проблеми.

Основними принципами психологічного супроводу є:

1. Принцип відповідальності: відповідальність за прийняття рішення лежить на суб'єкті розвитку; супроводжуючий володіє лише дорадчими правами.
2. Принцип пріоритету інтересів супроводжуваного: всі дії психолога мають виходити з інтересів дитини.
3. Принцип безперервності супроводу: процес супроводу має бути систематичним і послідовним.

4. Принцип мультидисциплінарності супроводу: залучення фахівців різних спеціальностей до процесу супроводу.

Психолог, який здійснює супровід, є активним учасником процесу, оскільки створює оптимальні соціально-психологічні умови для розвитку не тільки дітей, а й педагогів і батьків [24].

Результатом психологічного супроводу особистості в процесі адаптації до життя стає нова життєва якість – адаптивність, тобто здатність самостійно досягати відносної рівноваги у відносинах із собою та людьми, які оточують, як у сприятливих, так і в екстремальних життєвих ситуаціях. В умовах війни ця характеристика набуває особливого значення, адже діти постійно стикаються з викликами, що потребують від них гнучкості, витривалості та здатності до конструктивного подолання стресових ситуацій.

Інтенсивний розвиток теорії та практики психологічного супроводу в останні роки пов'язаний з розширенням уявлень про цілі освіти. Вони охоплюють не лише академічні досягнення, але й цілі розвитку, виховання, забезпечення фізичного, психічного, психологічного, морального та соціального здоров'я дітей [47].

При такому підході психологічний супровід розглядається не просто як "сервісна служба", а виступає як невід'ємний елемент системи освіти, рівноправний партнер структур і фахівців іншого профілю у вирішенні завдань навчання, виховання і розвитку нового покоління. Необхідно враховувати вікові особливості дітей під час створення системи психологічного супроводу, адже кожен віковий етап характеризується специфічними завданнями розвитку та потребує адекватних форм і методів психологічної підтримки.

В умовах війни особливого значення набувають такі аспекти психологічного супроводу, як:

- підтримка емоційної стабільності дитини;
- сприяння формуванню почуття безпеки;
- робота з травматичним досвідом;
- розвиток копінг-стратегій;

- підтримка процесів сепарації в умовах підвищеної тривожності.

Отже, сучасні технології психологічного супроводу характеризуються комплексністю, системністю, гуманістичною спрямованістю та орієнтацією на активізацію внутрішніх ресурсів особистості. Ці технології постійно розвиваються та адаптуються до нових викликів, що постають перед суспільством, зокрема в умовах воєнного часу, забезпечуючи повноцінну психологічну підтримку дітей на всіх етапах їхнього розвитку.

2.2. Емпіричне дослідження процесу емоційної сепарації дітей молодшого шкільного віку

2.2.1 Опис процедури та вибірки емпіричного дослідження

Для перевірки висунутої нами гіпотези про те, що впливаючи на основні параметри батьківсько-дитячої взаємодії можна створити умови, які сприяють успішному проходженню процесу емоційної сепарації дітей молодшого шкільного віку, нами було сплановано та проведено природний експеримент у найбільш поширеному його вигляді (психолого-педагогічний експеримент), особливості проведення та результати якого викладено нижче.

На основі теоретично розглянутих нами психологічних особливостей емоційної сепарації молодших школярів, нами було висунуто припущення, що впливаючи на основні параметри батьківсько-дитячої взаємодії: вимогливість, суворість, контроль, емоційна близькість, прийняття, співробітництво, тривожність, послідовність, конфронтацію, то можна створити умови, які сприяють успішному проходженню процесу емоційної сепарації дітей молодшого шкільного віку.

Із метою формувального впливу було розроблено програму психологічного супроводу «З дітьми та для дітей» та апробовано у процесі надання психологічної допомоги молодшим школярам та їхнім батькам на базі Острозького ліцею №3 м. Острог.

Наше дослідження проведене у формі експерименту з міжгруповим порівнянням, мета якого: визначити наявність причинно-наслідкового зв'язку

між показниками параметрів батьківсько-дитячої взаємодії та показниками емоційної сепарації у батьків та молодших школярів залежно від впливу програми психологічного супроводу емоційної сепарації дітей молодшого шкільного віку «З дітьми та для дітей».

Засіб, яким ми впливали на залежну змінну: програма психологічного супроводу емоційної сепарації дітей молодшого шкільного віку «З дітьми та для дітей».

Залежна змінна: показники емоційної сепарації батьків та дітей.

Незалежна змінна: показники за параметрами батьківсько-дитячої взаємодії (вимогливість, суворість, контроль, емоційна близькість, прийняття, співробітництво, тривожність, послідовність, конфронтація, задоволеність).

Гіпотеза 1: зростання показників за такими параметрами батьківсько-дитячої взаємодії як: емоційна близькість, прийняття, співробітництво, послідовність, задоволеність взаєминами та зменшення показників за такими параметрами батьківсько-дитячої взаємодії як: вимогливість, суворість, контроль, тривожність, конфронтація покращує показники емоційної сепарації батьків та дітей молодшого шкільного віку.

Гіпотеза 2: програма психологічного супроводу «З дітьми та для дітей» сприяє підвищенню показників за такими параметрами батьківсько-дитячої взаємодії як: емоційна близькість, прийняття, співробітництво, послідовність, задоволеність взаєминами та зменшує показники за такими параметрами батьківсько-дитячої взаємодії як: вимогливість, суворість, контроль, тривожність, конфронтація.

Вибірка - 48 дітей молодшого шкільного віку (6-7 років, 1-й клас) та їх матері. Ми обрали матерів, оскільки носіями емоційної культури сім'ї, зазвичай, є саме жінки. Типова сім'я - це коаліція матері з дітьми в центрі родини та чоловік на її периферії. Тому проблема емоційної сепарації - це найчастіше проблема сепарації від матері.

Тривалість експерименту - 4 місяці (з лютого по травень 2025 р.).

Експеримент проводився в три етапи:

1. Констатувальний.
2. Формувальний.
3. Контрольний.

На констатувальному стані відбулося формування вибірки та первинна діагностика респондентів. Формування вибірки відбулося серед генеральної сукупності молодших школярів 1-их класів Острозьких ліцеїв №2 і №3 та їх матерів. Тому вибірку склали експериментальна (14 школярів молодшого шкільного віку ліцею №3 та їх матері) та контрольна (34 дитини молодшого шкільного віку ліцею №2 та їх матері) групи.

Характеристики вибірки представлено у таблицях 2.2.1.1 та 2.2.1.2

Таблиця 2.2.1.1

Характеристики молодших школярів у контрольній та експериментальній групах

Група	Серед.вік (років)	Стать	
		хлопчики	дівчатка
Експ. (n=14)	6-7 років	9 ос. - 64,29%	5 ос. - 35,71%
Контр. (n=34)	6-7 років	25 ос. - 73,53 %	9 ос. - 26,47%

Таблиця 2.2.1.2

Характеристики матерів у контрольній та експериментальній групах

Група	Серед.вік (років)	Повна родина		Чоловіки у ЗСУ		Вища освіта		Працюють	
		К-ть ос.	%	К-ть	%	К-ть ос.	%	К-ть ос.	%
Експ. (n=14)	29,5	12	85,71	5	35,71	10	71,43	13	92,86
Контр	28,2	18	75	9	26,47	16	66,6	18	75

(n=34)									
--------	--	--	--	--	--	--	--	--	--

Після формування експериментальної та контрольної груп ми провели попередню діагностику емоційної сепарації у батьків та дітей, а також діагностику параметрів батьківсько-дитячої взаємодії.

2.2.2 Діагностика параметрів батьківсько-дитячої взаємодії на констатувальному етапі

Для діагностики параметрів дитячо-батьківської взаємодії ми використали методику діагностики батьківського ставлення. Батьківське ставлення розуміється як система різноманітних почуттів по відношенню до дитини, поведінкових стереотипів, які практикуються у стосунках з нею, особливостей сприйняття та розуміння характеру та особистості дитини, її вчинків.

61 питання опитувальника становить п'ять шкал, які виражають собою ті чи ті аспекти батьківського ставлення: прийняття - відкидання дитини, кооперація, симбіоз, контроль, інфантилізація. За кожну відповідь типу «так» випробуваний отримує 1 бал, а за кожну відповідь типу «ні» - 0 балів. Високі бали свідчать про значну розвиненість зазначених вище видів батьківських відносин, а низькі бали - про те, що вони порівняно слабо розвинені.

У рамках цього дослідження нас цікавила шкала «симбіоз», яка відображає міжособистісну дистанцію у спілкуванні батьків з дитиною. Узагальнені дані отримані у досліджуваних за цією шкалою представлені у таблиці 2.2.2.1

Таблиця 2.2.2.1.

Узагальнені дані психодіагностичного дослідження дитячо-батьківської взаємодії за шкалою “симбіоз” до проведення формульного етапу експерименту в експериментальній та контрольній групах

Група	Високі бали по шкалі “симбіоз” (злиття)		Середні бали по шкалі “симбіоз” (емоційна сепарація)		Низькі бали по шкалі “симбіоз” (відчуження)	
	К-ть	%	К-ть ос.	%	К-ть ос.	%

	ос.					
Експ-на	10	75	3	20,8	1	4,2
Контр-на	28	83,3	4	12,5	2	4,2

При високих балах по шкалі «симбіоз» можна вважати, що батьки прагнуть до симбіотичних стосунків з дитиною. Змістовно ця тенденція описується так - батьки відчують себе з дитиною одним цілим, прагнуть задовольняти всі потреби дитини, відгороджувати її від життєвих труднощів і неприємностей. Батьки постійно відчують тривогу за дитину, дитина здається для них маленькою та беззахисною. Тривога батьків підвищується, коли дитина починає автономізуватися у силу обставин, так як по своїй волі батьки не надають дитині самостійності ніколи.

Високі бали за шкалою «симбіоз» - 6-7 балів - достатньо для того, щоб зробити висновок про те, що доросла людина не встановлює психологічну дистанцію між собою і дитиною, намагається завжди бути ближче до дитини, задовольняти її потреби, захищати від неприємностей.

Низькі бали за цією ж шкалою - 1-2 бали - є ознакою відчуження, тобто дорослий, навпаки, встановлює значну психологічну дистанцію між собою і дитиною, мало піклується про неї.

Тоді, середні бали за цією шкалою - 3-5 балів - є ознакою того, що дорослий встановлює оптимальну психологічну дистанцію між собою та дитиною, розмежовує власні особисті кордони та кордони дитини, але при цьому залишається уважним до її потреб та переживань, піклується про неї.

Згідно із визначенням М. Малер, сепарація - це протилежність як симбіозу, злиттю, так і відчуженню, психологічній глухоті та сліпоті. Вона пропонує такі метафори для позначення сепарації як «вилуплення із симбіотичного яйця», «сходження із симбіотичної орбіти». Сепарація - це оптимальна психологічна дистанція між батьками та дитиною, яка не блокує психологічного розвитку дитини. Тому виходячи із визначення М. Малер, ми можемо інтерпретувати

середні бали по шкалі «симбіоз» - 3-5 балів, як такі, що відповідають нормальній психологічній дистанції між батьками та дитиною та свідчать про наявність сепарації у дитячо-батьківських взаєминах.

На думку М. Малер, для того щоб дитина змогла успішно пройти друге народження, батькам необхідно:

- мати надійний зв'язок з дитиною;
- приймати дитину такою, якою вона є, а не такою, якою би їм хотілося її бачити;
- не забороняти їй відкрито виражати свої почуття, визнавати та розуміти ці почуття, а також потреби дитини в їх розкритті;
- допомагати та заохочувати дії дитини, спрямовані на здорове дослідження навколишнього світу, користуючись словом "так" у два рази частіше, ніж словом "ні";
- забезпечити безпеку безпосереднього оточення, для того, щоб дитина могла ефективно пізнавати навколишній світ, дозволити їй досліджувати його;
- заохочувати вираження незалежних думок, почуттів і дій відповідно до віку дитини;
- бути здатним виразити розуміння, підтримку та забезпечити виховання, коли дитині це знадобиться;
- демонструвати ефективну психологічну незалежність, питаючи дитину прямо, чого вона хоче, відкрито висловлюючи їй власні почуття, визначаючи та прямо вказуючи на те, чого ви домагаєтеся; бути прикладом для дитини;
- визначати, що ви забороняєте робити дитині, прямо говорити, чому, а не вдаватися до силових методів. Досвід показує, що маленькі діти навчаються правильній поведінці, спостерігаючи за поведінкою навколишніх людей;
- узгодити виховні вимоги тих, хто піклується про дитину (батьків і старшого покоління; батьків і няні; матері та батька).

Отже, спираючись на критерії батьківсько-дитячої взаємодії, що сприяють емоційній сепарації, виділені М.Малер, та на основі теоретичного аналізу літератури з проблеми емоційної сепарації молодших школярів, ми зробили

висновок про те, що такі параметри батьківсько-дитячої взаємодії як: вимогливість, суворість, контроль, емоційна близькість, прийняття, співробітництво, тривожність, послідовність, конфронтація, задоволеність, залежно від полюсу, можуть виступати в якості умов, які сприяють або перешкоджають процесу сепарації дитини. Зокрема, сприяють процесу сепарації: емоційна близькість, прийняття, співробітництво, послідовність, задоволеність батьківсько-дитячими взаєминами, а перешкоджають процесу сепарації: вимогливість, суворість, контроль, тривожність, конфронтація.

Емоційна регуляція дорослих істотно визначає якість емоційної взаємодії у сім'ї, формує загальний фон для становлення емоційної автономії дитини. Для дослідження емоційної регуляції матерів було використано опитувальник Гросса ERQ. Методика ґрунтується на процесуальній моделі емоційної регуляції Дж. Гросса, яка описує п'ять регулятивних стратегій: вибір ситуації, модифікація ситуації, перемикання уваги, зміна когніцій та перетворення відповіді. У фокусі опитувальника залишаються дві базові шкали:

- **когнітивної переоцінки** - конструктивне переосмислення ситуації з метою зниження емоційної інтенсивності переживань;
- **придушення експресії** - свідомо інгібіція зовнішніх проявів емоцій при збереженні їхньої внутрішньої інтенсивності.

Опитувальник містить 10 тверджень, які оцінюються за семибальною шкалою від 1 («категорично не згоден») до 7 («повністю згоден»).

Після обробки даних було отримано середні значення за кожною зі шкал.

Таблиця 2.2.2.2

Результати діагностики емоційної регуляції матерів молодших школярів за опитувальником Гросса ERQ (n=48)

Шкала	Мін./макс. діапазон	Середнє значення (М)	Рівень

Когнітивна переоцінка	6–42	31.2	Високий
Придушення експресії	4–28	18.5	Середній – підвищений рівень

У середньому вибірка продемонструвала **високий рівень когнітивної переоцінки**. Це означає, що більшість матерів активно використовують адаптивні когнітивні стратегії переробки емоційного досвіду: намагаються переосмислювати ситуації, знижувати суб'єктивну напругу шляхом зміни інтерпретації подій, перемикаючи увагу чи шукати новий контекст розуміння власних емоцій. Для умов війни та хронічного стресу така стратегія є одним із найефективніших факторів психологічної стійкості, оскільки вона дозволяє не лише зменшувати негативний вплив емоційних стимулів, а й підтримувати функціональний контроль над поведінкою.

Показники за шкалою придушення експресії виявились у **середньому-підвищеними**, що вказує на тенденцію частини респондентів стримувати зовнішні прояви переживань. Ця стратегія, хоч і може тимчасово сприяти соціальній адаптивності (особливо в умовах необхідності зберігати «зовнішню стійкість» перед дітьми), водночас має довгострокові ризики: підвищення соматичного навантаження, емоційного виснаження та зниження емоційної доступності для дитини. В умовах війни це може формувати подвійний тиск: з одного боку, матері намагаються бути стабільними для дітей, з іншого - накопичують внутрішню напругу, не маючи можливості безпечно її проживати.

Взаємодія цих шкал показує, що матері у вибірці загалом вміють керувати власним емоційним досвідом на когнітивному рівні, але не завжди дозволяють собі емоційну експресивність. Це створює цікаве психологічне поле для інтерпретації гіпотези дослідження: рівень емоційної регуляції батьків може полегшувати чи ускладнювати процес емоційної сепарації молодших школярів.

Висока когнітивна переоцінка матерів є ресурсним фактором, що сприяє формуванню у дитини безпечних моделей емоційного реагування, адже матері,

які здатні переосмислювати складні ситуації, часто демонструють більш послідовну та передбачувану емоційну поведінку. Це створює сприятливий фон для емоційної автономії та здорової сепарації.

Натомість схильність до придушення емоцій може стати фактором ризику, оскільки дитина отримує сигнал про те, що емоції небажані, їх варто приховувати, що може ускладнювати розпізнавання власних переживань та формування самостійних емоційних стратегій. У таких умовах сепарація може бути більш тривожною чи оманливо-незалежною.

Таблиця 2.2.2.3

Коротка характеристика шкал за методикою ERQ у контексті емоційної сепарації

Характеристика	Когнітивна переоцінка	Придушення експресії
Середній рівень	Висока	Підвищений
Тип стратегії	Адаптивна	Компенсаторно-захисна
Вплив на взаємодію з дитиною	Полегшує емоційну сепарацію	Може ускладнювати сепарацію
Потенційні ризики	Мінімальні	Емоційне виснаження, приховане напруження
Значення для дослідження	Позитивний резус	Потребує супроводу

Отже, результати шкали ERQ дозволяють зробити узагальнений висновок: матері у вибірці досить добре володіють адаптивними способами емоційного регулювання, але рівень придушення експресії вказує на потенційну потребу у психологічній підтримці, спрямованій на розвиток відкритого та екологічного емоційного спілкування у сімейній системі.

2.2.3 Діагностика емоційної сепарації молодших школярів на констатувальному етапі

Важливим інструментом для вивчення емоційної сепарації молодших школярів є діагностика шкільної тривожності, оскільки саме рівень тривожності відображає ступінь емоційної залежності дитини від дорослого та її здатність діяти автономно в освітньому середовищі. Підвищена тривожність у ситуаціях оцінювання, самовираження чи взаємодії з учителем свідчить про труднощі у формуванні внутрішньої стійкості, невпевненість у власних можливостях і потребу в постійному контролі або схваленні дорослого - ключові маркери несформованої емоційної сепарації. Тому виявлення специфічних чинників тривожності дає змогу не лише окреслити потенційні ризики шкільної дезадаптації, але й глибше зрозуміти механізми, які впливають на автономність дитини, її здатність приймати рішення, проявляти себе та регулювати емоційні реакції в умовах шкільного життя.

Для виявлення рівня шкільної тривожності молодших школярів було використано тест шкільної тривожності Філіпса, який дозволяє оцінити як загальний показник тривожності, так і специфічні емоційні чинники, пов'язані зі шкільною діяльністю, взаємодією з однолітками та дорослими. Отримані дані опрацьовано відповідно до ключа методики, розраховано середні значення за кожною шкалою, а також відсоткові співвідношення у вибірці. Узагальнені результати подано в таблиці 2.2.6., де наведено середні абсолютні показники та їх відсоткове співвідношення щодо максимально можливого значення.

Таблиця 2.2.3.1

**Результати діагностики рівня тривожності молодших школярів за
опитувальником Філіпса (n=48)**

№ шкали	Назва шкали	Макс. бал (S)	Поріг	Середнє знач. (абс.)	Відсоток з високим рівнем (%)
1	Загальна тривожність у школі	22	>16.5	7.93	21,4%

2	Переживання соціального стресу	11	>8.25	2.29	0%
3	Фрустрація потреби в досягненні успіху	13	>9.75	3.79	0%
4	Страх самовираження	6	>4.5	2.79	28.6%
5	Страх ситуації перевірки знань	6	>4.5	2.21	14.3%
6	Страх невідповідності очікуванням оточення	5	>3.75	1.36	7.1%
7	Низька фізіологічна опірність стресові	5	>3.75	1.64	14.3%
8	Проблеми і страхи у стосунках з учителями	8	>6.0	3.00	0%

Отримані результати за методикою шкільної тривожності Філіпса свідчать, що загальний рівень шкільної тривожності у вибірці молодших школярів перебуває в межах норми: середній показник становить 7.93 бала із можливих 22. Високий рівень загальної тривожності виявлено у 21,4% учнів, що є типовим для цього вікового періоду та не свідчить про масову або критичну дезадаптацію. Найбільш сприятливими виявилися показники соціальної взаємодії: жоден учень не продемонстрував високого рівня переживання соціального стресу, а середній показник становить лише 2.29 бала. Також жоден школяр не мав високих значень

за шкалою «Фрустрація потреби в досягненні успіху», що свідчить про відносно благополучний фон навчальної мотивації та відсутність вираженої невпевненості у власних можливостях.

Разом з тим профіль тривожності демонструє наявність окремих зон психологічного ризику. Найбільш проблемною є шкала «Страх самовираження»: високий рівень має 28.6% дітей, а середній показник сягає 2.79 бала із можливих 6. Це означає, що майже третина молодших школярів відчуває значні труднощі у ситуаціях, пов'язаних із публічною активністю, відповідями на уроках чи демонстрацією власних думок. Подібні результати підтверджуються даними інших шкал: 14.3% учнів мають високий рівень страху перевірки знань, а така ж частка - високий рівень низької фізіологічної опірності стресові. Водночас 7.1% продемонстрували високий страх невідповідності очікуванням оточення, що вказує на залежність частини дітей від зовнішнього оцінювання.

У сукупності ці результати дозволяють інтерпретувати тривожність молодших школярів як структуровану навколо оцінних і самопрезентаційних ситуацій, а не соціальних стосунків загалом. Саме такі чинники мають найбільше значення у процесах емоційної сепарації, тобто поступового відокремлення дитини від емоційної залежності від дорослого. Учні з високими значеннями за шкалами страху самовираження та перевірки знань демонструють характерні труднощі: їм важче переносити ситуації, де вони залишаються психологічно «видимими» та повинні діяти самотійно. Це підсилює потребу в підтримці, схваленні та контролі з боку вчителя, що уповільнює формування автономності.

Отже, у контексті дослідження гіпотези про зв'язок шкільної тривожності та особливостей емоційної сепарації отримані результати свідчать про часткове її підтвердження. Хоча загальний рівень тривожності у молодших школярів не є критичним, структура тривожних симптомів засвідчує, що майже третина дітей має труднощі саме у тих сферах, які найбільше пов'язані із сепараційними процесами: самотійність, відповідальність за власні дії, публічність та взаємодія з авторитетною фігурою дорослого. Це вказує на те, що високі показники тривожності у цих сферах можуть ускладнювати емоційне відокремлення і

підтримувати залежність від зовнішньої оцінки та емоційної підтримки дорослого.

Що стосується безпосередньо діагностики емоційної сепарації у молодших школярів, то ми надали перевагу проєктивним методикам, виходячи із вікових можливостей респондентів. Зокрема, для діагностики емоційної сепарації у дітей молодшого шкільного віку ми обрали проєктивну методику «Баранчик у пляшці», яка показує взаємозв'язок дитини із близьким оточенням, ранні стосунки з мамою як із посудиною, готовність дитини до сепарації [40].

Працюючи з кожною дитиною індивідуально, ми пропонували наступну інструкцію: «Намалюй баранчика у пляшці». Після завершення роботи над малюнком ми проводили бесіду з дитиною за такими питаннями: Як Баранчик там опинився? Як йому там у пляшці? Яким він бачить навколишній світ із пляшки? Чи хоче він з неї вибратися? Чи може він з неї вибратися і як?

Інтерпретація результатів відбувалася шляхом внутрішньогрупового порівняння, виходячи із змісту відповідей респондентів. У результаті проведеної психодіагностичної роботи були отримані показники емоційної сепарації в межах від 0 до 10 балів, які свідчать про готовність дитини сепаруватися від матері (Додаток А).

Таблиця 2.2.3.2

**Узагальнені результати психодіагностичного обстеження за
проєктивною методикою «Баранчик у пляшці»**

Група	Високі бали		Середні бали		Низькі бали	
	К-ть ос.	%	К-ть ос.	%	К-ть ос.	%
Експ-на	0	0	8	54,2	6	45,8
Контр-на	0	0	20	58,3	14	41,7

Отже, результати констатувального етапу демонструють, що емоційна сепарація молодших школярів проявляється переважно через труднощі,

пов'язані з оцінними та самопрезентаційними ситуаціями, тоді як соціальна взаємодія загалом не викликає значної тривоги. Дані опитувальника шкільної тривожності Філіпса та проективної методики «Баранчик у пляшці» свідчать, що майже третина дітей демонструє невпевненість у власних діях, підвищений страх самовираження та залежність від оцінки дорослого, що ускладнює формування автономності та готовності до емоційного відокремлення. Водночас відсутність критичних показників тривожності й наявність значної частки дітей із середнім рівнем готовності до сепарації вказують на потенціал успішної корекційної роботи, спрямованої на зміцнення внутрішньої стійкості, підтримку самостійності та формування позитивного досвіду взаємодії з дорослими.

2.3 Розробка та апробація програми психологічного супроводу емоційної сепарації молодших школярів в умовах війни

Сформувавши вибірку та провівши первинну діагностику, узагальнені результати якої представлені у попередньому підрозділі, ми перейшли до формувального етапу нашого експерименту.

Формувальний етап експерименту полягав у проведенні з учасниками експериментальної групи усіх заходів, запланованих у програмі психологічного супроводу «З дітьми та для дітей».

Теоретичною основою програми психологічного супроводу емоційної сепарації «З дітьми та для дітей» стали теорії Дж. Боулбі та М. Малер, описані у теоретичній частині нашого дослідження. Метою розробки програми «З дітьми та для дітей» є створення оптимальних умов для успішного проходження процесу емоційної сепарації дітей молодшого шкільного віку.

Для досягнення цієї мети поставлено такі завдання:

- раннє виявлення сепараційних проблем шляхом систематичного спостереження за дітьми під час різних режимних моментів;
- створення необхідних умов для розвитку психологічної автономності батьків і дітей через цикл інтегрованих занять (зменшення кількості імперативного керівництва, що провокує дитячий негативізм, ініціювання

ситуації, в яких дитина може самостійно зробити правильний вибір і отримати схвалення від дорослого);

- формування психологічної безпеки у дітей (створення атмосфери захищеності й безпеки, яка дозволяє дитині пізнавати світ через взаємодію з ним);

- сприяння розвитку в молодших школярів віри у власну спроможність контролювати себе та світ (через розвиток вміння батьків не зациклюватися на невдачах дитини; підтримувати прагнення дітей долати труднощі, уможливлювати досягнення бажаного результату за допомогою позитивних висловлювань, які дозволяють дітям знайти більш ефективні способи діяльності).

Програму психологічного супроводу емоційної сепарації «З дітьми та для дітей» складено, керуючись: Законом України «Про освіту», Положенням про психологічну службу системи освіти України (наказ МОН України № 509 від 22.05.2018) [36].

При побудові програми ми спирались на такі принципи:

- принцип міждисциплінарного підходу;
- принцип співпраці з сім'єю дитини;
- принцип конфіденційності;
- принцип послідовності та поетапності;
- принцип безперервності;
- принцип орієнтації на індивідуальні особливості;
- принцип створення спеціально організованого педагогічного середовища.

Програма психологічного супроводу емоційної сепарації молодших школярів містила такі блоки:

I блок орієнтований на дітей і містить організаційні форми надання допомоги дітям молодшого шкільного віку (6-7 років). Зміст роботи у цьому напрямі полягає у реалізації спостереження з метою вивчення того, як проходить адаптація дитини до освітнього середовища та проведення психодіагностичного зрізу ступеня сепарації дітей за допомогою проективної методики. За

результатами спостереження і діагностичних заходів робляться висновки, даються усні та/або письмові рекомендації батькам і вчителям класу щодо найбільш ефективної побудови подальшої взаємодії та корекційно-розвивальної роботи з дітьми. Отримана інформація про дитину використовувалася для створення розвивального середовища в групі, зміни обстановки, зміни стилю взаємодії з дітьми, перегляду режиму життя дитини тощо.

II блок програми орієнтований на надання психологічної та інформаційної допомоги вчителям, які працюють із дітьми молодшого шкільного віку (6-7 років).

Пріоритетні завдання:

- а) ознайомити педагогів із особливостями та закономірностями психоемоційного стану дітей молодшого шкільного віку в умовах війни;
- б) за необхідності навчити адекватним способам взаємодії з дітьми з певними труднощами;
- в) допомогти створити умови, що сприяють підвищенню емоційного комфорту в класі та стимулюють розвиток особистості дитини.

Діяльність III блоку спрямована також на надання психологічної допомоги батькам дітей молодшого шкільного віку. Ця допомога надається на консультативному рівні: індивідуальні та групові консультації, інформація в “куточках батьків” (стендові консультації, інформаційні листки, пам’ятки тощо), анкетування батьків (для знайомства з особистісними особливостями дитини, відстеження динаміки змін у розвитку особистості тощо); організація зустрічей, де батьки можуть поділитися досвідом, отримати необхідні теоретичні знання і практичні навички взаємодії з дітьми; організація циклу інтегрованих занять «Дитячий світ і світ дорослий».

Окрему увагу в роботі з батьками виділено пам’яткам щодо регуляції стресу та тривоги в умовах війни. В умовах військового часу батьки самі перебувають у стані хронічного стресу, що впливає на їхню здатність підтримувати дітей та створювати сприятливі умови для емоційної сепарації. Пам’ятки містять практичні техніки щодо діафрагмального дихання, методу заземлення через

п'ять відчуттів, які допомагають швидко зменшити фізіологічні прояви тривоги. Особлива увага приділяється важливості збереження фізичного здоров'я через регулярну фізичну активність, здоровий сон та збалансоване харчування, після впливу фізичного стану на емоційну стабільність. Батьків інформують про обмеження споживання новин до певних часових рамок, уникнення перегляду травматичного контенту перед сном, використання перевірених джерел інформації [42]. Пам'ятки також містять рекомендації щодо підтримки соціальних зв'язків, звернення до професійної допомоги за необхідності, застосування техніки когнітивної реструктуризації для роботи з катастрофічними думками. Окремо наголошується на важливості самотурботи батьків, оскільки лише емоційно стабільні дорослі можуть забезпечити дітям відчуття безпеки та зберегти їх природний розвиток в екстремальних умовах війни [32].

Наша робота при цьому здійснювалася за такими напрямками:

Психодіагностична робота

Робота в діагностичному напрямі здійснювалася в ході анкетування батьків, бесід із ними та вчителями, індивідуального дослідження адаптації дітей до умов школи, в ході спостережень за дитиною.

1) Діагностична робота з дітьми охоплювала:

I етап - первинна діагностика емоційної сепарації (проективна методика «Баранчик у пляшці») та тривожності у дітей (методика Філіпса);

II етап - контрольна діагностика емоційної сепарації (проективна методика «Баранчик у пляшці») та тривожності у дітей (методика Філіпса);

2) Діагностична робота з батьками охоплювала:

I етап - первинна діагностика:

- бесіда з батьками з метою виявити рівень психічного та фізичного розвитку дитини, індивідуальних особливостей поведінки, соціально-побутових умов сім'ї;

- визначення типу батьківського ставлення за методикою діагностики батьківського ставлення;

- оцінку особливостей батьківсько-дитячої взаємодії за методикою «Взаємодія батьки-дитина» (ВБД);
- оцінка емоційної регуляції батьків (за методикою Гросса).

II етап - контрольна діагностика за тими ж методиками.

Профілактична робота

У профілактичному напрямі ми працювали над забезпеченням профілактики виникнення порушень у психоемоційному розвитку молодших школярів, обумовлених воєнним станом та невідповідністю шкільних вимог та психологічних ресурсів дитини. Засобами профілактики було спеціально організоване предметно-просторове середовище в групі, розвивальна взаємодія, співробітництво дорослих із дитиною в різних видах діяльності, індивідуальні та групові розвивальні заняття з учителями (з урахуванням рекомендацій психолога), психопрофілактичні заняття [38].

Корекційно-розвивальна робота з дітьми

I етап - лютий - березень 2025 р. - програма психологічного супроводу «Щаслива дитина». Програма побудована на основі поєднання корекційно-розвивальних програм Нижник Г. [29].

Мета програми - допомогти молодшим школярам у подальшій адаптації до умов школи, зменшення рівня тривожності, формування психологічної безпеки у дітей, підвищення особистісної автономності та компетентності молодших школярів (умов емоційної сепарації).

Для того, щоб емоційна сепарація протікала правильно, необхідно підвищувати життєву компетентність дитини. На цьому етапі це означає, що повинні бути створені умови для максимально вільного та, по можливості, безпечного середовища.

Основні завдання програми:

1. Створити сприятливі умови для подальшої адаптації дітей та усунути фактори, що перешкоджають нормальному перебігу емоційної сепарації.
2. Розвивати комунікативні та ігрові навички, навички спільної діяльності.

3. Створити емоційно-сприятливу атмосферу в групі - атмосферу захищеності й безпеки, яка дозволяє дитині пізнавати світ через взаємодію з ним; сприяти встановленню позитивних стосунків з дітьми, сталому емоційно-позитивному стану та активності кожної дитини.

4. Виховувати доброзичливе ставлення дітей до себе та емоційну чутливість до почуттів інших людей (емоційний інтелект) [1].

5. Сприяти розвитку самостійності дітей, уяви, творчих проявів, відчуттю радості від реалізації своїх задумів та бажань.

Заняття проводилось із групою дітей один раз на тиждень (кількість дітей у групі -14).

Тривалість заняття - 25 - 30 хв.

Програма розрахована на два місяці (лютий-березень 2025 р.) Перше заняття кожного наступного блоку - повторення пройденого - сприяє плавному переходу до наступного блоку.

Структура занять:

Частина 1. Вступна: налаштування групи на спільну роботу, встановлення емоційного контакту між учасниками, щоденник настрою. Основні процедури: вітання, ігри з іменами.

Частина 2. Робоча: розвиток і часткова корекція емоційної та особистісної сфер дитини. Основні процедури: елементи казкотерапії з імпровізацією; ігри на розвиток навичок спілкування; ігри на розвиток особистісної автономності та компетентності; елементи арт-терапії [16].

Частина 3. Завершальна: створення в кожного учасника почуття належності до групи та закріплення позитивних емоцій від роботи на занятті.

Передбачається проведення загальної гри-забави або іншої колективної діяльності, наприклад, створення загального малюнка. На кожному занятті обов'язково є процедури, що сприяють саморегуляції дітей, а саме: вправи на м'язову релаксацію (знімають напруження); дихальна гімнастика (впливає заспокійливо на нервову систему); мімічна гімнастика (спрямована на зняття загального напруження); рухові вправи, що охоплюють почергове або одночасне

виконання рухів різними руками під будь-яку текстів (сприяють міжпівкульній взаємодії); читання дитячих потішок із чергуванням рухів, темпу й гучності мови (сприяє розвитку довільності).

Заняття проводяться з групою дітей один раз на тиждень.

Очікуваний результат: зменшення відчуття тривоги, збільшення відчуття автономності та впевненості в собі.

Аналіз результативності програми: по завершенню проведення циклу занять за вищепредставленою програмою, батьки школярів і педагоги відзначили такі позитивні тенденції: діти спокійно заходять у клас, відходять від матерів, проявляють зацікавленість оточенням, йдуть на контакт з вчителями та однолітками, жваво поводять себе на уроках, вміють просити про допомогу в інших, переважає бадьорий або спокійний настрій, діти намагаються дотримуватися встановлених у колі правил, реагують на зауваження та заохочення з боку вчителя.

Корекційно-розвивальна робота з дітьми та батьками

Проведення циклу корекційно-розвивальних занять для молодших школярів та їх батьків за програмою «Дитячий світ та світ дорослий» (Додаток Е).

Мета програми - підвищення психологічної компетенції батьків у питаннях розвитку психологічної автономності батьків і дітей, особливо в умовах війни.

Завдання програми навчити батьків:

- приймати дитину такою, якою вона є;
- дозволяти їй відкрито виражати свої почуття; визнавати і розуміти почуття і потреби дитини;
- забезпечити безпеку безпосереднього оточення, дозволити дитині досліджувати навколишній світ;
- заохочувати вираження незалежних думок, почуттів і дій відповідно до віку дитини;
- бути здатним виразити розуміння, підтримку та забезпечити виховання, коли дитині це знадобиться;

- демонструвати ефективну психологічну незалежність, питаючи дитину прямо, чого вона хоче, відкрито висловлюючи їй свої почуття;
- визначати, що ви забороняєте дитині та прямо говорити чому, а не вдаватися до силових методів.

Основна ідея програми: співробітництво (формування навиків співробітництва з дитиною; визнання права дитини на вибір; відпрацювання навичків взаємодії).

Очікуваний результат: встановлення особистих кордонів батьків і дітей, подолання сепараційних проблем.

Цикл занять розрахований на 2 місяці (квітень-травень 2025 р.).

Заняття проводилось у два етапи.

I етап - цикл занять для батьків молодших школярів «Дитячий світ і світ дорослий».

Заняття з мамами - це комплекс ігор, вправ, бесід. Найчастіше мами користуються стереотипним підходом до виховання дітей, в процесі тренінгової роботи відбувається зміна стереотипів виховання, тобто набуття нового підходу до проблем. Відправною точкою у тренінгах є формула: "Хочеш змінити іншу людину - змінися сам". У процесі тренінгу в мам спочатку змінюються погляди та підходи до сімейних ситуацій і взаємин з дитиною, які в подальшому рефлексуються. Зміст тренінгових занять ґрунтується на таких положеннях: виховання - це самовиховання батьків; виховання - це вміння чути та бачити, розуміти, відчувати переживання та особливості поведінки дитини; матері мають право на рівність і захищеність; уміння батьків говорити мовою свого внутрішнього Я.

II етап: спільні заняття батьків і дітей.

Спільні заняття батьків і дітей об'єднані в комплекс занять й організовані так: 1 частина заняття - це ігри та вправи, в яких діти та дорослі взаємодіють як партнери, об'єднуючись загальними емоційними переживаннями, а 2 частина заняття - обговорення кожної вправи або ігри з батьками, акцентуючи на

почуттях та емоціях, які відчували дорослі та діти в певний момент. Пошук схожості та відмінності в інтересах, переживаннях, проявах, діях.

Структура занять:

1. Ритуал початку: вітання, створення позитивного настрою, атмосфери довіри, розкутості; введення в тему заняття.
2. Основна частина: мотиваційний компонент, постановка проблем, спільний пошук шляхів їхнього вирішення; ігри, вправи.
3. Заключна частина: обговорення результатів; враження від спільної діяльності; домашнє завдання; ритуал прощання.

Очікуваний результат: встановлення особистих кордонів батьків та дітей, подолання сепараційних проблем.

Консультативна робота

1. Робота з батьками:

- індивідуальне консультування протягом семестру на запит матерів для вирішення питань (особливості дитячо-батьківських стосунків, поведінка дитини тощо);
- групове консультування відповідно до плану проведення батьківських зборів вчителя цього класу на теми: «Довіра як основний чинник успішної адаптації дитини у шкільному закладі», «Мама, яка любить надто сильно».

2. Робота з педагогами:

- індивідуальне консультування протягом семестру на запит педагогів для вирішення питань, що виникають (особливості поведінки дитини, взаємостосунки педагог - батьки, педагог - дитина тощо).

Просвітницька робота

Спрямована на створення необхідного інформаційного та мотиваційного поля ранньої психологічної допомоги, активне залучення батьків дитини в цілеспрямований корекційно-розвивальний процес.

Просвітницька робота в рамках програми розроблена за такими напрямками:

1. Інформаційно-освітні матеріали для батьків: розробка та розміщення в "куточках батьків" стендових консультацій, інформаційних листків, пам'ятка на теми емоційної сепарації, вікових особливостей молодших школярів, перегляд інформаційних коміксів [15], створення психологічно безпечного середовища вдома. Матеріали відповідають практичним порадам щодо підтримки самостійності дитини, встановлення особистих кордонів, ефективної комунікації з урахуванням специфіки воєнного часу.

2. Тематичні виступи на батьківських зборах: проведення інформаційних блоків під час батьківських зборів на теми «Емоційна сепарація: що це і чому це важливо», «Як підтримати дитину в процесі дорослішання», «Психологічна безпека дитини в умовах війни», «Баланс між турботою та посиленням контролем». Виступи супроводжуються роздатковими матеріалами з конкретними рекомендаціями.

3. Психопедагогічні семінари та мінілекції для педагогів: проведення навчальних заходів для вчителів молодших класів з питань розуміння процесів сепарації, розпізнавання сепараційної тривоги у дітей, створення розвивального середовища в класі, що сприяє формуванню автономності школярів. Особлива увага приділяється методам педагогічної взаємодії, які підтримують природний розвиток самостійності дитини.

4. Індивідуальні інформаційні консультації: надання батькам персоналізованої інформації про особливості розвитку їхньої дитини, пояснення результатів діагностики, роз'яснення вікових закономірностей та індивідуальних особливостей проходження сепараційних процесів.

Просвітницька робота обґрунтовується на принципах доступності викладу інформації, практичної спрямованості рекомендацій, врахування актуального психоемоційного стану батьків в умовах війни та підтримки їх батьківської компетентності без формування почуття провини чи неспроможності.

2.4 Аналіз отриманих результатів та їх інтерпретація на контрольному етапі

Провівши з учасниками експериментальної групи всі заходи заплановані у програмі психологічного супроводу емоційної сепарації дітей молодших школярів «З дітьми та для дітей» представлені вище, ми перейшли до контрольного етапу нашого експерименту.

Контрольний етап експерименту полягав у проведенні повторної діагностики емоційної сепарації батьків (показники за шкалою «симбіоз») за методикою діагностики батьківського ставлення, повторної діагностики параметрів батьківсько-дитячої взаємодії за методикою «Взаємодія батьки-дитина» та повторного зрізу показників емоційної сепарації дітей за допомогою проективної методики «Баранчик у пляшці» в експериментальній та контрольній групах.

Після отримання результатів до та після експерименту в експериментальній (Додаток З, Додаток Є) і контрольній групах (Додаток З,

Додаток Ж) та їх обрахунку ми отримали показники сепарації у молодших школярів.

Таблиця 2.4.1.

Середні показники емоційної сепарації дітей

Групи	Середні показники емоційної сепарації	
	до	після
Експериментальна	3,25	6,08
Контрольна	3,33	4,8

Таблиця 2.4.2

Середні показники по шкалі «симбіоз»

Групи	Середні показники по шкалі «симбіоз»	
	до	після
Експериментальна	87,65	79,51

Контрольна	88,02	88,73
------------	-------	-------

Таблиця 2.4.3

Середні показники за параметрами батьківсько-дитячої взаємодії

Параметри батьківсько-дитячої взаємодії	Експериментальна група		Контрольна група	
	до	після	до	після
Вимогливість	60,8	52,5	59,58	59,17
Суворість	59,6	48,7	58,33	54,58
Контроль	73,75	56,25	69,5	67,42
Емоційна близькість	56,7	67,1	54,67	57,67
Прийняття	53,3	66,7	49,08	51,66
Співробітництво	34,6	58,3	37,25	37,92
Тривожність	66,25	51,25	66,67	65,42
Послідовність	51,25	63,75	48,8	49,51
Конфронтація	50,42	38,75	51,25	49,58
Задоволеність взаєминами	65	79,58	64,58	64,71

Із метою аналізу отриманих даних нами було проведено:

- 1) порівняння показників емоційної сепарації дітей до проведення формувальної стадії експерименту в експериментальній та контрольній групах;
- 2) порівняння показників по шкалі «симбіоз» у батьків до проведення формувальної стадії експерименту в експериментальній та контрольній групах;
- 3) порівняння показників по шкалі «симбіоз» та параметрів батьківсько-дитячої взаємодії (які сприяють/перешкоджають емоційній сепарації) у батьків до проведення формувальної стадії експерименту в експериментальній та контрольній групах;

4) порівняння показників емоційної сепарації дітей до та після проведення формувальної стадії експерименту в експериментальній групі;

5) порівняння показників по шкалі «симбіоз» у батьків до та після проведення формувальної стадії експерименту в експериментальній групі;

6) порівняння показників за параметрами батьківсько-дитячої взаємодії до та після формувальної стадії експерименту в експериментальній групі.

Для порівняння показників емоційної сепарації дітей до проведення формувальної стадії експерименту у експериментальній та контрольній групах (Додаток 3), нами було застосовано один з параметричних критеріїв - t-критерій Стюдента, що дозволяє визначити відмінності у середніх значеннях двох вибірок (експериментальної та контрольної груп). Результатом стало потрапляння емпіричного показника в зону не значимості ($t_{\text{емп.}} = 1,84$), тобто на рівні значимості 0,05 ми приймаємо рішення про прийняття нульової гіпотези, а саме: не існує статистично значимих відмінностей між показниками двох вибірок. Тобто до початку формувальної стадії експерименту учасники сформованої нами вибірки у дитячій експериментальній та контрольній групах за показниками емоційної сепарації значимо не відрізняються між собою.

Таблиця 2.4.4

Середні показники емоційної сепарації дітей до проведення формувальної стадії експерименту (за методикою “Баранчик у плящі”)

Групи	Середні показники емоційної сепарації
Експериментальна	3,25
Контрольна	3,33

Для порівняння показників по шкалі «симбіоз» у батьків до проведення формувальної стадії експерименту в експериментальній та контрольній групах (Додаток І) нами було застосовано t-критерій Стюдента, що дозволяє визначити відмінності у середніх значеннях двох вибірок (експериментальної і контрольної

груп). Результатом стало потрапляння емпіричного показника в зону не значимості ($t_{\text{емп.}} = 2,13$), тобто на рівні значимості 0,05 ми приймаємо рішення про прийняття нульової гіпотези, а саме: не існує статистично значимих відмінностей між показниками двох вибірок. Тобто, до початку формувальної стадії експерименту учасники сформованої нами вибірки у батьківській експериментальній та контрольній групах за показниками по шкалі «симбіоз» значимо не відрізняються між собою.

Таблиця 2.4.5

**Середні показники по шкалі «симбіоз» у батьків до проведення
формувальної стадії експерименту**

Групи	Середні показники по шкалі «симбіоз»
Експериментальна	87,65
Контрольна	88,02

Наступний крок - порівняння показників по шкалі «симбіоз» та параметрів батьківсько-дитячої взаємодії, які, як ми припускаємо, сприяють/перешкоджають емоційній сепарації до проведення формувальної стадії експерименту в експериментальній та контрольній групах з метою встановлення наявності зв'язку між ними. Ми передбачаємо, що середні показники по шкалі «симбіоз» будуть корелювати з параметрами батьківсько-дитячої взаємодії, які сприяють емоційній сепарації, а саме з наступними параметрами: емоційна близькість, прийняття, співробітництво, послідовність, задоволеність батьківсько-дитячими взаєминами. Відповідно, високі показники по шкалі «симбіоз» (злиття) будуть корелювати з наступними параметрами батьківсько-дитячої взаємодії: вимогливість, контроль, емоційна близькість, прийняття, тривожність, послідовність, задоволеність батьківсько-дитячими взаєминами. А низькі показники по шкалі «симбіоз» (відчуження) будуть корелювати з наступними параметрами батьківсько-дитячої взаємодії: вимогливість, суворість, контроль, конфронтація.

Ми по чергово співставляємо низькі, середні та високі показники по шкалі «симбіоз» у досліджуваних з показниками по шкалам параметрів батьківсько-дитячої взаємодії.

Для порівняння показників по шкалі «симбіоз» та параметрів батьківсько-дитячої взаємодії у батьків, які сприяють/перешкоджають емоційній сепарації до проведення формувальної стадії експерименту в експериментальній та контрольній групах нами було застосовано коефіцієнт рангової кореляції Спірмена, що дозволяє визначити рівень узгодженості (зв'язку) різних ознак в одного й того ж досліджуваного. Значимі показники досліджуваних характеристик (за результатами кореляційного аналізу) представлені у таблиці 2.4.6.

Таблиця 2.4.6

**Значимі показники досліджуваних характеристик
(за результатами кореляційного аналізу)**

Параметри батьківсько- дитячої взаємодії	Показники по шкалі «симбіоз»		
	Високі (злиття)	Середні (емоц.сепарація)	Низькі (відчуження)
Вимогливість	0,41		0,47
Суворість			0,39
Контроль	0,53		0,42
Емоційна близькість	0,36	0,56	
Прийняття	0,49	0,51	
Співробітництво		0,63	
Тривожність	0,56		
Послідовність	0,37	0,61	
Конфронтація			0,51
Задоволеність	0,47	0,59	

взаєминами			
------------	--	--	--

Низькі показники по шкалі «симбіоз» (відчуження) отримали високий показник кореляції із високими показниками за такими параметрами батьківсько-дитячої взаємодії: вимогливість ($r_{\text{емп.}} = 0,47$), суворість ($r_{\text{емп.}} = 0,39$), контроль ($r_{\text{емп.}} = 0,42$), конфронтація ($r_{\text{с}}_{\text{емп.}} = 0,51$), що свідчить про помірну та середню силу зв'язку.

Високі показники по шкалі «симбіоз» (злиття) отримали високий показник кореляції із високими показниками за такими параметрами батьківсько-дитячої взаємодії: вимогливість ($r_{\text{емп.}} = 0,41$), контроль ($r_{\text{емп.}} = 0,53$), емоційна близькість ($r_{\text{емп.}} = 0,36$), прийняття ($r_{\text{емп.}} = 0,49$), тривожність ($r_{\text{емп.}} = 0,56$), послідовність ($r_{\text{емп.}} = 0,37$), задоволеність батьківсько-дитячими взаєминами ($r_{\text{емп.}} = 0,47$), що свідчить про помірну та середню силу зв'язку.

Середні показники по шкалі «симбіоз» (сепарація) отримали високий показник кореляції із високими показниками за такими параметрами батьківсько-дитячої взаємодії: емоційна близькість ($r_{\text{емп.}} = 0,56$), прийняття ($r_{\text{емп.}} = 0,51$), співробітництво ($r_{\text{емп.}} = 0,63$), послідовність ($r_{\text{емп.}} = 0,61$), задоволеність батьківсько-дитячими взаєминами ($r_{\text{с}}_{\text{емп.}} = 0,59$), що свідчить середню силу зв'язку.

На рівні значимості 0,01 ми приймаємо рішення про відхилення нульової гіпотези на користь альтернативної, а саме: між показниками по шкалі «симбіоз» та показниками параметрів батьківсько-дитячої взаємодії у батьків, які сприяють/перешкоджають емоційній сепарації виявлено статистично значимий зв'язок.

Для порівняння показників емоційної сепарації дітей до та після проведення формувальної стадії експерименту в експериментальній групі нами було застосовано t-критерій Стьюдента. Середні показники емоційної сепарації у дітей до та після проведення формувальної стадії експерименту в експериментальній групі представлені у таблиці 2.4.7

Таблиця 2.4.7

Середні показники емоційної сепарації

Групи	Середні показники емоційної сепарації	
	до	після
Експериментальна	3,25	6,08

Результатом стало потрапляння емпіричного показника в зону значимості ($t_{\text{емп.}} = 2,95$), тобто на рівні значимості 0,01 існує статистично значима відмінність між показниками, отож, ми приймаємо рішення про відхилення нульової гіпотези на користь альтернативної, а саме: між показниками двох вибірок існують статистично значимі відмінності. Тобто між показниками емоційної сепарації дітей до та після проведення формувальної стадії експерименту в експериментальній групі виявлено статистично значиму відмінність. Відповідно, ми можемо стверджувати, що після проведення формувальної стадії експерименту показники значимо змінилися.

Для перевірки значимості зсуву у визначеному напрямку показників експериментальної групи до та після проведення формувальної стадії експерименту нами було використано один з непараметричних методів статистичної обробки даних - Т-критерій Вілкоксона, що призначений для порівняння двох рядів чисел і дозволяє встановити наскільки зсув показників у певному (типовому) напрямку є більш інтенсивним, ніж у іншому (не типовому). У результаті обрахунків ми визначили статистичну значимість типового (додатнього) зсуву на рівні значимості 0,01 ($T_{\text{емп.}} = 1,56$); це свідчить, що підвищення показників емоційної сепарації дітей є не випадковим. Це дає нам підстави, з великою мірою вірогідності, припустити, що зміни були зумовлені незалежною змінною: застосування програми психологічного супроводу емоційної сепарації молодших школярів «З дітьми та для дітей».

Для порівняння показників по шкалі «симбіоз» у батьків до та після проведення формувальної стадії експерименту в експериментальній групі нами було застосовано t-критерій Стюдента. Середні показники по шкалі «симбіоз»

у батьків до і після проведення формувальної стадії експерименту в експериментальній групі представлені у таблиці 2.4.8.

Таблиця 2.4.8

Середні показники по шкалі «симбіоз»

Групи	Середні показники по шкалі «симбіоз»	
	до	після
Експериментальна	87,65	79,51

Результатом стало потрапляння емпіричного показника в зону значимості ($t_{\text{емп.}} = 1,89$), тобто на рівні значимості 0,01 існує статистично значима відмінність між показниками, тому ми приймаємо рішення про відхилення нульової гіпотези на користь альтернативної, а саме: між показниками двох вибірок існують статистично значимі відмінності. Тобто між показниками по шкалі «симбіоз» у батьків до та після проведення формувальної стадії експерименту в експериментальній групі виявлено статистично значиму відмінність. Відповідно, ми можемо стверджувати, що після проведення формувальної стадії експерименту показники значимо змінилися.

Для перевірки значимості зсуву у визначеному напрямку показників експериментальних груп до та після проведення формувальної стадії експерименту нами було використано Т-критерій Вілкоксона. У результаті обрахунків ми визначили статистичну значимість типового (додатнього) зсуву на рівні значимості 0,01 ($T_{\text{емп.}} = 1,14$); це свідчить, що підвищення показників по шкалі «симбіоз» у батьків є не випадковим, що дає нам підстави з великою мірою вірогідності припустити, що зміни були зумовлені незалежною змінною: зміною показників за параметрами батьківсько-дитячої взаємодії, а саме зростання показників за такими параметрами батьківсько-дитячої взаємодії як: емоційна близькість, прийняття, співробітництво, послідовність, задоволеність взаєминами та зменшення показників за такими параметрами батьківсько-дитячої взаємодії як: вимогливість, суворість, контроль, тривожність, конфронтація.

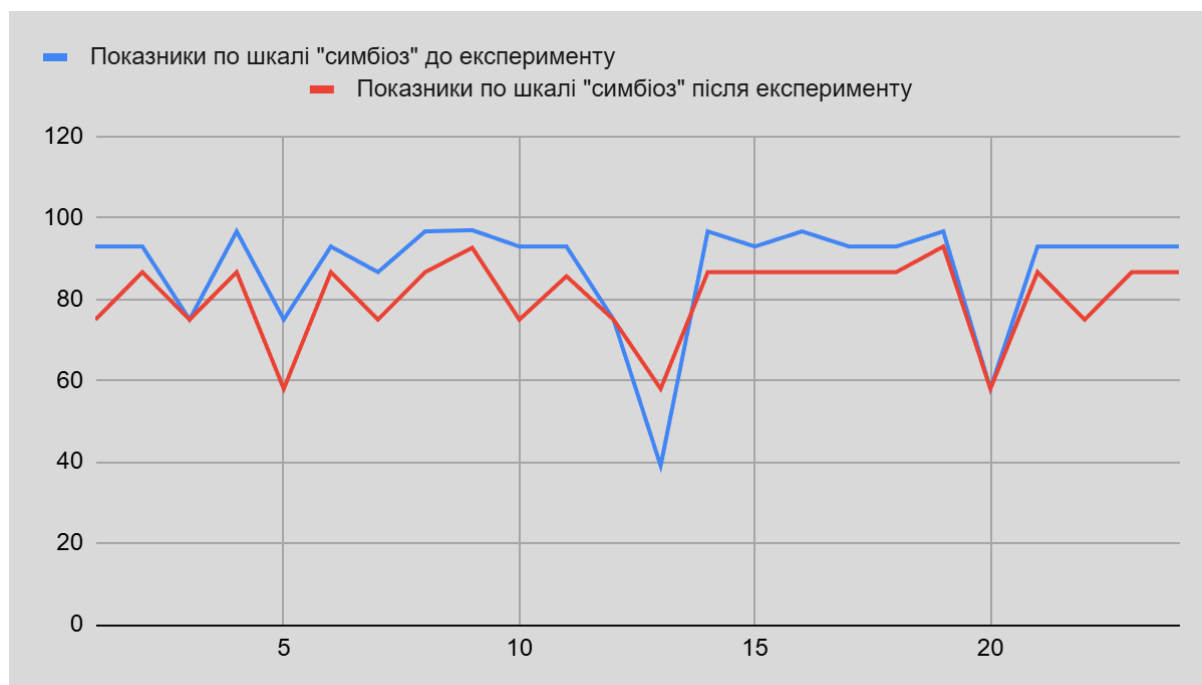


Рис. 1 Показники по шкалі “симбіоз” у батьків

Для порівняння показників за параметрами батьківсько-дитячої взаємодії до та після формувальної стадії експерименту в експериментальній групі нами було застосовано t-критерій Стюдента. Середні показники за параметрами батьківсько-дитячої взаємодії до і після проведення формувального етапу експерименту в експериментальній групі представлені в таблиці 2.4.9.

Таблиця 2.4.9

Середні показники за параметрами батьківсько-дитячої взаємодії

Параметри батьківсько-дитячої взаємодії	Експериментальна група	
	до	після
Вимогливість	60,8	52,5
Суворість	59,6	48,7
Контроль	73,75	56,25
Емоційна близькість	56,7	67,1
Прийняття	53,3	66,7

Співробітництво	34,6	58,3
Тривожність	66,25	51,25
Послідовність	51,25	63,75
Конфронтація	50,42	38,75
Задоволеність взаєминами	65	79,58

Результатом стало потрапляння емпіричного показника в зону значимості ($t_{\text{емп.}} = 2,09$), тобто на рівні значимості 0,01 існує статистично значима відмінність між показниками, тому ми приймаємо рішення про відхилення нульової гіпотези на користь альтернативної, а саме: між показниками двох вибірок існують статистично значимі відмінності. Тобто між показниками параметрів батьківсько-дитячої взаємодії до та після проведення формувальної стадії експерименту в експериментальній групі виявлено статистично значиму відмінність. Відповідно, ми можемо стверджувати, що після проведення формувальної стадії експерименту показники значимо змінилися.

Для перевірки значимості зсуву у визначеному напрямку показників експериментальних груп до і після проведення формувальної стадії експерименту нами було використано Т-критерій Вілкоксона. В результаті обрахунків ми визначили статистичну значимість типового (додатнього) зсуву на рівні значимості 0,01 ($T_{\text{емп.}} = 1,17$); це свідчить, що підвищення показників параметрів батьківсько-дитячої взаємодії є не випадковим, що дає нам підстави з великою мірою вірогідності припустити, що зміни були зумовлені застосування програми психологічного супроводу емоційної сепарації «З дітьми та для дітей».

Для порівняння показників по шкалі «симбіоз» та показників за параметрами батьківсько-дитячої взаємодії у батьків після проведення формувальної стадії експерименту в експериментальній групі з метою встановлення наявності зв'язу між ними нами було застосовано коефіцієнт рангової кореляції Спірмена, що дозволяє визначити рівень узгодженості (зв'язку) різних ознак в одного й того ж досліджуваного. Значимі показники

досліджуваних характеристик (за результатами кореляційного аналізу) представлені у таблиці 2.4.10

Таблиця 2.4.10

**Значимі показники досліджуваних характеристик
(за результатами кореляційного аналізу)**

Параметри батьківсько-дитячої взаємодії	Показники по шкалі «симбіоз»		
	Високі (злиття)	Середні (емоц.сепарація)	Низькі (відчуження)
Вимогливість	0,41		0,47
Суворість			0,39
Контроль	0,53		0,42
Емоційна близькість	0,36	0,56	
Прийняття	0,49	0,51	
Співробітництво		0,63	
Тривожність	0,56		
Послідовність	0,37	0,61	
Конфронтація			0,51
Задоволеність взаєминами	0,47	0,59	

Низькі показники по шкалі «симбіоз» (відчуження) отримали високий показник кореляції із високими показниками за такими параметрами батьківсько-дитячої взаємодії: вимогливість ($r_{\text{емп.}} = 0,45$), суворість ($r_{\text{емп.}} = 0,42$), контроль ($r_{\text{емп.}} = 0,47$), конфронтація ($r_{\text{емп.}} = 0,53$), що свідчить про помірну та середню силу зв'язку.

Високі показники по шкалі «симбіоз» (злиття) отримали високий показник кореляції із високими показниками за такими параметрами батьківсько-дитячої взаємодії: вимогливість ($r_{\text{емп.}} = 0,47$), контроль ($r_{\text{емп.}} = 0,56$), емоційна

близькість ($r_{\text{емп.}} = 0,43$), прийняття ($r_{\text{с емп.}} = 0,51$), тривожність ($r_{\text{емп.}} = 0,59$), послідовність ($r_{\text{емп.}} = 0,38$), задоволеність батьківсько-дитячими взаєминами ($r_{\text{емп.}} = 0,48$), що свідчить про помірну та середню силу зв'язку.

Середні показники по шкалі «симбіоз» (сепарація) отримали високий показник кореляції із високими показниками за такими параметрами батьківсько-дитячої взаємодії: емоційна близькість ($r_{\text{емп.}} = 0,56$), прийняття ($r_{\text{емп.}} = 0,59$), співробітництво ($r_{\text{емп.}} = 0,68$), послідовність ($r_{\text{емп.}} = 0,62$), задоволеність батьківсько-дитячими взаєминами ($r_{\text{емп.}} = 0,63$), що свідчить середню силу зв'язку.

На рівні значимості 0,01 ми приймаємо рішення про відхилення нульової гіпотези на користь альтернативної, а саме: між показниками по шкалі «симбіоз» та показниками за параметрами батьківсько-дитячої взаємодії (які сприяють/перешкоджають емоційній сепарації) у батьків,

виявлено статистично значимий зв'язок.

Для порівняння показників по шкалі «симбіоз» у батьків та показників емоційної сепарації дітей (Додаток Й) після проведення формувальної стадії експерименту в експериментальній групі нами було застосовано коефіцієнт рангової кореляції Спірмена, що дозволяє визначити рівень узгодженості (зв'язку) різних ознак в одного й того ж досліджуваного.

Ми по чергово співставляємо низькі, середні та високі показники по шкалі «симбіоз» у батьків з показниками емоційної сепарації їхніх дітей. Значимі показники досліджуваних характеристик (за результатами кореляційного аналізу) представлені у таблиці 2.4.11

Таблиця 2.4.11

**Значимі показники досліджуваних характеристик
(за результатами кореляційного аналізу)**

Параметри батьківсько-дитячої взаємодії	Показники по шкалі «симбіоз»		
	Високі (злиття)	Середні (емоц.сепарація)	Низькі (відчуження)

Високі		0,59	-
Середні			-
Низькі	0,47		-

Між низькими показниками по шкалі «симбіоз» (відчуження) у батьків та показниками емоційної сепарації дітей статистично значимого зв'язку не виявлено ($r_{\text{смп.}} = 0,13$).

Високі показники по шкалі «симбіоз» (злиття) отримали високий показник кореляції із низькими показниками емоційної сепарації дітей ($r_{\text{смп.}} = 0,47$), що свідчить про помірну силу зв'язку.

Середні показники по шкалі «симбіоз» (сепарація) у батьків отримали високий показник кореляції із високими показниками емоційної сепарації дітей ($r_{\text{смп.}} = 0,59$), що свідчить середню силу зв'язку.

На рівні значимості 0,01 ми приймаємо рішення про відхилення нульової гіпотези на користь альтернативної, а саме: між показниками по шкалі «симбіоз» у батьків та показниками емоційної сепарації дітей виявлено статистично значимий зв'язок, зокрема між середніми показниками по шкалі «симбіоз» у батьків і високими показниками емоційної сепарації дітей, також між високими показниками по шкалі «симбіоз» у батьків та низькими показниками емоційної сепарації у їх дітей.



Рис. 2 Показники по шкалі «симбіоз» у батьків та показники емоційної сепарації дітей після експерименту в експериментальній групі

Перевіряючи гіпотезу про те, що зростання показників за такими параметрам батьківсько-дитячої взаємодії як: емоційна близькість, прийняття, співробітництво, послідовність, задоволеність взаєминами та зменшення показників за такими параметрам батьківсько-дитячої взаємодії як: вимогливість, суворість, контроль, тривожність, конфронтація впливає на показники емоційної сепарації батьків та дітей молодшого шкільного віку ми, застосувавши параметричні та непараметричні критерії, з'ясували, що виявлені нами зміни є статистично значимими.

Таблиця 2.4.12

Середні показники до та після формувальної стадії експерименту в експериментальній групі

Параметри батьківсько-дитячої взаємодії	До	Після
Вимогливість	60,8	52,5
Суворість	59,6	48,7
Контроль	73,75	56,25
Емоційна близькість	56,7	67,1
Прийняття	53,3	66,7
Співробітництво	34,6	58,3
Тривожність	66,25	51,25
Послідовність	51,25	63,75
Конфронтація	50,42	38,75
Задоволеність взаєминами	65	79,58
Шкала «симбіоз» (емоц.сепарація)	7,31	5,12

батьків)		
Емоц.сепарація дітей	4,52	6,08

Аналізуючи показники до та після формувальної стадії експерименту в експериментальній групі, які представлені у таблиці 2.4.12, ми відзначаємо очевидне підвищення показників за такими параметрами батьківсько-дитячої взаємодії як: емоційна близькість, прийняття, співробітництво, послідовність, задоволеність взаєминами, які згідно теоретичних досліджень сприяють процесу емоційної сепарації та зменшення показників за такими параметрами батьківсько-дитячої взаємодії як: вимогливість, суворість, контроль, тривожність, конфронтація, які перешкоджають процесу емоційної сепарації

Окрім того, ми можемо спостерігати підвищення показників емоційної сепарації дітей і зниження показників по шкалі «симбіоз» у батьків. Як видно з Рис. 2, середнім показникам по шкалі «симбіоз» (емоційна сепарація) у батьків відповідають високі показники емоційної сепарації дітей, а високим показникам по шкалі «симбіоз» (злиття) у батьків відповідають низькі показники емоційної сепарації дітей.

Отже, в результаті обрахунків нами було отримано такі результати:

- до початку формувальної стадії експерименту показники по шкалі «симбіоз» у батьків та показники емоційної сепарації дітей в експериментальній та контрольній групах значимо не відрізняються;
- між показниками параметрів батьківсько-дитячої взаємодії до та після проведення формувальної стадії експерименту в експериментальній групі виявлено статистично значиму відмінність. Відповідно ми можемо стверджувати, що після проведення формувальної стадії експерименту показники значимо змінилися. У результаті обрахунків ми визначили статистичну значимість типового (додатного) зсуву на рівні значимості 0,01; це свідчить, що підвищення показників параметрів батьківсько-дитячої взаємодії є не випадковим, що дає нам підстави з великою мірою вірогідності припустити,

що зміни були зумовлені застосування програми психологічного супроводу емоційної сепарації «З дітьми та для дітей»;

- між показниками по шкалі «симбіоз» у батьків, показниками емоційної сепарації дітей контрольної групи до та після формувальної стадії експерименту відмінностей не існує на рівні значимості 0,05, тобто припускаємо що вплив побічних змінних не відобразився і на результатах тестування експериментальної групи, а виявлений типовий додатний зсув спричинений впливом програми психологічного супроводу «З дітьми та для дітей»;

- між показниками по шкалі «симбіоз» у батьків, показниками емоційної сепарації у дітей-учасників експериментальної групи до та після формувальної стадії експерименту існує статистично значима відмінність на рівні значимості 0,01, тобто після проведення формувальної стадії експерименту показники значимо змінилися.

Статистична значимість типового (додатного) зсуву на рівні значимості 0,01 свідчить, що підвищення показників є не випадковим. Це дає нам підстави з великою мірою вірогідності припустити, що зміни були зумовлені незалежною змінною: зміною показників за параметрами батьківсько-дитячої взаємодії, а саме зростання показників за такими параметрам батьківсько-дитячої взаємодії як: емоційна близькість, прийняття, співробітництво, послідовність, задоволеність взаєминами та зменшення показників за такими параметрам батьківсько-дитячої взаємодії як: вимогливість, суворість, контроль, тривожність, конфронтація .

Тому в ході дослідження нами було висунуто та підтверджено припущення про те, що зростання показників за такими параметрам батьківсько-дитячої взаємодії як: емоційна близькість, прийняття, співробітництво, послідовність, задоволеність взаєминами та зменшення показників за такими параметрам батьківсько-дитячої взаємодії як: вимогливість, суворість, контроль, тривожність, конфронтація впливає на показники емоційної сепарації батьків та дітей молодшого шкільного віку, зокрема підвищує їх.

Друге наше припущення про те, що програма психологічного супроводу «З дітьми та для дітей», спрямована на розвиток параметрів батьківсько-дитячої взаємодії, впливає на показники параметрів батьківсько-дитячої взаємодії, зокрема підвищує показники за такими параметрами батьківсько-дитячої взаємодії як: емоційна близькість, прийняття, співробітництво, послідовність, задоволеність взаєминами та зменшує показники за такими параметрами батьківсько-дитячої взаємодії як: вимогливість, суворість, контроль, тривожність, конфронтація тако з не була спростована через статистичну значимість відмінностей середніх показників.

Тож експериментально дослідивши зміст і форми психологічного супроводу емоційної сепарації молодших школярів шляхом проведення експерименту (констатувального, формувального та контрольного), в якому ми впливали незалежною змінною (параметри батьківсько-дитячої взаємодії) на залежну (показники емоційної сепарації батьків та дітей молодшого шкільного віку) засобом впровадження програми психологічного супроводу емоційної сепарації молодших школярів «З дітьми та для дітей» на вибірці 28 респондентів (діти молодшого шкільного віку (6-7 р.) та їх матері), які склали експериментальну групу, ми дійшли висновку про статистичну значимість відмінностей у показниках емоційної сепарації батьків та дітей до та після формувальної стадії експерименту; типовий додатній зсув спричинений впливом програми психологічного супроводу емоційної сепарації молодших школярів «З дітьми та для дітей». Розвиток параметрів батьківсько-дитячої взаємодії, зокрема підвищення показників за такими параметрами батьківсько-дитячої взаємодії як: емоційна близькість, прийняття, співробітництво, послідовність, задоволеність взаєминами та зменшення показників за такими параметрами батьківсько-дитячої взаємодії як: вимогливість, суворість, контроль, тривожність, конфронтація під впливом програми психологічного супроводу «З дітьми та для дітей» призводить до підвищення показників емоційної сепарації батьків та дітей.

2.5 Рекомендації батькам щодо подолання сепараційних проблем в умовах війни

На основі проведеного теоретичного аналізу та результатів емпіричного дослідження нами розроблені практичні рекомендації для батьків щодо психологічного супроводу емоційної сепарації дітей молодшого шкільного віку в умовах війни.

1. Усвідомте, що емоційна сепарація – це не відштовхування дитини, а природний процес формування її здатності диференціювати власні почуття, думки та бажання від почуттів значущих дорослих. В умовах війни цей процес ускладнюється, після чого постійна загроза безпеці може призвести до регресивних проявів – посилення незалежності від батьків, втрати набутих навичок самостійності. Батькам необхідно розуміти, що це нормальна реакція дитячої психіки на екстремальні умови, яка потребує чуйної підтримки. Водночас війни не має бути виправданням для повної зупинки розвитку дитячої автономії.

2. Створіть почуття безпеки для дитини. Для цього критично важливо зберегти стабільність щоденного розпорядку – режим дня, звичні ритуали створюють відчуття передбачуваності світу. Молодші школярі здатні сприймати інформацію про війну, але вона має подаватись без травматичних деталей, інформацію варто пояснювати до вікових можливостей розуміння. Важливо уникати як повного замовчування реальності, що породжує невизначеність і тривогу, так і сильного занурення дитини в страхові подробиці.

3. Звертайте увагу на власний емоційний стан. Механізм передачі тривоги від матері до дитини є одним із ключових чинників, які блокують природний перебіг сепараційних процесів. Коли батьки неконтрольовано "зливають" свою тривогу в дитині, створюють спільну емоційну систему, в якій неможливо розрізнити межі між переживаннями одного члена пари та іншого. Батькам критично важливо працювати з власними емоційними станами, за потреби звернутися до психологічної допомоги для себе, щоб мати ресурс підтримувати дитину. Водночас не варто відмовлятися від фізичних проявів – обійми, дотики,

спільний відпочинок є невербальним способом передачі повідомлення «ти у безпеці, я поруч», хоча важливо поважати межі дитини.

4. Розвивайте емоційну стійкість. Таке явище, під час збереження психологічних меж, є парадоксальним, але необхідним завданням. Дитина може психологічно відокремитися тоді лише, коли впевнена в міцності емоційного зв'язку з батьками. Батькам важливо визнавати право дитини на власні переживання, не знецінюючи їх фразами "не плач" чи "немає причин боятися". Натомість корисно називати емоції дитини, визнавати право на ці почуття, допомагати усвідомлювати зв'язок між подіями та емоціями. Важливо навчитися розрізняти власні емоції та емоції дитини, не проектувати на її власні страхи, а запитувати прямо про її почуття. Батькам корисно поділитися власними переживаннями в адаптованій формі, показати конструктивні способи справлятися з емоціями, але при цьому не використовувати дитину для задоволення власних емоційних потреб.

5. Приймайте дитину такою, якою вона є. Це означає безумовну готовність батьків прийняти її без спроб переробити під власне очікування. В умовах війни діти можуть демонструвати поведінку, що не відповідає батьківському очікуванню: регресивні прояви, підвищену тривожність, агресію, порушення сну та апетиту. Варто уникати порівнянь з іншими дітьми, визнавати право на недосконалість та цінувати індивідуальність кожної дитини.

6. Збільшуйте зону самостійності дитини. Дозвольте їй помилятися та навчатися на власному досвіді, формувати навички оцінки ризиків і самозахисту замість тотального контролю. Зниження сильного контролю та тривожності є складним завданням в умовах реальної небезпеки. Батькам важливо навчитися відокремлювати реальні небезпеки від уявних, запитуючи себе, чи відповідає їхня тривога реальному рівню ризику.

7. Розвиток емоційного інтелекту дитини є необхідним умовою емоційної сепарації. Батькам варто допомогти розширити емоційний словник дитини, сприяючи розвитку різноманітних відтінків емоцій, обговорюючи причини та наслідки емоційних станів. Особливо важливо навчати дитину техніці емоційної

саморегуляції – дихальним вправам, використанню фізичної активності та творчого самовираження для справляння з сильними емоціями. В умовах війни, коли дитина регулярно стикається з ситуаціями, які викликають інтенсивні емоційні реакції, такі навички залишаються життєво необхідними. Корисно також розвивати емпатію через обговорення емоцій літературних персонажів, героїв фільмів, реальних людей.

8. Працюйте над сепараційною тривогою. Вона є одним із найпоширеніших проявів впливу війни на молодших школярів. Батькам варто готувати дитину до розлуки завчасно, обговорювати, куди вони йдуть, коли повернуться, як дитина може зв'язатися з ними у разі потреби. Передбачувані ритуали прощання та зустрічі знижують тривогу. Важливо не зникати непомітно, навіть якщо дитина не плаче під час розлуки, непомітне зникнення підриває довіру та посилює страхи. Надійне повернення та дотримання обіцянок формує впевненість дитини в надійності батьків, тому що розлука є тимчасовою.

9. Усвідомте межі власних можливостей і, за потреби, вчасно звертайтеся за професійною психологічною допомогою. Консультація фахівця рекомендована, якщо регресивні прояви тривають понад три місяці після травматичних подій без тенденції до покращення, якщо у дитини виявляються ознаки посттравматичного стресового розладу (нав'язливі спогади, нічні кошмари, уникнення нагадувань про травму, душевні захворювання, гіперзбудливість), якщо порушення заважають повсякденному функціонуванню – відмова відвідувати школу, неможливість відійти від батьків, агресія. Також варто звернутися до психолога, якщо батьки відчують, що власна тривожність виходить з-під контролю та вимагає підтримки дитини.

Отже, емоційна сепарація молодших школярів в умовах війни потребує від батьків особливої чутливості та усвідомленого підходу до виховання. Завдання полягає не у прискоренні чи уповільненні цього процесу, а в умовах, за яких дитина може продовжувати природний розвиток навіть у екстремальних умовах.

Висновки до другого розділу

Ключові принципи психологічного супроводу охоплюють забезпечення базового почуття безпеки, розвиток емоційної стійкості при збереженні психологічних меж, прийняття дитини такою, якою вона є, зниження підвищеного контролю та тривожності, розвиток емоційного інтелекту. У другому розділі було представлено результати констатувального та формувального етапів експериментального дослідження, що дало змогу виявити характерні труднощі у сфері батьківсько-дитячої взаємодії та емоційної автономії дітей. Діагностика засвідчила наявність переважно симбіотичних тенденцій у взаєминах матерів і дітей, підвищений страх самовираження та залежність школярів від оцінки дорослого, що ускладнює процес сепарації. Також результати продемонстрували значний потенціал для корекційної роботи: сформовано вибірку, уточнено її характеристики та розроблено програму психологічного супроводу «З дітьми та для дітей», спрямовану на розвиток психологічної автономності та підтримку емоційної регуляції. Другий розділ підтвердив актуальність проблеми та обґрунтував необхідність цілеспрямованого формувального впливу для оптимізації процесу емоційної сепарації дітей молодшого шкільного віку.

ВИСНОВКИ

Проведене теоретичне та емпіричне дослідження проблеми психологічного супроводу емоційної сепарації молодших школярів в умовах війни дозволило нам сформулювати низку важливих висновків щодо сутності, особливостей перебігу та психологічних умов оптимізації цього складного процесу в екстремальних умовах воєнного часу.

Теоретичний аналіз наукових праць вітчизняних і зарубіжних психологів засвідчив, що проблема психологічної сепарації посідає чільне місце в дослідженнях особистісного розвитку дитини. Встановлено, що емоційна сепарація є складним, багатовимірним процесом зростання психологічного відокремлення дитини від первинних об'єктів прив'язаності, який супроводжується формуванням власного емоційного простору, розвитком саморегуляції та становлення суб'єктності. Сутнісною характеристикою

емоційної сепарації є не розрив емоційного зв'язку з батьками, а формування здатності дитини диференціювати власні почуття, думки та бажання від почуттів значущих дорослих при збереженні базового відчуття безпеки та надійності батьківської підтримки.

Проаналізувавши підходи різних дослідників, від класичних психоаналітичних концепцій Дж. Боулбі та М. Малер до сучасних системних підходів, ми дійшли одного висновку, що емоційна сепарація розглядається не як моментна подія, а як безперервний процес, що розгортається у всьому життєвому шляху людини, набуваючи специфічних форм і змістовних характеристик відповідно до провідної діяльності та актуальних завдань розвитку конкретного вікового періоду.

Молодший шкільний вік визначено як сензитивний період для розвитку емоційної сепарації, що зумовлено кардинальними змінами соціальної ситуації розвитку дитини. Початок систематичного навчання знаменує перехід від дошкільного дитинства, де сім'я залишалася панівним середовищем розвитку, до якісно нового соціального контексту, в якому дитина вперше стає суб'єктом суспільно значущої діяльності.

Специфіка емоційної сепарації у молодших школярів полягає в тому, що вона має місце на тлі збереження базової потреби у безпеці та емоційній підтримці з боку батьків, створюючи власну парадоксальність розвитку, коли дитина прагне до самостійності та автономії, водночас потребуючи стабільного емоційного зв'язку з дорослими, як надійної бази для дослідження нової сфери життя.

Теоретично обґрунтовано роль емоційного інтелекту в процесах сепарації, починаючи саме здатність диференціювати власне переживання від емоційних станів близьких дорослих, усвідомлювати межі свого та батьківського емоційного світу стає психологічною основою емоційної автономії.

Аналіз психоемоційного стану молодших школярів в умовах війни виявив його критичну роль у процесах психологічної сепарації. Установлено, що значна частина українських дітей були свідками або учасниками різноманітних

травматичних подій, пов'язаних з війною, чому молодші школярі стали більш вразливими до цього впливу. Виявлено зовнішній вплив воєнних подій на процеси емоційної сепарації: з одного боку, травматичний досвід наслідку до регресивних проявів, посилення симбіотичного зв'язку з батьками, актуалізація архівних страхів розлуки, що гальмує природний перебіг сепараційних процесів; з іншого боку, екстремальні особливості можуть парадоксально призвести до передчасної псевдосепарації, коли зовнішня самостійність маскує незрілість справжньої емоційної автономії. Встановлено, що основними чинниками негативного впливу війни на процеси емоційної сепарації є порушення базового відчуття безпеки, порушення стабільності сімейних стосунків, обмеження доступу до освіти та соціальних контактів поза межами сім'ї, підвищення рівня тривожності як у дітей, так і у батьків, механізм передачі тривоги від матері до дитини.

На основі теоретичного аналізу та узагальнення емпіричних досліджень нами було обґрунтовано зв'язок між параметрами батьківсько-дитячої взаємодії та успішністю процесів емоційної сепарації. Встановлено, що такі параметри батьківсько-дитячої взаємодії як: емоційна близькість, прийняття, співробітництво, послідовність, задоволеність взаємодіями сприяють процесу емоційної сепарації, тоді як вимогливість, суворість, контроль, тривожність та конфронтація у виховних стратегіях перешкоджають природному перебігу сепараційних процесів. Це теоретичне припущення було підтверджено результатами кореляційного аналізу, які виявили статистично значущі зв'язки між показниками параметрів батьківсько-дитячої взаємодії та показниками емоційної сепарації як у батьків, так і у дітей.

Нами було розроблено та апробовано комплексну програму психологічного супроводу емоційної сепарації дітей молодшого шкільного віку «З дітьми та для дітей», яка охоплювала три взаємопов'язані блоки роботи: блок роботи з дітьми, блок роботи з вчителями та блок роботи з батьками. Програма базувалася на теоретичних положеннях теорії прив'язаності Дж. Боулбі, концепції сепарації-

індивідуації М. Малер та сучасних підходах до психологічного супроводу молодших школярів в умовах війни.

У результаті апробації програми психологічного супроводу емоційної сепарації молодших школярів вдалося експериментально перевірити гіпотезу про можливість оптимізації процесу емоційної сепарації молодших школярів шляхом цілеспрямованого впливу на параметри батьківсько-дитячої взаємодії.

Результати експерименту засвідчили ефективність розробленої програми психологічного супроводу. Статистичний аналіз даних, отриманих до та після проведення формувальної стадії експерименту в експериментальній групі, виявив статистично значущі зміни як у показниках параметрів батьківсько-дитячої взаємодії, так і в показниках емоційної сепарації батьків та дітей. Зафіксовано зростання показників за такими параметрами батьківсько-дитячої взаємодії як емоційна близькість, прийняття, співробітництво, послідовність, задоволеність взаєминами, а також зменшення показників високої вимогливості, суворості, контролю, тривожності та конфронтації. Відповідно до цих змін відбулося підвищення показників емоційної сепарації як у батьків, так і у дітей експериментальної групи, що підтверджує припущення про причинно-наслідковий зв'язок між оптимізацією параметрів батьківсько-дитячої взаємодії та успішністю сепараційних процесів.

Особливо важливо є те, що позитивні зміни були зафіксовані саме в умовах війни, коли природний перебіг сепараційних процесів об'єктивно ускладнений впливом травматичних факторів. Це свідчить про те, що навіть в екстремальних умовах воєнного часу цілеспрямований психологічний супровід, орієнтований на роботу з сім'єю, розвиток батьківської компетентності, оптимізація характеру батьківсько-дитячих стосунків може сприяти відновленню та підтримці природних процесів психічного розвитку дитини. Це підтверджує доцільність та необхідність впровадження спеціалізованої програми психологічного супроводу в практику психологічних служб системи освіти України.

На основі результатів теоретичного та емпіричного дослідження нами були розроблені практичні рекомендації для батьків щодо психологічного супроводу

емоційної сепарації молодших школярів в умовах війни. Ці рекомендації охоплюють ключові аспекти батьківсько-дитячої взаємодії, що сприяють успішності сепараційних процесів: створення базового почуття безпеки, формування здатності до безумовного прийняття дитини, зменшення контролю та батьківської тривожності, розвитку емоційного інтелекту дитини. Окрему увагу приділено роботі з сепараційною тривогою як одним із найпоширеніших проявів впливу війни на психоемоційний стан молодших школярів.

Наукова новизна дослідження полягає в тому, що вперше визначено особливості емоційної сепарації молодших школярів в умовах війни, емпірично досліджено зв'язок емоційної сепарації молодших школярів із параметрами батьківсько-дитячої взаємодії в екстремальних умовах воєнного часу, розроблено та апробовано комплексну програму психологічної супроводу дитячої сепарації дітей молодшого шкільного віку, що враховує специфіку їхнього психоемоційного стану в умовах війни.

Процес емоційної сепарації не завершується в молодшому шкільному віці, а продовжується протягом усього життя, що потребує розробки програми сприяння емоційної сепарації особистості у різних вікових періодах. Основні перспективи подальшого дослідження емоційної сепарації ми вбачаємо у вивченні специфіки процесів емоційної сепарації у дітей, які пережили особливо травматичний досвід війни – перебування в окупації, внутрішньому оточенні, вимушене переміщення. Вбачаємо важливість у розробці системи ранньої діагностики порушення сепараційних процесів та профілактики їх негативних наслідків для психічного здоров'я дитини.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ:

- 1.** Августюк М. Емоційний інтелект у дискурсі точності метакогнітивного моніторингу : Монографія / Марія Августюк. — Острог : Вид-во НаУОА, 2023. 374 с.
- 2.** Августюк М. М. Емоційний інтелект: метакогнітивна проєкція (практикум): навчальний посібник. Острог : Видавництво Національного університету «Острозька академія», 2024. 178 с.
- 3.** Андреєва К. ПТСР у дітей та підлітків під час війни. *Vchytel*. URL: <https://vchytel.com.ua/blog/articles/ptsr-u-ditey-ta-pidlitkiv-pid-chas-viyny-31.html> (дата звернення: 07.08.2025).
- 4.** Артемова, Л. В. Соціалізація дитини в родині. Дошкільне виховання. № 3. 2004. С. 3–5.
- 5.** Арттерапія і війна: контексти і досвід практичної роботи. /за заг. ред. Н. Кальки, Г. Одинцової. [Колективна монографія]. Львів: ЛьвДУВС, 2023. 283с.
- 6.** Атаманчук Н. М. Вікова психологія: Конспект лекцій для студентів денної форми навчання, освітньо-кваліфікаційного рівня бакалавр, спеціальності 053 «Психологія» / Укл. Н. М. Атаманчук. Полтава: Національний університет «Полтавська політехніка імені Юрія Кондратюка», 2022. 120 с.
- 7.** Байдик В. Дитина під час війни. *Vchytel*. URL: <https://www.vchytel.com.ua/blog/articles/dytyna-pid-chas-viyny-6.html> (дата звернення: 07.08.2025).
- 8.** Батьківські навички підтримка дітей у подоланні стресів URL: <https://www.unicef.org/ukraine/media/13036/file> (дата звернення: 27.01.2025).
- 9.** Бланк стандартного інтерв'ю батьків, чиї діти перебувають у стані посттравматичного стресу (модифікація Г.Католик та І.Корнієнка). URL: <https://psychologdcpp.in.ua/instrumentariy/> (дата звернення: 27.01.2025).
- 10.** Бондарук О. Психологічні особливості посттравматичного стресового розладу як комплексу реакцій людини на травмуючу ситуацію. Віртус. 2018. Вип. 26. С. 43-47.

- 11.** Бохонкова Ю. Психологічні особливості сприйняття підлітком стресової ситуації та адаптація до неї. Збірник наукових праць: філософія, соціологія, психологія. 2011. Вип. 16 (2). С. 225-232.
- 12.** Буряк О. Я. Гештальт-терапія в роботі з панічними атаками в умовах війни. *Матеріали I Всеукраїнської науково-практичної конференції (17–18 жовтня, Київський національний університет ім. Тараса Шевченка, м. Київ) – Суми : Університетська книга. 2023. С. 24-27.*
- 13.** Вітсінська Л. Страх розлуки з батьками: основні причини та рекомендації ДНЗ № 33. Житомир, 2023.
URL:<https://33.zdo.zhitomir.ua/boyazn-rozluky-z-batkamy-osnovni-prychyny-ta-rekomendacziyi/> (дата звернення: 05.05.2025)
- 14.** Вознюк А. Психологічні чинники та наслідки конфліктів у період сепарації дорослої дитини з батьківської сім'ї / Актуальні питання теорії та практики психолого-педагогічної підготовки майбутніх фахівців : тези доповідей XII Всеукраїнської наук.-практ. конф. (м. Хмельницький, 10 квітня. 2025 р.). Хмельницький : ХНУ, 2025. С. 10–11.
- 15.** Галілейська О. О. (2023). Медіапроекти психологічної підтримки дітей під час війни. Обрії друкарства, (1(13), С.87–100. [https://doi.org/10.20535/2522-1078.2023.1\(13\).287525](https://doi.org/10.20535/2522-1078.2023.1(13).287525)
- 16.** Гандзілевська Г.Б., Ратінська О. М., Škorvagová E. Українські народні казки як засіб розвитку метакогнітивних ресурсів психологічного імунітету молодших школярів. Вісник Львівського університету. Серія психологічні науки. 2025. Випуск 23. С. 23–37
- 17.** Дмитрієва С. М., Гуменюк Т. М. Діагностика особливостей емоційно – вольової сфери молодших школярів як умова підвищення професійної компетентності дитячого психолога. Конкурентоспроможність в умовах глобалізації: реалії, проблеми та перспективи. 2015. С. 32–35
- 18.** Дмитрієва С. М., Мачушник О. Л. Психологічні детермінанти підліткової тривожності. Вісник. № 3 (37). 2018. К.: Видавництво КІБіТ, 2018. С. 13-18.
- 19.** Ерік Еріксон Childhood And Society Видавництво Random House. 1995

- 20.** Желавська А., Лисенко Л. (2023). Сепарація від батьків та психологічне благополуччя дорослих дітей. *Grail of Science*, (32). С. 363–365. <https://doi.org/10.36074/grail-of-science.13.10.2023.068>
- 21.** Журавель А.П. Психологічний супровід оперативно-службової діяльності особового складу підрозділів охорони державного кордону України 2006 года: Автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.09 / А.П. Журавель; Нац. акад. Держ. прикордон. служби України ім. Б. Хмельницького. – Хмельницький, 2006. – 20 с
- 22.** Зливков В., Лукомська С., Євдокимова Н., Ліпінська С. Діти і війна: монографія. Київ.-Ніжин: Видавець ПП Лисенко М.М., 2023. 221 с.
- 23.** Коляда О., Оніщенко Н. Особливості психоемоційного стану дітей в умовах війни. Проблеми екстремальної та кризової психології. Харків, 2024. Вип. 1(7). С. 93–104. URL: <http://repositsc.nuczu.edu.ua/handle/123456789/20258>
- 24.** Кузікова С., Зливков В., Лукомська С., Щербак Т., Котух О. К 89 Психологічний супровід особистості в умовах війни: навч. посібник. – Київ.-Ніжин: Видавець ПП Лисенко М.М., 2024. 260 с
- 25.** Кульчицька , А., & Полікарчик , С. (2023). Психологічний аналіз проблеми психоемоційних станів особистості в умовах сепарації. Психологічні перспективи, (41). С. 133–145. <https://doi.org/10.29038/2227-1376-2023-41-kyl>
- 26.** Левицька Л.В. Теоретичні підходи до вивчення психологічних особливостей сепарації від батьків. Український науковий журнал «Освіта регіону: політологія, психологія, комунікації». 2015. № 4. С. 142–146.
- 27.** Миколайчук М.І. Взаємини батьків з дітьми підліткового віку: роль трансгенераційної передачі сімейного стресу та стилю прив'язаності. Габітус. 2022. № 43. С. 72–76.
- 28.** Мюррей Боуен The Origins of Family Psychotherapy: The NIMH Family Study Project Видавництво Rowman & Littlefield. 2015. с.186
- 29.** Нижник Г. М. Корекційно-розвивальна програма «Психолого – педагогічні аспекти розвивально-корекційної роботи з обдарованими дітьми старшого дошкільного віку» / Г. М. Нижник. – Івано-Франківськ, 2011. С. 11–32

- 30.** Новоутворення молодшого шкільного віку. URL: https://coggle.it/diagram/Y0blBlwFSzU0H-_d/t/%D0%BD%D0%BE%D0%B2%D0%BE%D1%83%D1%82%D0%B2%D0%BE%D1%80%D0%B5%D0%BD%D0%BD%D1%8F-%D0%BC%D0%BE%D0%BB%D0%BE%D0%B4%D1%88%D0%BE%D0%B3%D0%BE-%D1%88%D0%BA%D1%96%D0%BB%D1%8C%D0%BD%D0%BE%D0%B3%D0%BE-%D0%B2%D1%96%D0%BA%D1%83 (дата звернення: 11.09.2025)
- 31.** Особливості психічного розвитку в різні вікові періоди. Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна. URL: <https://psychology.karazin.ua/dist2020/materialy/Guliaeva/8.pdf>
- 32.** Пам'ятка для сім'ї з тривожними і невротичними розладами <https://clinic.gov.ua/pamiatka-dlia-simi-z-tryvozhnymy-i-nevrotychnymy-rozladamy/>
- 33.** Панок, В. Г. (2023). Психологічні дослідження в умовах війни: проблеми і завдання. *Вісник Національної академії педагогічних наук України*, 5(1), С. 1-12. <https://doi.org/10.37472/v.naes.2023.5133>
- 34.** Пов'язаний з бойовими діями посттравматичний стресовий розлад у дітей та підлітків. Частина 1
URL: <https://mozok.ua/anxietydisorder/article/3724-povyazaniy-z-bojovimi-dyami-posttravmatichnij-stresovij-rozlad-u-dtej-ta-pd>
- 35.** Пов'язаний з бойовими діями посттравматичний стресовий розлад у дітей та підлітків. Частина 2
URL: <https://mozok.ua/anxietydisorder/article/3726-povyazaniy-z-bojovimi-dyami-posttravmatichnij-stresovij-rozlad-u-dtej-ta-pd>
- 36.** Про затвердження Положення про психологічну службу у системі освіти України : Міністерство освіти і науки від 22.05.2018, № 509. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0885-18#Text> (дата звернення: 07.01.2025).
- 37.** Пророк Н. В., Чекстєре О. Ю., Гнатюк О. В. (2023). Особливості соціального розвитку дітей молодшого шкільного віку в умовах воєнного стану. *Журнал сучасної психології*, 2, С. 53-62.

- 38.** Психічне здоров'я особистості у кризовому суспільстві : збірник матеріалів VI Всеукраїнської науково-практичної конференції (22 жовтня 2021 року) / уклад. В. С. Бліхар. Львів : Львівський державний університет внутрішніх справ, 2021. 348 с.
- 39.** Психологічна безпека як інтегративна характеристика особистості / В. В. Папуша // Габітус. 2021. Вип. 22. С. 96-100.
URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/habit_2021_22_18 (дата звернення: 07.01.2025).
- 40.** Психологічна допомога учасникам бойових дій та їх сім'ям : кол. моногр. / М. І. Мушкевич, Р. П. Федоренко, А. П. Мельник [та ін.] / Волинський національний університет імені Лесі Українки. Луцьк : Вежа-Друк, 2025. с. 512
- 41.** Психологія російсько- української війни: внутрішній погляд. Матеріали Всеукраїнського круглого столу (7 квітня 2022 року) / за наук. ред. М. Слюсаревського, С. Чуніхіної, Л. Найдьоновой; Національна академія педагогічних наук України, Інститут соціальної та політичної психології, Асоціація політичних психологів України. Київ : Талком, 2022. с. 55
- 42.** П'ять стратегій проти стресу і тривоги під час повномасштабної війни. Міністерство охорони здоров'я України. URL: <https://moz.gov.ua/uk/p%CA%BCjat-strategij-proti-stresu-i-trivogi-pid-chas-povnomasshtabnoi-vijni> (дата звернення: 15.10.2025)
- 43.** Савчин М. В. Вікова психологія : навч. посіб. / М. В. Савчин, Л. П. Василенко. Київ. : Академвидав, 2006. с. 360
- 44.** Світлана Ройз. Практичне дитинознавство. Продовжуємо розмову. Уривок з книжки. Київ: Ніка-Центр, 2021. с. 384 URL: <https://www.sferaua.com/2021/04/01/praktychne-dytynoznavstvo/>
- 45.** Сепараційна тривога. Дитячий центр здоров'я. 2023. URL: <http://childrenhealth.center/development/disorders/phobia/separation> (дата звернення: 15.10.2025)
- 46.** Сідак Л.С. Розвиток емоційно-вольової сфери молодших школярів. Розвивальна програма для молодших школярів. Зінків : 2014 р.

- 47.** Слободяник Н. В. Психологічний супровід міжособистісної взаємодії в освітньому просторі. Актуальні проблеми психології: збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. 2015. Вип. 39. С. 234-245.
- 48.** Степура Є. В. Тривога смерті як психологічна проблема. Габітус, 57. 2024. С. 67–72.
- 49.** Федоренко Р. П. Психологія сім'ї [Текст] : навч. посіб. / Раїса Петрівна Федоренко. – Вид. 3-тє, змін. та доповн. Луцьк : Вежа-Друк, 2024. с. 624.
- 50.** Хлопецький, В, Курилюк, С. Сучасні уявлення про негативні психічні стани та передумови їх виникнення в навчальній діяльності студентів. Молодіжний науковий вісник Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки, 2019. С.26-33.
- 51.** Шевчишена О. В. Психолого-педагогічний супровід обдарованої дитини у загальноосвітньому навчальному закладі: науково-метод. посіб. / О.В.Шевчишена. Хмельницький: ОІППО, 2016. с. 237
- 52.** Шпак М. М. Вікові особливості розвитку емоційного інтелекту молодших школярів // Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology, VI (68), Issue : 164. Budapest, 2018. P. 71-74
- 53.** Шпак М. М. Психологія розвитку. емоційного інтелекту молодших школярів : монографія. Тернопіль : ТНПУ імені В. Гнатюка, 2016. 372 с.
- 54.** Шпільчак Л. Психолого-педагогічна підтримка дітей різних вікових груп у передрозлучній ситуації батьків (2017) №10. С.186-191
- 55.** Bowlby J. Attachment and Loss (vol. 1). New York: Basic Books. 1969. P. 428.
- 56.** Freud S. Mourning and Melancholia // Standart Edition of the Complete Psychological Works of Sigmund Freud in 24 volumes. London: Hogarth Press Ltd. 1957. Vol. 23.
- 57.** Hoffman J.A. Psychological separation of late adolescents from their parents. Journal of Counseling Psychology. 1984. 31. P. 170–178.
- 58.** Impact of War on Children's Mental Health: Psychiatric and Psychological Studies <https://warchildhood.org/impact-of-war-on-childrens-mental-health/>

- 59.** Mahler M. S. Separation-Individuation: Essays in Honor of Margaret S. Mahler
Видавництво Jason Aronson, Inc. 1977 с.270
- 60.** Mahler M. S. A study of the separation individuation process and its possible application to borderline phenomena in the psychoanalytic situation. Psychoanal. Study Child, 1971. P. 403–424.
- 61.** Yalom I.D. Staring at the Sun: Overcoming the Terror of Death. Jossey-Bass A Wiley Imprint, 2008.

**Інтерпретація даних за проективною методикою
«Баранчик в пляшці»**

Запитання до дитини	Варіанти відповіді	Присвоєння балів
1. Як Баранчик себе почуває в пляшці? Йому там добре?	А) так, Баранчику там добре, тепло, зручно / радіє, веселиться, посміхається.	-
	Б) ні, не подобається. Там тісно, жарко / злиться, плаче.	+
2. Як Баранчик бачить оточуючий світ з пляшки? Чи подобається він йому?	А) світ йому подобається, там весело, добре, можна гратися з іншими.	+
	Б) ні, там страшно, сумно, він буде плакати. Там немає мами.	-
3. Чи хоче Баранчик вибратися з пляшки?	А) так, хоче! Він хоче на лужок, бігати, гратися, стрибати!	+
	Б) ні, він не хоче нікуди. Йому тут дуже добре в пляшці.	-
4. Баранчик чекає чиеїсь допомоги? Він зможе вибратися сам?	А) так, він може вибратися і сам, він уже великий!	+
	Б) ні, він сам не може вибратися, він ще маленький.	-
5. Звертаємо увагу куди повернута пляшка.	А) пляшка повернута вверх.	-
	Б) пляшка повернута вниз, вліво, вправо.	+

За кожную позитивну відповідь умовно присвоюємо 2 бали, за негативну - 0 балів. Максимальний результат - 10 балів, мінімальний - 0 балів. Інтерпретація результатів відбувається шляхом внутрішньо

групового порівняння. Орієнтуємося на середній бал у групі.

ДОДАТОК Б

Шкала емоційної регуляції Гросса (ERQ)

Опитувальник ERQ (Emotion Regulation Questionnaire) був розроблений Дж. Гроссом із урахуванням процесуальної моделі емоційної регуляції і спрямований на діагностику двох стратегій емоційної регуляції - когнітивної переоцінки (cognitive reappraisal) і придушення експресії (expressive suppression).

Відповідно до цієї методики в рамках процесуальної моделі емоційної регуляції виділяють п'ять сімейств регулятивних стратегій, які відповідають різним етапам емоційних відповідей:

- 1) вибір ситуації;
- 2) модифікація ситуації;
- 3) перемикання уваги;
- 4) зміна когніцій;
- 5) перетворення відповіді (Gross, Thompson, 2007; John, Gross, 2007; Gross, 2015).

В основі даної моделі лежить концепція процесу породження емоцій, згідно з якою емоції починаються з оцінки емоційних сигналів. Для оцінки індивідуальних відмінностей когнітивної переоцінки і придушення експресії був розроблений опитувальник ERQ, який складається з 10 пунктів (Gross, John, 2003). Шкала «Когнітивна переоцінка» включає шість пунктів (наприклад: «Для управління своїми емоціями я змінюю ставлення до ситуації, в якій перебуваю»; шкала придушення експресії - чотири пункти (наприклад: «Для управління своїми емоціями я стримую їх зовнішні прояви»).

Респонденту потрібно відзначити ступінь згоди із запропонованими твердженнями за шкалою від 1 («категорично не згоден») до 7 («повністю згоден»).

Шкала емоційної регуляції Гросса ERQ

1. Щоб підняти собі настрій, я змінюю своє ставлення до ситуації.

2. Для управління своїми емоціями я стримую їх зовнішні прояви.
3. Коли я стикаюся зі стресовою ситуацією, я намагаюся думати про неї таким чином, щоб зберігати спокій.
4. Для управління своїми емоціями я змінюю ставлення до ситуації, в якій перебуваю.
5. Щоб підняти собі настрій (відчути радість або задоволення), я починаю думати про щось інше.
6. Коли я відчуваю позитивні емоції, я пильную за тим, щоб їх не показувати.
7. Щоб впоратися з негативними емоціями, я змінюю своє ставлення до ситуації.
8. Я тримаю свої емоції при собі
9. Коли я відчуваю негативні емоції, я роблю все, щоб їх не показувати
10. Щоб впоратися з негативними емоціями (такими як смуток або злість), я починаю думати про щось інше.

Ключ:

Шкала когнітивної переоцінки: 1, 3, 4, 5, 7, 10.

Шкала придушення експресії: 2, 6, 8, 9.

Тест шкільної тривожності Філіпса

Мета. Вивчити рівень і характер тривожності, пов'язаної зі школою, у дітей молодшого шкільного віку.

Обладнання. Аркуші паперу й ручки.

Інструкція. Тест складається з 58 запитань, які можуть зачитуватися або пропонуватися письмово. На кожне запитання слід дати однозначну відповідь «Так» або «Ні».

«Діти, зараз вам будуть запропоновані запитання про те, як ви себе почуваєте у школі. Старайтеся відповісти щиро і правдиво, тут немає правильних або неправильних, хороших або поганих відповідей. Над запитаннями довго не замислюйтесь.»

На аркуші для відповідей угорі напишіть своє ім'я, прізвище й клас. Відповідаючи на запитання, записуйте його номер і відповідь "+", якщо погоджуєтесь, й "—", якщо ні».

1. Чи важко тобі триматися на одному рівні з усім класом?
2. Чи хвилюєшся ти, коли вчитель говорить, що збирається перевірити, наскільки ти знаєш матеріал?
3. Чи важко тобі працювати в класі так, як цього хоче вчитель?
4. Чи сниться тобі часом, що вчитель в люті від того, що ти не знаєш урок?
5. Чи траплялося, що хто - небудь з твого класу бив або вдарив тебе?
6. Чи часто тобі хочеться, щоб вчитель не поспішав при поясненні нового матеріалу, поки ти не зрозумієш, що він говорить?
7. Чи сильно ти хвилюєшся при відповіді або виконанні завдання?
8. Чи трапляється з тобою, що ти боїшся висловлюватися на уроці, тому що боїшся зробити дурну помилку?
9. Чи тремтять у тебе коліна, коли тебе викликають відповідати?
10. Чи часто твої однокласники сміються над тобою, коли ви граєте в різні ігри?
11. Чи трапляється, що тобі ставлять нижчу оцінку, ніж ти очікував?
12. Чи хвилює тебе питання про те, чи не залишать тебе на другий рік?

13. Намагаєшся чи ти уникати ігор, в яких робиться вибір, тому що тебе, як правило, не вибирають?
14. Чи буває часом, що ти весь тремтиш, коли тебе викликають відповідати?
15. Чи часто у тебе виникає відчуття, що ніхто з твоїх однокласників не хоче робити те, чого хочеш ти?
16. Чи сильно ти хвилюєшся перед тим, як почати виконувати завдання?
17. Чи важко тобі отримувати такі позначки, яких чекають від тебе батьки?
18. Чи боїшся ти часом, що тобі стане дурно в класі?
19. Чи будуть твої однокласники сміятися над тобою, якщо ти зробиш помилку при відповіді?
20. Чи схожий ти на своїх однокласників?
21. Виконавши завдання, турбуєшся про те, чи добре ти і з ним впорався?
22. Коли ти працюєш в класі, чи впевнений ти в тому, що все добре запам'ятаєш?
23. Чи сниться тобі іноді, що ти в школі і не можеш відповісти на запитання вчителя?
24. Чи вірно, що більшість хлопців ставляться до тебе по - дружньому?
25. Працюєш ти більш ретельно, якщо знаєш, що результати твоєї роботи будуть порівнюватися в класі з результатами твоїх однокласників?
26. Чи часто ти мрієш про те, щоб менше хвилюватися, коли тебе запитують?
27. Чи боїшся ти часом вступати в суперечку?
28. Чи відчуваєш ти, що твоє серце починає сильно битися, коли вчитель говорить, що збирається перевірити твою готовність до уроку?
29. Коли ти отримуєш гарні оцінки, чи думає хто - небудь з твоїх друзів, що ти хочеш вислужитися?
30. Чи добре ти себе почуваєш з тими з твоїх однокласників, до яких хлопці ставляться з особливою увагою?
31. Чи буває, що деякі хлопці в класі говорять те, що тебе зачіпає?
32. Як ти гадаєш, чи втрачають прихильність класу ті учні, які не можуть упо-ратися з навчанням?
33. Чи схоже на те, що більшість твоїх однокласників не звертають на тебе увагу?

34. Чи часто ти боїшся виглядати безглуздо?
35. Чи задоволений ти тим, як до тебе ставляться вчителі?
36. Чи допомагає твоя мама в організації вечорів, як інші мами твоїх однокласників?
37. Чи хвилювало тебе коли - небудь, що думають про тебе оточуючі?
38. Чи сподіваєшся ти в майбутньому вчитися краще, ніж раніше?
39. Чи вважаєш ти, що одягаєшся в школу так само добре, як і твої однокласники?
40. Чи часто ти замислюєшся, відповідаючи на уроці, що думають про тебе в цей час інші?
41. Чи володіють здібні учні якимись - то особливими правами, яких немає у інших дітей у класі?
42. Чи зляться деякі з твоїх однокласників, коли тобі вдається бути краще за них?
43. Чи задоволений ти тим, як до тебе ставляться однокласники?
44. Чи добре ти себе відчуваєш, коли залишаєшся один на один з учителем?
45. Висміюють чи часом твої однокласники твою зовнішність і поведінку?
46. Чи думаєш ти, що турбуєшся про свої шкільні справи більше, ніж інші хлопці?
47. Якщо ти не можеш відповісти, коли тебе запитують, чи відчуваєш ти, що ось - ось расплачешся?
48. Коли ввечері ти лежиш у ліжку, думаєш ти часом з занепокоєнням про те, що буде завтра в школі?
49. Працюючи над важким завданням, чи відчуваєш ти часом, що зовсім забув речі, які добре знав раніше?
50. Чи тремтить злегка твоя рука, коли ти працюєш над завданням?
51. Чи відчуваєш ти, що починаєш нервувати, коли вчитель говорить, що збирається дати класу завдання?
52. Чи лякає тебе перевірка твоїх знань у школі?
53. Коли вчитель говорить, що збирається дати класу завдання, чи відчуваєш ти страх, що бракує часу з ним?

54. Чи снилося тобі часом, що твої однокласники можуть зробити те, чого не можеш ти?
55. Коли вчитель пояснює матеріал, здається тобі, що твої однокласники розуміють його краще, ніж ти?
56. Чи турбуєшся ти по дорозі в школу, що вчитель може дати класу перевірочну роботу?
57. Коли ти виконуєш завдання, чи відчуваєш ти зазвичай, що робиш це погано?
58. Тремтить чи злегка твоя рука, коли вчитель просить зробити завдання на дошці перед усім класом?

Ключ до запитань: «+» - Так, «-» - Ні

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

Опрацювання та інтерпретування результатів.

Виокремлюють запитання, відповіді на які не збігаються із ключем тесту. Наприклад, на 58-ме запитання дитина відповіла «Так», тоді як у ключі цьому запитанні відповідає «-», тобто відповідь «Ні». Відповіді, що не збігаються з ключем, - це прояви тривожності.

Під час обробки підраховується:

- загальна кількість розбіжностей по всьому тесту: понад 50 % - підвищена тривожність; понад 75 % - висока тривожність;
- кількість збігів за кожним із 8 чинників тривожності, що виділені у тесті. Рівень тривожності визначається так само, як і в першому випадку. Аналізується

загальний внутрішній емоційний стан учня, який багато в чому визначається наявністю тих чи інших тривожних синдромів (факторів) та їх кількістю.

Чинник	Номер запитання
1. Загальна тривожність у школі.	2, 4, 7, 12, 16, 21, 23, 26, 28, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58 S = 22
2. Переживання соціального стресу.	5, 10, 15, 20, 24, 30, 33, 36, 39, 42, 44 S = 11
3. Фрустрація потреби в досягненні успіху.	1, 3, 6, 11, 17, 19, 25, 29, 32, 35, 38, 41, 43 S = 13
4. Страх самовираження.	27, 31, 34, 37, 40, 45 S = 6
5. Страх ситуації перевірки знань.	2, 7, 12, 16, 21, 26 S = 6
6. Страх невідповідності очікуванням оточення.	3, 8, 13, 17, 22 S = 5
7. Низька фізіологічна опірність стресові.	9, 14, 18, 23, 28 S = 5
8. Проблеми і страхи у стосунках з учителями.	2, 6, 11, 32, 35, 41, 44, 47 S = 8

чиків

(абсолютна розбіжність у відсотках: < 50 %; > 50 %; > 75 %).

2. Подання цих даних у вигляді індивідуальних діаграм.
3. Кількість розбіжностей за кожним виміром для всього класу; абсолютне значення - < 50 %; > 50 %; > 75 %.
4. Подання цих даних у вигляді діаграми.
5. Кількість учнів, які мають розбіжності за певним чинником > 50% і > 75 % (для всіх чинників).
6. Подання порівняльних результатів при повторних замірах.
7. Повна інформація про кожного з учнів (за результатами тесту).

Змістова характеристика кожного синдрому (чинника)

1. Загальна тривожність у школі - загальний емоційний стан дитини, пов'язаний з різними формами її включення в життя школи.

2. Переживання соціального стресу — емоційний стан дитини, на тлі якого розвиваються її соціальні контакти (передусім з однолітками).
3. Фрустрація потреби в досягненні успіху - несприятливий психічний фон, такий, що не дає змоги дитині розвинути власну потребу в успіху, досягненні високого результату тощо.
4. Страх самовираження - негативні емоційні переживання ситуацій, пов'язаних із потребою саморозкриття, подання себе іншим, демонстрації своїх можливостей.
5. Страх ситуації перевірки знань - негативне ставлення й переживання тривоги у ситуаціях перевірки (особливо публічної) знань, досягнень та можливостей.
6. Страх невідповідності очікуванням оточення - орієнтація на значущість інших в оцінюванні своїх результатів, учинків, думок, тривога з приводу оцінок, які дають навколишні, очікування негативного оцінювання.
7. Низька фізіологічна опірність стресові - особливості психофізіологічної організації, які знижують здатність дитини пристосовуватись до ситуацій стресового характеру, що підвищує ймовірність неадекватного, деструктивного реагування на тривожний чинник середовища.
8. Проблеми і страхи у стосунках з учителями ~ загальний негативний емоційний фон стосунків із дорослими у школі, що знижує успішність навчання дитини в школі.

ДОДАТОК Г

Методика діагностики батьківського ставлення

Батьківське ставлення розуміється як система різноманітних почуттів та вчинків дорослих людей по відношенню до дітей. З психологічної точки зору

батьківське ставлення - це педагогічна соціальна установка по відношенню до дітей, яка включає в себе раціональний, емоціональний та поведінковий компоненти. Всі вони в тій чи іншій мірі оцінюються за допомогою опитувальника, який складає основу даної методики.

61 запитання складає п'ять наступних шкал, які виражають собою ті або інші аспекти батьківського ставлення:

1. Прийняття - неприйняття дитини. Ця шкала виражає собою загальне емоційно позитивне (прийняття) або емоційно негативне (неприйняття) відношення до дитини.
2. Кооперація. Ця шкала виражає прагнення дорослих до співробітництва з дитиною, проявів з їх боку щирої зацікавленості та участі в її справах.
3. Симбіоз. Запитання цієї шкали орієнтовані на те, щоб вияснити, чи прагне дорослий до єднання з дитиною або, навпаки, намагається зберігати між дитиною та собою психологічну дистанцію. Це - своєрідна контактність дитини і дорослої людини.
4. Контроль. Дана шкала характеризує те, як дорослі контролюють поведінку дитини, наскільки вони демократичні або авторитарні по відношенню до нього.
5. Відношення до невдач дитини. Ця, остання шкала показує, як дорослі відносяться до здібностей дитини, до її достоїнств та недоліків, успіхам та невдачам.

Відповідаючи на запитання, досліджуваний повинен виразити свою згоду або незгоду з допомогою оцінок “так”, “ні”.

1. Я завжди співчуваю своїй дитині.
2. Я рахую своїм обов'язком знати все, що думаю моя дитина.
3. Мені здається, що поведінка мого малюка значно відхиляється від норми.
4. Потрібно довше тримати дитину в стороні від реальних життєвих проблем, якщо вони його травмують.
5. Я відчуваю до дитини почуття симпатії.
6. Я поважаю свою дитину.

7. Хороші батьки оберігають дитину від труднощів життя.
8. Моя дитина часто мені неприємна.
9. Я завжди намагаюся допомогти своїй дитині.
10. Бувають випадки, коли погане відношення до дитини приносить їй користь.
11. По відношенню до своєї дитини я відчуваю відчай.
12. Моя дитина нічого не досягне в житті.
13. Мені здається, що інші діти насміхаються над моєю дитиною.
14. Моя дитина часто здійснює такі вчинки, які заслуговують засудження.
15. Моя дитина відстає в психічному розвитку і для свого віку виглядає недостатньо розвинутою.
16. Моя дитина спеціально веде себе погано, щоб довести мене.
17. Моя дитина вбирає в себе все саме погане.
18. Мою дитину важко навчити хорошим манерам.
19. Дитину слід тримати в рамках, тільки тоді з неї виросте хороша людина.
20. Я люблю, коли друзі моєї дитини приходять до нас додому.
21. Я приймаю участь в іграх і справах дитини.
22. До моєї дитини завжди „липне“ все погане.
23. Моя дитина не досягне успіхів в житті.
24. Коли в компаніях говорять про дітей, мені стає соромно, що моя дитина не така здібна, як інші діти.
25. Я жалію свою дитину.
26. Коли я порівнюю свою дитину з однолітками, то вони здаються мені вихованішими, розумнішими, ніж моя дитина.
27. Я часто проводжу вільний час з дитиною.
28. Я часто жалкую, що моя дитина дорослішає.
29. Я часто ловлю себе на тому, що вороже відношуся до дитини.
30. Я мрію, що моя дитина досягне того, що мені не вдалося в житті.

31. Батьки повинні не тільки вимагати від дитини, але й пристосовуватися до неї, відноситися з повагою, як до особистості.
32. Я намагаюся виконувати всі прохання дитини.
33. При прийнятті рішень в сім'ї необхідно враховувати думку дитини.
34. Я цікавлюся життям дитини.
35. Я часто визнаю, що в своїх вимогах і претензіях дитина по-своєму права.
36. Діти рано визнають про те, що батьки можуть помилятися.
37. Я завжди рахуюся з дитиною.
38. Я відчуваю дружні почуття по відношенню до дитини.
39. Основна причина капризів моєї дитини - егоїзм, лінь та впертість.
40. Якщо проводити відпустку з дитиною, то неможливо нормально відпочити.
41. Саме головне - щоб у дитини було спокійне дитинство.
42. Іноді мені здається, що моя дитина не здатна ні на що хороше.
43. Я розділяю захоплення своєї дитини.
44. Моя дитина може вивести з себе.
45. Невдачі моєї дитини мені завжди зрозумілі.
46. Моя дитина часто мене дратує.
47. Виховання дитини - це нервові зриви.
48. Суворі дисципліна в дитинстві розвиває сильний характер.
49. Я не довіряю своїй дитині.
50. За суворе виховання діти дякують своїм батькам.
51. Іноді мені здається, що я ненавиджу свою дитину.
52. В моєї дитини більше недоліків, чим достоїнств.
53. Мені є близькими інтереси моєї дитини.
54. Моя дитина не може зробити що-небудь самостійно.
55. Моя дитина росте не вмілою.
56. Моя дитина подобається мені такою, якою вона є.
57. Я ретельно слідкую за станом здоров'я мого малюка.
58. Я захоплююся своєю дитиною.

59. Дитина не може мати секретів від батьків.
60. Я не дуже високої думки про здібності моєї дитини.
61. Дитина повинна дружити з тими дітьми, які подобаються її батькам.

Обробка та оцінка результатів

Для кожного з видів батьківського ставлення вказані номери суджень, пов'язаних з даним видом.

Прийняття - неприйняття дитини: 3, 5, 6, 8, 10, 12, 14, 15, 16, 18, 20, 23, 24, 26, 27, 29, 37, 38, 39, 40, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 49, 51, 52, 53, 55, 56, 60.

Кооперація: 21, 25, 31, 33, 34, 35, 36.

Симбіоз: 1, 4, 7, 28, 32, 41, 58.

Контроль: 2, 19, 30, 48, 50, 57, 59.

Відношення до невдач дитини: 9, 11, 13, 17, 22, 54, 61.

За кожну відповідь „так” досліджуваний отримує 1 бал, за кожну відповідь „ні” — 0 балів. Високі бали свідчать про значний рівень розвиненості вказаних вище видів батьківських відносин, а низькі бали - про те, що вони розвинуті слабо.

ДОДАТОК Д

Опитувальник «Взаємодія батьки-дитина» (ВБД)

Інструкція. Відзначте вашу згоду з наступними твердженнями за 5-бальною шкалою.

5 – безумовно, так (абсолютна згода);

4 – загалом, так;

3 – і так, і ні;

2 – швидше ні;

1 – ні (абсолютна незгода).

Шкали:

1. Невимогливість - вимогливість.

2. М'якість - суворість.

3. Автономність - контроль.

4. Емоційна дистанція - емоційна близькість.

5. Відкидання - прийняття.

6. Відсутність співробітництва - співробітництво.

7. Тривожність.

8. Непослідовність - послідовність.

9. Конфронтація.

10. Задоволеність стосунками з дитиною.

1. Якщо вже я щось вимагаю від нього (неї), то обов'язково доб'юся цього.

2. Я завжди караю його (її) за погані вчинки.

3. Він (вона) сам (а) зазвичай вирішує, який одяг надягти.

4. Мою дитину сміливо можна залишити без нагляду.

5. Син (дочка) може розповісти мені про все, що з ним (з нею) відбувається.

6. Думаю, що він (вона) нічого не доб'ється в житті.

7. Я частіше кажу йому (їй) про те, що мені в ньому (в ній) не подобається, ніж подобається.

8. Часто ми спільно виконуємо хатню роботу.

9. Я постійно турбуюся про здоров'я дитини.

10. Я відчуваю, що непослідовний (на) у своїх вимогах.

11. У нашій сім'ї часто бувають конфлікти.

12. Я б хотів (ла), щоб він (вона) виховував (ла) своїх дітей так само, як я його (її).

13. Він (вона) рідко робить з першого разу те, про що я прошу.

14. Я його (її) дуже рідко лаю.
15. Я намагаюся контролювати всі його (її) дії і вчинки
16. Вважаю, що для нього (неї) головне – це слухатися мене.
17. Якщо у нього (неї) трапляється неприємності, в першу чергу він (вона) ділиться зі мною.
18. Я не поділяю його (її) захоплень.
19. Я не вважаю його (її) таким розумним і здібним, як мені хотілося б.
20. Можу визнати свою неправоту та вибачитися перед ним (нею).
21. Я часто думаю, що з моєю дитиною може трапитися щось жахливе.
22. Мені важко буває передбачити свою поведінку стосовно нього (неї).
23. Виховання моєї дитини було б набагато кращим, якби інші члени сім'ї не заважали.
24. Мені подобаються наші з нею (з ним) стосунки.
25. Вдома у нього (у неї) більше обов'язків, ніж у більшості його друзів.
26. Доводиться застосовувати до нього (до неї) фізичні покарання.
27. Йому (їй) доводиться чинити так, як я кажу, навіть якщо він (вона) не хоче.
28. Думаю, я краще нього (неї) знаю, що йому (їй) потрібно.
29. Я завжди співчуваю своїй дитині.
30. Мені здається, я його (її) розумію.
31. Я б хотів (ла) в ньому (ній) багато чого змінити.
32. У прийнятті сімейних рішень завжди враховую його (її) думку.
33. Думаю, що я тривожна мама (тато).
34. Моя поведінка часто буває для нього (неї) несподіваною.
35. Буває, що коли я караю дитину, мій чоловік (дружина, бабуся і т.п.) починають дорікати мене в надмірної суворості.
36. Вважаю, що в цілому, правильно виховую свого сина (дочку).
37. Я висуваю до нього багато вимог.
38. За характером я м'яка людина.
39. Я дозволяю йому (їй) гуляти одному (одній) у дворі будинку.
40. Я прагну захистити його (її) від труднощів і неприємностей життя.
41. Я не допускаю, щоб він (вона) помічав (ла) мої слабкості й недоліки.

42. Мені подобається його (її) характер.
43. Я часто критикую його (її) за дрібниці.
44. Завжди охоче його (її) вислуховую.
45. Вважаю, що мій обов'язок захистити його (її) від будь-яких небезпек.
46. Я караю його (її) за такі вчинки, які здійснюю сама.
47. Буває, я мимоволі налаштовую дитину проти інших членів сім'ї.
48. Я втомлююся від повсякденного спілкування з ним (з нею).
49. Мені доводиться змушувати його (її) робити те, що він (вона) не хоче.
50. Я прощаю йому (їй) те, за що інші покарали б.
51. Мені б хотілося знати про нього (про неї) все: про що він (вона) думає, як ставиться до своїх друзів і т.д.
52. Він (вона) сам (а) обирає, чим займатися вдома у вільний час.
53. Думаю, що для нього (неї) я найближча людина.
54. Я схвалюю його (її) поведінку.
55. Я часто висловлюю своє невдоволення ним (нею).
56. Беру участь у справах, які придумує він (вона).
57. Я часто думаю, що хтось може образити його (її).
58. Буває, що докоряю і хвалю його (її) за одне і те ж.
59. Трапляється, що якщо я кажу йому (їй) одне, то чоловік (дружина, бабуся, і т.п.) спеціально говорить навпаки.
60. Мені здається, мої стосунки з дитиною кращі, ніж у сім'ях більшості моїх знайомих.

ППП _____ вік _____ освіта _____

П.І. дитини _____ її вік _____

	Бали		Бали		Бали		Бали		Бали	
1.		13.		25.		37.		49.		
2.		14.		26.		38.		50.		
3.		15.		27.		39.		51.		
4.		16.		28.		40.		52.		
5.		17.		29.		41.		53.		
6.		18.		30.		42.		54.		
7.		19.		31.		43.		55.		
8.		20.		32.		44.		56.		
9.		21.		33.		45.		57.		
10.		22.		34.		46.		58.		
11.		23.		35.		47.		59.		
12.		24.		36.		48.		60.		

Тренінг батьківсько-дитячої взаємодії «З дітьми та для дітей»**Заняття 1. Знайомство**

Мета: знайомство учасників один з одним та з груповою формою роботи; з'ясування очікувань та побоювань батьків; загальна орієнтація в проблемах батьків.

Зміст заняття

1. Ведучий знайомить учасників із цілями та завданнями тренінгу. Обговорюють умови та режим роботи, вводять правила групової роботи. Ведучий розповідає, у якій формі будуть проходити заняття і які основні теми будуть розглядати; розкриває учасникам принципи за якими будуються стосунки та взаємодія з дітьми - визнання особистості дитини та прагнення до співробітництва.

2. Процедура знайомства: учасники називають свої імена та висловлюють свої очікування, побоювання щодо такої форми роботи.

3. Психогімнастика: встати та помінятися місцями за якоюсь ознакою.

4. Ведучий розповідає про важливість розуміння себе самого та розуміння своєї дитини, пропонує батькам відповісти на низку запитань. Варто звернути увагу на важливість ведення щоденників та виконання домашніх завдань, тому що їх обговорення щоразу відбуватиметься на наступних заняттях. Відповідаючи на запитання, батьки заповнюють таблицю, де відповідають за себе та за дитину, залишаючи місце для реальної відповіді дитини, яку вони отримують дома.

Варіанти запитань для дітей та їх батьків:

1. Моя улюблена тварина та чому. Моя не улюблена тварина та чому?
2. Мій улюблений колір та чому. Колір, який я не люблю, чому?
3. Моя улюблена казка та чому. Казка, яка мені не подобається.
4. У іншої людини мені найбільше подобається така риса, як..., а не подобається.
5. Якби в мене була фантастична можливість стати кимось на один день, то я став би... Чому?

6. Доброго чарівника я попросив би про... А злого попросив би про. Чому?

7. У яких тварин перетворив би чарівник мене самого та членів моєї сім'ї. Чому?

Далі при обміні відповідями та запитаннями важливо, щоб учасники групи розповіли про себе, знайшли те, що об'єднує їх.

5. Домашнє завдання полягає в завершенні таблиці в графі відповідей дитини. Мама повинна поставити запитання дитині та записати її відповіді, порівнюючи їх з тими, які вона передбачала.

Заняття 2. Світ дитячий та світ дорослий

Мета: усвідомлення «світу» дитини та дорослого, що проявляється в особливостях сприйняття, емоційних переживаннях, мотивації поведінки; набуття навичок аналізу причин поведінки дитини, виходячи з позицій дитини.

Зміст заняття:

1. Вправи з м'ячем: кинути м'яч і щось побажати цій людині.

2. Обговорення домашнього завдання у формі групової дискусії у великому колі. Наприклад, батьки розповідають про цікаві відповіді дітей, співставляючи з власними відповідями.

3. Інформаційна частина. Ведучий пояснює причини різної організації сприйняття навколишнього світу дитини дорослого, вказує на імпульсивність, емоційність, дитячу безпосередність, потребу в підтримці

дорослого тощо. Потрібно пояснити, що коли батькам здається, що дитина погано поводить себе через злу волю, всупереч батькам, то нерідко вони помиляються. Доречно розповісти про чотири цілі негативної поведінки дитини. В основі будь-якої поведінки можуть бути такі цілі:

- вимога уваги або комфорту, коли дитина відчуває їх нестачу;
- бажання виявити свою владу або демонстративну непокору; помста за несправедливе ставлення;
- ствердження своєї неспроможності або неповноцінності.

Варто пояснити батькам, що з їхньої поведінки діти роблять свої висновки, враховуючи при цьому не тільки те, що ми їм говоримо, а й те, що ми при цьому

робимо, як поводимо себе з іншими людьми. Особистий приклад батьків має більше виховне значення, ніж будь-яке повчання та довге моралізування.

«Занурення». Учасникам пропонується одна або декілька ситуацій взаємодії між батьками та дітьми і дається завдання уявити себе на місці дитини. Далі учасники діляться емоційним досвідом проживання ситуації. Приклад ситуації: «Сядьте зручніше, ноги поставте так, щоб вони відчували опору. Закрийте очі, прислухайтеся до свого дихання, воно рівне і спокійне. Відчуйте тягар у руках, у ногах. Уявіть, що ви переноситесь у дитинство, у той час, коли ви були маленькими. Уявіть теплий весняний день, вам 4 роки, уявіть себе в тому віці, у якому ви краще себе пам'ятаєте. Ви йдете по вулиці, подивіться, у що Ви вдягнуті. Вам весело, ви йдете по вулиці і поруч з вами близька людина, подивіться хто це, ви берете її за руку, ви відчуваєте теплу і надійну руку. Потім ви відпускаєте її та тікаєте весело в перед, але не далеко, чекаєте на свою близьку людину і знову берете її за руку. Раптом ви чуєте сміх, піднімаєте голову і бачите, що тримаєте за руку зовсім іншу, незнайому вам людину. Ви повертаєтесь і бачите, що ваша близька людина стоїть позаду та посміхається. Ви біжите до неї і знову разом ідете далі, разом смієтесь над тим, що трапилося. А зараз прийшов час повернутися назад у цю кімнату. Коли ви будете готові, то можете відкривати очі».

У цьому сюжеті активізується відчуття прив'язаності та переживання втрати, хоча і миттєвої, близької людини. Ситуація може пробудити в учасників тренінгу, як теплі, так і тривожні почуття, вона дозволяє відчути себе знову дитиною та усвідомити, що означає присутність надійного дорослого в цьому віці, яка величезна його роль для формування впевненості в подальшому житті.

5. «Про права». Ведучий ділить групу на дві половини. Одна група виступає від імені дітей, інша - від батьків (ведучий формує групу «дітей» із найбільш центрованих на своїй батьківській позиції дорослих). Завдання кожної групи полягає у складанні своїх прав. На підготовку такого списку кожній групі дається 15-20 хвилин. «Батьки» та «діти» починають по черзі висувати ці права один одному, при чому кожне право може бути внесене в завершальний список тільки

тоді, коли воно прийняте іншою стороною. Кожна сторона має можливість відхилити будь-яке право або наполягти на його зміні. Ведучий регулює дискусію і демонструє прийняті обома сторонами права, так щоб було всім видно.

Якщо дискусія затягується. Ведучий з'ясовує, чому сторони не можуть домовитися і припиняє обговорення, скориставшись правом вето.

У цій ігровій ситуації моделюються процеси захисту дитячих прав і ті стани, які виникають у зв'язку з цим у дітей та батьків. Тому при підведенні підсумків бажано звернутися до почуттів учасників групи.

6. Психогімнастика. Один із учасників виходить у центр кола і заплющує очі (можна використати пов'язку), решта підходять до нього і кладуть руки на його долоні. Завдання учасника - вгадати, чиї це руки. Інший варіант цієї вправи передбачає не вгадування, а визначення за руками, якою мамою може бути ця людина: більш м'якою або більш жорсткою. Так формуються дві групи: добрі та суворі батьки. Після того, як пов'язку зняли, основний учасник пояснює, на які ознаки він орієнтувався і чи зійшлися його тактильні відчуття з тим, що він потім побачив. Вправа дає можливість для зворотного зв'язку учасникам групи: як вони сприймаються за першим враженням як батьки (адже це лише друге заняття).

7. Домашнє завдання. Заповнити таблицю ("Що мене засмучує в моїй дитині?", "Що мене радує в моїй дитині?")

Заняття 3. «Мова прийняття» і «мова неприйняття»

Мета: знайомство з поняттями «прийняття дитини», особливостями «приймаючої» поведінки та «не приймаючої» поведінки батьків; визначення «мови прийняття» та «мови неприйняття».

Зміст заняття

1. Заняття можна починати з вправи з м'ячем: кинути м'яч і сказати комплімент іншому.
2. Обговорення домашнього завдання у формі обміну думками, враженнями, почуттями, які викликали виконання домашнього завдання «Що мене дратує і що засмучує в моїй дитині». Кожен учасник розповідає про зміст таблиці.

Ведучий ставить батькам запитання про те, яку частину таблиці їм було важче заповняти, де в них виявилось більше записів. Ведучий повинен звернути увагу на пов'язаність деяких характеристик дитини із лівої та правої частини таблиці, на те, що продовженням позитивних характеристик дитини часто є її недоліки.

Аналіз таблиць, які заповнювали батьки показує, що в основному на першому місці в позитивних якостях переважає «доброта» та якості, пов'язані з турботою про інших людей, готовністю допомогти, чуйністю. Негативні якості охоплюють особливості емоційно-регулятивної сфери дитини: збудливість, примхливість, плаксивість, образливість тощо.

3. Інформаційна частина. Ведучий розповідає про зони прийняття, про відносно приймаючих батьків, про те, від яких ситуацій, властивостей батьків та особистих якостей дитини залежить зміна зон прийняття або, навпаки, неприйняття дитини. Ведучий обговорює з учасниками групи, що означає «мова прийняття» і «мова неприйняття», говорить про те, що

означають:

- оцінка вчинку («Мені прикро, що ти не поділився з сестрою іграшками») та оцінка особистості («Ти не дуже уважний хлопчик»);
- одноразова оцінка («Сьогодні тобі це завдання не вдалося») та постійна оцінка («У тебе ніколи нічого не виходить як треба»);
- невербальні прояви «мови прийняття та неприйняття» (посмішка, погляди, жести, інтонація, пози).

4. Ведучий пропонує групі поекспериментувати з «мовою прийняття» та «мовою неприйняття». Для цього учасники групи малюють у своїх щоденниках таблицю із питаннями: Фраза дитини - відповідь “мовою прийняття” - відповідь “мовою неприйняття”.

Ведучий пропонує кожному сказати якусь фразу особисто від дитини, а члени групи та ведучий записують відповідну фразу спочатку «мовою неприйняття», а потім «мовою прийняття». Після того, як фрази записані та батьки заповнили дві частини таблиці, ведучий пропонує одному із батьків увійти в роль дитини та відтворити свою фразу. Решта батьків відповідають їй

спочатку на «мові неприйняття», а потім на «мові прийняття». Потрібно запропонувати цій «дитині» фіксувати відповіді, які викликають найбільш сильні почуття. Для підсилення «враження дитинства» і впливу зі сторони інших, усі батьки стоять, а «дитина» сидить. Після того, як один із батьків відчув себе в ролі дитини, ведучий пропонує йому поділитися своїми враженнями, які в нього виникли.

У ході виконання цієї вправи важливо акцентувати увагу батьків на тому, що між погодженням та прийняттям існує різниця. Легко демонструвати прийняття, у всьому погоджуючись з іншою людиною; набагато важче, не погоджуючись, усе ж таки вселити в неї впевненість у своєму погляді, в тому, що ви приймаєте її особистість, рахуетесь з нею, хоча й маєте іншу думку.

5. Психогімнастика: передача відчуття по колу за допомогою тактильних відчуттів із закритими очима. Для цього один із учасників намагається передати відчуття, що виникло, сусіду, а той, своєю чергою - уже іншій людині, але також своєму сусідові. Оскільки група сидить із заплющеними очима, то при розпізнаванні відчуття можна спиратися лише на відчуття рук та тіла. Учасники групи можуть передавати почуття так само, як і отримали його, або ж скористатися своїм способом, важливо лише, щоб почуття передалося.

6. Домашнє завдання. Намалювати разом круглий стіл і попросити дитину розсадити за цим святковим столом тих, кого б вона хотіла бачити на сімейному святі. Дитина сама повинна намалювати ту кількість стільчиків, яка їй необхідна, не потрібно їй підказувати та нав'язувати своє рішення. Обговорити з дитиною значення слова «комплімент». Зробити один одному компліменти.

Заняття 4. Активне слухання

Мета: знайомство з прийомами активного слухання; відпрацювання навичок активного слухання.

Зміст заняття

1. Психогімнастика: кожен учасник по черзі висловлює побажання групі на сьогоднішній день. Вправу можна виконувати з м'ячем або з іншим предметом.

Варіант: дати індивідуальне побажання (побажати щось на рік або на місяць комусь у групі). Не забути, щоб кожен отримав м'яч.

2. Обговорення домашнього завдання у формі обміну змістом записів із щоденників. Це домашнє завдання дозволяє батькам краще дізнатися, у кому дитина вбачає своє найближче соціальне оточення. Чи вважає вона такими тільки членів своєї сім'ї або приєднує до них інших дорослих, своїх друзів, родичів тощо. Відомо, що саме люди з найближчого оточення здійснюють значущий вплив на дитину. Під час обговорення можна звернути увагу батьків на те, як розсаджує дитина своїх гостей, кого наближає, а кого віддаляє від себе, які мікрогрупи створює.

У малюнках видно наскільки діти готові поєднати свій «дитячий світ» зі «світом дорослим». Це завдання не має на меті вказати як повинно бути, важливо, щоб батьки, змогли зрозуміти формуючу концепцію найближчого оточення у своєї дитини, свій ступінь впливу на неї.

3. Інформаційна частина. Розповідь ведучого про прийоми активного слухання. Розповідь про цілі активного слухання та його наслідки.

Відпрацювання навичок «уточнення», «приговорювання підтексту» в «сухих» вправах - ведучий зачитує групі висловлювання від імені дітей, потім учасники повинні написати відповіді з використанням уточнень та обговорюванням підтексту.

Розповідь про правила активного слухання та їх обговорення. Правила активного слухання: слухай уважно, звертай увагу не тільки на слова, а й на невербальні прояви співрозмовника (міміка, поза, жести); перевіряй, чи правильно ти зрозумів слова співрозмовника, використовуючи за необхідності прийоми активного слухання; не давай порад; не давай оцінок.

4. Робота парами з правилами активного слухання.

Тема: «Що мені допомагає (які мої якості та властивості) і що заважає виховувати мою дитину».

Вправа виконують в парах. Розподіліться на пари. Виберіть собі парою того із членів групи, кого ви поки що пізнали менше за інших, але хотіли б

познайомитися ближче. Розподіліть між собою ролі: один з вас буде «тим, хто говорить», інший - «слухачем». Завдання складається з декількох етапів. Кожен етап розрахований на певний час. Спочатку правилами активного слухання користується «слухач». «Той, хто говорить» упродовж п'яти хвилин розповідає про свої труднощі, проблеми у вихованні дитини. Особливу увагу він при цьому звертає на ті свої якості, через які виникають труднощі. «Слухач» дотримується правил активного слухання. Через 5 хвилин ведучий зупиняє бесіду. Зараз у «того, хто говорить», буде одна хвилина, протягом якої потрібно буде сказати «слухачеві», що в поведінці допомагало/заважало розповідати.

Зараз той «хто говорить» протягом 5 хвилин буде розповідати «слухачеві» про свої сильні сторони в спілкуванні, про те, що допомагає виховувати дитину, будувати взаємини з нею. Через 5 хвилин ведучий зупиняє бесіду і пропонує перейти до наступного етапу. «Слухач» за 5 хвилин повинен повторити «тому, хто говорить», що він зрозумів із двох його розповідей про себе, тобто про те, що йому допомагає/заважає виховувати дитину. Протягом цих 5 хвилин «той, хто говорить» весь час мовчить і тільки рухами голови демонструє чи погоджується він з тим, що говорить «слухач». Після того, як «слухач» скаже все, що він запам'ятав з двох розповідей «того, хто говорить», останній може сказати, що було пропущене і що перекручено.

У другій частині гри учасники пари міняються ролями.

5. Психогімнастика: кинути м'яч і «загрузити на баржу» предмети на будь-яку літеру. У таку гру батьки можуть грати з дітьми, розширюючи їх словниковий запас та розвиваючи комунікації в сім'ї.

6. Домашнє завдання: використовувати та тренувати прийоми активного слухання під час виконання спільних із дитиною занять.

Заняття 5. Заохочення та покарання

Мета: знайомство з принципами використання заохочень та покарань.

Зміст заняття

1. Психогімнастика: подивитися на сусіда праворуч і сказати, з яким місцем асоціюється ця людина. Потім усі сідають за порядком розташування місяців у

році і знову, дивлячись на сусіда справа (але це вже інша людина), пояснюють, чому у цієї людини саме таке місце.

2. Обговорення домашнього завдання в колі. Тренер підводить підсумки, які прийоми активного слухання називають найчастіше.

3. Ведучий розповідає про основні функції заохочення і покарання. Заохочення служать для підкріплення бажаної поведінки, а покарання - для переривання небажаного поведінки. Учасники в підгрупах складають список заохочень і список покарань, якими вони користуються. Потім ці списки обговорюються в колі, виділяються типи заохочень і покарань. У теорії ефективного батьківської поведінки Томаса Гордона прагнення батьків впливати за допомогою заохочень і нагород розглядається як чинник розвитку у дітей або синдрому того, хто виграє, або синдрому того, хто програє. У першому випадку дитина налаштована на виграш, на перемогу, на високі досягнення за будь-яку ціну, у другому випадку вона приречена відчувати фрустрацію протягом всього життя, бо виявилася недостатньо здібною, щоб отримувати заохочення. Для батьків питання про заохочення і покарання найвищою мірою актуальне і викликає величезний інтерес та дискусії.

4. Учасники знайомляться з наступними положеннями, заснованими на теоріях біхевіоризму.

Чим різноманітніше та несподіваніше заохочення, тим вони дієвіше. При цьому заохочення не повинні сприйматися як подарунок до дня народження (його все одно отримаєш). Щоб заохочення виконали свою функцію (закріплювати позитивну для батьків поведінку дитини), вони повинні бути чітко пов'язані з діями дитини. Несподівана нагорода краще запам'ятовується, а цукерка за кожен п'ятірку втрачає свою роль «бути заохоченням».

Покарання має бути значуще для дитини, інакше воно втрачає свій сенс і не служить для переривання небажаного поведінки. Якщо дитину карають, залишаючи вдома, а вона при цьому і не хотіла йти в гості, то навряд чи це подія можна вважати покаранням.

Дитина може приймати участь у питаннях вибору заохочень і покарань. Діти часом бувають дуже справедливі в пошуку відповідного для себе покарання, відчуючи довіру, яку надали їм батьки. Здійснюючи вибір, вони до того ж краще запам'ятовують, що може послідувати за певною поведінкою, і це підвищує їх відповідальність.

Краще використовувати заохочення, ніж покарання. Біхевіористи давно довели в експериментах на тварин, що ті краще піддаються виробленню умовних рефлексів, якщо в якості підкріплення використовується не покарання (наприклад, удар струмом), а заохочення (що-небудь смачненьке). Якщо потрібну поведінку заохочувати, а непотрібну ігнорувати, то необхідні навички формуються швидше, ніж якщо використовуються і заохочення, і покарання.

Заохочення повинні виконуватися. Дуже важливо, щоб обіцяна нагорода була отримана, тому не варто давати нездійснених обіцянок. Якщо батьки дійсно хочуть закріпити бажану поведінку дитини, їм краще вибрати реальне здійснене заохочення, так як заохочення обов'язково повинні виконуватися. Ми можемо встановити для дітей чіткі рамки поведінки, застосовуючи систему заохочень і покарань (за винятком тілесних) і стежачи за тим, щоб «відплата» було справедливо і логічно впливає з вчинків дітей. Прийнятними покараннями служать заборони, позбавлення чого-небудь, ігнорування, відсутність посмішки на обличчі матері.

Увесь час, демонструючи дитині свою нестриманість, батьки не можуть навчити її самовладанню, не прищеплюють їй вміння справлятися з негативними емоціями. Один з дуже небажаних результатів частого биття - той, що дитина починає бачити в ньому спосіб вилити гнів і вирішити

виниклу проблему.

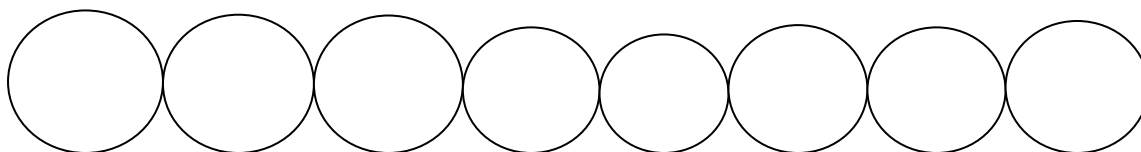
Реакція на побої у дітей буває різною:

- маленька дитина, яку вдарили, найчастіше починає плакати ще голосніше;
- дитина відчуває себе ображеним і приниженим;
- дитина відчуває глибоку неприязнь до своїм кривдникам;

- дитина, яку б'ють постійно, відчуває ненависть до самого себе і оточуючих.

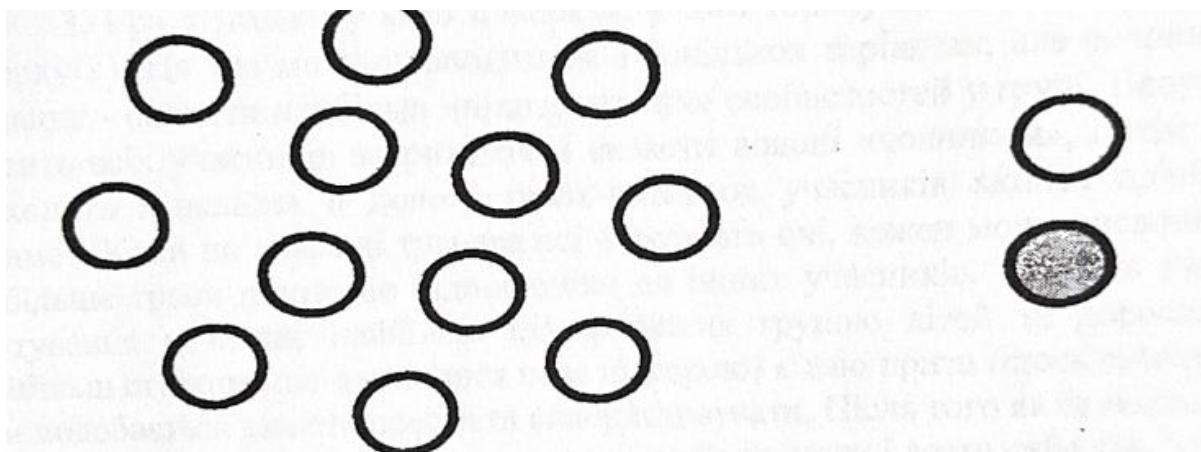
5. Домашнє завдання. Провести з дитиною наступні малюнкові тести (автори - психологи Лонг, Вілер, Хендерсон).

Завдання 1.



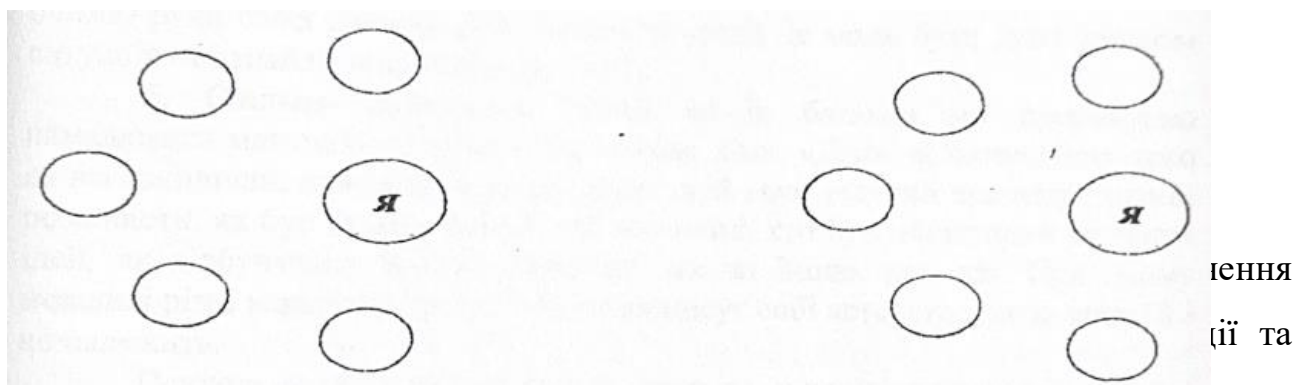
Інструкція дитині: «Всі ці кружечки - люди, відзнач себе - де ти»? Під час виконання цього завдання бажано, щоб батьки уточнили у дитини, де вона бачить початок у цієї лінії, що складається з 8 кіл. Найбільш поширена відповідь - йдуть зліва направо, проте маленькі діти можуть оцінювати навпаки - справа наліво (як паровозик).

Завдання 2. Інструкція дитині. «Зліва група людей, праворуч - Двоє людей. Яка з цих двох - ти? » Кружельце у цьому завданні повинне бути не чорним, а заштрихованим, якщо батько чи психолог малюють їх від руки, то необхідно дотримуватися їх однакового розміру, щоб у дитини не було спокуси вибрати найменший або найбільший гурток.



Завдання 3. Інструкція дитині: «На цьому малюнку твоя група позначена буквою Я (всередині кола стоїть літера Я). Намалюй в інших групах, де твої мама, тато, брат, бабуся (перелічити членів сім'ї)». У цьому завданні краще для кожної пари («Я» - член сім'ї) малювати свій окремий малюнок, щоб дитина не

заповнював групки тільки тому, що вони порожні, адже на один і той же кружечок можуть потрапити відразу кілька людей.



співробітництва.

Зміст заняття

1. Заняття можна почати з того, що запитати всіх: «Хто тут зібрався?». Нехай діти і дорослі придумують як можна більше варіантів (люди, друзі, знайомі, мами і діти, земляни і т. д.).

2. Ведучий, знайомлячись з дітьми, просить кожного по черзі назвати своє ім'я та ім'я своєї мами. При цьому ведучий задає різні питання: «Яка твоя мама?», «Що вона любить робити?», «Що їй подобається?», «Що їй не подобається?». Добре, коли в групі є ще один психолог, який підіграє ведучому, і роль відгадника лягає на нього. Тренеру необхідно ще раз повторити всі імена, щоб учасники запам'ятали їх.

3. Гра «Вгадай, у кого цукерка», «Кого торкнулися» (Або: «Хто з'їв цукерку»). Ця гра може проводитися в декількох варіантах, але основне її завдання - виявити найбільш «підозрюваних» особистостей у групі. Ведучий просить всіх учасників закрити очі та скласти долоні «човником», потім він проходить і вкладає в долоні трьох-чотирьох учасників якийсь дрібний предмет. Коли по команді тренера всі розплющують очі, кожен може висловити не більше трьох

підозр по відношенню до інших учасників. Ведучий після опитування визначає найбільш підозрюваних групою дітей та дорослих.

Найбільш стійким (що опинилися поза підозрою) дають призи. Після того як їх поклали в долоньки, граючим треба швидко засунути їх за щок і вести себе так, щоб інші не помітили «солодкий» вираз обличчя. У такому варіанті відпадає необхідність в призах, а учасникам легше виконувати завдання, так як не треба стежити за руками, щоб їх випадково не розчепити. Один з варіантів цієї гри: учасникам треба відгадати, кого зачепив ведучий, поки всі сиділи з закритими очима. Така гра добре зближує учасників і сприяє розвитку комунікацій у групі.

4. Ігри «Вгадай, чиї руки». Хто це на дотик? Ці ігри проводяться з зав'язаними очима. Спочатку діти на дотик визначають, хто є хто, намагаючись вгадати ім'я. Потім батьки знаходять із зав'язаними очима руки своєї дитини. Для батьків та дітей це може бути дуже значима ситуація (чи знайде мама свою дитину?).

5. Спільне малювання. Дітям та їх батькам ми пропонуємо намалювати малюнок на певну тему: «Наш дім», «Дім», «Свято». Після того як всі закінчили, кожна пара представляє свій твір, ведучий пропонує дитині розповісти, як був намальований цей малюнок, хто був ініціатором втілених ідей, як відбувалася промальовування тих чи тих деталей. При цьому можливі різні варіанти. Часто дитина приписує собі авторство, хоча воно їй і не належить.

Психологи-спостерігачі (якщо вони є) можуть відзначати в карті спостережень характерний тип і особливості взаємодії на різних етапах малювання: співробітництво, придушення одним з учасників, ігнорування потреб партнера, суперництво (конкуренція), згоду, орієнтація на інтереси партнера.

6. Опис картинок по Роршаху. Кожна пара - дитина і мама - по черзі отримують одну з 10 картинок із зображеннями плям Роршаха. Їм пропонується спочатку назвати чим більше ідей про те, на що це схоже, а потім дійти до однієї назви. Після того як кожна пара мала можливість пофантазувати, всі інші можуть дати свої варіанти відповідей, тому що дітям дуже хочеться сказати, що вони

бачать. Ця робота не тільки сприяє розвитку спільної уяви мами та дитини, а й слугує гарним діагностичним засобом сфери батьківсько-дитячого взаємодії.

7. Ігри. «Змалюй тварин». Ця гра проводиться як підготовча до другої гри. Тренер називає певних тварин і просить учасників зобразити, як вони виглядають.

«Знайди собі пару серед тварин». Ведучий роздає заздалегідь приготовлені листочки з написаними на них назвами тварин кожному учаснику. Оскільки всі назви парні, кожен може знайти собі пару після команди ведучого. Після того як кожен знайшов собі «свою» тварину, ведучий запитує: «Хто ви? ».

Заняття 7. Спільне заняття батьків та дітей

Мета: розвиток навичок співпраці в парі дорослий-дитина, розвиток вміння працювати в групі.

1. Знайомство учасників по колу: «Вітаю, мене звати Олена, а тебе?» (спрямована на об'єднання групи).

2. Музична вправа. «А нумо, всі встали в коло».

3. Робота в парі «Ласкаві слова». Дорослий звертаючись до дитини каже: «Сергію, ти ... (3 ласкавих слова)». Потім дитина відповідає, так по колу всі пари висловлюються.

4. Вправа «Квітка». Пелюстки від квітки розкидані по кімнаті. Учасники мають домовитися, хто буде збирати пелюстки, а хто наклеїть їх на основу.

5. Гра «Загадай бажання». Загадують бажання: дитина - 3, мама - 3, спільне - 1. Обговорюють їх.

6. Спільне малювання «Чарівна квітка».

Матері та дитині видається один аркуш паперу на двох і фломастери, олівці, фарби, крейда. Інструкція: «Зараз ви домовитесь, який матеріал будете використовувати під час виконання завдання і хто почне першим малювати. За моїм сигналом починає малювати перший, другий мовчки спостерігає, намагаючись зрозуміти задум. За другим сигналом другий учасник пари домальовує малюнок ».

7. Придумування, якою чарівною силою володіє ваша квітка? Ступінь

задоволеності спільною роботою.

8. Рефлексія «Політ метелика». Закрийте очі та слухайте мій голос. Дихайте легко і глибоко, спокійно. Уявіть собі, що ви перебуваєте на лузі в чудовий літній день. Прямо перед собою ви бачите прекрасного метелика, що пурхає з квітки на квітку ...Прослідкуйте за рухами його крил. Ці рухи легкі і граціозні. Тепер кожен нехай уявить, що він - метелик. Що в нього гарні і великі крила ... Відчуйте, як ваші крила повільно і плавно рухаються вгору і вниз, вгору і насолоджуйтесь відчуттям повільного і плавного ширяння в повітрі. А тепер погляньте на строкатий луг, над яким ви летите. Подивіться, скільки на ньому яскравих кольорів ... Знайдіть очима найкрасивішу квітку і поступово починайте наближатися до неї. Тепер ви навіть відчуваєте аромат своєї квітки. Повільно і плавно сядьте на м'яку пахучу серединку квітки ... роздивіться її і квіти навколо ... Вдихніть ще раз її аромат ... і розплющіть очі.

9. Прощання: «Я даю тобі квітку, ти ж найкращий мій друг ... (квітка - «Я тебе люблю»)

10. Домашнє завдання: «Складання казки про свою дитину»

Заняття 8. Спільне заняття дітей та батьків

Мета: розвиток навичок співпраці в парі дорослий - дитина.

Зміст заняття

1. Привітання по колу на невербальному рівні: діти та дорослі під музику рухаються по приміщенню, за сигналом «руки» - зупиняються і тиснуть один одному руки. На завершення «коло» - стають в коло і вимовляють хором: «Руки вгору піднімаю, настрою доброго бажаю!»

2. Вправа «Колір твого настрою». Заплющіть очі та уявіть колір свого настрою. Колір свого (дитини) сусіда. Сусід підтверджує або спростовує припущення.

3. Вправа «Без слів» - аналогія гри «Що ми бачили не скажемо, а що робили покажемо». Спочатку дві команди: діти та батьки, а потім пари.

4. Вправа «Збери піктограму». Кожна пара отримує піктограму розрізану на частини і зображує її, а інші учасники повинні вгадати.

Обговорення «Коли я або моя дитина буває такою?»

5. Паралельна робота: діти малюють «Про що я мрію», а батьки виконують вправу: «Зрозумій мене, мамо». Мама отримують розрізану таблицю і її необхідно відновити, співставляючи слова та почуття. По завершенні роботи дорослі озвучують мрію дитини за її малюнком.

Зрозумій мене

Дитина каже	Дитина відчуває
Мамо, дивись, я зробив літачок з конструктора	Гордість, задоволення
Мені не весело, я не знаю, що робити	Нудьга
Усі діти граються, а мені нема з ким	Самотність
Я можу зробити це, мені не потрібна допомога	Упевненість
Йди звідси, я не хочу розмовляти	Біль, злість
Я стараюсь, у мене не виходить, то чи треба старатися?	Розчарування
Я радий, що мої батьки саме ви	Схвалення, радість

6. Загальне коло «Усім, Усім до побачення!».

Домашнє завдання: спільно з дитиною згадати улюблену гру, на наступному занятті розповісти та приготувати атрибути для гри.

Заняття 9. Спільне заняття батьків та дітей

1. Привітання: «Здрастуй, добра людина» направо, наліво, в центр.
2. «Вгадай маму по руці». Дитині по черзі подають руки, а вона повинна вгадати руку своєї мами.
3. «Хвальки». Кожна дитина повинна похвалитися своєю мамою.
4. Представлення домашніх ігор.
5. Читання казок для дітей.
6. Рефлексія «Очищення від тривог». Ми іноді дуже втомлюємося, і тоді хочеться відпочити ...Лягайте зручніше, заплющіть очі та постарайтеся уявити собі незвичайну подорож. Нумо збирати мішок! Покладемо в нього

все, що заважає: всі образи, сльози, сварки, смуток, невдачі, розчарування ... Зав'яжемо його та вирушимо в дорогу ... Ми вийшли з будинку, де ви живете, на широку дорогу.. Шлях наш далекий, дорога важка, мішок тисне на плечі, втомилися і стали важкими руки, ноги. О-ох! Як хочеться відпочити! Давайте так і зробимо. Знімаємо мішок і лягаємо на землю. Глибоко зітхнемо: вдих (затримати 3 сек), видих (затримати 3 сек) - повторити 3 рази. Дихається легко, рівно глибоко ... Ви відчуваєте, як пахне земля? Свіжий запах трав, аромат квітів наповнює дихання. Земля забирає всю втому, тривоги, образи, наповнює тіло силою, свіжістю ... Треба йти далі. Вставайте. Підніміть мішок, відчуйте - він став легшим ... Ви йдете по полю серед квітів, скрекочуть коники, гудуть бджоли, співають птахи. Прислухайтеся до цих звуків ... Попереду прозорий струмочок. Вода в ньому цілюща, смачна. Ви нахилиєтеся до нього, опускаєте долоньки у воду і п'єте із задоволенням цю чисту й прохолодну воду. Відчуваєте, як вона розтікається приємно по всьому тілу прохолодою. Усередині приємно і свіжо, ви відчуваєте легкість у всьому тілі ... Добре! Увійдіть у воду. Вона приємно пестить ноги, знімає напругу і втому. Ви стрибаєте з камінчика на камінчик, вам легко і радісно, мішок зовсім не заважає, він став ще легшим ... Різнокольорові бризки розлітаються і блискучими крапельками освіжають обличчя, лоб, щоки, шию, все тіло. Добре! Ви легко перебралися на інший берег. Ніякі перешкоди не страшні! На гладкій зеленій травичці стоїть чудовий білий будиночок. Двері запрошують вас увійти. Перед вами пічка, можна посушитися. Ви сідаєте поруч з нею і розглядаєте яскраві язички полум'я. Вони весело підстрибують, танцюючи, підморгують вуглинки. Приємне тепло пестить обличчя, руки, тіло, ноги, ... Стає затишно і спокійно. Добрий вогонь забирає всі ваші печалі, втому, смуток ... Подивіться, ваш мішок спорожнів ... Ви виходите з дому. Ви задоволені та заспокоєні. Ви з радістю вдихаєте свіже повітря. Легкий вітерець пестить ваші волосся, обличчя, тіло. Тіло ніби розчиняється в повітрі, стає добром, любов'ю ... легким і невагомим. Вам дуже добре. Вітерець наповнює ваш

мішок радістю, дітьми, рідними, друзями. (Пауза не менше 30 с) Все це багатство ви віднесете в свій будинок і поділіться зі своїми рідними. Тепер можете відкрити очі і посміхнутися - ви вдома і вас люблять.

7. Прощання «Спільне коло».

Заняття 10. Заключне

Мета: обговорення сімейних заповідей, отримання зворотного зв'язку від учасників тренінгу, завершення роботи в групі.

Зміст заняття:

1. Психогімнастика. Учасники по черзі дарують подарунок своєму сусідові зліва, але роблять це невербально, тобто без слів. Після завершення кола кожен говорить, який подарунок він отримав.
2. Сімейні заповіді. Учасникам групи пропонується написати список сімейних заповідей (звичаїв, правил, заборон, звичок, установок, поглядів, яких дотримуються усі члени родини). Потім відбувається взаємообмін написаним у колі. Батькам цікаво знати, яке сімейне життя інших людей. Це дозволяє порівняти свої уявлення про нього з уявленнями інших. Ведучий може запитати: «Які заповіді вас задовольняють, а які - ні ».
3. Сімейний портрет. Кожен учасник на окремому аркуші малює свій сімейний автопортрет: себе і свою сім'ю - у будь-якій манері (реалістичній, символічній, абстракціоністській). Листи не підписують і не показують іншим учасникам. Після того, як всі намалювали та здали свої малюнки ведучому, він організовує з усіх учасників «експертну комісію», яка визначає авторів малюнка. Кожен «експерт» отримує малюнок невідомого художника, і його завдання полягає в тому, щоб здогадатися, чиєму перу належить «полотно», і обґрунтувати свої припущення. Малювання сім'ї для дорослих людей настільки ж цікаво, як і для багатьох дітей.
4. Далі ведучий просить учасників відповісти на питання в письмовому вигляді.
 - Яка тема (заняття, або просто інформація) здалася вам найбільш цікавою?
 - Яке відкриття для себе ви зробили в ході занять в групі?

- Які зміни, які відбулися в сім'ї, ви відзначили б?
 - Що ви хотіли б додати в програму, яку тему поглибити?
5. Заняття закінчується обміном враженнями і думками, виникли в ході проведення всього тренінгу.

ДОДАТОК Є

Показники по шкалі симбіоз та показники параметрів батьківсько-дитячої взаємодії в експериментальній групі

Показники по шкалі симбіоз та показники параметрів батьківсько-дитячої взаємодії в експериментальній групі

Симбіоз		Показники умов сепарації (процентильні ранги)																			
		вимогливість		суворість		контроль		ем.близькість		прийняття		співробітн.		тривожність		послідовність		конфронт.		задовол.	
до	після	до	після	до	після	до	після	до	після	до	після	до	після	до	після	до	після	до	після	до	після
92,93	74,95	70	50	60	40	90	60	60	70	50	70	30	60	80	60	60	60	40	40	60	70
92,93	86,63	70	60	70	50	70	70	50	60	50	60	40	50	70	60	50	50	60	50	70	70
74,97	74,95	50	50	60	50	60	50	60	70	60	70	60	60	40	40	70	70	60	70	90	90
96,65	86,63	60	50	80	40	90	60	60	70	40	60	30	50	80	60	60	70	50	40	50	80
74,97	57,96	40	40	60	50	50	50	60	70	60	70	70	90	40	40	60	70	40	30	70	90
92,93	86,63	60	40	60	40	70	60	50	60	60	70	30	50	80	60	70	80	50	30	70	80
86,63	74,97	50	40	70	50	60	50	60	80	50	70	70	80	60	40	60	60	40	30	80	90
96,65	86,63	90	70	70	50	60	40	40	60	40	50	20	40	80	60	40	50	50	40	60	70

ДОДАТОК Ж

Показники по шкалі симбіоз та показники параметрів батьківсько-дитячої взаємодії в контрольній групі

Симбіоз		Показники умов сепарації (процентильні ранги)																			
		вимогливість		суворість		контроль		ем.близькість		прийняття		співробітн.		тривожність		послідовність		конфронт.		задовол.	
до	після	до	після	до	після	до	після	до	після	до	після	до	після	до	після	до	після	до	після	до	після
74,97	57,96	80	70	40	40	50	60	70	60	30	30	50	60	40	40	60	60	40	30	60	70
92,93	92,93	60	70	80	70	50	70	60	60	40	30	20	30	50	50	40	60	60	50	70	60
96,65	92,93	60	60	60	50	60	50	70	70	60	70	20	20	80	70	60	60	70	70	60	60
92,93	92,93	70	60	40	40	60	60	70	60	30	40	30	30	70	70	30	30	60	70	80	90
96,65	92,93	70	70	60	50	60	50	70	70	70	80	10	20	80	70	50	40	40	30	60	70
74,97	86,63	50	60	50	40	50	60	50	50	30	40	20	20	60	50	40	50	50	60	70	70
39,06	96,65	50	50	60	50	60	50	70	60	70	50	30	20	70	70	50	50	40	50	80	60
96,65	92,93	60	60	50	50	80	80	60	50	20	30	30	30	70	80	40	50	50	50	60	70
92,93	74,97	40	30	60	50	50	60	60	60	10	20	60	50	60	70	70	70	50	50	50	50
96,65	92,93	80	70	60	50	50	50	70	70	40	40	40	50	80	80	40	50	30	20	70	70
		60	60	60	50	60	50	80	80	20	30	40	40	70	80	50	60	60	40	50	40

ДОДАТОК 3

Показники сепарації у дітей експериментальної та контрольної груп

Показники сепарації у дітей за методикою “Баранчик у пляшці” Експериментальна група		
№	ДО	ПІСЛЯ
1	4	8
2	2	4
3	0	2
4	2	4
5	6	10
6	4	6
7	4	8
8	0	2

9	2	4
10	6	8
11	4	6
12	4	8
13	6	10
14	2	6
Контрольна група		
1	6	8
2	4	6
3	2	6
4	2	6
5	4	6
6	0	2
7	2	4
8	4	6
9	2	4
10	6	8
11	2	4
12	4	6
13	6	8
14	4	6
15	6	6
16	4	6
17	2	4
18	4	6
19	4	6
20	0	2

21	0	2
22	6	8
23	4	6
24	2	6
25	6	8
26	4	6
27	2	6
28	2	6
29	4	6
30	0	2
31	2	4
32	4	6
33	2	4
34	6	8

ДОДАТОК І

Показники по шкалі “симбіоз” у батьків в експериментальній та контрольній групах до формувального етапу експерименту

№	Показники по шкалі “симбіоз”	
	Експериментальна група до експерименту	Контрольна група до експерименту
1	92,93	74,97
2	92,93	92,93
3	74,97	96,65
4	96,65	92,93
5	74,97	96,65

6	92,93	74,97
7	86,63	39,06
8	96,65	96,65
9	96,65	92,93
10	92,93	96,65
11	74,97	92,93
12	39,06	92,93
13	96,65	96,65
14	92,93	57,96
15		92,93
16		57,96
17		92,93
18		92,93
19		92,93
20		74,97
21		92,93
22		96,65
23		92,93
24		96,65
25		74,97
26		39,06
27		96,65

28		74,97
29		39,06
30		96,65
31		92,93
32		96,65
33		96,65
34		92,93

ДОДАТОК Й

Показники емоційної сепарації у батьків та дітей після формувального
етапу експерименту

№	Показники емоційної сепарації у батьків	Показники емоційної сепарації у дітей
1	4	8
2	5	4
3	7	2
4	5	4
5	3	10
6	5	6
7	4	8
8	6	2
9	2	4
10	4	8
11	5	6
12	4	8
13	4	10
14	6	6