

ВИКОРИСТАННЯ ІГРОВОЇ ТЕРАПІЇ ЯК МЕТОДУ КОРЕКЦІЇ ТРИВОЖНОСТІ В РОБОТІ З ПЕРШОКЛАСНИКАМИ

У статті аналізується проблема використання ігрової терапії у роботі з дітьми молодшого шкільного віку. Підкреслюються переваги ігрової терапії недирективного типу. Розглянуті причини шкільної дезадаптації. Особлива увага приділяється використанню програми для корекції тривожності в першокласників.

В статье анализируется проблема использования игровой терапии в работе с детьми младшего школьного возраста. Подчеркиваются преимущества игровой терапии недирективного типа. Рассмотрены причины школьной дезадаптации. Особое внимание уделяется использованию программы для коррекции тревожности у первоклассников.

In the article the use of playing therapy is considered in work with the children of junior school age. Advantages of playing therapy of undirective type are underlined. Reasons of school antiadaptation are considered. The special attention is spared the use of the program for the correction of anxiety for first-class children.

На сучасному етапі перебудови освітньої системи зростає інтерес до безперервного навчально-виховного процесу, що виражається у спадкоємності по лінії «дошкільна установа — школа — спеціальний професійний або вищий навчальний заклад». При цьому дошкільна установа першою відкриває перед дитиною світ суспільно-громадського життя. Оскільки дошкільний вік — це вік, у якому починає «складатися» особистість (Л. Божович, Л. Виготський, В. Мухіна, Д. Ельконін), дитячий садок розглядається як один із визначальних факторів становлення особистості дитини (В. Венгер, І. Дубровіна, А. Пріхожан).

Зміна навколишнього середовища, звичних умов, сфери спілкування та ритму життя, підвищення вимог до самостійності й відповідальності, інтенсивні розумові та фізичні навантаження викликають емоційну напруженість і тривожний стан, провокуючи розвиток синдрому «шкільної дезадаптації» (А. Баркан, М. Безруких, Н. Іванова, Р. Овчарова, Г. Цукерман).

Інтерес до проблеми тривожності знайшов віддзеркалення в роботах багатьох учених (Х. Айзенк, Ю. Забродін, Н. Левітов, О. Маурер, Ч. Спілбергер). Вони надають важливого значення дослідженню стану тривоги, який є універсальною формою емоційного передбачення неуспіху, що бере участь у механізмі саморегуляції, сприяючи мобілізації резервів психіки та стимулюючи пошукову активність. З іншого боку відомо, що тривога негативно впливає на поведінку і діяльність індивіда (О. Нікітіна, Ч. Спілберг). Хронічне переживання тривоги і постійна готовність до її актуалізації формують новоутворення особистості — тривожність (А. Захаров, А. Пріхожан).

У дослідженнях, присвячених проблемі «шкільної» тривожності, тривога, зазвичай, розглядається як наслідок дезадаптації учнів у процесі навчання (М. Безруких, Г. Цукерман), проте можливість впливу цього стану на шкільну адаптацію маловивчена.

Мета статті: розкриття особливостей використання ігрової терапії як методу корекції тривожності в роботі з першокласниками.

Перехід від дошкільного до шкільного дитинства є найбільш складним і відповідальним етапом вікового розвитку. До цього часу в малюка мають бути сформовані основні соціально-психологічні новоутворення попереднього періоду, що готують його перехід на вищий віковий ступінь. Практична значущість розуміння закономірностей перехідного періоду у вихованні й навчанні визначається фактом особливої складності роботи з дітьми на цьому етапі, коли дитина стає певною мірою важковиховуваною внаслідок того, що зміна педагогічної системи не встигає за швидкими змінами її особистості [5].

Несформованість на попередньому етапі необхідних психічних новоутворень, та основних навчальних умінь і навичок може призвести до «шкільної дезадаптації». Прояв труднощів під час вступу дитини до школи описується по-різному. Це і «шкільна дезадаптація», під якою розуміють утворення неадекватних механізмів пристосування дитини до школи у формі порушення навчання та поведінки, конфліктних стосунків, підвищеного рівня тривожності, шкільних неврозів, шкільної дезадаптації, формою прояву якої також є труднощі дітей у навчанні, порушення дисципліни, відмова відвідувати школу [8].

Школа з перших же днів ставить перед дитиною низку завдань, які не пов'язані безпосередньо з її попереднім досвідом, але вимагають максимальної мобілізації інтелектуальних і фізичних сил, що дозволяють «пережити» стресову ситуацію.

Дослідники феномена «шкільної дезадаптації» виділяють причини формування цього механізму. Так, соціальні причини шкільної дезадаптації визначаються тією соціальною ситуацією, яка складається у процесі шкільного навчання, зокрема взаємостосунками з учителем та його професійною майстерністю.

Також шкільну дезадаптацію пов'язують зі ставленням педагога до учнів і стилем керівництва. Н. Березовін виділяє п'ять стилів ставлення вчителя до дітей: активно-позитивний, пасивно-позитивний, ситуативний, пасивно-негативний та активно-негативний. При цьому при переході від одного стилю керівництва до наступного дезадаптація дитини до школи зростає [3]. Причиною цього явища може бути також неефективна система вимог дорослих до цінностей і норм поведінки в колективі.

Серед психолого-педагогічних причин виділяють такі: недостатній інтелектуальний або психомоторний розвиток дитини, неправильне виховання в сім'ї, ігнорування дорослими індивідуальних особливостей малюка, неправильне ставлення до дитини і її навчання в сім'ї, підготовка до школи в домашніх умовах, неконтактність, тривожність, недостатній розвиток довірливої сфери, несформованість власне дошкільних видів мислення, недостатній розвиток мовної сфери. Суттєве значення має також низький рівень розвитку пізнавальних інтересів, внутрішньої позиції школяра, конфліктні ситуації у сім'ї, розлучення батьків, неповна сім'я, постійне порівняння малюка з іншим дітьми, низька комунікабельність [1].

Спостереження за першокласниками показали, що на соціально-психологічному рівні шкільна дезадаптація проявляється в дітей по-різному. М. Безруких пропонує розподіл дітей на три групи відповідно до прояву ознак дезадаптації:

– першокласники, які адаптуються протягом перших двох місяців навчання (56 %). Вони відносно швидко «вливаються» у колектив, освоюються у класі, знаходять нових друзів. У таких дітей переважає гарний настрій, вони спокійні, доброзичливі, сумлінно і без видимого напруження виконують вимоги вчителя;

– діти, які потребують на адаптацію до півроку (30 %). Вони проявляють несформованість позиції школяра, не реагують на зауваження вчителя або реагують бурхливими емоційними реакціями. У таких учнів спостерігаються труднощі у засвоєнні шкільної програми;

– першокласники з важким ступенем дезадаптації (14 %). Таким дітям може знадобитися від року до всього періоду навчання у школі. У них яскраво проявляються негативні форми поведінки, різко «виражені» негативні емоції. Такі учні часто стають «знедоленими» в колективі, що, у свою чергу, породжує реакцію протесту [2].

Отже, однією з актуальних проблем, які стоять сьогодні перед соціальною педагогікою і психологією, є проблема адаптації дитини до навчання в школі. Хоча дослідники аналізують питання тривожності, проте вона розглядається як наслідок шкільної дезадаптації, а не як одна з її основних причин [2; 7]. На жаль, вплив тривожності на шкільну дезадаптацію практично не досліджувався.

У нашій роботі як метод корекції використовувалася ігрова терапія. При цьому ми спиралися на відомі положення і вчення про закономірності та рушійні сили психічного розвитку дитини, розкриті у працях Л. Божович, Л. Виготського, С. Рубінштейна, основними

з яких є твердження про те, що структурна організація особистості формується на базі провідної діяльності, яка в дошкільному віці представлена грою.

Відомо, що гра є провідним видом діяльності дитини дошкільного віку і займає одне з вагомих місць у молодшому шкільному віці (разом із навчальною діяльністю). Дослідники зазначають, що, зважаючи на своєрідність психіки дитини дошкільного віку, значну увагу необхідно приділити організації ігрової діяльності у цьому віці [13].

Першорядне значення гри для розвитку дитини не викликає сумнівів. Про це може свідчити той факт, що ООН проголосила гру універсальним і невід'ємним правом дитини [10]. Значення дитячої гри при роботі з дітьми відзначав свого часу З. Фрейд. Він писав, що найулюбленіша і всепоглинаюча діяльність дитини — це гра. Можливо, ми можемо сказати, що в грі кожна дитина подібна до письменника: він створює свій власний світ або влаштовує цей світ так, як йому більше подобається. Було б неправильно сказати, що дитина не приймає свій світ серйозно; навпаки, вона ставиться до гри дуже серйозно і щедро вкладає в неї свої емоції [14].

Л. Френк вважав, що гра для дітей — це спосіб навчитися того, чого їх ніхто не може навчити; це спосіб орієнтування в реальному світі, просторі й часі, предметах та людях. Цей вид діяльності допомагає дитині розкрити свою уяву, опанувати цінності культури і виробити певні навички. Гра заповнює весь простір життя малюка настільки, що будь-яку справу він перетворює на гру.

Згідно з Ж. Піаже гра є містком між конкретним досвідом і абстрактним мисленням, та саме символічна функція гри особливо важлива. У грі дитина на сенсомоторному рівні демонструє за допомогою конкретних предметів, які є символами чогось іншого, те, що вона коли-небудь відчувала. Іноді такий зв'язок абсолютно очевидний, а іноді може бути віддаленим. У будь-якому випадку гра — це спроба дітей організувати свій досвід. Із грою пов'язані ті рідкісні моменти в житті дошкільників, коли вони відчують себе в безпеці і можуть контролювати власне життя [12].

Гру дітей можна оцінити повніше, якщо визнати, що вона є для них засобом комунікації. Діти більш повно і безпосередньо виражають себе у спонтанній, ініційованій ними самими грі, ніж у словах, оскільки саме у грі вони почуваються зручніше. Гра для дитини — це те ж, що і мова для дорослого. Крім цього, гра надає в розпорядження малюка символи, які замінюють йому слова. Життєвий досвід дитини значно більший від того, що вона може висловити. Тому, щоб виразити і асимілювати пережиті відчуття, використовується гра.

Розкриваючи значення гри, В. Оклендер зазначала, що цей вид діяльності допускає будь-яку імпровізацію, відображаючи ті чи інші життєві драми. Вона дає змогу зрозуміти, як дитина пристосовується до цього світу, як пізнає його, що надзвичайно важливо для її здорового розвитку. Для дитини гра — серйозне, повне сенсу заняття, яке сприяє психічному, фізичному і соціальному розвитку. Одночасно це одна з форм самотерапії», завдяки якій можуть бути вирішені різні конфлікти і проблеми [11].

Мета ігрової терапії — не змінювати і не переробляти дитину, не вчити її спеціальних поведінкових навичок, а дати можливість «прожити» у грі ситуації, що хвилюють її, при повній увазі та співпереживанні дорослого [4].

Необхідно зазначити, що саме в ігровій терапії недирективного типу дитина вчиться більшою мірою покладатися на саму себе, у тому числі й при ухваленні рішень; у неї розвивається позитивна Я-концепція, внутрішнє джерело оцінки. Окрім цього, дитина стає більш самокерованою, відповідальною за свої дії і вчинки, що допомагає їй вирішувати проблеми, переносючи досвід з ігрової терапії в реальне життя.

Ми спробували використати метод ігрової терапії недирективного типу для корекції рівня тривожності в дітей молодшого шкільного віку. Процес корекції організовувався на базі ЗОШ I–III ступенів № 7 м. Тернополя (1-А клас), оскільки саме в цьому віці учні якоюсь мірою зближуються за умовами соціалізації.

Враховуючи психологічні особливості дітей молодшого шкільного віку (6–7 років), ми провели комплекс корекційних ігрових занять, призначення яких полягало у зниженні рівня тривожності в першокласників.

Мета корекційної програми — сприяти адаптації учнів першого класу до умов початкової школи, тобто створити умови, які дозволяють кожній дитині якнайлегше увійти у шкільне навчання; підтримати й розвинути інтерес до знань; допомогти їй спілкуватися з однокласниками й учителями.

Відповідно до мети були сформульовані завдання програми:

- формування в дітей позитивної Я-концепції і стійкої самооцінки, зниження рівня шкільної тривожності;
- створення класного колективу через формування групової згуртованості й системи єдиних обґрунтованих вимог;
- формування адекватних форм поведінки в нових шкільних умовах;
- розвиток соціальних і комунікативних умінь, необхідних для встановлення міжособистісних стосунків з однокласниками та вчителем;
- сприяння адаптації першокласників до школи.

У запропонованій корекційній програмі використовувались такі методи і техніки:

- рольові ігри — розігрування різних ситуацій, запропонованих як етюди;
- рисункова арт-терапія. Завдання можуть бути предметно-тематичні («Я у школі», «Мое улюблене заняття», «Мій найгарніший вчинок») і образно-тематичні: зображення на малюнку абстрактних понять (у вигляді уявних дитячих образів — таких, як «Щастя», «Добро»), а також емоційних станів і почуттів («Радість», «Гнів», «Образа»);
- моделювання зразків поведінки. Оскільки тривожність і страхи перед певними ситуаціями зумовлені відсутністю у молодшого школяра адекватних способів поведінки, були підібрані ігри та вправи на зняття тривожності й подолання шкільних страхів, які дозволяють перебороти цей стан.

У ході корекційної роботи нам вдалося проаналізувати поведінку високотривожних дітей на заняттях у процесі недирективної ігрової терапії.

На першій сесії (2 заняття) у школярів спостерігалася дослідницька, безсистемна гра, в якій вони зіставляли свої дії з реакцією психолога, демонструючи високий рівень тривожності. При правильній реакції психолога і чіткому дотриманні правил та обмежень дитина переходила до другої сесії (2 заняття). Ми спостерігали загальне зниження дослідницької активності, зате підвищилися агресивні прояви, особливо у випадках наполегливого випрошування у психолога оцінки своїх дій та результатів діяльності. Саме на цьому етапі діти проявляли бажання припинити процес ігрової терапії.

Третя сесія (3 заняття) характеризувалася зменшенням безсистемних та агресивних ігор, спробами молодшого школяра встановити стосунки з психологом.

У ході четвертої сесії (3 заняття) максимально використовувалися ігри на встановлення стосунків; переважали сюжетно-рольові ігри; досягало максимуму вираження відчуттів, особливо гніву; спостерігалася збільшення тривожності. У деяких дітей виникало бажання припинити заняття.

П'ята сесія (2 заняття) характеризувалася переважанням ігор, спрямованих на побудову відносин із психологом; збільшилася кількість вербальних взаємодій.

Аналіз особливостей поведінки у процесі ігрової терапії «нетривожних» дітей або дітей із середнім рівнем тривожності показав наявність у них тільки двох із п'яти названих сесій. Перша — 1–2 заняття, коли у дітей спостерігалася дослідницька безсистемна гра. При цьому вони демонстрували поведінку, властиву тривожним дітям, тобто проявляли незначне занепокоєння, порівнюючи свої дії з реакцією психолога, намагалися визначити межі дозволеного. При чіткому встановленні системи заборон і визначенні рамок можливих дій прояви тривожної поведінки знижувалися і дитина переходила до другої сесії, яка за формою і змістом відповідає п'ятій сесії процесу ігрової терапії з високотривожними дітьми. Вона продовжується з третього заняття і до закінчення процесу ігрової терапії. При цьому

поведінка дітей характеризувалася переважанням ігор, спрямованих на побудову стосунків із психологом, при очевидному збільшенні кількості вербальних взаємодій. За характером ігри носили сюжетно-рольову спрямованість.

Після завершення колекційної роботи методом недирективного типу була проведена діагностика рівня тривожності першокласників. Із цією метою використовувалася методика «Вибери потрібне обличчя». Результати, отримані в ході дослідження, представлені в таблиці 1.

Таблиця 1

Показники тривожності в першокласників до і після проведення корекційних занять

Рівень тривожності	До корекції (абс. / %)	Після корекції (абс. / %)
Високий	9 / 34,6	2 / 7,6
Середній	17 / 65,4	9 / 34,7
Низький	–	15 / 57,7
Всього	26 / 100	

За результатами, наведеними в таблиці, видно, що тривожність у дітей, які пройшли курс ігрової терапії, значно знизилася. Після корекції у них практично не спостерігалось показників високого рівня тривожності.

Таким чином, використовуючи метод ігрової терапії, нам вдалося довести результативність корекції рівня тривожності в першокласників.

На наш погляд, потребує подальшої розробки й дослідження проблема комплексного використання арт-терапії у роботі з першокласниками, оскільки гра, малювання та музика, особливо у молодшому шкільному віці, є «природними засобами самозцілення» і повинні застосовуватися не лише з метою корекції, а й для профілактики.

ЛІТЕРАТУРА

1. Баркан А. И. Его Величество Ребенок — какой он есть. Тайны и загадки / А. И. Баркан. — М., 1996. — 368 с.
2. Безруких М. Почему учиться трудно / М. Безруких, С. Ефимова, Б. Круглов. — М., 1995. — 204 с.
3. Березовин Н. А. Учитель и детский коллектив / Н. А. Березовин, Я. Л. Коломинский. — Минск, 1975. — 126 с.
4. Вдовьева Э. Не дайте ребенку стать «трудным» / Э. Вдовьева // Дошкольное воспитание. — 1998. — № 5. — С. 54–56.
5. Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте: Психологический очерк: кн. для учителя / Л. С. Выготский. — М.: Просвещение, 1991. — 93 с.
6. Габдреева Г. Ш. Формирование способности к самоуправлению психическими состояниями у студентов с высоким уровнем тревожности / Г. Ш. Габдреева. — М., 1991. — 218 с.
7. Дубровина И. В. Готовность к школе: руководство практического психолога / И. В. Дубровина. — М., 1995. — 119 с.
8. Каган В. Е. Психогенные формы школьной дезадаптации / В. Е. Каган // Вопросы психологии. — 1984. — № 4. — С. 89–95.
9. Левитов Н. Д. О психических состояниях человека / Н. Д. Левитов. — М., 1964. — 380 с.
10. Лэндрет Г. Л. Игровая терапия: искусство отношений / Г. Л. Лэндрет. — М., 1994. — 368 с.
11. Оклендер В. Окна в мир ребенка / В. Оклендер. — М., 1997. — 336 с.
12. Пиаже Ж. Избранные психологические труды / Ж. Пиаже. — М., 1969. — 659 с.
13. Рогов Е. И. Настольная книга практического психолога в образовании: учебное пособие / Е. И. Рогов. — М.: ВЛАДОС, 1996. — 529 с.
14. Фрейд З. Психопатология обыденной жизни / З. Фрейд. — Минск: ООО «Поппури», 1997. — 480 с.

УДК 373:31

Софія КОРНІЄНКО

ПЕДАГОГІЧНА ТЕХНОЛОГІЯ ВЗАЄМОДІЇ РОДИНИ І ШКОЛИ У СТАТЕВОМУ ВИХОВАННІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

У статті розкрито технологію взаємодії школи і родини у статевому вихованні учнів початкових класів, яка охоплює такі напрями: художньо-когнітивний, поведінковий, оцінювальний; базується на класичних принципах виховання та принципах статевого виховання; певних