

Міністерство освіти і науки України
Національний університет «Києво-Могилянська академія»
Факультет соціальних наук і соціальних технологій
Кафедра психології та педагогіки

Кваліфікаційна робота
освітній ступінь – бакалавр

На тему:

**«ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПОДОЛАННЯ СТРЕСУ У ДІТЕЙ
МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ»**

Виконала: студентка 4-го року навчання,

Спеціальності
053 Психологія

Прохоренко Катерина Олегівна

Науковий керівник: М. О. Голубєва,
кандидат педагогічних наук, доцент

Рецензент: доц. Приходькіна Н. О.

Кваліфікаційна робота захищена з
оцінкою «_____»

Секретар ДЕК _____
«_____» _____ 2021 р.

Київ – 2021

ЗМІСТ

ВСТУП.....	3
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ СТРЕСУ ТА ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ЙОГО ПОДОЛАННЯ	
1.1. Теоретичні основи дослідження категорій «психічне здоров'я», «молодший шкільний вік», «стрес», «види стресу», «поведінка подолання».....	6
1.2. Психологічні особливості подолання стресу у дітей молодшого шкільного віку.....	20
Висновки до першого розділу.....	38
РОЗДІЛ 2. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ ПОДОЛАННЯ СТРЕСУ У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ	
2.1. Організація емпіричного дослідження психологічних особливостей подолання стресу у дітей молодшого шкільного віку.....	41
2.2. Результати емпіричного дослідження психологічних особливостей подолання стресу у дітей молодшого шкільного віку.....	46
Висновки до другого розділу.....	66
РОЗДІЛ 3. ПРОГРАМА АНТИСТРЕСОВОГО ТРЕНІНГУ ТА ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ РЕКОМЕНДАЦІЇ	
3.1. Антистресовий тренінг та психолого-педагогічні рекомендації для практичних психологів, класних керівників та батьків з метою послаблення та подолання стресу у дітей молодшого шкільного віку.....	70
Висновки до третього розділу	78
ВИСНОВКИ.....	79
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	81
ДОДАТКИ.....	86

ВСТУП

На сьогоднішній день поняття «стрес» здається всюдисущим. Неодноразово стрес асоціюють з дорослим життям або підлітковою невизначеністю, а також з життєвими кризами та проблемами. Але чи виникає стрес у дітей? Хіба дитинство не повинно бути безтурботним, рідисним й надійним притулком, яке захищає від усіх життєвих негараздів та надмірних нервових напружень? Що може викликати стрес у дітей молодшого шкільного віку?

Насправді, початок навчання в школі вважається стресовою життєвою подією, яка приносить багато змін. На психологічне благополуччя та розвиток особистості молодшого школяра впливають різні фактори, особливо соціального та сімейного середовища.

У цьому науковому дослідженні ми звертаємо увагу на те, що деякі діти проявляють психологічну стійкість до стресової ситуації, а деякі навпаки – вразливість. Переживання стресу у дітей молодшого шкільного віку може бути спричинене багатьма чинниками, а саме: початком навчання в школі, шкільним та сімейним кліматом, а також особистісним сприйняттям тих чи інших подій, що можуть оцінюватись дитиною як стресові. Тобто в залежності від своєї суб'єктивної оцінки діти здатні сприймати та переживати стрес по-різному.

Актуальність теми дослідження обумовлена тим, що, висвітлюючи питання виникнення стресу та його подолання у молодших школярів, ми отримуємо можливість впливати на перебіг переживання стресу у дітей молодшого шкільного віку.

Об'єкт дослідження – стрес та його подолання у молодших школярів.

Предмет дослідження – психологічні особливості подолання стресу у дітей молодшого шкільного віку.

Мета дослідження – теоретично обґрунтувати та емпірично дослідити особливості взаємозв'язку між результатами показників самооефективності батьків та застосуванням тих чи інших стратегій подолання у їхніх дітей молодшого шкільного віку, а також розробити програму антистресового тренінгу та сформулювати психолого-педагогічні рекомендації.

Гіпотеза полягає у припущенні, що існує взаємозв'язок між результатами показників самооефективності батьків та застосуванням тих чи інших стратегій подолання у їхніх дітей молодшого шкільного віку.

Відповідно до об'єкта, предмета, мети та гіпотези дослідження визначено **основні завдання** дослідження:

1. Здійснити теоретичний аналіз основних понять відносно теми дослідження та визначити головні фактори особистісного, сімейного, шкільного захисту та пов'язані з ними фактори ризику виникнення стресу у дітей молодшого шкільного віку;
2. Провести емпіричне дослідження взаємозв'язку між результатами показників самооефективності батьків та застосуванням тих чи інших стратегій подолання у їхніх дітей молодшого шкільного віку;
3. Розробити програму антистресового тренінгу та сформулювати психолого-педагогічні рекомендації.

Наукова новизна полягає в створенні власної анкети для виявлення загального рівня самооефективності у батьків.

Теоретична значущість дослідження полягає у доповненні відомостей про стрес та його подолання серед молодших школярів, а також в обґрунтуванні головних факторів особистісного, сімейного та шкільного захисту та пов'язані з ними фактори ризику виникнення стресу у дітей молодшого шкільного віку.

Практична значущість цієї наукової роботи полягає в розробці програми антистресового тренінгу та створенні психолого-педагогічних рекомендацій для практичних психологів, класних керівників та батьків з метою послаблення або подолання стресу у дітей молодшого шкільного віку.

Апробація змісту дослідження апробовані на науково-практичній конференції «Особистість у просторі проблем ХХІ століття» за темою «Психологічне благополуччя молодшого школярства: внутрішні та зовнішні чинники впливу». / Прохоренко К. О., Голубева М. О. // Програма і матеріали Науково-практичної конференції «Особистість у просторі проблем ХХІ століття». Київ : ПП «Дірект Лайн», 2021. С. 71-74. (див. у додатку Е.)

Структура та обсяг дипломної роботи: дипломна робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків, списку використаних джерел (52 найменувань), додатків (7). Загальний обсяг дипломної роботи викладено на 102 сторінках, основний зміст – 80 сторінок.

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ СТРЕСУ ТА ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ЙОГО ПОДОЛАННЯ

1.1. Теоретичні основи дослідження категорій «психічне здоров'я», «молодший шкільний вік», «стрес», «види стресу», «поведінка подолання»

Збереження та зміцнення дитячого психічного здоров'я є глобальною проблемою і прерогативою сучасного суспільства. Значна частина психічних розладів беруть свій початок в дитячому віці (переклад із російської тут та далі наш – К. П.) [17, с. 716]. Сам термін «психічне здоров'я» неоднозначний він перш за все як би зв'язує собою дві науки і дві області практики – медичну та психологічну [9, с. 5].

У психологічному словнику В. Шапара психічне здоров'я визначається як: «стан душевного благополуччя, що характеризується відсутністю хворобливих психічних проявів і забезпечує адекватну умовам дійсності регуляцію поведінки та діяльності» [33, с. 159].

Термін «психічне здоров'я» було запроваджено Всесвітньою організацією охорони здоров'я (ВООЗ). У доповіді Комітету експертів ВООЗ «Психічне здоров'я та психосоціальний розвиток дітей» (1979 р.) говориться, що: «розлади психічного здоров'я пов'язані як з соматичними захворюваннями, так і з фізичними вадами розвитку, а також з різними несприятливими факторами та стресами, що впливають на психіку та пов'язані з соціальними умовами» [7]. Психічне здоров'я дітей відрізняється від психічного здоров'я дорослих. Психічне здоров'я дітей більш пластичне, що пов'язано з унікальністю процесу психічного розвитку в дитячому віці, високим ступенем залежності від впливу навколишнього середовища, наявністю значних криз, унікальними подіями розвитку, з якими стикаються діти.

Проблеми з психічним здоров'ям, які можуть виникати у дітей, можуть бути відображені в психологічному та емоційному розвитку, соціальних відносинах і поведінці. Коли проблеми набувають постійного та серйозного характеру і викликають порушення, вони визначаються як розлади психічного здоров'я [17, с. 716-717]. Експерти ВООЗ підкреслили той факт, що саме в дитинстві проблеми з психічним здоров'ям мають більш прямий зв'язок з навколишнім середовищем, ніж в інші вікові періоди [7].

Кожний віковий період є ключовим у формуванні стійких і закономірних змін у психічному та фізичному розвитку людини. У цій науковій роботі ми розглядаємо саме психологічні особливості дітей молодшого шкільного віку. Ми будемо орієнтуватися на вікову періодизацію Д. Ельконіна, яка базується на віковій періодизації Л. Виготського. В основі своєї вікової періодизації Д. Ельконін виділяє такий період, як дитинство, який в свою чергу ділиться на дошкільне та молодше шкільне дитинство.

Дитинство – це період, який триває від новонародженості до повної соціальної і, отже, психологічної зрілості; це період становлення повноправного члена людського суспільства. Тому неможливо вивчати дитинство дитини та закони її становлення поза розвитком людського суспільства та законів, що визначають її розвиток [24, с. 14].

Молодший шкільний вік охоплює період від 6-7 до 10-11 років [22, с. 5]. Це важливий період дитинства, провідною в якому стає освітня діяльність [39, с. 55]. У цей період у дитини розвивається теоретичне мислення; вона отримує нові знання, уміння, навички – створює необхідну основу для свого майбутнього навчання [14, с. 74].

Початок цього вікового періоду визначається важливою зовнішньою обставиною в житті дитини – вступом до школи. Дитина, яка вступила до школи, автоматично посідає абсолютно нове місце в системі відносин людей: у неї з'являються постійні обов'язки, що пов'язані з навчальною діяльністю [23, с. 249]. Також початок молодшого шкільного віку супроводжується кризою 7 років. Це перехідний період, коли дитина поєднує в собі риси дошкільного дитинства з особливостями школяра [24, с. 255-260].

Основним новоутворенням молодшого шкільного віку є словесно-логічне мислення, поява якого значно переоціняє інші пізнавальні процеси дітей [34, с. 56]. Також слід зазначити, що вік від 7 до 11 років це – третій період розумового розвитку за Ж. Піаже (J. Piaget), а саме – період конкретних мисленєвих операцій (операційна стадія). Цей етап називають «конкретним», оскільки в цьому віці мислення дитини розвивається більше в інтелектуальному та логічному напрямку, дозволяючи їй вирішувати конкретні проблеми [21, с. 66].

Ще одним важливим новоутворенням цього віку можна назвати здатність дітей довільно регулювати свою поведінку й управляти нею, що стає важливою якістю особистості дитини [34, с. 56].

До кінця дошкільного віку молодший школяр вже розуміє, що оцінка його дій і мотивів визначається не стільки власним ставленням до себе («Я хороший»), скільки перш за все тим, як його вчинки виглядають в очах оточуючих його людей. У цьому віці значним досягненням у розвитку особистості дитини є переважання мотиву «Я повинен» над мотивом «Я хочу» [23, с. 249].

Навчальна діяльність вимагає від дитини нових досягнень у розвитку мови уваги, пам'яті, уяви та мислення; створює нові умови для особистісного розвитку дитини [23, с. 251].

Отже, молодший шкільний вік – це вік інтенсивного інтелектуального розвитку. Інтелект опосередковує розвиток всіх інших функцій, відбувається інтелектуалізація всіх психічних процесів, їхнє усвідомлення і свавілля [24, с. 273].

Ми можемо стверджувати, що протягом молодшого шкільного віку у дітей з'являються усі вищеперераховані якісні новоутворення, які пов'язані з гармонійним розвитком особистості. Тому з'являється питання, як стрес та його види можуть перешкоджати нормальному й гармонійному розвитку молодшого школяра? Щоб відповісти на це питання, ми спочатку розглянемо поняття «психічного розвитку особистості».

Психічний розвиток – процес накопичення кількісних і якісних прогресивних змін психіки, що обумовлюють формування особистості [3]. Психічний розвиток характеризується якісними змінами, появою новоутворень, нових механізмів, нових процесів, нових структур [24, с. 26]. За словами Л. Виготського, процес розвитку має внутрішні закони самовираження. «Розвиток, – пише він, – це процес формування людини або особистості, який здійснюється шляхом виникнення на кожному етапі нових якостей, що були підготовлені попереднім ходом розвитку, але, що не містяться в готовому вигляді на більш ранніх етапах» [24, с. 183].

Згідно з поглядами Х. Вернера (H. Werner), процес розвитку – це перехід від недиференційного функціонування до диференційованого, спеціалізованого та ієрархічно інтегрованого [24, с. 62].

Одним із важливих теоретичних понять, пов'язаних з психічним розвитком, є фактори, які сприяють або перешкоджають, прискорюють або уповільнюють розвиток людини [3]. Згідно з темою нашого наукового дослідження, ми виділили несприятливі внутрішні та зовнішні чинники (див. таблицю 1.1.), які можуть гальмувати нормальний психічний розвиток особистості, викликаючи стресові

переживання. Тому ми можемо припустити, що якщо якісь з цих внутрішніх та зовнішніх чинників будуть порушені, у дитини може виникнути більша вразливість та менша стійкість до стресів.

Таблиця 1.1.

Внутрішні та зовнішні чинники, які можуть негативно впливати на психічний розвиток молодшого школяра

Внутрішні чинники	Зовнішні чинники
Відсутність психологічної стійкості або стресостійкості	Школа (несприятливий шкільний клімат, булінг, низька успішність, надмірні вимоги, інформаційний стрес)
Негативне мислення (песимізм)	Сім'я (постійні конфлікти між батьками та дітьми, постійне відчуття напруженості, низький рівень фінансової забезпеченості, розлучення батьків, смерть або хвороба одного з батьків, авторитарний стиль виховання)
Низький рівень самооефективності	Низький рівень самооефективності у батьків
Когнітивна оцінка (стресова ситуація сприймається дитиною як «загрозлива»)	Міжособистісні стосунки – друзі або близьке оточення поза школою (негативний вплив)
Використання дезадаптивних стратегій подолання стресу (а саме: стратегії уникнення)	
Високий рівень нейротизму	
Переживання страхів та високий рівень особистісної тривожності	

Дивлячись на таблицю 1.1., ми можемо побачити, що несприятливі внутрішні та зовнішні фактори можуть негативно позначитись на психічному розвитку та здоров'ї дитини молодшого шкільного віку. Головне, що об'єднує усі вищеперераховані фактори це те, що вони можуть стати передумовою виникнення та розвитку стресових переживань.

Уперше термін «стрес» у 1915 році застосував відомий американський психофізіолог В. Кеннон (W. Cannon) у своїй праці під назвою «Тілесні зміни при почутті болю, голоду, страху й люті» (*Bodily changes in pain, hunger, fear and rage*, 1915) [43]. В. Кеннон був одним із перших учених, який побачив зв'язок між стресом і фізіологічними реакціями. У рамках своїх досліджень В. Кеннон так званій реакції на стрес дав назву – «боротьба або втеча» (*fight or flight*). Реакція боротьби або втечі описує швидку фізичну та психічну адаптацію живих істот в небезпечних ситуаціях як стресову відповідь. Також цей дослідник був першим, хто помітив, що організм реагує на зовнішні впливи особливим чином і це впливає на перманентність його внутрішнього середовища, тобто – гомеостазу та його значення в саморегуляції кожної людини. В. Кеннон розробив концепцію гомеостазу та більш детально описав реакцію на стрес у своїй книзі під назвою «Мудрість тіла» (*The wisdom of the body*, 1932) [44].

У результаті всіх своїх досліджень він дійшов до висновку, що мінливість реакції на стрес залежить від фактора «ступеня загрози» і припустив, що чутливість до впливів, що виникають можна тренувати. Також В. Кеннон дійшов до висновку, що процес гомеостазу відбувається не випадково, а є результатом організованої саморегуляції людини [44]. Загалом цей американський психофізіолог використав поняття «стрес» для позначення зовнішніх факторів, які руйнують гомеостаз [10, с. 15].

Більш детально дослідив фізіологічний та психологічний вплив стресу на організм такий відомий канадський фізіолог як Г. Сельє (H. Selye) у своїй концепції біологічного стресу. У 1936 році Г. Сельє опублікував свою першу працю про загальний адаптаційний синдром, але тривалий час уникав вживання поняття «стрес», оскільки цей термін використовувався у багатьох випадках для позначення нервово-психічного напруження (реакція «боротьба або втеча»). І лише з 1946 році

він почав систематично використовувати термін «стрес» для позначення «загальної адаптаційної напруги» [10, с. 15].

Згідно з концепцією Г. Сельє 1936 року, при дії факторів стресового характеру в організмі виникає так званий «загальний адаптаційний синдром» неспецифічної пристосувальної реакції, який спрямований на підтримку рівноваги та сталості внутрішньої системи організму або так званого гомеостазу [27]. В основі так званого загального адаптаційного синдрому Г. Сельє виділив три основні стадії адаптації [10, с. 16]:

Перша стадія – фаза тривоги або мобілізації, що виникає при першій появі стресора. Протягом короткого періоду знижується рівень резистентності організму, порушуються деякі соматичні та вегетативні функції. Потім організм мобілізує резерви і включає механізми саморегуляції захисних процесів. Якщо захисні реакції ефективні, тривога вгасає і організм повертається до нормальної активності. Більшість стресорів відбувається на цій стадії. Такі короткострокові стреси називаються гострими реакціями на стрес.

Друга стадія – фаза резистентності або опору, що настає у разі тривалого впливу стресора та необхідності підтримки захисних реакцій організму. Відбувається збалансоване витрачання адаптаційних резервів на тлі адекватної зовнішнім умовам напруги функціональних систем.

Третя стадія – фаза виснаження відображає порушення механізмів регуляції захисно-пристосувальних механізмів боротьби організму з надмірно інтенсивним і тривалим впливом стресорів. Адаптаційні резерви істотно зменшуються. Опір організму знижується, наслідком чого можуть стати не тільки функціональні порушення, а й морфологічні зміни в організмі [27, с. 9].

Г. Сельє у своїй книзі під назвою «Стрес життя» (The stress of life, 1956) дає таке визначення стресу, – «це неспецифічна реакція організму на будь-які пред’явлені йому вимоги» [49]. На думку цього відомого науковця стрес поділяється на позитивний та негативний. Г. Сельє назвав негативний стрес «дистресом» (distress), а позитивний – «евстресом» (eustress). Якщо евстрес є джерелом підвищення активності, радості від напруження й успішного подолання, характеризується активізацією мислення та пам’яті, то дистрес виникає лише при дуже частих і надмірних стресах і супроводжується відчуттям безпорадності і безнадійності [10, с. 15-16].

Ми можемо стверджувати, що позитивний стрес (евстрес) має мотивувальний та стимулювальний вплив на психічну діяльність будь-кого, у тому числі й дитини молодшого шкільного віку. Адже завдяки цьому позитивному стресу у молодшого школяра може покращуватись увага, реакції та загальні адаптаційні можливості організму, наприклад, під час навчання.

У рамках нашої наукової роботи ми будемо розглядати саме негативний стрес (дистрес) та його наслідки, що можуть негативно впливати на психічне здоров’я та розвиток молодшого школяра. Через дистрес або хронічне переживання стресу дитина може відчувати надмірне психічно-нервово напруження, у неї може погіршуватись концентрація уваги та засвоєння нової інформації, що так важливо для розвитку особистості дитини під час навчання.

Слід звернути увагу на той факт, що чіткого смислового і феноменологічного розмежування понять «психологічний стрес» і «психічна напруженість» дослідники не виявляють. Більш того, переважна їх більшість ці поняття вживають як синоніми, які характеризують особливості психічних станів в складних умовах діяльності [5, с. 14]. У рамках нашої наукової роботи ми також розглядаємо ці поняття як

синоніми. Також на нашу думку, психічне надмірне перенапруження у дітей є передумовою виникнення психологічного стресу.

Як було вже зазначено нами у вступі, початок навчання в школі вважається стресовою життєвою подією, яка приносить багато змін. Навчальна діяльність школярів/школярок завжди була пов'язана з високим рівнем стресових навантажень, а вплив стрес-факторів сучасного навколишнього середовища додатково підвищують дане навантаження [16].

Ми спробували класифікувати напрями психічного напруження, які можуть спостерігатись у дітей, а також симптоми стресу у дітей молодшого шкільного віку, які можуть виявлятися на тому чи іншому рівні (див. таблицю 1.2.).

Таблиця 1.2.

**Рівні, симптоми стресу та напрями психічного напруження у дітей
молодшого шкільного віку**

Рівні стресу	Симптоми стресу	Напрями психічного напруження
Когнітивно-емоційний рівень	Тривожні та депресивні думки, емоційна лабільність або ригідність, надмірне занепокоєння, нервозність, розчарування, психічне перенасичення	Емоційно-афективні розлади (тривога, депресія, страхи або фобії) та психосоматичні порушення
Поведінковий (чуттєвий) рівень	Дратівливість та агресивність (експлозивність), труднощі з конценрацією уваги та засвоєнням нових знань, що так важливо для розвитку особистості під час навчання, значне зниження успішності та продуктивності діяльності у навчанні, апатія або відмова від діяльності, соціальні труднощі (уникнення спілкування, потреба в ізоляції)	Соціальна дезадаптація та тривожно-депресивні стани

Продовження таблиці 1.2.

Фізіолого- вегетативний рівень	Порушення сну (сонливість, проблеми із засипанням, нічні кошмари), перевтома, головні болі або мігрень, біль в животі, наявність нейроендокринних порушень або розладів харчової поведінки	Психовегетативні скарги, розлади
--------------------------------------	--	----------------------------------

Отже симптоми стресу можуть проявлятися на когнітивно-емоційному, поведінковому та фізіолого-вегетативному рівнях [41]. Якщо не звернути увагу на наявні симптоми стресу у дітей молодшого шкільного віку, це може в подальшому призвести до виникнення тривожно-депресивних станів та психовегетативних скарг.

Окрім психічного напруження наряду з поняттям «стрес» також використовують поняття «тривоги». За словами С. Спілбергера (C. Spielberger) [29], стан тривоги виникає, коли індивід сприймає певний подразник або ситуацію як те, що несе в собі актуально або потенційно елементи небезпеки, загрози, шкоди. Стан тривоги може змінюватися за інтенсивністю і змінюватися з часом як функція рівня стресу, якому піддається індивід. Ця позиція узгоджується з розумінням автором стресу у вигляді поєднання зовнішніх впливів (стрес-факторів), які сприймаються особистістю як надмірні вимоги і становлять загрозу для її самоповаги, самооцінки, що викликає відповідну емоційну реакцію (стан тривоги) різної інтенсивності. Схильність до такого роду емоційної реактивності характеризується як особистісна тривога [4, с. 7]. С. Спілберг вважає, що термін «стан тривоги» повинен використовуватися для відображення емоційного стану або певного набору реакцій, які виникають у індивіда, який сприймає ситуацію як особистісну загрозу, небезпечну, незалежно від того, чи є в цій ситуації об'єктивна небезпека [4, с. 7].

Ми можемо припустити, що наявний рівень стресу та стан тривоги у молодших школярів у більшості випадків породжений страхами та переживаннями, які пов'язані зі шкільним стресом. Тому ми розглянемо поняття «шкільний стрес», а також у рамках нашої теми класифікуємо інші види стресу, які можуть переживати діти молодшого шкільного віку (див. таблицю 1.3.).

Таблиця 1.3.

Види стресу у дітей молодшого шкільного віку

Види стресу	Характеристика
Шкільний стрес	На нашу думку, шкільний стрес, з одного боку, може бути спричинений несприятливим навчальним кліматом, наприклад, через наявність конфліктних ситуацій або складних напружених відносин з однолітками або вчителями, також через погану оптимізацію навчального процесу. Із іншого боку, шкільний стрес може бути спричинений екзаменаційним тиском, критикою та зауваженнями вчителів, навчальними вимогами та обов'язками, виконанням домашнього завдання, постійним оцінюванням та навчальною успішністю.
Сімейний стрес	Сімейний стрес – це важливе соціальне явище і в той же час соціальний стрес, ознаками якого є когнітивна оцінка людиною ступеня загрози для свого та сімейного благополуччя і подальші зміни в поведінці. Так, наприклад, втрата роботи одного з членів сім'ї, безсумнівно, призводить до збільшення навантаження і зайнятості для інших членів, якщо сім'я хоче зберегти рівень і якість життя. Сімейні стреси також поділяються на нормативні (природні зміни, що пов'язані з динамікою сім'ї – послідовні етапи розвитку сім'ї) і екстремальні (рівні катастрофи, такі як втрата, несподівана травма) [12, с. 3]. Сімейний стрес включає в себе всі труднощі з підтримки сім'ї та відносин в ній – домашня робота, подружні проблеми, конфлікти між поколіннями, проживання з молоддю, хвороба та смерть в родині, алкоголізм, розлучення і т.п [5, с. 25].
Фізіологічний (біологічний) стрес	Фізіологічний (біологічний стрес) характеризується порушенням гомеостазу і виникає безпосередньо через вплив несприятливого подразника на організм. Відновлення гомеостатичної стійкості здійснюється вісцеральними та нейрогуморальними механізмами, які викликають стереотипний характер реакції при фізіологічному стресі [13, с. 9-10].

Продовження таблиці 1.3.

Психологічний стрес	<p>Р. Лазарус (R. Lazarus) [18] характеризує психологічний стрес як обумовлене «загрозою» емоційне переживання, яке впливає на здатність людини досить ефективно здійснювати свою діяльність. У цьому контексті немає суттєвої різниці між емоцією (негативною за своєю модальністю) та емоційним стресом, оскільки визначальним фактором вважається вплив емоційного напруження на діяльність людини. У психології це являє собою традиційну і досить детально вивчену проблему о впливі емоцій на мотиваційно-поведінкові реакції [5, с. 9].</p> <p>На думку О. Столяренко, не можна зводити психологічний стрес лише тільки до емоційної реакції. Емоція – це лише одна з характеристик психічної діяльності, що носить завжди цілісний характер та включає в себе мотиваційні, пізнавальні, вольові та психомоторні компоненти. Звідси випливає, що терміни «емоційний стрес» і «психологічний стрес» не зовсім коректно ототожнювати один з одним, розуміючи, що психологічний стрес – це системна психологічна реакція на ситуацію [30, с. 75].</p> <p>Психологічний стрес не може бути ідентичним фізіологічному, оскільки він має свої психологічні особливості та може виникати самостійно, а також ініціювати та змінювати біологічний стрес [35, с. 142].</p> <p>Отже, психологічний стрес – це особливий психічний стан, що характеризується неспецифічними системними змінами активності психіки людини, що виражають її організацію та мобілізацію в зв'язку з підвищеними вимогами нової ситуації, яка виникла [35, с. 142].</p>
Емоційний стрес	<p>Емоційний стрес можна віднести до різновидів психологічного стресу.</p> <p>Поняття про емоційний стрес вводить Р. Лазарус [18]. На його думку, емоційний стрес пов'язан з активізацією пізнавальної діяльності, за допомогою якої людина визначає для себе ступінь загрози та зіставляє труднощі, що виникають з власними можливостями їхнього подолання [35, с. 140]. У зміст цього терміну включають й первинні емоційні психічні реакції, що виникають при критичних психологічних впливах, й емоційно-психічні симптоми, що породжені тілесними ушкодженнями, афективні реакції при стресі та фізіологічні механізми, що лежать в їхній основі [35, с. 140-141].</p> <p>Емоційний стрес, може виникати, наприклад, при психічній дезадаптації дитини при нових умовах або вимогах середовища.</p>

Продовження таблиці 1.3.

Інформаційний стрес	Інформаційний стрес – це також різновид психологічного стресу. На нашу думку, інформаційний стрес у молодших школярів характеризується сенсорним стомленням, яке, у свою чергу, поділяється на перцептивне та інформаційне стомлення. У дитини може спостерігатись розлади в сенсорній сфері (зниження гостроти зору, слуху), порушення в моторній сфері, розлади уваги, дефекти пам'яті та мислення, також може підвищуватись загальний рівень психічного напруження, негативних емоційних переживань та сонливість.
Травматичний стрес	Травматичний стрес – особлива форма загальної стресової реакції. Цей стрес перевантажує психологічні, фізичні, адаптивні можливості людини. Далеко не кожна подія може викликати травматичний стрес. Травматичний стрес – це переживання особливого виду досвіду, це результат взаємодії людини та довкілля, це нормальна реакція на ненормальні умови, обставини, що виникають у людини, яка пережила щось, що виходить за рамки звичайного людського досвіду (загроза життю, смерть, травми, насильство й т.д.). Події, що викликають травматичний стрес, можуть включати такі ситуації, коли виникає загроза власному життю або життю близької людини, загроза фізичному або психічному здоров'ю [28].

Таким способом, стресовий стан у дітей молодшого шкільного віку часто пов'язаний не тільки через проблеми та труднощі в шкільному середовищі, але й через неблагополучний клімат в сім'ї та сімейний стрес, а також через виникнення у неї можливого фізіологічного або травматичного стресу. Під час навчання в школі діти молодшого шкільного віку можуть страждати від інформаційного перенавантаження, яке характеризується переживанням інформаційного стресу, а емоційний стрес може виникати через психічну дезадаптацію до навчальних вимог.

Проблема протидії стресу, його профілактика (запобігання розвитку) та корекція (зниження, ліквідація стресової реакції, відновлення нормального функціонального стану) у західних дослідників отримала відображення в поняттях «копінг-стрес» (coping stress) та «копінг-поведінка» (coping behavior).

Сутність «боротьби» зі стресом (його розвитком і проявами), «протидії» йому полягає як в профілактиці стресу, так і в його корекції. Поняття «coping» походить від англійського «sore», яке згідно Оксфордському англійському словнику (1980 р.), пропонується вживати в значенні «успішно впоратися, подолати». У російській психології воно перекладається як: «психологічне подолання або співволодіння» та позначає комплекс питань, пов'язаних зі способами, засобами, прийомами превентивної та оперативної регуляції функціонального стану та поведінки людини [5, с. 59].

Поведінка подолання (coping behavior) розглядається як індивідуальний спосіб взаємодії з ситуацією відповідно до логіки, особливостями її розвитку, значимістю для людини та її психологічним можливостям за компенсації та захисту від впливу стрес-факторів. Головною задачею поведінки подолання є забезпечення фізичного та психічного здоров'я людини, її працездатності та задоволеності соціальними, професійними, екологічними та іншими умовами [5, с. 120].

Поняття «coping behavior» (поведінка подолання, поведінка співволодіння) використовується для характеристики способів поведінки людини в різних ситуаціях. Р. Лазарус (R. Lazarus) та С. Фолкман (S. Folkman) визначили цей термін як «...когнітивні та поведінкові зусилля, що постійно змінюються та, що використовуються людиною для того, щоб впоратися зі специфічними зовнішніми або внутрішніми вимогами, які надмірно напружують або перевищують ресурси людини» [46, с. 141].

Можна зробити висновок, що стрес у молодших школярів це – надмірне перенапруження нервової й психічної діяльності дитини, що характеризується переживаннями негативних емоцій та страху, підсиленням наявного особистісного рівня тривожності та зниженням функціональності організму у сфері пам'яті, уваги, мислення (пізнавальних сфер особистості). Симптоми стресу у молодших школярів

можуть проявлятись на когнітивно-емоційному, поведінковому та фізіолого-вегетативному рівнях. Здатність дитини молодшого шкільного віку до адаптивних поведінкових зусиль (копінг-стратегій) збільшує вірогідність того, що вона буде уникати відчуття безпорадності та проявляти психологічну стійкість під час стресових ситуацій. Та навпаки, чим більше відчуття безпорадності у молодших школярів, тим вищий ризик у них виникнення симптомів стресу.

1.2. Психологічні особливості подолання стресу у дітей молодшого шкільного віку

Життя сучасної дитини молодшого шкільного віку дуже динамічне та переповнене стресами. Характерною ознакою сьогодення є те, що процес навчання відбувається у високому темпі. Внаслідок змін й ускладнень навчальних планів і програм психічно-стресове навантаження на дитину постійно збільшується [19, с. 2]. Високі вимоги батьків по відношенню до дитини та її шкільної успішності, які не враховують індивідуальних особливостей дитини, часто призводить до високого рівня тривожності, негативізму, відсутності мотивації до навчання, поганої академічної успішності [15, с. 39].

Прискорений темп життя, психічне перенапруження, інформаційне перенасичення, емоційний дискомфорт, оцінювання та успішність в шкільному житті, прагнення відповідати вимогам та нормам у суспільстві, неможливість успішно адаптуватись до нових правил та обов'язків, – все це може виснажувати психіку дитини, таким чином негативно позначатися на її психічному здоров'ї, душевному благополуччі та провокувати виникнення стресу. Так звані «стресори» можуть супроводжувати молодшого школяра всюди: і в навчанні, і серед однолітків, і в родині. Крім зовнішніх факторів впливів на виникнення стресу також може впливати рівень особистісної тривоги.

В даний час збільшилася кількість тривожних дітей, що відрізняються підвищеним занепокоєнням, невпевненістю в собі, емоційною нестійкістю [15, с. 39]. Ми можемо припустити, що серед молодших школярів існують діти з високим рівнем особистісної тривожності, що може впливати на підвищення загального рівня сприйнятого стресу.

У психологічному словнику В. Шапара поняття тривожності пов'язане з відчуттям страху, тому дається наступне визначення: «тривожність – це стан доцільного підготовчого підвищення сенсорної уваги і моторного напруження в ситуації можливої небезпеки, що зумовлює відповідну реакцію на страх». Також у цьому словнику наводиться поняття тривожності як риси особистості, отже, особистісна тривожність – це підвищена схильність відчувати тривогу через реальні або уявлені небезпеки [33, с. 550-551].

Слід зазначити, що стан тривожності так само як і стани тривоги, психічної напруги, страху, гніву, депресії, пасивності, астенії, втоми, перевтоми, моногонії психологи відносять до найбільш поширених негативних емоційних станів школярів [11, с. 97], що негативно позначається на психічному здоров'ї дитини молодшого віку та провокує виникнення численних стресів, тим самим, перешкоджаючи особистісному розвитку, та знижуючи когнітивні здібності. У зв'язку з цим, терміни «стресостійкість» та «психічна стійкість» вживаються дуже широко та часто. Розглянемо визначення цих понять.

Найважливішим компонентом психічного здоров'я особистості є стресостійкість – здатність протистояти стресу, самотійно долати проблеми, що виникають на шляху її духовного зростання і фізичного самовдосконалення. У зв'язку з цим формування стресостійкості є важливою умовою збереження психічного здоров'я [31, с.4].

Стресостійкість – це здатність зберігати ефективність в умовах стресу. Отже, це не боротьба зі стресом, а адаптація до нього [2, с. 24].

Важливим чинником розвитку стресостійкості є емоційна саморегуляція. Слід відзначити, що емоції тісно пов'язані з поведінкою людини, причому цей зв'язок – двосторонній. З одного боку, емоції проявляються в поведінці та фактично керують нею, а з іншого боку, поведінка впливає на емоції, послаблюючи або посилюючи їх. Практично неможливо навчитися ефективно управляти емоціями, не навчившись одночасно свідомо регулювати свою поведінку. Справедливе та зворотне твердження – людина, яка не в змозі управляти своїми емоціями, не може контролювати і власну поведінку [6].

В результаті емоційної саморегуляції можуть виникати три основних ефекту:

- заспокоєння (усунення емоційної напруженості);
- відновлення (ослаблення проявів втоми);
- активізації (підвищення психофізіологічної реактивності) [2, с. 24].

Таким способом, емоційна саморегуляція виконує роль універсального механізму, за допомогою якого індивід може протистояти стресу, і чим вище рівень емоційної саморегуляції, тим більше стресостійкість особистості [2, с. 24].

Стресостійкість може бути розглянута як сукупна характеристика стійкості особистості до виникнення різних форм реакцій на стресові ситуації. Вона визначається індивідуальними соціально-психологічними, психофізіологічними, ціннісними та мотиваційними особливостями людини. Її головною рисою є здатність витримувати вплив стрес-факторів, зберігаючи при цьому внутрішню гармонію й успішність діяльності [26, с. 144].

Канадський дослідник у сфері психологічної стійкості М. Унгар (M. Ungar) сформував модель стійкості у дітей «Сім напружень» (Seven Tensions) (див. таблицю 1.4.), яку ми можемо розглядати у цій науковій роботі [52, с. 231].

Таблиця 1.4.

**Напруження та стійкість у дітей молодшого шкільного віку за М.
Унгаром**

Напруження		Пояснення
1.	Доступ до матеріальних ресурсів	Наявність фінансової, освітньої, медичної та трудової допомоги та/або можливостей, а також доступ до їжі, одягу та притулку.
2.	Відносини	Відносини зі значущими людьми, однолітками та дорослими в межах своєї родини та громади.
3.	Ідентичність (тотожність)	Особисте та колективне почуття мети, самооцінка сильних та слабких сторін, прагнення, переконання та цінності, духовна та релігійна ідентифікація.
4.	Автономія і контроль	Досвід турботи про себе та інших; здатність впливати на зміни в соціальному та фізичному середовищі, щоб отримати доступ до медичних ресурсів (або ресурсів підтримання здоров'я).
5.	Культурна відповідність	Дотримання місцевих та/або глобальних культурних практик, цінностей та вірувань.
6.	Соціальна справедливість	Досвід, що пов'язаний з пошуком значущої ролі у спільноті та соціальній рівності.
7.	Когезія	Балансування між особистісними інтересами та почуттям відповідальності за загальне благо; відчуття себе як чогось більшого ніж соціально-духовної структури.

Отже, дитина молодшого шкільного віку може та буде стійкою до стресів та інших життєвих можливих негараздів, якщо у сфері її фізичного та духовного життя позитивно укомплектовані) наступні категорії, а саме: доступ до матеріальних ресурсів, відносини, ідентичність (тотожність), автономія і контроль, культурна відповідність, соціальна справедливість, когезія. Кожна з цих категорій може нести в собі психологічне напруження для дитини, якщо одна з них не буде відповідати нормам. Тому ми можемо припустити, що якщо одна з цих семи категорій буде порушена, то у дитини може виникнути більша вразливість та менша стійкість до переживання стресів. Вирішення проблем, що стосуються кожної із семи напружень призведе до підвищення загальної стійкості у дитини.

Важливим аспектом у моделі стійкості М. Унгара, на нашу думку, є внутрішня сторона особистості до якої ми можемо віднести – ідентичність, автономія і контроль, когезія. Узагальнюючи пояснення усіх цих критеріїв, можна дійти до висновку, що діти з позитивною внутрішньою стороною особистості мають віру в себе та свої можливості, в свою ефективність, тобто суб'єктивне переконання в тому, що вони здатні щось змінювати у своєму житті за допомогою свого мислення та своїх дій, й таким чином долати негативні переживання.

У рамках нашої наукової роботи стійкість так само як і стресостійкість розглядаються саме як адаптивні процеси, що допомагають співволодіти зі стресом, а не долати його. Тому ми перейдемо до розгляду саме цієї «позитивної внутрішньої сторони особистості», якій можна дати простішу назву, а саме – самоефективність особистості.

Поняття «самоефективність» (self-efficacy) у науковий обіг ввів канадський й американський психолог – А. Бандура (A. Bandura) у своїй соціально-когнітивній теорії навчання або «теорія самоефективності» 1977 року [37]. Автор цієї концепції стверджує, що для досягнення успіху в діяльності людині, крім усього іншого,

потрібна самоефективність як оптимістичне уявлення про власну успішність. Під самоефективністю ми пропонуємо розуміти уявлення людини про свої можливості, потенціал та здібності бути продуктивною при здійсненні майбутніх діяльностей, спілкування, поведінки в поєднанні з впевненістю в тому, що вона зуміє реалізувати себе в них і досягти очікуваного об'єктивного та суб'єктивного ефекту [8, с. 75].

А. Бандура визначає самоефективність як: «віру в свої можливості організовувати та виконувати певні дії, щоб управляти потенційними ситуаціями». Самоефективність – це віра людини у свою здатність досягати успіху в конкретній ситуації. Автор описав ці переконання як детермінанти того, як люди думають, поведуть себе та відчують [40]. Також на думку цього дослідника наші дії в конкретній ситуації залежать від взаємного впливу навколишнього середовища та нашої свідомості, особливо від свідомих процесів, пов'язаних з переконаннями, що ми можемо або не можемо здійснити деякі дії, які необхідні для того, щоб змінити ситуацію в кращу для нас сторону. А. Бандура [38] назвав ці очікування самоефективністю (self-efficacy) [32, с. 503].

Слід зазначити що, самоефективність – не те ж саме, що наші очікування відносно результатів або наслідків своїх дій. А. Бандура [38, 39] відрізняє поняття самоефективності від припущень про результат (outcome expectations). Самоефективність – це впевненість людини в тому, що вона може здійснити деякі конкретні дії, тоді як припущення про результат відноситься до того, що вона думає про можливі наслідки своєї діяльності [32, с. 503].

Також необхідно додати, що самоефективність – це не глобальне поняття. Вона змінюється від ситуації до ситуації в залежності від умінь, необхідних для різної діяльності, від присутності або відсутності інших людей, від того, що ми думаємо про здібності цих інших людей, особливо якщо ми вважаємо їх більш умілими, ніж ми самі, від нашої схильності скоріше потерпіти невдачу, ніж

домогтися успіху, а також від нашого фізичного стану, особливо коли ми відчуваємо втому, тривогу, апатію або пригніченість [32, с. 503].

На розвиток самоефективності дитини можуть впливати декілька чинників, а саме:

- особистий досвід виконання діяльності (performance accomplishments/ personal mastery experiences;
- соціальні зразки для наслідування (vicarious experiences/social role models);
- вербальне переконання (verbal persuasion);
- емоційно-фізіологічні стани (emotional and physiological states) [37].

Згідно з цими чинниками, які виділяє А. Бандура, ми можемо навести приклади стосовно ситуацій з якими можуть стикатися діти молодшого шкільного віку. На нашу думку, особистісний досвід виконання діяльності полягає у тому, що якщо молодшому школяру вчитель дав завдання з досвідом виконання якого дитина вже стикалась в минулому, й яке вона наполегливо намагалась виконати й була успішною в цьому, то рівень її самоефективності до цього типу завдань буде високим, тому вона швидше за все, знову докладе нових зусиль при виконанні. Якщо молодший школяр мав складнощі та відчував, що він не може виконати завдання, то рівень його самоефективності буде низьким, і він з меншою ймовірністю буде наполегливо виконувати це завдання, адже він вже сам для себе вирішив, що він не досягне успіху в цьому.

У той же час самоефективність дитини молодшого віку може залежати не стільки від досвіду виконання того чи іншого завдання, скільки від її власного ставлення до своїх можливостей. З одного боку, якщо дитина припускає, що вона не зможе зробити щось добре, то відсутність її зусиль може призвести до поганого результату та зміцнення її переконання в тому, що вона не зможе досягти успіху. З іншого боку, якщо навіть для дитини те чи інше завдання нове та важке, але вона

докладає великих зусиль, щоб опанувати його й сприймає складне завдання скоріше як «виклик» ніж «загрозу», то ймовірність того, що вона досягне успіху буде високою та само як і рівень її самоєфективності значно підвищиться.

Ми можемо зазначити, що головними соціальними зразками для наслідування у дітей молодшого шкільного віку являються їхні батьки.

У рамках нашої теми, те як батьки молодшого школяра переживають стрес та які шляхи його подолання використовують, – має значення. Адже, якщо дитина спостерігає, що її батьки при стресовій ситуації впадають у відчай або депресію, або починають зловживати алкоголем, то вона скоріше за все буде використовувати дезадаптивні стратегії подолання стресу, а рівень її особистісної самоєфективності буде низьким. І навпаки, якщо дитина бачить успіх у батьків при подоланні стресових та інших негативних станів, то є висока ймовірність того, що вона буде використовувати адаптивні стратегії подолання стресу.

Вербальні переконання з боку вчителів та батьків також можуть впливати на самоєфективність дитини молодшого шкільного віку. Якщо батьки та вчитель надають підтримку та віру у можливості дитини, використовуючи такі позитивні вербальні переконання як, наприклад: «ти зможеш це зробити, у тебе вийде!», чим зможуть підвищити самоєфективність у дитини. Крім того, словесне переконання також може бути негативним. А сумніви з боку вчителів та батьків можуть породжувати сумніви й у дитини.

Наявність таких негативних емоційно-фізіологічних станів, як: негативне мислення, тривога, страхи, тощо можуть стати ступенем вразливості до переживання стресу та викликати фізіологічний дискомфорт й психосоматичні порушення у дітей молодшого шкільного віку. Стан тривоги, наприклад, молодший школяр з низьким рівнем самоєфективності може пов'язати з можливою невдачею,

у той час як дитина з високим рівнем самоефективності та позитивним мисленням може інтерпретувати стан тривоги як очікування та хвилювання щодо можливого успіху.

Таким способом, для дітей з високим рівнем самоефективності характерні високий рівень мотивації, ясне бачення мети та завзятість стосовно подолання бар'єрів, що стоять на шляху до її досягнення [25, с. 242].

Наразі у галузі досліджень стресу та його подолання існує транзакційна теорія стресу (the transactional model of stress) Р. Лазаруса та С. Фолкмана (R. Lazarus and S. Folkman, 1984) [46], яка визнана та широко вивчена у галузі дитячої психології.

В історії розвитку наукових підходів про стрес Р. Лазарус першим запропонував не тільки відокремлювати психологічний стрес від фізіологічного, але й розглядати його як особливу транзакцію (взаємодію) між людиною та довкіллям. На думку цього вченого вивчення стресу як психологічного явища відзначається там, де автори застосовують такі психологічні поняття, як тривога, фрустрація, захисна реакція, конфлікт [13, с.14].

Р. Лазарус і С. Фолкман визначають стрес як реакцію індивіда на вимоги, які він сприймає як обтяжливі або як ті, що перевершують його особистісні можливості [20, с. 144]. Ці дослідники також стверджують, що психологічний стрес не «позиціонується» ні в самій ситуації, ні в людині, хоча цей процес обумовлений характеристиками довкілля та властивостями особистості в певній ситуації. У стресовій ситуації відбувається зіставлення людських переконань, цінностей і навичок з вимогами, обмеженнями і ресурсами, які приносить ситуація. Це відношення називається «транзакцією», тому що не тільки довкілля впливає на людину, а й людина впливає на довкілля (відношення йде в обох напрямках) [5].

Друга назва теорії стресу Р. Лазаруса – це когнітивна теорія стресу, і саме ця теорія визначає шлях, який обрав вчений у своїх дослідженнях. Когнітивний підхід робить основний наголос на тому, що провідну роль у поведінці людини та її сприйнятті подій грають її власні знання й уявлення про себе та навколишній світ.

Когнітивна теорія стресу підкріплює важливість індивідуальної самооцінки та значущості події, рівноцінної значущості поведінкових здібностей до прийняття рішень. Відчуття власної ефективності (здатності) вважається основним засобом подолання. Успішне подолання сприяє підвищенню рівня очікувань власної ефективності, що веде до більш стійким та енергійним зусиллям при вирішенні нових завдань [5, с. 71].

Копінг виконує дві функції: по-перше, це – зміна зовнішніх умов, що викликають стрес й по-друге, це – регулювання емоцій та почуттів. Згідно з цим, Лазарус та С. Фолкман виокремлюють два фундаментальних типи подолання, це – проблемно-орієнтоване (problem-focused) та емоційно-орієнтоване подолання (emotional-focused) [46].

Стратегії, що орієнтовані на проблеми, спрямовані на поліпшення ситуації шляхом її зміни [46, с. 152]. Тобто, проблемний підхід до управління стресом полягає у тому, щоб зменшити або подолати вплив стресових факторів шляхом вирішення тієї чи іншої проблемної ситуації. Стратегії, що орієнтовані на емоції, спрямовані в першу чергу на регулювання та контроль емоцій у стресових ситуаціях [46]. Слід зазначити, що Р. Лазарус у своїй роботі «стрес та емоції» (Stress and emotion, 1999) пов'язує емоції та стрес. На думку цього дослідника стрес завжди супроводжується переживанням емоцій, а емоції це – результат когнітивних процесів, що пов'язаний з вторинною когнітивною оцінкою [48].

На думку Р. Лазаруса і С. Фолкмана, взаємодія середовища й особистості регулюється двома ключовими процесами: когнітивною оцінкою та копінгом.

Слово «оцінка» (assessment) в даному контексті означає встановлення цінності або оцінювання якості чого-небудь, а «подолання» (coping) – додаток поведінкових і когнітивних зусиль для задоволення зовнішніх і внутрішніх вимог [5, с. 34]. При зіткненні зі стресовою подією відбувається «розвиток динамічного процесу когнітивної оцінки, переоцінки, співволодіння й емоційної переробки» [45, с. 143].

Поняття когнітивної оцінки є центральним для підходу Р. Лазаруса по відношенню до подолання стресу. Багато що, на думку авторів, залежить від когнітивної інтерпретації стресора. Автори виділяють наступні стадії когнітивної оцінки: первинна і вторинна. Первинна оцінка стресового впливу (primary appraisal) полягає в питанні – «що це значить для мене особисто?». Стрес сприймається й оцінюється в таких суб'єктивних параметрах, як масштаб загрози або пошкодження, які приписуються події, або оцінка масштабів його впливу. За сприйняттям й оцінкою стресора слідує навантажувальні емоції (злість, страх, пригніченість, надія більшою або меншою інтенсивністю). Вторинна когнітивна оцінка (secondary appraisal) – це оцінка власних ресурсів і можливостей вирішити проблему. Вона виражається в постановці наступного питання: «що я можу зробити?». Далі включаються складніші процеси регуляції поведінки: цілі, цінності та моральні установки. В результаті особистість свідомо вибирає й ініціює дії з подолання стресової події [1, с. 80].

Ми можемо стверджувати, що поняття «переоцінка» (reappraisal) у свою чергу ґрунтується на зворотному зв'язку від результату взаємного зіставлення перших двох оцінок, що може привести до зміни первинної оцінки, й внаслідок

цього – до перегляду особистих можливостей, здібностей впливати в даній ситуації, тобто до корекції вторинної оцінки.

Позначення «первинна стресова оцінка» і «вторинна стресова оцінка» служать тільки для того, щоб розрізняти два різних етапи когнітивної оцінки, які в основному виконуються одночасно.

Слід додати, що самоєфективність у процесі подолання важкої ситуації пов'язана з процесом вторинної оцінки своїх можливостей відносно завдань, що стоять перед особистістю [46].

Відповідно до когнітивної теорії стресу Р. Лазаруса, ми можемо стверджувати, що одна й та сама стресова подія може мати абсолютно різний вплив на різних дітей. Залежно від суб'єктивної оцінки дитини, тобто в залежності від її особистого сприйняття тієї або іншої загрози, буде залежати її рівень сприйнятого стресу.

Отже, молодші школярі можуть бачити зовнішні події та ситуації як позитивні, нерелевантні або потенційно загрозливі (для особистого благополуччя, своїх власних цілей, своєї особистості) і, отже, їхнє ставлення до стресу є відповідним до їхнього сприйняття. Якщо ситуація сприймається як стресова, ця оцінка може бути проведена в три етапи, а саме як: та, яка дає виклик людині, або та яка загрожує або та, яка шкодить її благополуччю.

Транзакційна модель постулює, що стресова подія не тільки сприймається, але й інтерпретується та оцінюється дитиною молодшого шкільного віку. Ці суб'єктивні оцінки впливають безпосередньо та опосередковано на її психосоціальний стан. Наприклад, дитина може оцінювати негативну подію в своєму житті як виклик, в такому разі вона буде використовувати функціональні стратегії подолання при боротьбі з стресовою ситуацією, або дитина може

оцінювати негативну подію як ту, що може загрожувати та шкодити її благополуччю, в такому випадку така оцінка стає відправною точкою для розвитку стресу й дитина скоріше за все, буде використовувати дисфункціональні стратегії подолання стресу.

Згідно з темою нашого наукового дослідження, ми подамо в таблиці перелік дитячих стратегій подолання та їхні особливості, які у 1996 році класифікували такі американські дослідники як – Т. Айєрс (T. Ayers) та І. Сандлер (I. Sandler) (див. таблицю 1.5.) [36].

Таблиця 1.5.

Перелік дитячих стратегій подолання за Т. Аєрсом та І. Сандлером

Перелік дитячих стратегій подолання	Характеристика
1. Активне подолання (active coping)	Цей тип подолання включає в себе: інтерпсихічні та інтрапсихічні процеси. З одного боку, цей тип подолання має когнітивний характер, наприклад, позитивне переосмислення, переоцінка стресової ситуації, позитивне мислення та переконання, стратегічні міркування перед прийняттям рішень та пошук причин проблеми. З іншого боку, стратегії прямого вирішення проблем є частиною активного подолання, здебільшого через активні дії та заходи, спрямовані на вирішення проблеми [42].
2. Стратегії відволікання (distraction strategies)	Ця стратегія спрямована головним чином на контроль та регулювання емоцій. Цей тип подолання також може бути інтерпсихічним або інтрапсихічним. Наприклад, через фізичне вивільнення емоцій за допомогою спортивних діяльностей та активацій (біг, гімнастика, плавання, їзда на велосипеді). Або через відволікаючі дії, наприклад, ігрові, музичні, культурні чи загальні відволікаючі дії (прогулянки, прослуховування музики, читання, гра у відеоігри, перегляд телевізора, тощо) [42].

Продовження таблиці 1.5.

3. Стратегії уникнення (avoidance strategies)	Ця форма копіngu здійснюється за допомогою інтрапсихічних процесів. Наприклад, людина використовує захисні дії при виникненні проблемної ситуації. Але в ці захисні дії не входить боротьба зі стресовими ситуаціями, але входить уникнення навіть натяків на те, що може загрожувати особистісному благополуччю, наприклад придушення проблемної ситуації (коли людина не звертає увагу на проблеми, забуває, звертає увагу на інші думки), впадання в бажане мислення (коли людина починає мріяти, фантазувати, вигадувати), дистанціювання від проблемної ситуації та людей. Що можуть бути пов'язані з нею. Уникнення проблемної ситуації слід розглядати як несприятливу (дисфункціональну) стратегію подолання, оскільки вона часто супроводжується виникненням депресії, страхів, проблем з поведінкою та психосоматичні симптоми [42].
4. Пошук підтримки (search for support)	Це форма копіngu є однією з інтерпсихічних стратегій подолання. Індивідуум намагається подолати проблемну ситуацію за допомогою інших. З одного боку, це може бути пошук когось на підтримку дії, наприклад, шляхом розмов, спільного обдумування можливих вирішень та прямого прохання про допомогу. З іншого боку, ця стратегія стосується пошуку підтримки на емоційному рівні шляхом обміну власними емоціями та почуттями з іншими людьми [42].

Таким способом, автори цієї чотирьохфакторної моделі Т. Айерс та І. Сандлер так само як і Р. Лазарус розглядають стратегії подолання, як ті, що можуть бути направлені на вирішення стресової події у зовнішній сфері життя, тобто проблемно-орієнтоване подолання або інтерпсихічний процес та як ті, що можуть

бути здійснені шляхом вирішення та регулювання внутрішньої сфери життя (сфера думок, емоцій, почуттів), тобто емоційно-орієнтоване подолання або інтрапсихічний процес. Стратегії подолання, що орієнтовані на інтерпсихічні та інтрапсихічні процеси, перш за все, слугують факторами, що долають або зменшують переживання стресу та негативних емоцій у дітей молодшого шкільного віку. В залежності від форми стратегії подолання, яку обирають діти, буде залежати їхній успіх при подолання тієї чи іншої проблемної або стресової ситуації.

Розглядаючи інтерпсихічні та інтрапсихічні процеси подолання, ми дійшли до висновку, що дитина при подоланні стресу може спиратися як на зовнішні ресурси так і на внутрішні. Тому нам так важливо розглянути та класифікувати особливості особистісних ресурсів молодшого школяра при боротьбі зі стресом, що включають в себе особистісні фактори та фактори захисту, а також ми розглянемо фактори ризику виникнення стресу у дітей молодшого шкільного віку (див. таблицю 1.6.).

Таблиця 1.6.

Захисні фактори особистості та фактори ризику

Захисні фактори	Фактори ризику (стресові фактори)
Особистісні фактори	
<p>Високий рівень самоєфективності та загальна позитивна Я-концепція (висока самооцінка, мотивація, позитивне мислення, самосвідомість, наполегливість);</p> <p>Нормальний/ високий рівень інтелектуальних здібностей;</p> <p>Відсутність серйозних психічних або фізичних захворювань;</p> <p>Наявність сформованої стійкості та стресостійкості, здатності до емоційної саморегуляції;</p> <p>Позитивно укомплектовані наступні сфери особистості, а саме: ідентичність, автономія та контроль, соціальна справедливість, культурна відповідність, когезія;</p> <p>Використання функціональних стратегій подолання, а саме: активне подолання, стратегії відволікання, пошук підтримки;</p> <p>Когнітивна оцінка. Стрессова ситуація сприймається як «виклик»;</p> <p>Низький рівень нейротизму та особистісної тривожності.</p>	<p>Низький рівень самоєфективності (низька самооцінка, мотивація, відсутність наполегливості...) Наявність таких негативних емоційно-фізіологічних станів, як: негативне мислення, тривога, страхи, невпевненість в собі;</p> <p>Низький рівень інтелектуальних здібностей;</p> <p>Наявність серйозних психічних або фізичних захворювань</p> <p>Відсутність психологічної стійкості та емоційна нестійкість;</p> <p>Наявність проблем у таких сферах особистості, як: ідентичність, автономія та контроль, соціальна справедливість, культурна відповідність, когезія;</p> <p>Використання дисфункціональних стратегій подолання, а саме – стратегії уникнення;</p> <p>Когнітивна оцінка. Стрессова ситуація сприймається як «загроза» або як т, що може зашкоджувати особистісному благополуччю;</p> <p>Високий рівень нейротизму та особистісної тривожності.</p>

Продовження таблиці 1.6.

Сімейні фактори	
<p>Високий рівень самоефективності у батьків дитини молодшого шкільного віку (позитивні соціальні зразки для наслідування);</p> <p>Позитивні вербальні переконання з боку батьків щодо можливостей дитини;</p> <p>У родини присутній доступ до матеріальних ресурсів (родина достатньо фінансово забезпечена);</p> <p>Благополучний клімат в сім'ї (відсутність конфліктів між батьками та дітьми, наявність хороших й стабільних відносин, підтримка один одного);</p> <p>Відсутність у членів родини серйозних психічних або фізичних проблем із здоров'ям, достатній рівень освіченості у батьків;</p> <p>Відсутність у дитини травматичного досвіду, травматичних життєвих подій й психічних травм;</p> <p>Демократичний стиль виховання дитини.</p>	<p>Низький рівень самоефективності у батьків дитини молодшого шкільного віку (негативні соціальні зразки для наслідування);</p> <p>Негативні вербальні переконання з боку батьків щодо можливостей дитини;</p> <p>У родини відсутній доступ до матеріальних ресурсів (родина фінансово незабезпечена);</p> <p>Неблагополучний клімат в сім'ї (постійні конфлікти між батьками та дітьми, постійне відчуття напруженості, нестабільні та деструктивні відносини);</p> <p>Один із членів родини має серйозні психічні або фізичні проблеми зі здоров'ям (алкоголізм, шизофренія, інвалідність, тощо) або недостатній рівень освіченості у батьків;</p> <p>Присутність у дитини травматичного досвіду, травматичних життєвих подій та психічних травм, що можуть бути спричинені: смертю одного з батьків, хворобою та смертю одного з членів родини, нещасним випадком (ДТП, тощо), постійними переїздами, домашнім насильством, розлученням батьків, приділенням більшої уваги та любові стосовно когось одного з дітей;</p> <p>Авторитарний стиль виховання.</p>

Продовження таблиці 1.6.

Шкільні фактори	
<p>Позитивні вербальні переконання з боку вчителів щодо можливостей дитини;</p> <p>Благополучний клімат в школі (атмосфера рівноправності, взаємоповаги, прийняття до уваги індивідуальність кожної дитини з боку вчителів, відсутність напруженості та конфліктів між вчителем та дитиною);</p> <p>Позитивні міжособистісні відносини у школі (взаємоповага між однолітками, підтримка один одного, готовність прийти один одному на допомогу);</p> <p>Демократичний стиль навчання;</p> <p>Вчитель у школі – досить гармонійна й розвинута особистість з високим рівнем інтелектуальних здібностей та емпатією.</p>	<p>Негативні вербальні переконання з боку вчителів щодо можливостей дитини;</p> <p>Неблагополучний клімат в школі (конфлікти та напруженість між дитиною та вчителем, прискіпливе ставлення до дитини з боку вчителя, погана організація навчального процесу);</p> <p>Деструктивні міжособистісні відносини у школі (конфлікти з однолітками, булінг з боку однолітків, негативний вплив близьких друзів);</p> <p>Авторитарний стиль навчання;</p> <p>Вчитель у школі – не володіє достатніми навичками та знаннями у сфері психології та педагогіки, не проявляє емпатію по відношенню до своїх учнів;</p> <p>Шкільний тиск: надмірні вимоги, тести та контрольні роботи, оцінювання та рейтинг успішності молодшого школяра.</p>

Таким чином, на розвиток самоєфективності дитини можуть впливати декілька чинників, а саме: особистий досвід виконання діяльності, соціальні зразки для наслідування, вербальне переконання, емоційно-фізіологічні стани. Тому ми спробували класифікувати головні фактори особистісного, сімейного та шкільного захисту та пов'язані з ними фактори ризику. Ми дійшли до висновку, що вирішальним для молодшого школяра є суб'єктивне переживання стресу, а не інтенсивність характеру самих стресових періодів.

ВИСНОВКИ ДО ПЕРШОГО РОЗДІЛУ

У першому розділі нашої наукової роботи, який є її теоретичною частиною, ми дослідили основні підходи до визначення понять, які відносяться до даної теми, а саме: «психічне здоров'я», «молодший шкільний вік» «психічний розвиток», «стрес», «види стресу у дітей молодшого шкільного віку», «поведінка подолання».

Нами було встановлено, що переживання стресу у молодших школярів може бути спричинене багатьма чинниками, а саме: початком навчання в школі, сімейними обставинами, а також особистісним сприйняттям тих чи інших подій, що можуть оцінюватись дитиною як стресові. У свою чергу, через надмірне психічно-нервово напруження, що викликано хронічним переживанням стресу, у дитини молодшого шкільного віку може погіршуватись концентрація уваги та засвоєння нової інформації, що так важливо для розвитку особистості дитини під час навчання.

Ми припустили, що наявний рівень стресу та стан тривоги у молодших школярів у більшості випадків породжений страхами та переживаннями, які пов'язані зі шкільним стресом. Тому ми дали визначення таким поняттям як: шкільний та інформаційний стрес. Отже, шкільний стрес, з одного боку, може бути спричинений несприятливим навчальним кліматом, наприклад, через наявність конфліктних ситуацій або складних напружених відносин з однолітками або вчителями, також через погану оптимізацію навчального процесу. З іншого боку, шкільний стрес може бути спричинений екзаменаційним тиском, критикою та зауваженнями вчителів, навчальними вимогами та обов'язками, виконанням домашнього завдання, постійним оцінюванням та навчальною успішністю.

Інформаційний стрес у молодших школярів характеризується сенсорним стомленням, яке у свою чергу поділяється на перцептивне та інформаційне

стомлення. У дитини може спостерігатись розлади в сенсорній сфері (зниження гостроти зору, слуху), порушення в моторній сфері, розлади уваги, дефекти пам'яті та мислення, також може підвищуватись загальний рівень психічного напруження, негативних емоційних переживань та сонливість.

Таким чином, стрес у молодших школярів це – надмірне перенапруження нервової й психічної діяльності дитини, що характеризується переживаннями негативних емоцій та страху, підсиленням наявного особистісного рівня тривожності та зниженням функціональності організму у сфері пам'яті, уваги, мислення (пізнавальних сфер особистості). Симптоми стресу у молодших школярів можуть проявлятись на когнітивно-емоційному, поведінковому та фізіолого-вегетативному рівнях.

Ми зазначили, що саме в молодшому шкільному віці відбувається кількісний та якісний розвиток особистості, а у шкільному середовищі дитина збагачує свої інтелектуальні здібності. У рамках школи в цьому їй допомагають вчителі, а поза межами школи – її батьки. Так як діти молодшого шкільного віку схильні до наслідування, то ми звернули увагу на поняття самоєфективності та припустили, що те, який рівень самоєфективності мають батьки та, які шляхи подолання стресу вони використовують, – має значення. Адже, якщо дитина спостерігає, що її батьки при стресовій ситуації впадають у відчай або депресію, або починають зловживати алкоголем, то вона скоріше за все буде використовувати дисфункціональні стратегії подолання стресу, а рівень її особистісної самоєфективності буде низьким. І навпаки, якщо дитина бачить успіх у батьків при подоланні стресових та інших негативних станів, то є висока ймовірність того, що вона буде використовувати адаптивні стратегії подолання стресу.

У цій науковій роботі ми проаналізували когнітивну теорію стресу, яка ще має іншу назву – транзакційна теорія Р. Лазаруса та С. Фолкмана. Головні

положення якої зводяться до того, що від бачення та сприйняття людиною навколишнього світу, а також від її оцінки та думок буде залежити її реакція на зовнішні стресові фактори.

Також ми використали чотирьохфакторну модель Т. Айєрс та І. Сандлер для того, щоб класифікували особливості стратегій подолання у дітей молодшого шкільного віку.

Проведене нами дослідження цієї теоретичній частині нашої наукової роботи дало нам змогу класифікувати головні фактори особистісного, сімейного та шкільного захисту та пов'язані з ними фактори ризику. Ми дійшли до висновку, що вирішальним для молодшого школяра є суб'єктивне переживання стресу, а не інтенсивність характеру самих стресових періодів.

РОЗДІЛ 2. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ ПОДОЛАННЯ СТРЕСУ У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

2.1. Організація емпіричного дослідження психологічних особливостей подолання стресу у дітей молодшого шкільного віку

Для експериментального дослідження теми психологічних особливостей подолання стресу у дітей молодшого шкільного віку ми вибрали такі методики: особистісний опитувальник Г. Айзенка (H. Eysenck) на визначення типу темпераменту, екстраверсії-інтроверсії та рівня нейротизму (EPI, 1963); опитувальник Лемура-Тесьє-Філіона (L. Lemyre, R. Tessier, L. Fillion) на визначення рівня психологічного стресу (PSM-25, 1991); тест Кастанеда-Маккандлес-Палермо (A. Castaneda, B. R. McCandless, D. S. Palermo) на визначення рівня тривожності («шкала явної тривожності для дітей», CMAS, 1956); опитувальник «Індикатор копінг-стратегій» Дж. Амірхана (J. Amirkhan) для діагностики домінуючих копінг-стратегій особистості (CSI, 1990). Перераховані вище методики ми використали для дослідження дітей молодшого шкільного віку. Також ми використали розроблену нами анкету для цієї наукової роботи на визначення рівня самоефективності у батьків молодших школярів.

За обраними нами методиками ми прагнули знайти взаємозв'язок між психологічними характеристиками особистості молодшого школяра та його рівнем переживання стресу й тривоги. Також ми прагнули знайти взаємозв'язок між результатами показників самоефективності батьків та особливостями подолання стресу у їхніх дітей молодшого шкільного віку.

У розробленій нами анкеті ми намагалися виявити рівень самоефективності у батьків дітей молодшого шкільного віку. Для цього ми запропонували їм відповісти

на відкриті та закриті запитання. Відкриті питання включають в себе шість біографічних запитання, а закриті питання, у свою, чергу, складаються з 27 тверджень. Кожне з цих тверджень має по чотири варіанти відповіді («ніколи», «іноді», «часто», «завжди») за якими батьки можуть оцінити наскільки це чи інше твердження стосується та властиве їм на теперішньому етапі їхнього життя. Розроблюючи ці питання, ми посилалися на такі сім вимірів як: самооцінка, мотивація, самоконтроль, самосвідомість, психічна стійкість, міжособистісні стосунки, спосіб життя, які, на нашу думку, можна віднести до структури самоефективності особистості.

Згідно з гіпотезою нашого наукового дослідження, ми хочемо перевірити чи існує взаємозв'язок між результатами показників самоефективності батьків та застосуванням тих чи інших стратегій подолання у їхніх дітей.

Як ми вже стверджували у минулому розділі нашої наукової роботи, що батьки – це зразок для наслідування. Особливо в молодшому шкільному віці діти схильні до імітації тих чи інших поведінок дорослих. Тому молодші школярі можуть несвідомо виявляти ті чи інші реакції на стрес так само як їхні батьки. Адже, якщо дитина спостерігає, що її батьки при стресовій ситуації впадають у відчай або депресію, або починають зловживати алкоголем, то вона скоріше за все буде використовувати дезадаптивні стратегії подолання стресу, а рівень її особистісної самоефективності буде низьким. І навпаки, якщо дитина бачить успіх у батьків при подоланні стресових та інших негативних станів, то є висока ймовірність того, що вона буде використовувати адаптивні стратегії подолання стресу.

Отже, ми можемо зазначити, що наявний низький рівень самоефективності у батьків може призвести до застосування їхніми дітьми дезадаптивних стратегій подолання, а соціальні фактори захисту, що пов'язані зі шкільним та сімейним

середовищем можуть підсилювати стійкість до стресів та послаблювати вразливість до стресових ситуацій у дитини молодшого шкільного віку.

Згідно з Р. Лазарусом та С. Фолкманом та переліком їхніх копінг-стратегій, ми можемо класифікувати ці шляхи подолання або співволодіння наступним чином у таблиці 2.1.

Таблиця 2.1.

Адаптивні та дезадаптивні стратегії подолання

Адаптивні стратегії подолання	Дезадаптивні стратегії подолання
Конфронтаційний копінг	Втеча-уникнення
Дистанціювання	
Самоконтроль	
Пошук соціальної підтримки	
Прийняття відповідальності	
Планування вирішення проблеми	
Позитивна переоцінка	

До дезадаптивних стратегій ми віднесли тільки стратегії втечі-уникнення, тому що цей вид стратегій спрямований не на подолання стресових емоцій або стресової ситуації, а на ігнорування існуючої проблеми та наявних стресових переживань та негативних емоцій. Таким способом, ми можемо проаналізувати, що дитина, яка використовує дану стратегію співволодіння зі стресом, має поведінку абстрагування та самоізоляції. Цей тип поведінки молодший школяр може виявляти по відношенню до однолітків, або навчальної діяльності, вчителів або батьків. Це означає, що у дитини поступово можуть зменшуватись соціальні зв'язки та знижуватись навчальна успішність в школі. При цьому негативні стресові переживання не зникають самі по собі, а навпаки, – накопичуються у формі

надмірного нервового напруження, що з часом може призвести до появи у дитини психосоматичних захворювань та психовегетативних скарг.

Також ми можемо припустити, що діти-інтроверти, що застосовують стратегії втечі-уникнення схильні в тій чи іншій мірі мати негативне мислення.

Згідно з когнітивною теорією, – поведінка людини визначається стилем її мислення. Ще античний філософ Епіктет відзначав, що: «не речі засмучують людину, а її сприйняття цих речей». Більшість людей мають певні моделі мислення або вони дотримуються певного стилю мислення та певних переконань. Це може бути виражено, наприклад, у тому, що оптимісти думають позитивно та з нетерпінням чекають майбутнього і не піклуються про минуле, в той час як песимісти думають негативно й часто про минуле. Або людина, яка є перфекціоністом буде оцінювати свою помилку дуже гостро і цим самим буде навіювати на себе переживання ще сильніше, ніж людина яка буде сприймати цю помилку як виклик для того, щоб рухатись далі.

Згідно з позитивною психологією, позитивні емоції відіграють важливу роль у зменшенні переживань стресу та підвищенні стресостійкості. На думку відомої американської дослідниці-психолога – Б. Фредріксон (B. Fredrickson), – «позитивні емоції розширюють спектр тенденцій, пов'язаних із пізнанням і поведінкою, збільшуючи кількість потенційних варіантів поведінки. Позитивні емоції впливають на життя людини не тимчасово, а довгостроково». Ця дослідниця наводить приклад про те, що у доброзичливої людини більше шансів завести друзів і вижити в соціумі. Також на її думку, існує цікавий ефект позитивних емоцій, який полягає в так званому «ефекті скасування». Наприклад, усі негативні емоції викликають різні реакції вегетативної нервової системи, позитивні ж, навпаки, ніяких явних реакцій не викликають. Однак позитивні емоції успішно гасять негативний ефект негативних емоцій, це і називається «ефектом скасування».

Слід зазначити, що окрім емоцій, як вже зазначалось в першому розділі, на рівень сприйнятого стресу дитиною молодшого шкільного віку може впливати її когнітивна оцінка. Таким способом, позитивна когнітивна оцінка стресу, тобто коли стресова ситуація сприймається дитиною як «виклик» дозволяє їй використовувати найчастіше таку стратегію подолання як – пошук соціальної підтримки.

Сучасна наука доказує, що те, як ми ставимося до стресу, має велике значення. К. Макгонігал (K. McGonigal) виділяє важливий аспект стресу, який полягає в тому, що стрес змушує людину бути більш комунікабельною. Щоб зрозуміти цю сторону стресу, потрібно звернути увагу на такий нейрогормон як окситоцин. Саме цей гормон змушує нас допомагати і підтримувати людей, які нам не байдужі. К. Макгонігал зауважує, що окситоцин це також гормон стресу. Відбувається така ж реакція на стрес, як і виділення адреналіну, який змушує серце битися частіше. Коли при стресі активується окситоцин, ми починаємо шукати підтримку. Така здорова реакція на стрес підштовхує нас поділитися з ким-небудь емоціями, замість того щоб тримати їх в собі. Реакція на стрес змушує людину помічати, що хтось має потребу в ній. Таким чином, ми піклуємося один про одного. Коли настають важкі часи, стрес змушує нас оточувати себе людьми, яким ми не байдужі, які зможуть нас підтримати. Отже, якщо людина сприймає стрес адекватно, то частота її серцевих скорочень знаходиться на більш нормальній шкалі. Тому стресові реакції можна розглядати як підготовку до певних дій або викликів, які людина може подолати. У такому випадку позитивний стрес сприяє зміцненню здоров'я.

Згідно з цим зниження рівня сприйнятого стресу та його подолання у дітей молодшого шкільного віку може відбуватись шляхом використання позитивної психології у просуванні позитивних емоцій, тим самим підвищуючи рівень стресостійкості у дітей, а також використання адаптивних стратегій подолання,

таких як: конфронтаційний копінг, дистанціювання, самоконтроль, пошук соціальної підтримки, прийняття відповідальності, планування вирішення проблеми, позитивна переоцінка.

Отже, для емпіричного дослідження психологічних особливостей подолання стресу у дітей молодшого шкільного віку ми використали п'ять методик. За допомогою опитувальника Г. Айзенка, ми визначили типи темпераменту та рівень нейротизму учнів та учениць молодшого шкільного віку; за опитувальником Лемура-Тесье-Філліона, ми мали змогу дослідити їхні стресові переживання в соматичних, поведінкових й емоційних показниках; за тестом Кастанеда-Маккандлес-Палермо, ми визначили їхній рівень тривожності; за опитувальником Дж. Амірхана, ми визначили до яких поведінкових стратегій діти молодшого шкільного віку частіше всього звертаються під час життєвих стресових подій. За допомогою наступної, розробленої нами для цієї наукової роботи методики, якій ми дали назву «Самоефективність як ресурс подолання стресу», ми прагнули дослідити взаємозв'язок між результатами показників самоефективності батьків та застосуванням тих чи інших стратегій подолання у їхніх дітей (за методикою Дж. Амірхана на виявлення домінуючих копінг стратегій).

2.2. Результати емпіричного дослідження психологічних особливостей подолання стресу у дітей молодшого шкільного віку

Наше дослідження було проведено в середній загальноосвітній школі № 140 у місті Києві серед дітей молодшого шкільного віку в online форматі за допомогою використання «google Forms». У дослідженні взяли участь 54 особи, серед яких 27 осіб дітей молодшого шкільного віку та 27 осіб середнього віку. Вибіркою були учні та учениці 4-х класів, а саме 27 осіб серед яких дев'ятнадцять дівчат і вісім хлопців. Віковий діапазон дітей-учасників простягається від 9 до 10 років. Наступна категорія учасників нашого дослідження – батьки досліджуваних нами дітей

молодших класів, а саме 27 осіб серед яких двадцять одна мати та шість татусів. Віковий діапазон батьків-учасників простягається від 29 до 48 років.

Треба зазначити, що чим більше вибірка, тим більше буде випробувальна сила справжнього дослідження. Відповідно до нашої вибірки, не можна робити висновків про населення, так як вибірка не є репрезентативною для усіх дітей молодшого шкільного віку. Отже, результати цієї наукової роботи відносяться тільки до вивченої вибірки, а не до популяції молодших школярів.

Кожен учень та кожна учениця проходили такі методики як: особистісний опитувальник Г. Айзенка на визначення екстраверсії-інтроверсії та рівня нейротизму (EPI, 1963); опитувальник Лемура-Тесьє-Філліона на визначення рівня психологічного стресу (PSM-25, 1991); тест Кастанеда-Маккандлес-Палермо на визначення рівня тривожності (CMAS, 1956); опитувальник «Індикатор копінг-стратегій» Дж. Амірхана для діагностики домінуючих копінг-стратегій особистості (CSI, 1990). Кожен з батьків молодших школярів проходив анкету на визначення рівня самооефективності, що була розроблена нами для цієї наукової роботи.

Для того, щоб порівнювати та інтерпретувати отримані результати молодших школярів, ми спочатку перейдемо до результатів показників самооефективності у їхніх батьків. За допомогою таблиці 2.2., ми знайшли середнє значення учасників-батьків за кожною шкалою (низький рівень самооефективності, середній рівень самооефективності, високий рівень самооефективності)

Таблиця 2.2.

Результати показників самоефективності у батьків

Показники	Низький рівень самоєфективності	Середній рівень самоєфективності	Високий рівень самоєфективності
Рівень самоєфективності	27-53	54-80	81-108
Максимальний показник	53	79	107
Мінімальний показник	46	66	81
Середнє значення	≈ 50	73,4	95,6

Для того, щоб краще зрозуміти у скількох опитуваних нами респондентів були виявлені низький, середній та високий рівень самоєфективності, ми побудувати кругову діаграму (рис. 1.) для того, щоб проілюструвати числову пропорцію результатів показників батьків.

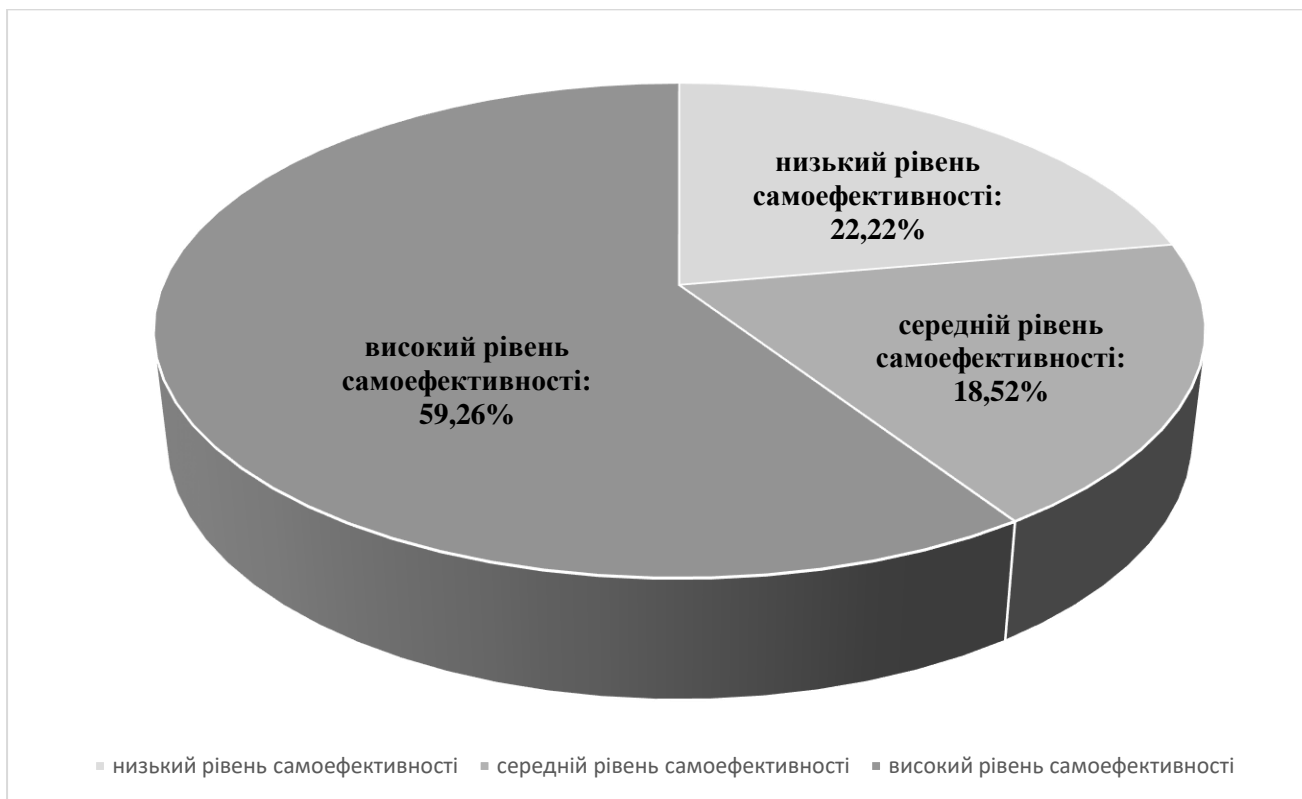


Рис. 1. Результати у відсотковому відношенні за методикою на визначення рівня самоєфективності у батьків

Серед досліджуваних учасників-батьків у шести осіб (22,22%) з середнім показником близько 50 балів був виявлений низький рівень самоєфективності. Аналізуючи отримані результати, низький рівень самоєфективності свідчить про те, що деякі батьки під час тієї чи іншої стресової ситуації часто не можуть регулювати свою поведінку та свої емоції, також у них не вистачає власної віри у свої можливості вирішити проблемну ситуацію, а від критики оточуючих або близьких людей у них опускаються руки. У п'яти осіб (18,52%) виявлений середній рівень самоєфективності, що свідчить про те, що деякі батьки усвідомлюють, що від їхнього ставлення до тієї чи іншої ситуації залежить їхній настрій та загальне психічне самопочуття та своїми діями вони можуть впливати на своє життя та життя

своїї дитини. У більшості опитуваних респондентів, а саме у шістнадцяти осіб (59, 26%) ми виявили високий рівень самоефективності.

Отримані результати свідчать про те, що більшість досліджуваних нами батьків мають високий рівень самоефективності, який може характеризувати їхню сім'ю як благополучну, а самих батьків як стійких до стресів та сповнених віри у свої особистісні можливості людей.

Наступним кроком інтерпретації результатів дослідження було визначення типу темпераменту, екстраверсії або інтроверсії та рівня нейротизму у дітей молодшого шкільного віку. Для зображення отриманих результатів ми створили таблиці (2.3., 2.4.) та побудували до них кругові діаграми (рис. 2., рис. 3. та рис. 4.)

Таблиця 2.3.

Результати показників екстраверсії / інтроверсії у дітей молодшого шкільного віку

	Рівень вияву екстраверсії / інтроверсії	Максимальний показник	Мінімальний показник	Середнє значення
Глибокий інтроверт	0-4	3	0	1,5
Інтроверт	5-8	8	5	5,8
Амбіверт	9-15	15	9	12,75
Екстраверт	16-19	19	16	17,66
Яскравий екстраверт	20-24	22	20	20,5

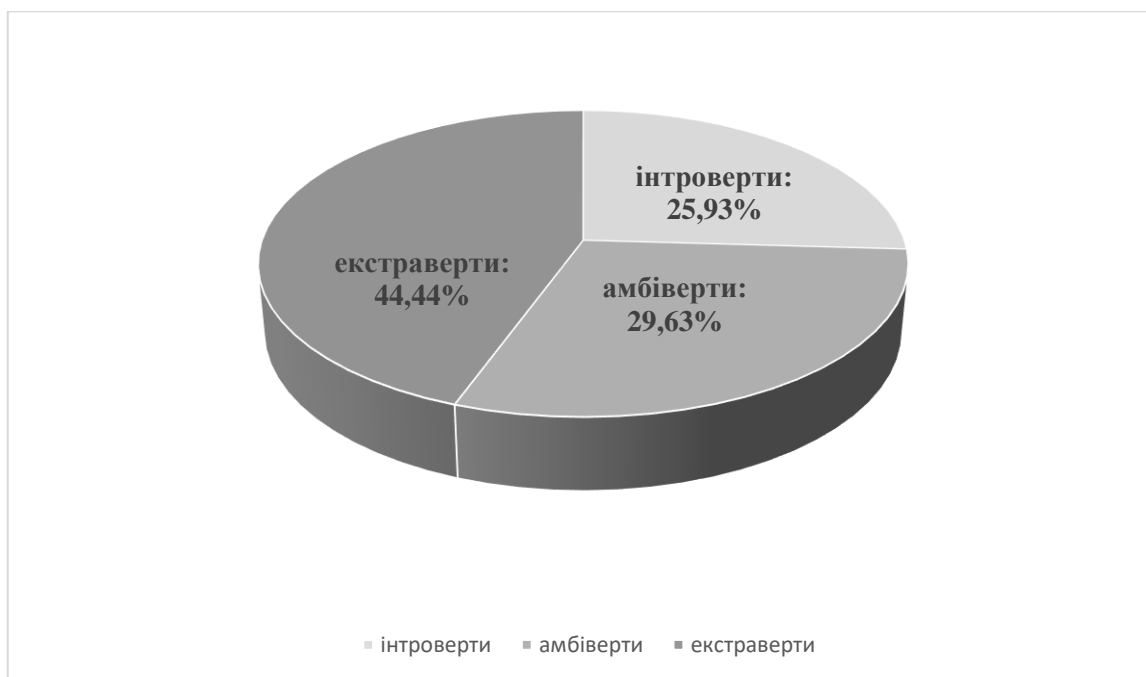


Рис. 2. Результати дітей-учасників у відсотковому відношенні за шкалою екстраверсії / інтроверсії

Ми розподілили результати учасників в три групи (інтроверти, амбіверти, екстраверти) та виявили, що сім осіб (25,93%) являються інтровертами. Також у досліджуваній групі існує значна частина амбівертів, а саме – вісім осіб (29,63%), це означає, що учасники з таким результатом здатні в тій чи іншій ситуації проявляти властивості як інтроверта так й екстраверта. Також ми виявили, що найбільшу частину досліджуваної групи становлять екстраверти, а саме – дванадцять осіб (44,44%).

Відомо, що за шкалою екстраверсії/ інтроверсії можна визначити відповідний тип темпераменту особистості. Так, наприклад, до екстравертів можна віднести холеричний та сангвіністичний типи темпераменту, а до інтровертів, зазвичай, відносять меланхолічний та флегматичний типи темпераменту.



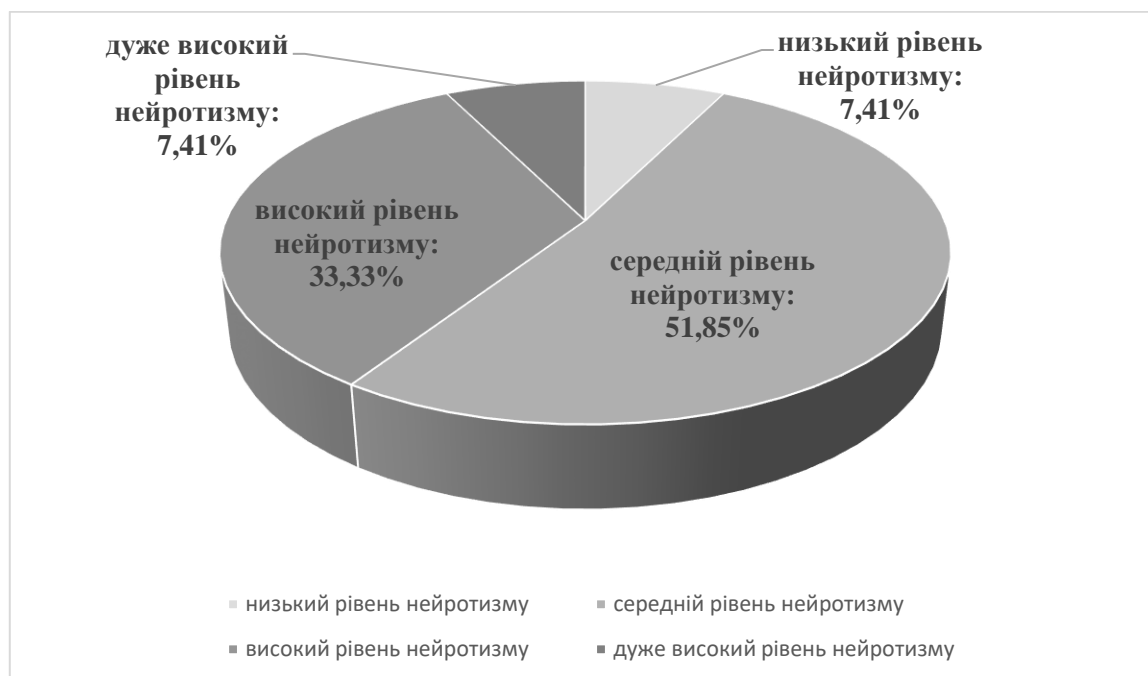
Рис. 3. Результати визначення типу темпераменту у дітей молодшого шкільного віку

Дивлячись діаграму на рис. 3., ми бачимо, що більшість випробовуваних учасників виявилися сангвініками – 37,03% (10 осіб). Холерики становлять – 25,93% (7 осіб). Флегматики та меланхоліки у даній вибірці становлять однакову кількість відсотків – 18,52% (по 5 осіб).

Таблиця 2.4.

Результати показників рівня нейротизму у дітей молодшого шкільного віку

	Рівень нейротизму	Максимальний показник	Мінімальний показник	Середнє значення
Низький рівень нейротизму	0-6	6	6	6
Середній рівень нейротизму	7-13	12	7	10, 14
Високий рівень нейротизму	14-18	18	14	15,88
Дуже високий рівень нейротизму	19-24	20	19	19,5

**Рис. 4.** Результати визначення рівня нейротизму у дітей молодшого шкільного віку

Серед досліджуваних учасників групи 51,85% (14 осіб) мають середній рівень нейротизму з середнім показником, що дорівнює – 10,14 балів, що означає, що у стресових ситуаціях діти з середнім показником нейротизму можуть виявляти емоційну стабільність, стійкість та менше сприймати та відчувати стрес та його негативні наслідки. У той же час, якщо діти мають низьку самооцінку та недостатню впевненість в собі, то рівень їхнього нейротизму під час стресових ситуацій має тенденцію до підвищення, що можна інтерпретувати як те, що такі діти – є вразливими та емоційно нестійкими до стресів.

Інша частина досліджуваних – 33,33% (9 осіб) мають високий рівень нейротизму з середнім показником – 15,88 балів. Діти з дуже високим рівнем нейротизму (7,41% або 2 особи) та низьким рівнем нейротизму (7,41% або 2 особи) становлять лише – 14,82% досліджуваної групи.

Для того, щоб інтерпретувати результати на визначення поточного рівня психологічного стресу, ми створили таблицю 2.5. та стовпчасті діаграми (рис. 5. Та рис. 6.).

Таблиця 2.5.

Результати показників рівня стресу у дітей молодшого шкільного віку

	Рівень стресу	Максимальний показник	Мінімальний показник	Середнє значення
Низький рівень стресу	менше 99 балів	98	59	84,88
Середній рівень стресу	100-125 балів	117	102	109,66
Високий рівень стресу	більше 125 балів	151	132	142,66

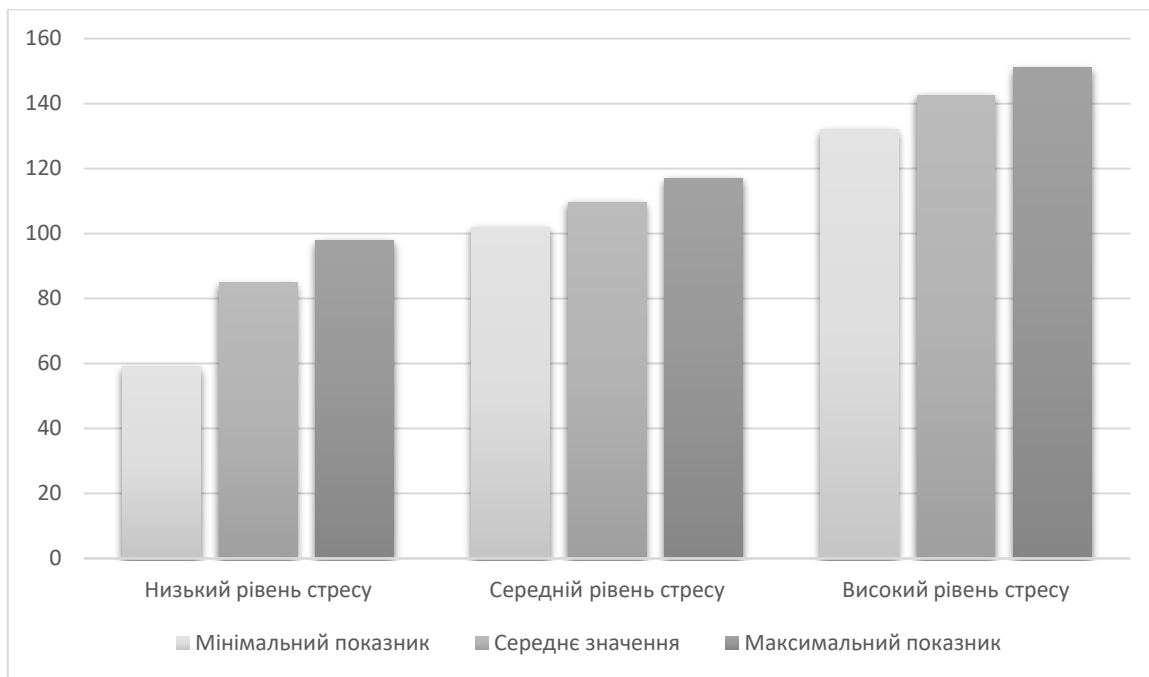


Рис. 5. Результати мінімальних, середніх та максимальних показників рівня стресу у дітей молодшого шкільного віку

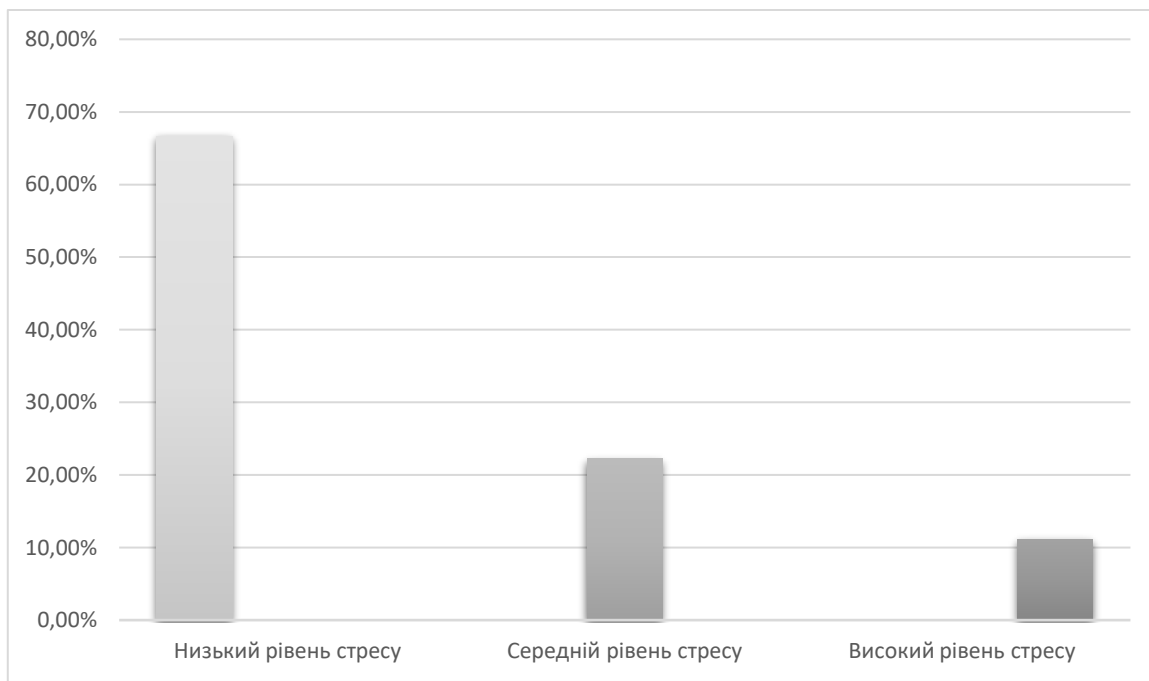


Рис. 6. Результати досліджуваних молодших школярів за методикою PSM-25 на визначення рівня психологічного стресу

Аналіз даних, відображених на рис. 6., показує нам у відсотковому відношенні, що більшість респондентів, а саме – вісімнадцять осіб (66,67%) мають низький рівень стресу. Це говорить нам про те, що більшість випробовуваних учасників мають нормальний рівень психоемоційного стану та хороші адаптаційні можливості за допомогою яких вони успішно можуть впоратися зі стресом. Також з нашої точки зору, такий низький рівень стресу можна пов'язати з впровадженням офіційного карантину у школах, адже якщо вдома у дітей благополучний клімат, то існує лише низка сімейних та шкільних стресорів (виконання домашнього завдання, самостійна підготовка до тесту або контрольної роботи, самостійне опрацювання навчального матеріалу, тощо), які можуть викликати надмірне відчуття напруження у молодшого школяра.

У шести осіб (22,22%) виявлений середній рівень стресу, це означає, що вони в тій чи іншій мірі піддаються негативному впливу стресових факторів, які не дозволяють дитині повністю виробити стан психологічної адаптованості, наприклад, до шкільних навантажень або не дозволяють протистояти стресовому впливу. У трьох осіб (11,11%) за результатами методики виявлений високий рівень стресу, який трактується як наявність надмірних емоційних перенапружень, психосоматичних захворювань та інших ознак хронічного переживання стресу.

У таблиці 2.6. Ми можемо побачити результати проведеного дослідження за методикою Дж. Тейлора на визначення рівня особистісної тривожності («шкала тривоги», CMAS, 1953) у хлопців та дівчат молодшого шкільного віку.

Таблиця 2. 6.

**Середні показники рівня особистісної тривожності серед хлопців та дівчат
молодшого шкільного віку**

№	Шкала дитячої тривожності	Середнє значення	
		Хлопці	Дівчата
1.	Надмірний спокій	2	0
2.	Нормальна тривожність	4,33	4,11
3.	Підвищена тривожність	7,33	7,2
4.	Явно підвищена тривожність	9	9
5.	Дуже висока тривожність	0	10

Середні показники у стовпчастій діаграмі:

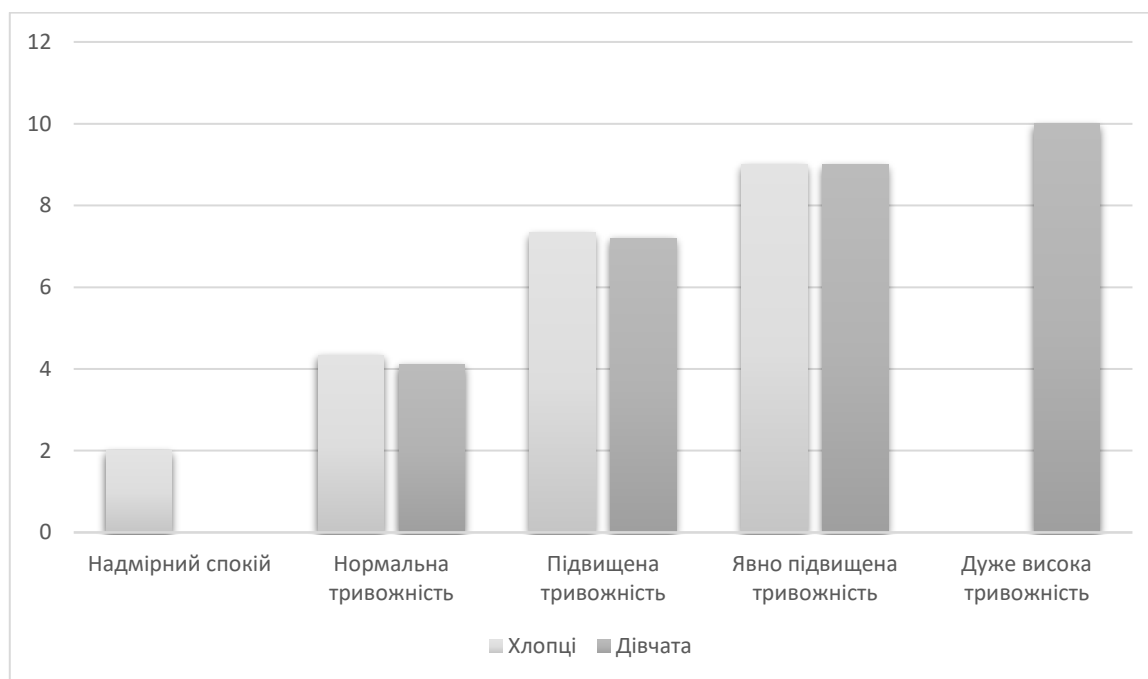


Рис. 7. Результати проведеного дослідження за шкалою тривоги у дітей молодшого шкільного віку

Аналізуючи табличні та графічні дані, ми дійшли до висновку, що більшість досліджуваних молодших школярів, а саме – дванадцять осіб (44,44%) серед яких три хлопця (11,11%) та дев'ять дівчат (33,33%) мають нормальний рівень особистісної тривожності, що свідчить про те, що вони здатні адаптуватися та протистояти помірним умовам стресової ситуації, при цьому не втрачаючи продуктивності під час навчання. Інша частина досліджуваних учасників, а саме – вісім осіб (29,63%), серед яких три хлопця (11,11%) та п'ять дівчат (18,52%) отримали підвищений рівень тривожності, це означає, що обмежене коло стресових ситуацій або тих ситуацій, що сприймаються дитиною як стресові можуть спровокувати у них появу тривожного стану або тривожних реакцій. Явно підвищений рівень тривожності, який свідчить про часте відчуття емоційного дискомфорту та передчуття небезпеки, що загрожує особистісному благополуччю спостерігається у п'яти осіб (18,52%) серед яких один хлопець (3,7%) та чотири дівчини (14,81%). Дуже високий рівень тривожності має одна дівчина (3,7%), яка може знаходитись в групі ризику щодо виникнення та розвитку тривожних розладів, тому ми можемо порадити їй звернутись до практичних психологічних рекомендацій, що описані нами в 2.3. Не виявлена тривожність або наявність надмірного спокою спостерігається у одного хлопця (3,7%). Аналізуючи гендерні відмінності результатів, ми можемо стверджувати, що дівчата в досліджуваній вибірці мають більший особистісний рівень тривожності ніж хлопці, це означає, що дівчата – більш вразливі до виникнення та переживання стресу.

Наступним кроком інтерпретації результатів дослідження було визначення домінуючих копінг-стратегій у дітей молодшого шкільного віку за допомогою методики – «Індикатор копінг-стратегій» Д. Амірхана.

Таблиця 2.7.

Середнє значення серед рівнів різних копінг-стратегій у дітей молодшого шкільного віку

Рівень	Стратегія вирішення проблем	Стратегія пошуку соціальної підтримки	Стратегія уникнення
	Середнє значення	Середнє значення	Середнє значення
Дуже низький	14,4	12,5	12,1
Низький	18,3	16,66	18,5
Середній	26,54	26,68	24
Високий	31	30,28	27

Аналізуючи табличні дані, ми спробували розподілити рівні копінг- стратегій (вирішення проблем, пошук соціальної підтримки та уникнення) та кількість досліджуваних осіб, які отримали певний рівень (дуже низький, низький, середній та високий) з тієї чи іншої стратегії наступним чином:

Стратегія вирішення проблем:

Дуже низький рівень – 5 осіб (18,52%)

Низький рівень – 10 осіб (37,04%)

Середній рівень – 11 осіб (40,74%)

Високий рівень – 1 особа (3,7%)

Стратегія пошуку соціальної підтримки:

Дуже низький рівень – 2 особи (7,41%)

Низький рівень – 3 особи (11,11%)

Середній рівень – 16 осіб (59,26%)

Високий рівень – 6 осіб (22,22%)

Стратегія уникнення:

Дуже низький рівень – 10 осіб (37,04%)

Низький рівень – 14 осіб (51,85%)

Середній рівень – 2 особи (7,41%)

Високий рівень – 1 особа (3,7%)

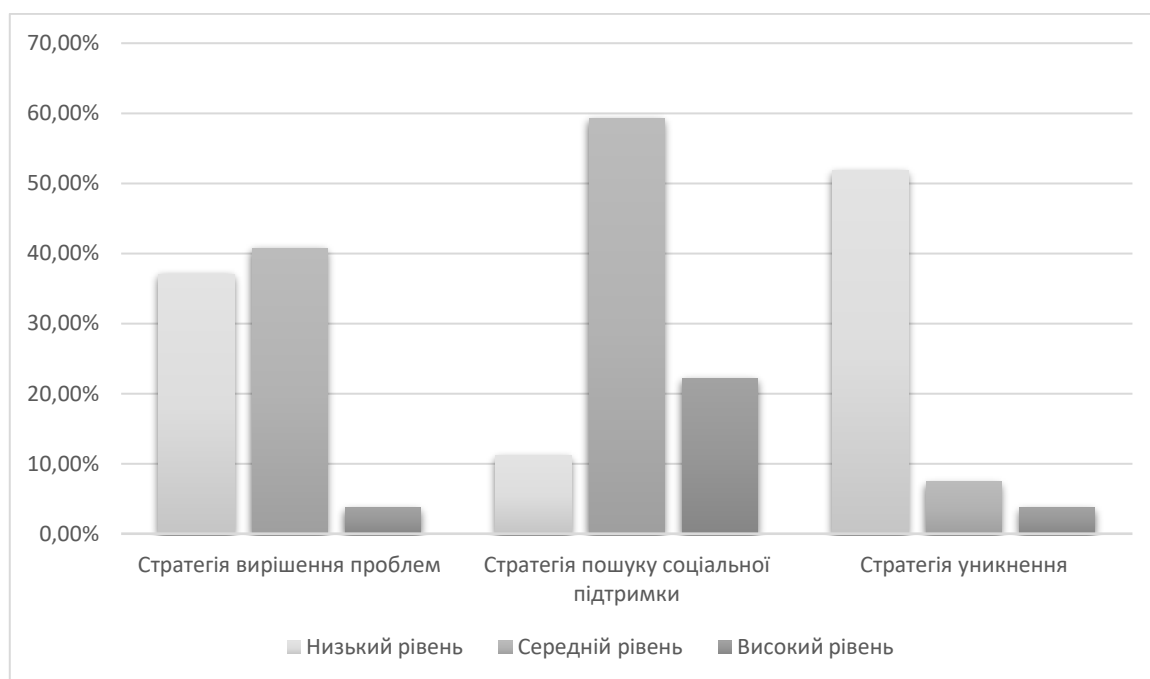


Рис. 8. Низькі, середні та високі показники у відсотковому відношенні кількості досліджуваної групи молодших школярів у яких виражені ті чи інші копінг-стратегії за методикою Д. Амірхана «Індикатор копінг-стратегій»

Аналізуючи графічні дані, та беручи до уваги особливо високий та середній рівень показників тих чи інших копінг-стратегій, ми дійшли до висновку, що більшість молодших школярів, а саме – 16 осіб отримали середній показник – 26,68 балів за стратегією пошуку соціальної підтримки. Це означає, що 59,26% випробовуваних дітей молодшого шкільного віку здатні при проблемних або стресових ситуаціях звертатися за допомогою до оточуючих (друзів, батьків, тощо). Ми виявили, що 11 осіб мають середній показник – 26,54 балів за стратегією вирішення проблем. Це означає, що 40,74% досліджуваних респондентів прагнуть вирішувати життєві труднощі, орієнтуючись на продуктивний і конструктивний спосіб подолання проблем та стресових ситуацій.

Також ми дійшли до висновку, що більша частина молодших школярів в досліджуваній нами групі, а саме – 14 осіб (51,85%) мають низький рівень з використання стратегії уникнення, що можна інтерпретувати як те, що вони не намагаються уникати неприємні ситуації, ми можемо навіть припустити, що більшість з них сприймають стресову ситуацію як «виклик» ніж як «загрозу» й тому замість того, щоб «піти в себе», діти молодшого шкільного віку віддають перевагу тому, щоб звернутись за соціальною допомогою або безпосередньо вирішити ту чи іншу проблему, що їх турбує.

Останнім кроком інтерпретації та аналізу результатів нашого емпіричного дослідження була перевірка гіпотези, яка звучить наступним чином: чи існує взаємозв'язок між результатами показників самоефективності батьків та особливостями подолання стресу у їхніх дітей молодшого шкільного віку. Таким чином, ми намагались знайти взаємозв'язок між показниками результатів за такими методиками як: розроблена нами анкета на визначення рівня самоефективності у батьків молодших школярів та опитувальник «Індикатор копінг-стратегій» Дж. Амірхана для діагностики домінуючих копінг-стратегій особистості (CSI, 1990) у

дітей молодшого шкільного віку. Для того, щоб перевірити гіпотезу, ми використали табличку Excel в якій ми підраховували коефіцієнти кореляції за К. Пірсоном та Ч. Спірменом (див. таблицю 2.9.).

Для початку, ми побудували таблицю 2.8., в якій ми оцінили кожен стратегію подолання стресу для того, щоб перевірити кореляцію між самооефективністю показників батьків та якості копінг-стратегій, що використовують діти для подолання стресу.

Таблиця 2.8.

Оцінка кожної копінг-стратегії від 0-3 за методикою «Індикатор копінг-стратегій» Дж. Амірхана

Стратегія вирішення проблем		Стратегія пошуку соціальної підтримки		Стратегія уникнення	
Рівень	Оцінка	Рівень	Оцінка	Рівень	Оцінка
0-16	0	0-13	0	0-15	3
17-21	1	14-18	1	16-23	2
22-30	2	19-28	2	24-26	1
31-33	3	29-33	3	27-33	0

Таблиця 2.9.

Результати коефіцієнтів кореляції за К. Пірсоном та Ч. Спірменом

1. – Результати самоефективності батьків
2. – Стратегія вирішення проблем
3. – Стратегія пошуку соціальної підтримки
4. – Стратегія уникнення
5. – Функціональні (адаптивні) стратегії подолання

1	2	3	4	5	1. Ранг	2. Ранг	3. Ранг	4. Ранг	5. Ранг
48	14	13	22	2	26	25,5	26	5	26,5
46	18	22	19	5	27	18	13,5	9	18,5
50	19	28	14	6	24,5	15,5	7,5	21,5	12,5
53	19	20	27	3	22	15,5	18	1	23,5
90	22	27	16	6	11	11,5	9	15,5	12,5
99	30	29	5	8	8	2,5	5	27	2
106	28	22	13	7	2	6	13,5	23	6
107	29	20	10	7	1	4,5	18	25	6
66	27	30	15	8	21	7	3	19	2
89	16	19	22	4	12,5	22,5	21,5	5	21
52	15	20	15	5	23	24	18	19	18,5
88	31	20	16	7	14	1	18	15,5	6
101	22	21	16	6	6	11,5	15	15,5	12,5
50	29	32	8	8	24,5	4,5	1,5	26	2
77	25	26	18	6	18,5	9	10,5	10,5	12,5
83	14	16	20	3	15	25,5	25	7,5	23,5
95	18	17	24	3	9,5	18	23,5	2,5	23,5
77	26	20	16	6	18,5	8	18	15,5	12,5
79	20	29	12	7	17	14	5	24	6
102	16	32	17	5	4,5	22,5	1,5	12,5	18,5
100	18	19	22	5	7	18	21,5	5	18,5
102	24	26	14	7	4,5	10	10,5	21,5	6
81	13	17	24	2	16	27	23,5	2,5	26,5
68	21	29	17	6	20	13	5	12,5	12,5
104	17	12	18	3	3	20,5	27	10,5	23,5
95	30	28	20	6	9,5	2,5	7,5	7,5	12,5
89	17	25	15	6	12,5	20,5	12	19	12,5

Таблиця 2.10.

Перевірка гіпотези за допомогою результатів коефіцієнтів кореляції за К. Пірсоном та Ч. Спірменом між показниками самоефективності батьків та застосуванням тих чи інших копінг-стратегій у їхніх дітей молодшого шкільного віку

Показники	Коефіцієнти кореляції за К. Пірсоном	Коефіцієнти кореляції за Ч. Спірменом
Самоефективність батьків та стратегія вирішення проблем у дітей	0,2342532047	0,199510488
Самоефективність батьків та стратегія пошуку соціальної підтримки у дітей	-0,078045561	-0,1043432566
Самоефективність батьків та стратегія уникнення у дітей	-0,1339051474	-0,1371862978
Самоефективність батьків та функціональні стратегії подолання у дітей	0,1400677124	0,142594395

Таблиця 2.10. дає змогу побачити нам результати підрахування коефіцієнтів кореляції за К. Пірсоном та Ч. Спірменом. Таким чином, ми дійшли до висновку, що слабкий зв'язок (0,23) коефіцієнтів кореляції за К. Пірсоном існує між самоефективністю батьків та стратегією вирішення проблем у дітей. Слабкий зв'язок (0,14) наявний також між показниками самоефективності батьків та функціональними стратегіями подолання у дітей. Ми можемо спостерігати слабкий зв'язок (менше ніж 0,324 за табличкою коефіцієнтів кореляції) за Ч. Спірменом, а саме – 0,19 (самоефективність батьків та стратегія вирішення проблем у дітей) та – 0,14 (самоефективність батьків та функціональні стратегії подолання у дітей). За всіма іншими показниками зв'язок повністю відсутній.

Отримані результати свідчать про те, що гіпотеза нашого наукового дослідження – спростована. Такий результат, на нашу думку, можна пояснити декількома чинниками: по-перше, вибірка досліджуваних серед дітей та батьків не

була великою для того, щоб бути репрезентативною; по-друге, усі досліджувані проходили методики анонімно й тому ми не могли знайти зв'язок при підрахуванні результатів конкретних батьків та їхніх дітей; по-третє, діти молодшого шкільного віку не мають багато знань щодо самоєфективності й не помічають навички при подоланні стресу у їхніх батьків, також між дітьми та батьками може бути недостатньо спілкування про стрес та способи боротьби з ним.

ВИСНОВКИ ДО ДРУГОГО РОЗДІЛУ

В емпіричній частині нами було досліджено психологічні особливості подолання стресу у дітей молодшого шкільного віку. Для дослідження ми використали 5 методик: особистісний опитувальник Г. Айзенка на визначення типу темпераменту, екстраверсії-інтроверсії та рівня нейротизму (EPI, 1963); опитувальник Лемура-Тесьє-Філліона на визначення рівня психологічного стресу (PSM-25, 1991); тест Кастанеда-Маккандлес-Палермо на визначення рівня тривожності («шкала явної тривожності для дітей», CMAS, 1956); опитувальник «Індикатор копінг-стратегій» Дж. Амірхана для діагностики домінуючих копінг-стратегій особистості (CSI, 1990) та розроблена нами анкета для цієї наукової роботи – «Самоефективність – особистісний ресурс подолання стресу», основна мета якої – визначити рівень самоефективності у батьків молодших школярів.

У нашому дослідженні взяли участь 54 особи, серед яких 27 осіб дітей молодшого шкільного віку та 27 осіб середнього віку. Віковий діапазон дітей-учасників простягається від 9 до 10 років. Віковий діапазон батьків-учасників простягається від 29 до 48 років.

За обраними нами методиками ми прагнули знайти взаємозв'язок між особистісними характеристиками (тип темпераменту, рівень нейротизму) та рівнем переживання стресу та тривоги дитиною молодшого шкільного віку, а також взаємозв'язок між результатами показників самоефективності батьків та особливостями подолання стресу у їхніх дітей молодших школярів.

За результатами особистісного опитувальника Г. Айзенка на визначення екстраверсії-інтроверсії та рівня нейротизму (EPI, 1963) ми виявили, що у досліджуваній групі молодших школярів сім осіб (25,93%) являються інтровертами, вісім осіб (29,63%) – амбівертами й найбільшу частину досліджуваної групи становлять екстраверти, а саме – дванадцять осіб (44,44%). Відповідно до цих

результатів, ми також виявили, що більшість екстравертів виявилися сангвініками – 37,03% (10 осіб), холерики становлять – 25,93% (7 осіб). Флегматики та меланхоліки у даній вибірці становлять однакову кількість відсотків – 18,52% (по 5 осіб).

Серед досліджуваних учасників групи – 51,85% (14 осіб) мають середній рівень нейротизму, що означає, що у стресових ситуаціях ці діти можуть виявляти емоційну стабільність, стійкість та менше сприймати та відчувати стрес та його негативні наслідки. У той же час, якщо вони мають низьку самооцінку та недостатню впевненість в собі, то рівень їхнього нейротизму під час стресових ситуацій має тенденцію до підвищення, що можна інтерпретувати як те, що такі діти – є вразливими та емоційно нестійкими до стресів.

Аналізуючи отримані результати за методиками на визначення рівня психологічного стресу (PSM-25, 1991) та рівня особистісної тривожності (CMAS, 1956), ми дійшли до висновку, що більшість опитуваних респондентів, а саме – вісімнадцять осіб (66,67%) мають низький рівень стресу. Це говорить нам про те, що більшість випробовуваних учасників мають нормальний рівень психоемоційного стану та хороші адаптаційні можливості за допомогою яких вони успішно можуть впоратися зі стресом. Нормальний рівень особистісної тривожності переважає у досліджуваній нами групі молодших школярів, а саме – у дванадцяти осіб (44,44%) серед яких три хлопця (11,11%) та дев'ять дівчат (33,33%). Аналізуючи гендерні відмінності результатів, ми зробили висновок, що дівчата в досліджуваній вибірці мають більший особистісний рівень тривожності ніж хлопці, це означає, що дівчата – більш вразливі до виникнення та переживання стресу.

За результатами нашої анкети на визначення рівня самооефективності у батьків молодших школярів, ми дослідили, що серед досліджуваних учасників-

батьків більшість, а саме – шістнадцять осіб (59,26%) мають високий рівень самоефективності. Отримані результати свідчать про те, що більшість досліджуваних нами батьків мають високий рівень самоефективності, який може характеризувати їхню сім'ю як благополучну, а самих батьків як стійких до стресів та сповнених віри у свої особистісні можливості людей.

За методикою на визначення домінуючих копінг-стратегій (CSI, 1990), ми дійшли до висновку, що більшість молодших школярів, а саме – 16 осіб отримали середній показник – 26,68 балів за стратегією пошуку соціальної підтримки. Це означає, що 59,26% випробовуваних дітей молодшого шкільного віку здатні при проблемних або стресових ситуаціях звертатися за допомогою до оточуючих (друзів, батьків, тощо). Ми виявили, що 11 осіб мають середній показник – 26,54 балів за стратегією вирішення проблем. Це означає, що 40,74% досліджуваних респондентів прагнуть вирішувати життєві труднощі, орієнтуючись на продуктивний і конструктивний спосіб подолання проблем та стресових ситуацій. Також ми дійшли до висновку, що більша частина молодших школярів в досліджуваній нами групі, а саме – 14 осіб (51,85%) мають низький рівень з використання стратегії уникнення, що можна інтерпретувати як те, що вони не намагаються уникати неприємні ситуації, ми можемо припустити, що більшість з них сприймають стресову ситуацію як «виклик» ніж як «загрозу» й тому замість того, щоб «піти в себе», діти молодшого шкільного віку віддають перевагу тому, щоб звернутись за соціальною допомогою або безпосередньо вирішити ту чи іншу проблему, що їх турбує.

Наступним кроком в нашому науковому дослідженні була перевірка гіпотези, яка звучить наступним чином: чи існує взаємозв'язок між результатами показників самоефективності батьків та особливостями подолання стресу у їхніх дітей молодшого шкільного віку.

Для того, щоб перевірити гіпотезу, ми використали таблицку Excel в якій ми підраховали коефіцієнти кореляції за К. Пірсоном та Ч. Спірменом, але за підрахунками наша гіпотеза не підтвердилась. Ми пояснили отриманий результат декількома чинниками: по-перше, вибірка досліджуваних серед дітей та батьків не була великою для того, щоб бути репрезентативною; по-друге, усі досліджувані проходили методики анонімно й тому ми не могли знайти зв'язок при підрахуванні результатів конкретних батьків та їхніх дітей; по-третє, діти молодшого шкільного віку не мають багато знань щодо самоефективності й не помічають навички при подоланні стресу у їхніх батьків, також між дітьми та батьками може бути недостатньо спілкування про стрес та способи боротьби з ним.

РОЗДІЛ 3. ПРОГРАМА АНТИСТРЕСОВОГО ТРЕНІНГУ ТА ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ РЕКОМЕНДАЦІЇ

3.1. Антистресовий тренінг та психолого-педагогічні рекомендації для практичних психологів, класних керівників та батьків з метою послаблення та подолання стресу у дітей молодшого шкільного віку

Наша програма антистресового тренінгу направлена на послаблення або подолання стресу у дітей молодшого шкільного віку за допомогою використання на практиці основних положень транзакційної теорії стресу Р. Лазаруса та С. Фолкмана, а також профілактика та подолання стресу у молодших школярів за допомогою когнітивно-поведінкової терапії (див. додаток Д)

Школа – заклад середньої освіти, який, на нашу думку, відіграє важливу роль у психосоціальному розвитку дитини. З одного боку, школа може виступати фактором ризику виникнення та розвитку стресу у дітей молодшого шкільного віку, з іншого боку, цей навчальний заклад може бути для дітей фактором захисту від стресу, тому головна мета створення нами психолого-педагогічних рекомендацій, це – покращити шкільний простір таким чином, щоб школа була фактором захисту від стресу. Для цього, ми можемо запропонувати проведення в школі антистресового тренінгу для дітей, який складається з когнітивно-поведінкових методів психотерапії щодо управління стресом та його подолання. Слід зазначити, що цей тренінг націлений як на молодших школярів, так і на їхніх батьків. У той же час до цього антистресового тренінгу додатково надаються практичні рекомендації для практичних психологів, класних керівників та батьків щодо послаблення або подолання стресу у дітей молодшого шкільного віку.

До завдань антистресового тренінгу можна віднести:

- ознайомлення дітей з поняттям стресу та його видами;

- визначення стресових ситуацій;
- ознайомлення зі стратегіями подолання та їхнє використання;
- виявлення, профілактика стресу та його подолання;
- формування позитивної Я-концепції дитини;
- оптимізація навичок управління та подолання стресу;
- поліпшення сімейних стосунків або ознайомлення з заходами до запобігання стресу, що орієнтовані на стосунки;
- зміцнення здоров'я в шкільних умовах;
- ознайомлення з тренінгом з управління тривогою.

Для того, щоб оптимізувати навички управління та подолання стресу у дітей молодшого шкільного віку, практичний психолог може для початку познайомити дітей з поняттям стресу. Також можна запитати молодших школярів, що на їхню думку означає цей термін, де та чому взагалі люди можуть стикатись зі стресом у реальному житті. Для того, щоб діти краще зрозуміли, що таке копінг-стратегії та подолання стресу, практичний психолог у ігровій формі може навести кілька прикладів стресових ситуацій, у які потрапляє людина й дати дітям змогу відповісти на питання: яким чином ця людина може вирішити цю стресову ситуацію або: що або хто може допомогти цій людині позбутися від негативних почуттів або думок? Задля кращого уявлення та сприйняття таких прикладів молодшими школярами можна використати інтерактивні шляхи передачі інформації. Наприклад, перегляд коротких відео-фрагментів, у яких головний герой стикається зі стресовою життєвою ситуацією. Після того, як діти запропонують свої варіанти щодо подолання тієї або іншої стресової ситуації, можна видати їм карточки на яких будуть зображені у текстовому форматі способи подолання стресу, серед яких існують як адаптивні так і дезадаптивні шляхи подолання стресу. Діти повинні обрати кілька карточок з тими або іншими варіантами відповідей, які на їхню думку можуть допомогти герою з відео-фрагменту.

Наступним кроком є – проаналізувати з дітьми ту чи іншу стресову ситуацію та шляхи її подолання; на основі отриманих відповідей проаналізувати для себе стратегії подолання, які доступні зараз дітям, а які слід розвинути; ознайомити молодших школярів зі стратегіями подолання стресу, серед яких можна виділити два основних типи подолання, а саме – проблемно-орієнтоване та емоційно-орієнтоване подолання [46], а також ознайомлення дітей з такими конкретними копінг-стратегіями як: конфронтаційний копінг, дистанціювання, самоконтроль, пошук соціальної підтримки, прийняття відповідальності, планування вирішення проблеми, позитивна переоцінка, втеча-уникнення [47].

Нашою рекомендацією для практичного психолога буде – встановити сприятливі стратегії та проінформувати дітей про несприятливі стратегії подолання стресу, зосередити увагу на зменшенні несприятливих стратегій подолання, а також зосередити особливу увагу на такій копінг стратегії як – пошук соціальної підтримки.

Задля виявлення стресу та його подолання практичний психолог може використати дві методики на виявлення негативних емоцій та переживань: опитувальник Лемура-Тесьє-Філліона (L. Lemyre, R. Tessier, L. Fillion) на визначення рівня психологічного стресу (PSM-25, 1991) та тест Кастанеда-Маккандлес-Палермо на визначення рівня тривожності («шкала явної тривожності для дітей», CMAS, 1956).

На основі отриманих результатів практичний психолог може виділити дві групи дітей та два підходи до управління стресом. Перша група це – діти, у яких не спостерігаються стресові реакції та стан тривоги. Сюди також можна віднести дітей з нормальним рівнем стресу та тривоги. Для цієї групи можна застосувати профілактичні заходи щодо запобігання стресу. Друга група це – діти з високим рівнем переживання стресу та тривоги. Для цієї групи можна запропонувати

безпосередньо зменшення стресових реакцій та наслідків стресу, використовуючи стратегії подолання, що спрямовані на регулювання та зменшення негативних емоцій або стратегії проблемно-орієнтованого подолання, що спрямовані на вирішення стресових ситуацій.

На нашу думку, стратегії подолання, що націлені на емоції повинні бути більш ефективними серед дітей молодшого шкільного віку, тому що, зазвичай, у стресових ситуаціях діти здатні проявляти такі емоційні реакції на стрес як: страх, агресія, роздратування, плач і т.д.

Емоційно-орієнтоване подолання має на меті впровадити позитивні зміни у внутрішньо-психічних процесах дитини, а саме: її сприйнятті та оцінці стресової ситуації, тому важливою порадою для практичних психологів стане допомога молодшим школярам у процесі активізації, так званої, – вторинної оцінки, яка направлена на переоцінку власного ставлення по відношенню до стресових подій. В результаті цього особистість свідомо буде вибирати й ініціювати дії з подолання стресової події.

Наступна й важлива категорія завдань з антистресового тренінгу включає в себе формування позитивної Я-концепції дитини. Враховуючи те, що стресові події в залежності від їхнього сприйняття та інтерпретації дитиною молодшого шкільного віку можуть впливати негативно або не впливати взагалі на її психосоціальне благополуччя, ми можемо виділити підкатегорію завдань з формування позитивної Я-концепції особистості дитини, що має на меті оптимізацію її особистісних ресурсів для боротьби зі стресом.

До таких завдань можна віднести:

- підвищення самоефективності;
- підвищення самосвідомості;

- розвиток впевненості у собі та своїх можливостях;
- розвиток адекватної самооцінки;
- просування навичок позитивного мислення;
- просування навичок стресостійкості та емоційної стабільності й саморегуляції.

Слід зазначити, що впевненість у собі та висока самооцінка здатні позитивно впливати на психоемоційний стан дитини, підвищуючи при цьому рівень її самоефективності. Ми дослідили в минулому розділі, що самоефективність та її підвищення можна вважати важливим захисним фактором від стресу, адже для людей з високим рівнем самоефективності стресова ситуація буде оцінюватись скоріше як «виклик» ніж «загроза». Результатом цього є – розвиток у дитини толерантності по відношенню до можливих розчарувань, особливо, коли мова йдеться про критику результатів її діяльності, а також розвиток здатності у дитини адекватно оцінювати себе й розпізнавати власні сильні сторони та недоліки. Ми можемо припустити, що робота над самооцінкою та впевненістю дитини в собі може стати профілактикою проти розвитку девіантної поведінки. Таким чином, загальний розвиток позитивної Я-концепції дитини не тільки дає змогу оптимізувати її особистісні ресурси для боротьби зі стресом, але й слугує важливою умовою для нормального та позитивного розвитку особистості молодшого школяра.

Вирішальне й особливе значення для розвитку особистості молодшого школяра є його – сім'я. Оскільки сім'я та сімейні стосунки, виховання повинні давати дитині відчуття захищеності, а отже забезпечувати її позитивний фізичний, психологічний та соціальний розвиток.

Для того, щоб ознайомити батьків з заходами до запобігання стресу у їхніх дітей, практичному психологу спочатку потрібно провести тренінг на тему: «Як

батьки можуть дізнатись, що їхня дитина переживає стрес?» Слід звернути увагу батьків на такі зміни в поведінці їхніх дітей та психологічні характеристики як: зниження шкільної успішності, втрата радості та інтересу, підвищення стомлюваності, труднощі при виконанні побутових та шкільних обов'язків, підсилене відчуття страху та невпевненості в собі, самоізоляція, негативні думки. Також слід звернути увагу батьків на несприятливі, проблемні стилі виховання такі як: надмірний захист та опіка; авторитарний стиль виховання (батьки контролюють поведінку дітей за допомогою постійних правил та заборон і якщо ці правила порушуються, у силу вступає покарання); антиавторитарний стиль виховання (чітких та однозначних правил, норм та заборон з боку батьків немає); непослідовне виховання (батьки застосовують декілька різних методів щодо виховання дитини); нехтування (батьки ставляться до дитини байдуже й незацікавлено) [51, с. 16-17].

Інформування батьків про стрес та його симптоми, несприятливі стилі виховання дозволяє сформулювати наступні рекомендації (сімейні ресурси) для батьків щодо запобігання стресу у їхніх дітей молодшого шкільного віку.

Сімейні ресурси для протидії стресу у дітей повинні включати в себе:

- дотримання демократичного стилю виховання;
- батьківське тепло (інтерес до життя дитини, турбота про її соціальне, психологічне та фізичне благополуччя);
- підтримання комунікації з дитиною та підвищення базової довіри;
- проаналізувати з дитиною стресову подію та запропонувати шляхи її вирішення;
- адекватні вимоги щодо навчальної успішності дитини;
- бути для дитини гарним прикладом для наслідування, на своєму прикладі заохочувати дитину справлятися зі стресом.

Наступне завдання антистресового тренінгу включає в себе практичні рекомендації для вчителів-класних керівників дітей молодшого шкільного віку. Головна мета цих практичних рекомендацій це – зміцнення здоров'я дитини в шкільних умовах. Для цієї мети, по-перше, вчителі-класні керівники повинні звернути увагу на тип темпераменту молодшого школяра та показники його рівня нейротизму. Для цього вчитель може запропонувати дітям молодшого шкільного віку пройти таку методику, як: особистісний опитувальник Г. Айзенка на визначення екстраверсії-інтроверсії та рівня нейротизму (ЕРІ, 1963). По-друге, слід враховувати, те що діти, які мають низькі показники нейротизму та екстравертний тип характеру вважаються більш товариськими, активними й оптимістичними, вони здатні проявляти емоційну стійкість під час стресових подій. Інтровертні діти з високим рівнем нейротизму, навпаки, частіше відчують психологічну напруженість та здатні виявляти емоційну нестійкість в стресових ситуаціях. Також діти з інтровертним типом характеру поведуть себе більш стримано та мовчазно, і тому ми можемо припустити, що вони тримають негативні емоції та переживання в собі. Для того, щоб вирішити цю проблему, вчитель повинен ознайомити дітей із стратегією пошуку соціальної підтримки. З цієї рекомендації впливає наступна підкатегорія завдань, яких повинні дотримуватись вчителі молодших класів:

- врахування індивідуальних характеристик та потреб молодших школярів;
- конструктивна критика та врахування того, що необдумані негативні відгуки про результати дитини можуть викликати у дитини страх перед невдачами та комплекс неповноцінності;
- шкільний колектив повинен базуватись на принципах: демократії, справедливості, відкритості;

- забезпечення почуття фізичного та психологічного комфорту в стінах школи (атмосфера та інтер'єр приміщення, паузи та відпочинок, зарядка, збалансоване харчування);
- розвиток надійного взаємозв'язку з дітьми та підвищення базової довіри;
- розвиток комунікативних навичок у дітей та покращення міжособистісних стосунків в класі шляхом виконання спільних творчих завдань в ігровій формі;
- позитивна віра та підтримка кожної дитини;
- можливість для дітей поглянути на вчителя як на зразок для наслідування або наставника до якого можна звернутись при виникненні проблемної ситуації.

Окрему увагу слід також приділити роботі зі страхами та тривогою у дітей молодшого шкільного віку. Для зменшення цих негативних відчуттів вчителям можна запропонувати проводити один раз на тиждень тренінг з управління тривогою. Сюди входять: малювання та одночасне прослуховування музики, вправи на релаксацію, наприклад, аутогенні тренування за Й. Шульцем (J. Schultz) та прогресуюча м'язова релаксація (ПМР) за Е. Якобсоном (E. Jacobson), при якій різні ділянки м'язів тіла активно напружуються та розслабляються одна за одною, і таким чином досягається глибокий стан розслаблення. Виконання цих технік досить легко навчити дітей молодшого шкільного віку.

Отже, практичною значущістю цієї наукової роботи було створити програму антистресового тренінгу, яка включає в себе практичні психолого-педагогічні рекомендації для практичних психологів, класних керівників та батьків щодо послаблення або подолання стресу у дітей молодшого шкільного віку. Антистресовий тренінг складається з основних положень транзакційної теорії стресу Р. Лазаруса та С. Фолкмана та методів когнітивно-поведінкової терапії.

ВИСНОВКИ ДО ТРЕТЬОГО РОЗДІЛУ

У практичній частині дослідження нами була створена програма антистресового тренінгу. До програми цього тренінгу можна віднести: головні завдання, які включають в себе практичні психолого-педагогічні рекомендації для практичних психологів, класних керівників та батьків щодо подолання та профілактики стресу у дітей молодшого шкільного віку.

Завдання та практичні рекомендації антистресового тренінгу складаються з основних положень транзакційної теорії стресу Р. Лазаруса та С. Фолкмана та методів когнітивно-поведінкової терапії.

За допомогою антистресового тренінгу може бути здійснена профілактика та подолання стресу у молодших школярів. Доцільність створеного нами антистресового тренінгу описана нами у попередньому підрозділі.

ВИСНОВКИ

Проведене нами дослідження є результативним. Нами були вирішені всі завдання, поставлені нами на початку цієї роботи. Гіпотеза, яка була сформульована нами на початку цієї роботи – не підтвердилась за результатами коефіцієнтів кореляції за К. Пірсоном та Ч. Спірменом.

Після аналізу теоретичних джерел з теми нашої роботи, проведеного нами дослідження та аналізу отриманих результатів можемо зробити наступні висновки:

1. Проаналізовано матеріали, що стосуються теоретичних основ психологічних особливостей подолання стресу у дітей молодшого шкільного віку. Визначено, що стрес у молодших школярів це – надмірне перенапруження нервової й психічної діяльності дитини, що характеризується переживаннями негативних емоцій та страху, підсиленням наявного особистісного рівня тривожності та зниженням функціональності організму у сфері пам'яті, уваги, мислення.
2. Встановлено, що переживання стресу у молодших школярів може бути спричинене багатьма чинниками, а саме: початком навчання в школі, сімейними обставинами, а також особистісним сприйняттям тих чи інших подій, що можуть оцінюватись дитиною як стресові. Якщо дитина молодшого шкільного віку має позитивні особистісні характеристики, такі як: низький рівень нейротизму, високий рівень самоефективності, здатність до адаптивних поведінкових зусиль (копінг-стратегій), когнітивна оцінка «виклику», то це збільшує вірогідність того, що вона буде уникати відчуття безпорадності та проявляти психологічну стійкість під час стресових ситуацій. Та навпаки, чим більше відчуття безпорадності у молодших школярів, тим вищий ризик у них виникнення симптомів стресу. Вирішальним для молодшого школяра є суб'єктивне переживання стресу, а не інтенсивність характеру самих стресових періодів.

3. Спростовано гіпотезу щодо взаємозв'язку рівня самоефективності батьків та застосуванням тих чи інших копінг-стратегій у їхніх дітей після обробки результатів емпіричного дослідження психологічних особливостей подолання стресу у дітей молодшого шкільного віку
4. Враховано головні фактори особистісного, сімейного та шкільного захисту та пов'язані з ними фактори ризику виникнення стресу для того, щоб забезпечити психологічне благополуччя та нормальний розвиток особистості молодшого школяра. Розроблено програму антистресового тренінгу та сформульовано психолого-педагогічні рекомендації для практичних психологів, класних керівників та батьків з метою послаблення або подолання стресу у дітей молодшого шкільного віку.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абабков В. А. Защитные психологические механизмы и копинг: анализ взаимоотношений / Актуальные проблемы клинической психологии и психофизиологии: Материалы научно-практической конференции «Ананьевские чтения-2004» / Под ред. Л. А. Цветковой. СПб. : Изд-во СПбГУ, 2004. С. 14-22.
2. Александрова Н. П., Богданов Е. Н. Эмоциональная саморегуляция и личностные факторы стрессоустойчивости / *Прикладная юридическая психология*. № 1, 2014. С. 22-30.
3. Батюта М. Б. Возрастная психология / М. Б. Батюта. Москва : Логос, 2013. 293 с.
4. Бодров В. А. Информационный стресс: Учебное пособие для вузов. Москва : ПЕР СЭ, 2000. 352 с.
5. Бодров В. А. Психологический стресс. Развитие и преодоление. Москва : ПЕР СЭ, 2006. 311 с.
6. Васильева Е. Умения саморегуляции и стрессоустойчивости в профилактике аддиктивного поведения подростков // *Психолого-педагогический журнал «Гаудеамус»*. Т. 16. № 3. 2017. С. 93-95.
7. Всемирная организация здравоохранения и Комитет экспертов ВОЗ по охране психического здоровья детей и их психосоциальному развитию. Женева : 1979. Электронный ресурс: <https://apps.who.int/iris/handle/10665/91771>
8. Гайдар М. И. Личностная самоэффективность студентов-психологов // *Российский психологический журнал*. 2008. Том 5. № 1. С. 75-77.
9. Дубровина И. В. Психическое здоровье детей и подростков в контексте психологической службы. – 4-е изд. Екатеринбург : Деловая книга, 2000. 106 с.

10. Зливков В. Л., Лукомська С. О., Федан О. В. Психодіагностика особистості у кризових життєвих ситуаціях / В. Л. Зливков, С. О. Лукомська, О. В. Федан. Київ : Педагогічна думка, 2016. 219 с.
11. Коцур Н. І., Годун Н. І. Психосоматичні стреси в школярів: ризики розвитку та шляхи запобігання // *Young Scientist*. № 9.1 (49.1). September, 2017. С. 97-99.
12. Крюкова Т. Л., Сапоровская В. М., Куфтяк Е. В. Психология семьи: жизненные трудности и совладение с ними. Санкт-Петербург : Речь, 2005. 145 с.
13. Кузнецова Е. В., Петровская В. Г., Рязанцева С. А. Психология стресса и эмоционального выгорания: учеб. пособ. для студ. факультета психологии. Куйбышев, 2012. 96 с.
14. Кулагина И. Ю. Возрастная психология: развитие ребенка от рождения до 17 лет. 5-е изд. Москва : Изд-во УРАО, 1999. 175 с.
15. Куприянчук М. Н., Сулова Е. С., Савкина О. М. Особенности коррекционно-развивающей работы с дошкольниками в рамках нейропсихологического подхода. Москва : 2015. С. 38-43.
16. Курясов И. А. Стресс и стрессоустойчивость студентов // *Вестник РУДН, серия «Экология и безопасность жизнедеятельности»*. 2013. № 5. 122 с.
17. Куфтяк Е. В., Тихонова И. В. Социокультурные факторы психического здоровья детей младшего школьного возраста // *Вестник Кемеровского государственного университета*. 2019. 21(3). С. 716-725.
18. Лазарус Р. С. Теория стресса и психофизиологические исследования // Эмоциональный стресс / Под ред. Ленинград : Леви. Л.: Медицина, 1970. С. 178-208.
19. Макаренко О., Вінс В., Голубєва М., Ходос О. Психолого-педагогічні особливості прояву стресу у молодших школярів // *Соціальна психологія*. № 6. С. 122-130.

20. Михеева А. В. Психическая травма в определениях и понятиях современных ученых // *Вестник РУДН, серия «Вопросы образования: языки и специальность»*. Москва : 2009. № 2. С. 142-147.
21. Морозова И. С. Психология когнитивного развития. Кемерово : Кузбассвуиздат, 2003. 132 с.
22. Мухина В. С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество : Учебник для студ. вузов. – 4-е изд., стереотип. Москва : Издательский центр «Академия», 1999. 456 с.
23. Мухина В. С. Возрастная психология. Феноменология развития, Учебник для студ. высш. учеб. заведений. – 10-е изд., перераб. и доп. Москва : Академия, 2006. 608 с.
24. Обухова Л. Ф. Детская (возрастная) психология. Москва: Российское педагогическое агентство, 1996. 374 с.
25. Погорелов А. А. Исследование структуры самооффективности в раннем юношеском возрасте / Раздел III. Проблемы психологии и безопасности жизнедеятельности. Таганрог : 2012. С. 241-247.
26. Самвелян Ф. Г., Кора Н. А. Стрессоустойчивость личности как психологический феномен // *Научно-образовательный журнал для студентов и преподавателей «StudNet»*. 2020. №3. С. 141-146.
27. Селье Г. Стресс без дистресса. Москва: Прогресс, 1979. 124 с.
28. Соломин В. П. Безопасность жизнедеятельности для педагогических и гуманитарных направлений: учебник и практикум для прикладного бакалавриата / Под общей ред. В. П. Соломина. Москва : Юрайт, 2016. 399 с.
29. Спилбергер Ч. Д. Концептуальные и методологические проблемы исследования тревоги / Тревога и стресс в спорте. Москва : Физкультура и спорт, 1983. С. 12-24.

30. Столяренко А. М. Экстремальная психопедагогика. Москва : ЮНИТИ ДАНА, 2002. 607 с.
31. Тихомирова Т. С. Формирование стрессоустойчивости школьников подросткового возраста в учебной деятельности. Москва, 2004. 183 с.
32. Фрейджер Р., Фэйдимен Дж. Теории личности и личностный рост. Москва : Прайм-Еврознак, 2004. 598 с.
33. Шапар В. Б. Сучасний тлумачний психологічний словник. Харків : Прапор, 2007. 640 с.
34. Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды / Под редакцией В. В. Давыдова, В. П. Зинченко. Москва : Педагогика, 1989. 560 с.
35. Юнусова С. Г., Розенталь А. Н., Балтина Т. В. Стресс // Биологический и психологический аспекты. Казань : 2008. С. 139-150.
36. Ayers, T. S., Sandler, I. N., West, S. G., & Roosa, M. W. A dispositional and situational assessment of children's coping: Testing alternative models of coping // *Journal of Personality*. 1996. № 64. P. 923-958.
37. Bandura A. Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change // *Psychological Review*. 1977. Vol. 84 (2). P. 191-215.
38. Bandura A., Social foundations of thought and action: A Social cognitive theory. Englewood Cliffs, NJ : Prentice-Hall, 1986. 617 p.
39. Bandura A., On rectifying conceptual ecumenism / In J. E. Maddux (Ed.). Self-efficacy, adaptation, and adjustment. NY : Plenum Press, 1995. P. 347-375.
40. Bandura A. Self-Efficacy in Changing Societies. Cambridge University Press; 1997. 334 p.
41. Bodenmann, G., & Gmelch, S. / In J. Margraf & S. Schneider (ed.), textbook of behavioral therapy. Berlin : Springer, 2009. P. 617-629.
42. Borchert Y., Menzel D., Stein I.; von Zabern, J. Scheidungsfolgen bei 6 bis 8-jährigen Kindern. Vorgehen und Ergebnisse der 1., 2. und 3. Erhebung.

- (Zwischenbericht 2007). Unveröffentlichter Projektbericht. Universität Koblenz-Landau, Abtl. Koblenz. 2007. Elektronний ресурс: <https://www.kindergartenpaedagogik.de/fachartikel/bildungsbereiche-erziehungsfelder/soziale-und-emotionale-erziehung-persoendlichkeitsbildung/coping-im-kindesalter>
43. Cannon W. B. Bodily Changes in Pain, Hunger, Fear and Rage, an Account of Recent Researches Into the Function of Emotional Excitement, 1915. 342 p.
 44. Cannon W. B. Wisdom of the Body. United States: W.W. Norton & Company, 1932. 312 p.
 45. Lazarus R. S. Psychological stress and the coping process / R. S. Lazarus. N.Y : McGraw-Hill Book, 1966. 466 p.
 46. Lazarus R. S., Folkman S. Stress, appraisal, and coping. New York : Springer, 1984. 566 p.
 47. Lazarus R. S. Transactional theory and research on emotion and coping / R. S. Lazarus, S. Folkman // *Eur. J. Pers.* 1987. Vol. 1. P.141-169.
 48. Lazarus R. Stress and emotion: a new synthesis, 1999. 333 p.
 49. Selye H. The Stress of Life. New York : McGraw-Hill, 1956. 479 p.
 50. Suls J., Fletcher B. The relative efficacy of avoidant and nonavoidant coping strategies: A meta-analysis // *Health Psychology*. 1985. Vol. 4. P. 249-288.
 51. Textor M. R. Allgemeine Förderung der Erziehung in der Familie. § 16 SGB VIII. Stuttgart : Boorberg, 1996. Elektronний ресурс: <https://www.ipzf.de/allgemeine-foerderung-der-erziehung>
 52. Ungar M. Resilience across Cultures // *British Journal of Social Work*. 2008. № 38. P. 218-235.

ДОДАТКИ

Додаток А.

Анкета «Самоефективність – особистісний ресурс подолання стресу

Шановні друзі!

Якщо Ви стурбовані щодо психологічного стану своєї дитини та ризику виникнення у неї хронічного переживання стресу, ми рекомендуємо Вам відповісти на запитання цієї анкети.

Деякі психологи стверджують, що самоефективність – особистісний ресурс подолання стресу та захисний фактор від стресу.

У нашій науковій розвідці, ми хочемо перевірити, чи існує взаємозв'язок між рівнем самоефективності батьків та стратегіями подолання стресу у їхніх дітей.

Ця анкета носить **анонімний характер**, однак Ваші чесні відповіді допоможуть нам у нашій науковій роботі.

Щиро дякуємо за участь у нашого наукового дослідженні!

Для початку, дайте, будь ласка, відповіді на низку відкритих запитань:

1. Ваш вік
2. Ким Ви являєтесь для дитини?
3. Вік та клас Вашої дитини
4. Чи розлучені Ви?
5. Чи є у Вашої дитини серйозні проблеми зі здоров'ям?
6. Як Ви оцінюєте рівень своєї фінансової забезпеченості (низький, середній або високий)?

На наведені нижче твердження Вам запропоновані можливі варіанти відповіді (ніколи, іноді, часто або завжди)

Твердження:		Ніколи	Іноді	Часто	Завжди
1.	Я відчуваю стрес	4	3	2	1
2.	Якщо я докладу досить зусиль, то зможу вирішити більшість проблем	1	2	3	4
3.	Я відчуваю відкритість до нового досвіду та не боюсь робити помилки	1	2	3	4
4.	Для мене моя дитина, моя сім'я – на першому місці	1	2	3	4
5.	Я відчуваю страх або переживання, що не зможу вирішити складну для мене ситуацію	4	3	2	1
6.	Коли у мене виходить здійснити те, до чого прагнув, це дає мені віру у мої можливості досягнення інших цілей	1	2	3	4
7.	Коли мене критикують у мене опускаються руки	4	3	2	1
8.	Мене оточують люди, які підтримують мене та вірять у мої можливості	1	2	3	4
9.	Якщо я відчуваю гнів, злість або роздратування через можливі невдачі та проблеми я дозволяю собі зриватись на своїй дитині	4	3	2	1
10.	Як правило, перед тим як, щось сказати я думаю	1	2	3	4
11.	Я можу регулювати свою поведінку та не втрачати власне обличчя у тій чи іншій стресовій ситуації	1	2	3	4

12.	Я можу дати об'єктивну оцінку власним діям, поведінці та визнати свою провину або свою помилку, якщо це дійсно так	1	2	3	4
13.	Я пам'ятаю, що я – приклад для своєї дитини, тому свідомо прагну бути кращим батьком/матір'ю	1	2	3	4
14.	Я усвідомлюю, що від мого ставлення до тієї чи іншої ситуації залежить мій настрій та загальне психічне самопочуття	1	2	3	4
15.	Я впевнена у собі людина	1	2	3	4
16.	Я переконаний в тому, що своїми діями здатний змінювати щось у власному житті та житті своєї дитини	1	2	3	4
17.	Я можу внутрішньо дистанціюватись від стресової ситуації	1	2	3	4
18.	Навіть, якщо щось йде не за моїм планом, виникають труднощі, я вірю в те, що зможу вирішити їх	1	2	3	4
19.	Гумор та позитивне мислення допомагають мені в житті вирішувати стресові ситуації	1	2	3	4
20.	Якщо у мене виникають труднощі, я звертаюсь по допомогу та підтримку до близьких друзів або родичів	1	2	3	4

21.	У мене хороші, сповнені довіри та доброзичливості стосунки з моєю дитиною	1	2	3	4
22.	Я вважаю, що класний керівник у школі – це та людина, якій я б довірила/довірив навчання своєї дитини	1	2	3	4
23.	Я відчуваю себе самотнім, тому що ніхто насправді не здатен зрозуміти мене	4	3	2	1
24.	Я можу сказати, що я задоволений на даний момент своїм життям	1	2	3	4
25.	Я вважаю, що моя дитина на даний момент задоволена своїм життям	1	2	3	4
26.	У моїй сім'ї виникають фінансові труднощі	4	3	2	1
27.	Я зловживаю алкоголем/тютюном	4	3	2	1

Ключі до даної методики:

27-53 – низький рівень самоефективності

54-80 – середній рівень самоефективності

81-108 – високий рівень самоефективності

Додаток Б.**Личностный опросник Айзенка, ЕРІ / юношеский****(Адаптация Шмелёв А. Г., 1963)**

Вопросы:

1. Тебе нравится находиться в шумной и веселой компании?
2. Часто ли ты нуждаешься в помощи других ребят?
3. Когда тебя о чем-либо спрашивают, ты чаще всего быстро находишь ответ?
4. Бываешь ли ты очень сердитым, раздражительным?
5. Часто ли у тебя меняется настроение?
6. Бывает ли такое, что тебе иногда больше нравится быть одному, чем встречаться с другими ребятами?
7. Тебе иногда мешают уснуть разные мысли?
8. Ты всегда выполняешь все сразу, так, как тебе говорят?
9. Любишь ли ты подшучивать над кем-нибудь?
10. Было ли когда-нибудь так, что тебе становится грустно без особой причины?
11. Можешь ли ты сказать о себе, что ты вообще веселый человек?
12. Ты когда-нибудь нарушал правила поведения в школе?
13. Бывает ли так, что иногда тебя почти все раздражает?
14. Тебе нравилась бы такая работа, где все надо делать очень быстро?
15. Было ли когда-нибудь так, что тебе доверили тайну, а ты по каким-либо причинам не смог ее сохранить?
16. Ты можешь без особого труда развеселить компанию скучающих ребят?
17. Бывает ли так, что твое сердце начинает сильно биться, даже если ты почти не волнуешься?
18. Если ты хочешь познакомиться с другим мальчиком или девочкой, то ты всегда первым начинаешь разговор?
19. Ты когда-нибудь говорил неправду?
20. Ты очень расстраиваешься, когда тебя ругают за что-нибудь?
21. Тебе нравится шутить и рассказывать веселые истории своим друзьям?
22. Ты иногда чувствуешь себя усталым без особой причины?

23. Ты всегда выполняешь то, что тебе говорят старшие?
24. Ты, как правило, всегда бываешь всем доволен?
25. Можешь ли ты сказать, что ты чуть-чуть более обидчивый человек, чем другие?
26. Тебе всегда нравится играть с другими ребятами?
27. Было ли когда-нибудь так, что тебя попросили дома помочь по хозяйству, а ты по какой-то причине не смог этого сделать?
28. Бывает ли, что у тебя без особой причины кружится голова?
29. У тебя временами бывает такое чувство, что тебе все надоело?
30. Ты любишь иногда похвастать?
31. Бывает ли такое, что, находясь в обществе других ребят, ты чаще всего молчишь?
32. Ты обычно быстро принимаешь решения?
33. Ты шутишь иногда в классе, особенно если там нет учителя?
34. Тебе временами снятся страшные сны?
35. Можешь ли ты веселиться, не сдерживая себя, в компании других ребят?
36. Бывает ли, что ты так волнуешься, что не можешь усидеть на месте?
37. Тебя вообще легко обидеть или огорчить?
38. Случалось ли тебе говорить о ком-либо плохо?
39. Можешь ли ты сказать о себе, что ты беззаботный человек?
40. Если ты оказываешься в глупом положении, то ты потом долго расстраиваешься?
41. Ты всегда ешь все, что тебе дают?
42. Когда тебя о чем-то просят, тебе всегда трудно отказывать?
43. Ты любишь часто ходить в гости?
44. Был ли хотя бы раз в твоей жизни случай, когда тебе было очень плохо?
45. Бывало ли такое, чтобы ты когда-нибудь грубо разговаривал с родителями?
46. Как ты думаешь, тебя считают веселым человеком?
47. Ты часто отвлекаешься, когда делаешь уроки?
48. Бывает ли такое, что тебе не хочется принимать участие в общем веселье?
49. Говоришь ли ты иногда первое, что приходит в голову?
50. Ты почти всегда уверен, что справишься с делом, за которое взялся?

- 51. Бывает, что ты чувствуешь себя одиноким?
- 52. Ты обычно стесняешься заговаривать первым с незнакомыми людьми?
- 53. Ты часто спохватываешься, когда уже поздно?
- 54. Когда кто-либо кричит на тебя, ты тоже кричишь в ответ?
- 55. Бывает ли, что ты становишься очень веселым или печальным, без особой причины?
- 56. Тебе иногда кажется, что трудно получить настоящее удовольствие от компании ребят?
- 57. На тебя влияет погода?

Додаток В.

Методика «Шкала психологического стресса PSM-25»

(Адаптация: Водопьянова Н. Е., 2009)

Инструкция. Дайте оценку вашему общему состоянию. После каждого высказывания обведите число от 1 до 8, которое наиболее четко выражает ваше состояние в последние дни (4-5 дней). Здесь нет неправильных или ошибочных ответов.

Баллы означают:

- 1 – никогда;
- 2 – крайне редко;
- 3 – очень редко;
- 4 – редко;
- 5 – иногда;
- 6 – часто;
- 7 – очень часто;
- 8 – постоянно.

№	Утверждения (высказывания)	Оценка							
1.	Я напряжен и взволнован (взвинчен)	1	2	3	4	5	6	7	8
2.	У меня ком в горле, и (или) я ощущаю сухость во рту	1	2	3	4	5	6	7	8
3.	Я перегружен работой. Мне совсем не хватает времени	1	2	3	4	5	6	7	8
4.	Я проглатываю пищу или забываю поесть	1	2	3	4	5	6	7	8
5.	Я обдумываю свои идеи снова и снова; я меняю свои планы; мои мысли постоянно повторяются	1	2	3	4	5	6	7	8
6.	Я чувствую себя одиноким, изолированным и непонятым	1	2	3	4	5	6	7	8
7.	Я страдаю от физического недомогания; у меня болит голова, напряжены мышцы шеи, боли в спине, спазмы в желудке	1	2	3	4	5	6	7	8
8.	Я поглощен мыслями, измучен или обеспокоен	1	2	3	4	5	6	7	8
9.	Меня внезапно бросает то в жар, то в холод	1	2	3	4	5	6	7	8
10.	Я забываю о встречах или делах, которые должен сделать или решить	1	2	3	4	5	6	7	8
11.	Я легко могу заплакать	1	2	3	4	5	6	7	8

12.	Я чувствую себя уставшим	1	2	3	4	5	6	7	8
13.	Я крепко стискиваю зубы	1	2	3	4	5	6	7	8
14.	Я не спокоен	1	2	3	4	5	6	7	8
15.	Мне тяжело дышать, и (или) у меня внезапно перехватывает дыхание	1	2	3	4	5	6	7	8
16.	Я имею проблемы с пищеварением и с кишечником (боли, колики, расстройства или запоры)	1	2	3	4	5	6	7	8
17.	Я взволнован, обеспокоен или смущен	1	2	3	4	5	6	7	8
18.	Я легко пугаюсь; шум или шорох заставляет меня вздрагивать	1	2	3	4	5	6	7	8
19.	Мне необходимо более чем полчаса для того, чтобы уснуть	1	2	3	4	5	6	7	8
20.	Я сбив с толку; мои мысли спутаны; мне не хватает сосредоточенности, и я не могу сконцентрировать внимание	1	2	3	4	5	6	7	8
21.	У меня усталый вид; мешки или круги под глазами	1	2	3	4	5	6	7	8
22.	Я чувствую тяжесть на своих плечах	1	2	3	4	5	6	7	8
23.	Я встревожен. Мне необходимо постоянно двигаться; я не могу устоять на одном месте	1	2	3	4	5	6	7	8
24.	Мне трудно контролировать свои поступки, эмоции, настроения или жесты	1	2	3	4	5	6	7	8
25.	Я напряжен	1	2	3	4	5	6	7	8

Обработка методики и интерпретация результата. Подсчитайте сумму баллов по всем вопросам. Чем она больше, тем выше уровень вашего стресса. Шкала оценок:

- меньше 99 баллов – низкий уровень стресса;
- 100-125 баллов – средний уровень стресса;
- больше 125 баллов – высокий уровень стресса.

Додаток Г.

Шкала явной тревожности для детей 7-12 лет, CMAS**(Адаптация Прихожан А. М.)**

№	Утверждения	Верно	Неверно
1.	Тебе трудно думать о чем-нибудь одном		
2.	Тебе неприятно, если кто-нибудь наблюдает за тобой, когда ты что-нибудь делаешь		
3.	Тебе очень хочется во всем быть лучше всех		
4.	Ты легко краснеешь		
5.	Все, кого ты знаешь, тебе нравятся		
6.	Нередко ты замечаешь, что у тебя сильно бьется сердце		
7.	Ты очень сильно стесняешься		
8.	Бывает, что тебе хочется оказаться как можно дальше отсюда		
9.	Тебе кажется, что у других все получается лучше, чем у тебя		
10.	В играх ты больше любишь выигрывать, чем проигрывать		
11.	В глубине души ты многого боишься		
12.	Ты часто чувствуешь, что другие недовольны тобой		
13.	Ты боишься остаться дома в одиночестве		
14.	Тебе трудно решиться на что-либо		
15.	Ты нервничаешь, если тебе не удастся сделать то, что тебе хочется		
16.	Часто тебя что-то мучает, а что – не можешь понять		
17.	Ты со всеми и всегда ведешь себя вежливо		
18.	Тебя беспокоит, что тебе скажут родители		
19.	Тебя легко разозлить		
20.	Часто тебе трудно дышать		
21.	Ты всегда хорошо себя ведешь		
22.	У тебя потеют руки		
23.	В туалет тебе надо ходить чаще, чем другим детям		
24.	Другие ребята удачливее тебя		
25.	Для тебя важно, что о тебе думают другие		
26.	Часто тебе трудно глотать		
27.	Часто волнуешься из-за того, что, как выясняется позже, не имело значения		
28.	Тебя легко обидеть		
29.	Тебя все время мучает, все ли ты делаешь правильно, так, как следует		
30.	Ты никогда не хвастаешься		
31.	Ты боишься того, что с тобой может что-то случиться		

32.	Вечером тебе трудно уснуть		
33.	Ты очень переживаешь из-за оценок		
34.	Ты никогда не опаздываешь		
35.	Часто ты чувствуешь неуверенность в себе		
36.	Ты всегда говоришь только правду		
37.	Ты чувствуешь, что тебя никто не понимает		
38.	Ты боишься, что тебе скажут: «Ты все делаешь плохо»		
39.	Ты боишься темноты		
40.	Тебе трудно сосредоточиться на учебе		
41.	Иногда ты злишься		
42.	У тебя часто болит живот		
43.	Тебе бывает страшно, когда ты перед сном остаешься один в темной комнате		
44.	Ты часто делаешь то, что не стоило бы делать		
45.	У тебя часто болит голова		
46.	Ты беспокоишься, что с твоими родителями и что-нибудь случится		
47.	Ты иногда не выполняешь свои обещания		
48.	Ты часто устаешь		
49.	Ты часто грубишь родителям и другим взрослым		
50.	Тебе нередко снятся страшные сны		
51.	Тебе кажется, что другие ребята смеются над тобой		
52.	Бывает, что ты врешь		
53.	Ты боишься, что с тобой случится что-нибудь плохое		

Ключ к тесту

Ключ к субшкале «социальной желательности» (номера пунктов CMAS)

- Ответ «Верно»: 5, 17, 21, 30, 34, 36.
- Ответ «Неверно»: 10, 41, 47, 49, 52.

Критическое значение по данной субшкале – 9. Этот и более высокий результат свидетельствуют о том, что ответы испытуемого могут быть недостоверны, могут искажаться под влиянием фактора социальной желательности.

Ключ к субшкале **тревожности**

- Ответы «Верно»: 1, 2, 3, 4, 6, 7, 8, 9, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 18, 19, 20, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 31, 32, 33, 35, 37, 38, 39, 40, 42, 43, 44, 45, 46, 48, 50, 51, 53.

Полученная сумма баллов представляет собой первичную, или «сырую», оценку.

Додаток Г.

Опросник Индикатор копинг-стратегий (Coping Strategy Indicator, CSI)**(Адаптация: Сирота Н. А., Ялтонский В. М., 1995)**

Даная методика предназначена для диагностики доминирующих копинг-стратегий личности. Методика выделяет три группы стратегий: разрешения проблем, поиска социальной поддержки и избегания.

Адаптация: Н. А. Сирота, В. М. Ялтонский (1995).

Инструкция:

Читая приведенные ниже утверждения, выберите один из трех наиболее приемлемых вариантов ответов для каждого утверждения: полностью согласен; согласен; не согласен.

1. Позволяю себе поделиться чувством с другом
2. Стараюсь все сделать так, чтобы иметь возможность наилучшим образом решить проблему
3. Осуществляю поиск всех возможных решений, прежде чем что-то предпринять
4. Пытаюсь отвлечься от проблемы
5. Принимаю сочувствие и понимание от кого-либо
6. Делаю все возможное, чтобы не дать окружающим увидеть, что мои дела плохи
7. Обсуждаю ситуацию с людьми, так как обсуждение помогает мне чувствовать себя лучше
8. Ставлю для себя ряд целей, позволяющих постепенно справляться с ситуацией
9. Очень тщательно взвешиваю возможности выбора
10. Мечтаю, фантазирую о лучших временах
11. Пытаюсь различными способами решать проблему, пока не найду подходящий
12. Доверяю свои страхи родственнику или другу
13. Больше времени, чем обычно, провожу один
14. Рассказываю другим людям о ситуации, так как только ее обсуждение помогает мне прийти к ее разрешению
15. Думаю о том, что нужно сделать, чтобы исправить положение
16. Сосредотачиваюсь полностью на решении проблемы
17. Обдумываю про себя план действий
18. Смотрю телевизор дольше, чем обычно

19. Иду к кому-нибудь (другу или специалисту), чтобы он помог мне чувствовать себя лучше
20. Стою твердо и борюсь за то, что мне нужно в этой ситуации
21. Избегаю общения с людьми
22. Переключаюсь на хобби или занимаюсь спортом, чтобы избежать . проблем
23. Иду к другу за советом - как исправить ситуацию
24. Иду к другу, чтобы он помог мне лучше почувствовать проблему
25. Принимаю сочувствие, взаимопонимание друзей
26. Сплю больше обычного
27. Фантазирую о том, что все могло бы быть иначе
28. Представляю себя героем книги или кино
29. Пытаюсь решить проблему
30. Хочу, чтобы люди оставили меня одного
31. Принимаю помощь от друзей или родственников
32. Ищу успокоения у тех, кто знает меня лучше
33. Пытаюсь тщательно планировать свои действия, а не действовать импульсивно под влиянием внешнего побуждения

Ключ:

- **Шкала «разрешение проблем»** – пункты опросника: 2, 3, 8, 9, 11, 15, 16, 17, 20, 29, 33.
- **Шкала «поиск социальной поддержки»** – пункты опросника: 1, 5, 7, 12, 14, 19, 23, 24, 25, 31, 32.
- **Шкала «избегание проблем»** – пункты опросника: 4, 6, 10, 13, 18, 21, 22, 26, 27, 28, 30.

Баллы начисляются по следующей схеме:

- Ответ «Полностью согласен» оценивается в 3 балла.
- Ответ «Согласен» в 2 балла.
- Ответ «Не согласен» в 1 балл.

Додаток Д.

Програма антистресового тренінгу

Розроблена нами програма антистресового тренінгу націлена на профілактику та подолання стресу у дітей молодшого шкільного віку та включає в себе психолого-педагогічні рекомендації для психолога у проведенні такого типу тренінгу та комплекс психолого-педагогічних рекомендацій окремо для класних керівників та батьків молодших школярів.

Мета антистресового тренінгу: надати психолого-педагогічні рекомендації для практичних психологів з приводу того, як ознайомити класних керівників та батьків із навичками профілактики та подолання стресу у молодших школярів.

Структура антистресового тренінгу: складається із головних завдань, які виходять з основних положень транзакційної теорії стресу Р. Лазаруса та С. Фолкмана та методів когнітивно-поведінкової терапії. Із завдань виходять психолого-педагогічні рекомендації для класних керівників та батьків молодших школярів.

Використання: завдання цього тренінгу можуть використовуватись практичним психологом при окремій роботі з дітьми молодшого шкільного віку, класними керівниками та батьками.

Виходячи з використання запропонованого нами тренінгу, можна поставити наступні **цілі**:

- Ознайомити практичного психолога з принципами та завданнями антистресового тренінгу;
- Надати психолого-педагогічні рекомендації для класних керівників з приводу того, як покращити шкільний простір з метою зміцнення здоров'я дитини в шкільних умовах;
- Надати психолого-педагогічні рекомендації для батьків з приводу того, як поліпшити сімейні стосунки з метою зміцнення здоров'я дитини в родині. (Провести тренінг на тему: «Як батьки можуть дізнатись, що їхня дитина переживає стрес?»)

Головні завдання антистресового тренінгу:

- ознайомлення дітей з поняттям стресу та його видами;
- визначення стресових ситуацій;
- ознайомлення зі стратегіями подолання та їхнє використання;
- виявлення, профілактика стресу та його подолання;
- формування позитивної Я-концепції дитини;
- оптимізація навичок управління та подолання стресу;
- поліпшення сімейних стосунків або ознайомлення з заходами до запобігання стресу, що орієнтовані на стосунки;
- зміцнення здоров'я в шкільних умовах;
- ознайомлення з тренінгом з управління тривогою.

Додаток Е.

Психологічне благополуччя молодшого школярства: внутрішні та зовнішні чинники впливу

Вступ. На сьогоднішній день поняття «стрес» здається всюдисущим. Неодноразово стрес асоціюють із дорослим життям або підлітковою невизначеністю, а також з життєвими кризами та проблемами. Але чи виникає стрес у дітей? Хіба дитинство не повинно бути безтурботним, радісним й надійним притулком, яке захищає від усіх життєвих негараздів та надмірних нервових напружень? Що може викликати стрес у дітей молодшого шкільного віку? Насправді, початок навчання в школі вважається стресовою життєвою подією, яка приносить багато змін. На розвиток особистості молодшого школяра впливають різні фактори, особливо соціального та сімейного середовища.

Відомо, що деякі діти проявляють психологічну стійкість до стресової ситуації, а деякі навпаки – вразливість. Переживання стресу у дітей молодшого шкільного віку може бути спричинене багатьма чинниками, а саме: початком навчання в школі, шкільним та сімейним кліматом, а також особистісним сприйняттям тих чи інших подій, що можуть оцінюватись дитиною як стресові, тобто в залежності від своєї суб'єктивної оцінки діти здатні сприймати та переживати стрес по-різному.

Виклад основного матеріалу. Згідно з Концепцією «Нова українська школа» (далі - НУШ) Міністерства освіти і науки України наразі в середній школі відбуваються кардинальні зміни. У цьому документі написано: «Головна мета – це створити школу, в якій буде приємно навчатись і яка даватиме учням не тільки знання, а й уміння застосовувати їх у повсякденному житті» [4], і далі: «Нова Українська Школа – це школа, яку учням приємно відвідувати. Тут прислухаються до їхньої думки, вчать критично мислити, не бояться висловлювати власну думку та бути відповідальними громадянами. У наведених вище положеннях йдеться про створення *сприятливого психологічного мікроклімату* у класах, де вчаться діти молодшого шкільного віку.

Ми виділили внутрішні та зовнішні чинники, які можуть перешкоджати створенню сприятливого психологічного мікроклімату у молодших класах та гальмувати нормальний психічний розвиток особистості, викликаючи стресові переживання. Тому ми можемо припустити, що якщо якісь з цих внутрішніх та зовнішніх чинників будуть порушені, у дитини може виникнути більша вразливість та менша стійкість до стресів. (див. таблицю 1).

Таблиця 1.

Внутрішні та зовнішні чинники впливу на психологічне благополуччя дитини молодшого шкільного віку

Внутрішні фактори особистості	Зовнішні фактори особистості
Відсутність психологічної стійкості або стресостійкості	Школа (несприятливий шкільний клімат, булінг, низька успішність, надмірні вимоги, інформаційний стрес)
Негативне мислення (песимізм)	Сім'я (постійні конфлікти між батьками та дітьми, постійне відчуття напруженості, низький рівень фінансової забезпеченості, розлучення батьків, смерть або хвороба)

	одного з батьків, авторитарний стиль виховання)
Низький рівень самоефективності	Низький рівень самоефективності у батьків
Когнітивна оцінка (стресова ситуація сприймається дитиною як «загрозлива»)	Міжособистісні стосунки (сюди можна віднести - друзів або близьке оточення поза школою, які несуть в собі негативний або деструктивний вплив.
Використання дезадаптивних стратегій подолання стресу (стратегії уникнення)	
Високий рівень нейротизму	
Переживання страхів та високий рівень особистісної тривожності	

Молодший шкільний вік охоплює період від 6- до 11 років [3, с. 5]. Це важливий період дитинства, в якому навчальна діяльність стає провідною [5, с. 55]. У цей період у дитини розвивається теоретичне мислення; вона отримує нові знання, уміння, навички – створює необхідну основу для свого майбутнього навчання [1, с. 74]. Початок цього вікового періоду визначається важливою зовнішньою обставиною в житті дитини – вступом до школи. Дитина, яка вступила до школи, автоматично посідає абсолютно нове місце в системі відносин людей: у неї з'являються постійні обов'язки, що пов'язані з навчальною діяльністю [3, с. 249]. Також початок молодшого шкільного віку супроводжується кризою 7 років. Це перехідний період, коли дитина поєднує в собі риси дошкільного дитинства з особливостями школяра [3, с. 255-260].

Основним новоутворенням молодшого шкільного віку є словесно-логічне розмірковування [5, с. 56]. За Ж. Піаже вік від 7 до 11 років – це період конкретних мисленевих операцій (операційна стадія) [2, с. 66]. Ще одним важливим новоутворенням є здатність дітей довільно регулювати свою поведінку [5, с. 56]. Учень розуміє, що оцінювання його дій визначається не тільки ставленням до себе («Я хороший»), а й оцінюванням його вчинків оточуючими. Значним досягненням у розвитку особистості дитини є переважання мотиву «Я повинен» над мотивом «Я хочу» [3, с. 249].

Висновок. Психологічне благополуччя молодшого школяра повинно створювати об'єктивні умови для особистісного розвитку дитини. Тому що, навчальна діяльність вимагає від учнів цього віку нових досягнень у розвитку мови, уваги, пам'яті, уяви, мислення.

Таким чином, стрес у молодших школярів це – надмірне перенапруження нервової й психічної діяльності дитини, що характеризується переживаннями негативних емоцій, підсиленням наявного особистісного рівня тривожності та зниженням функціональності пізнавальних сфер особистості. Симптоми стресу у молодших школярів можуть проявлятися на когнітивно-емоційному, поведінковому та фізіолого-вегетативному рівнях.

Для того, щоб попередити негативний вплив стресу на дитину, ми звернули увагу на внутрішні та зовнішні чинники, які можуть, з одного боку, перешкоджати створенню сприятливого психологічного мікроклімату у молодших класах, а, з іншого боку, гальмувати нормальний психічний розвиток особистості.

Список використаних джерел

1. Кулагина И. Ю. Возрастная психология: развитие ребенка от рождения до 17 лет / Ун-т Рос. акад. образования. Москва : Изд-во УРАО, 1999. 175 с. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://pedlib.ru/Books/6/0349/6_0349-1.shtml – Назва з екрана. Дата звернення: 28.01.2021.
2. Морозова И. С. Психология когнитивного развития. Кемерово : Кузбассвуиздат, 2003. 132с. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: https://www.koob.ru/morozova_i/psychology_cognitive – Назва з екрана. Дата звернення: 28.01.2021.
3. Мухина В. С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество: Учебник для студ. вузов. Москва : Академия, 2006. 608 с. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: https://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Psihol/muhina/index.php – Назва з екрана. Дата звернення: 28.01.2021.
4. Нова українська школа. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://mon.gov.ua/ua/tag/nova-ukrainska-shkola> – Назва з екрана. Дата звернення: 28 січня 2021р. Кулагина И. Ю. Возрастная психология: развитие ребенка от рождения до 17 лет / Ун-т Рос. акад. образования. Москва : Изд-во УРАО, 1999. 175 с. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://pedlib.ru/Books/6/0349/6_0349-1.shtml – Назва з екрана. Дата звернення: 28.01.2021.
5. Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды. Москва : Педагогика, 1989. 560 с. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://psychlib.ru/mgppu/eit/EIT-001-.HTM#\\$p1](http://psychlib.ru/mgppu/eit/EIT-001-.HTM#$p1) – Назв з екрана. Дата звернення: 28.01.2021.