

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
УКРАЇНСЬКИЙ КАТОЛИЦЬКИЙ УНІВЕРСИТЕТ**

/Рекомендація кафедри до захисту

Підпис зав. кафедри/

Германович Ольга Михайлівна

**ВПЛИВ МАЙНДФУЛНЕС-ПРАКТИК НА ВОЛЬОВУ
СФЕРУ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ**

Спеціальність 8.053 "Психологія"

Магістерська робота на здобуття кваліфікації магістра

Кафедра клінічної психології
Науковий керівник –
Єсип Мар'яна Зіновіївна
доцент кафедри клінічної психології,
кандидат психологічних наук.
/Підпис наукового керівника

ЛЬВІВ – 2019

Вищий навчальний заклад "Український католицький університет"

Факультет наук про здоров'я
(назва факультету)

Кафедра клінічної психології
(повна назва кафедри)

Пояснювальна записка

до магістерської роботи
магістр
(освітній ступінь)

на тему:

**ВПЛИВ МАЙНДФУЛНЕС-ПРАКТИК НА ВОЛЬОВУ СФЕРУ ДІТЕЙ
МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ**

Виконала:
студентка 6-го курсу,
групи ЗПК-17/М
спеціальності 8.053
"Психологія"
(шифр і назва спеціальності)
Германович О.М.
Керівник: Єсип М.З.
(прізвище та ініціали)
Рецензент:
(прізвище та ініціали)

ЛЬВІВ – 2019

Вищий навчальний заклад "Український католицький університет"

Факультет наук про здоров'я
Кафедра клінічної психології

Освітній ступінь: магістр

Спеціальність: 8.053 "Психологія"

Освітня програма: Клінічна психологія з основами когнітивно-поведінкової терапії

ЗАТВЕРДЖУЮ

Завідувач кафедри _____

" ____ " _____ 20__ року

З А В Д А Н Н Я
НА ДИПЛОМНИЙ ПРОЕКТ (МАГІСТЕРСЬКУ РОБОТУ) СТУДЕНТУ

Германович Ользі Михайлівні

(прізвище, ім'я, по батькові)

1. Тема проекту (роботи): Вплив майндфулнес-практик на вольову сферу дітей молодшого шкільного віку.

Керівник проекту (роботи): Єсип Мар'яна Зіновіївна, доцент кафедри клінічної психології, кандидат психологічних наук.

(прізвище, ім'я, по батькові, науковий ступінь, вчене звання)

Затверджені Вченою Радою факультету від " ____ " _____ 20__ р. № протоколу _____

2. Строк подання студентом проекту (роботи): 27.05.2019

3. Вихідні дані до проекту (роботи): вступ, два розділи, висновки, список використаних джерел, додатки.

4. Зміст розрахунково-пояснювальної записки (перелік питань, які потрібно розробити): 1) провести теоретичний аналіз наукових джерел з питань волі та майндфулнес-практик; 2) визначити та застосувати методологічні матеріали для експерименту дослідження, впливу практик майндфулнесу на дітей молодшого шкільного віку; 3) здійснити психологічний та статистичний аналіз результатів експерименту; 4) проаналізувати результати експериментальної роботи.

5. Перелік графічного матеріалу (з точним зазначенням обов'язкових креслень): основний текст магістерської роботи ілюстровано 4 таблицями та 12 рисунками, які відображають теоретичну модель дослідження та результати статистичного опрацювання отриманих емпіричних даних.

6. Консультанти розділів проекту (роботи)

Розділ	Прізвище, ініціали та посада Консультанта	Підпис, дата	
		завдання видав	завдання прийняв

7. Дата видачі завдання _____

КАЛЕНДАРНИЙ ПЛАН

№ з/п	Назва етапів дипломного проекту (роботи)	Строк виконання етапів проекту (роботи)	Примітка
1	Вибір і погодження теми	22.10.2018	
2	Обговорення методології та структури дослідження. Підбір опитувальників	02.11.2018	
3	Здача опису роботи та бібліографії	03.12.2018	
4	Опрацювання I розділу	10.01.2019	
5	Представлення I розділу магістерської Роботи	20.01.2019	
6	Опрацювання II розділу	05.04.2019	
7	Представлення II розділу магістерської Роботи	16.04.2019	
8	Проведення попереднього опитування	28.01.2019	
9	Проведення кінцевого опитування	15.03.2019	
10	Попередній захист магістерської роботи	09.05.2019	
11	Захист магістерської роботи	19.06.2019	

Студент
Германович О. М.
(підпис) (прізвище та ініціали)

Керівник проекту (роботи)
Єсип М. З.
(підпис) (прізвище та ініціали)

ЗМІСТ

ВСТУП.....	6
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ВИВЧЕННЯ ВОЛІ ЯК ПСИХОЛОГІЧНОГО ЯВИЩА ТА ВПЛИВУ МАЙНДФУЛНЕС-ПРАКТИК НА НЕЇ.....	10
1.1. Аналіз психологічної сутності волі у наукових підходах.....	10
1.2. Характеристика структури вольової сфери.....	12
1.3. Розвиток вольових якостей у дітей молодшого шкільного віку.....	18
1.4. Поняття майндфулнес-практик.....	24
1.5. Дослідження впливу майндфулнес-практик на особистість школярів у зарубіжній психології.....	32
1.6. Теоретична модель впливу майндфулнес-практик на вольову сферу школяра.....	44
РОЗДІЛ 2. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ ВПЛИВУ МАЙНДФУЛНЕС-ПРАКТИК НА ВОЛЬОВУ СФЕРУ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ.....	49
2.1. Група, методики та процедура емпіричного дослідження.....	49
2.2. Аналіз та інтерпретація отриманих результатів емпіричного дослідження.....	55
2.2.1. Характеристика вольової сфери досліджуваних дітей молодшого шкільного віку.....	55
2.2.2. Порівняння вольових якостей школярів, які не практикували і практикували майндфулнес-техніки на початку та в кінці дослідження.....	60
2.2.3. Взаємозв'язки між вольовими якостями та іншими психологічними характеристиками в школярів, які не практикували і практикували майндфулнес-техніки.....	65
ВИСНОВКИ.....	86
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	90
ДОДАТКИ.....	98

ВСТУП

Актуальність дослідження. Перехід України до стандарту Євросоюзу та розбудова демократії сформувало потребу введення нових освітніх програм в навчально-виховний процес школи. Метою шкільної освіти була підготовка випускників в межах певної програми, та на даному етапі розвитку пішла переоцінка значення "знань". В результаті, виникла необхідність створення бази для формування у школяра самоосвітнього багажу, уміння знайти, опрацювати і осмислити інформацію набуту з різних джерел та вміло застосувати її для особистого саморозвитку. Психологічною основою формування цих здібностей служить високий рівень розвитку вольової сфери особистості. Враховуючи те, що вольова сфера охоплює широкий спектр психічних процесів і властивостей, на теперішній час актуальним є питання стосовно того як координувати та впливати на розвиток цієї сфери школяра, щоб забезпечити досягнення високих результатів у навчально-виховному процесі. Особливе місце у вирішенні завдань посідає загальноосвітня школа. Програма "Освіта" передбачає впровадження в освітню практику особистісно-розвивального підходу, при якому процес навчання виступає як джерело творення соціально психологічних умов для фізичного, емоційного, інтелектуального і духовного розвитку учня та умов для його повної реалізації себе.

У молодшому шкільному віці вольову функцію описують як контроль над собою, розуміння вимог, які висувають перед школярем обов'язки та наполегливість у виконанні поставленого завдання. Та часом мало уваги приділяють внутрішній волі, де саме і має зароджуватись розуміння потреб і бажань до поставлених завдань, свого роду, яка є своєрідним внутрішнім наглядом, що стимулює волю школяра та мотивує його до доброго виконання вимог. Актуальність дослідження продиктовано тим, що на тлі змін у розвитку дитини її емоційно-вольовій сфері не завжди приділяється така ж увага, як інтелектуальному розвитку. Сучасні діти знають і вміють багато, в них добре

розвинута логіка, але вони значно рідше захоплюються, співпереживають, радіють та все частіше проявляють черствість, пасивність, їхні інтереси дуже обмежені, а ігри надто комп'ютеризовані. Без зайвих перебільшень розвиток емоційно-вольової сфери є одним з найважливіших аспектів розвитку особистості в цілому.

Воля молодшого школяра постійно розвивається, але основна його вольова потреба походить від емоцій та інтересів. С.Л. Рубінштейн виділяє такі критерії волі в молодшому шкільному, як володіння поведінкою, підпорядкування своєї поведінки загальним правилам, дисципліні. Це проявляється в умінні приймати завдання і діяти, усвідомлюючи необхідність його виконання. Дисциплінована впорядкованість навчальної діяльності і всього шкільного життя, його чітка організація є суттєвою умовою формування волі школярів [22]. Молодший вік є досить пластичний для формування вольових якостей, тому важливо вчасно діагностувати та проводити психокорекційні заняття для формування вольових процесів молодших школярів.

Функцію успішного впорядкування вольових процесів дітей молодшого шкільного віку може взяти на себе сучасна програма "Майндфулнес-практики", яка за своїм принципом «бути тут і тепер» допоможе школяру сконцентруватися, подолати перешкоди, організуватися, бути наполегливим, ставити чітку мету і йти до неї. В Україні ще недостатньо експериментально досліджена проблема впливу майндфулнес-практик на вольову сферу молодшого школяра. Але з огляду на досить велику кількість досліджень, які були зроблені закордоном, можна сказати, що вони є потенційно ефективними для покращення психологічного здоров'я та добробуту школяра, а, отже, і зростання його внутрішнього потенціалу до навчання, розвитку вольової сфери особистості. Це зумовило вибір теми роботи: "Вплив майндфулнес-практик на вольову сферу дітей молодшого шкільного віку".

Мета дослідження: теоретично обґрунтувати та емпірично дослідити особливості вольової сфери молодших школярів і вплив майндфулнес-практик на неї.

Об'єкт дослідження: воля як психологічний феномен.

Предмет дослідження: особливості вольової сфери молодших школярів, які практикують майндфулнес-техніки.

Завдання дослідження:

- Провести теоретичний аналіз вивчення вольової сфери.
- Розкрити динаміку розвитку вольової сфери в молодших школярів.
- Дати оцінку майндфулнес-практикам.
- Провести дослідження з метою оцінки впливу майндфулнес-практик на вольову сферу дітей молодшого шкільного віку.
- За результатами емпіричного дослідження обґрунтувати вплив майндфулнес-практик на вольову сферу дітей.

У нашій роботі ми висуваємо такі **гіпотези:**

- Можливо, що практикування майндфулнес-технік сприятиме розвитку вольових якостей учнів молодшого шкільного віку.
- Ймовірно, що завдяки розвитку вольових якостей молодших школярів шляхом практикування майндфулнес-технік відбудеться стабілізація емоційної та поведінкової сфер їхньої особистості.

Методи дослідження: для виконання поставлених завдань та досягнення мети був використаний комплекс теоретичних, емпіричних в статистичних методів. Основним теоретичними методами були: аналіз досліджень, статей, дисертацій, монографій, порівняння та узагальнення різних джерел інформації. Ці методи дозволили нам дослідити та проаналізувати стан проблематики вольової сфери загалом та її розвиток в онтогенезі.

В емпіричному дослідженні застосовувався експеримент. В діагностичних цілях були використані такі методик: опитувальник для самооцінки завзятості Є.П. Ільїна та Е.К. Феценко; опитувальник для самооцінки терплячості Є.П.

Ільїна та Е.К. Фещенко; опитувальник самооцінки організованості Є.П. Ільїна; тест-опитувальник для дослідження вольової саморегуляції А.В. Зверкова і Е.В. Ейдмана; тест-опитувальник для визначення рівня імпульсивності В.А. Лосенкова; опитувальник усвідомленості для дітей та підлітків (Child and Adolescence Mindfulness Measure) (Лорі Греко і Рут Баєр); опитувальник для виявлення труднощів у поведінці та проблем адаптації школярів Р. Гудмена.

Для статистичного опрацювання емпіричних результатів дослідження було використано кореляційний (за критерієм Пірсона), порівняльний (за t-критерієм Ст'юдента) і факторний статистичні аналізи, виконані у комп'ютерній програмі Statistica 8.0.

Група досліджуваних налічувала 60 учнів молодшого шкільного віку: до експериментальної групи увійшли 30 учнів (17 дівчат і 13 хлопців), з якими проводились майндфулнес-практики; до контрольної групи теж увійшли 30 учнів (17 дівчат і 13 хлопців), які не практикували майндфулнес-техніки.

Наукова новизна дослідження: вперше впроваджено у школах майндфулнес-практики і експериментально досліджено їх вплив на молодшого школяра, розвитку його гармонійної особистості та вольової сфери зокрема.

Практичне значення одержаних результатів полягає у тому, що: дані практики, які проводили в процесі експерименту, мають місце в подальшому їх застосуванні, адже іноземні дослідження свідчать, що вони мають неабиякий вплив на розвиток організованого та цілеспрямованого школяра.

Структура магістерської роботи. Робота складається зі вступу, двох розділів (теоретичного та емпіричного), висновків, списку використаних джерел (включає 61 джерело, 23 з яких іншомовні) та додатків. Основний текст магістерської роботи ілюстровано 4 таблицями та 12 рисунками. Обсяг основної частини роботи – 84 сторінки.

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ВИВЧЕННЯ ВОЛІ ЯК ПСИХОЛОГІЧНОГО ЯВИЩА ТА ВПЛИВУ МАЙНДФУЛНЕС-ПРАКТИК НА НЕЇ

1.1. Аналіз психологічної сутності волі у наукових підходах

На даному етапі в нашій країні відбувається реформування системи освіти і до особистості відносяться більш уважно, але водночас і досить вимогливо, враховуючи нове розуміння психологічного благополуччя, розвитку особистості та її самореалізації. В умовах постійних змін і наукових досягнень виникає потреба вміти актуалізувати свої здібності та реалізувати себе у різних сферах життя. Розширення інформаційного простору вимагає від учнів добре орієнтуватися в потоці новітньої інформації та ефективно засвоювати її. Навчальна діяльність є процесом, який триває протягом шкільного життя, але основою є саме початкова школа, яка формує певні характерні якості учня. У зв'язку з цим, постає проблема виховання у молодшого школяра морально-вольових якостей.

Психологічні дослідження на тему вольової сфери на даний час розчинилися у більш загальних темах мотивації, самоконтролю, наполегливості, саморегуляції, виконавчої функції. Виховуючи майбутнє покоління за високо моральними вольовими стандартами, будемо мати успіх, якщо будемо твердо опиратися на історичні дослідження психології. Ні в психології, ні в нейрофізіології немає остаточного визначення терміну волі.

До найближчих за значенням вважаються слова: бажання, певний намір, рішучість, сила духу (відповідний англійський термін – will), а також вольовий акт, імпульс, довільна дія (англійський аналог – volition) [24]. Дослідження вольової сфери завжди привертало інтерес багатьох вчених. Опрацювавши роботи Є.П. Ільїн, В.А. Іванніков, С.Л. Рубінштейн, В.К. Калін – умовно історію волі можна розділити на такі етапи: 1 етап – донауковий (спроба дати мінімальне

пояснення виникненню волі. За словами Аристотеля, "воля править над людиною за допомогою розуму, завдяки силі бажання" [1]. 2 етап – час розвитку філософії та психології, тут воля описувалась як відповідальність за прийняття рішення. 3 етап (17 – 19 століття) – більш наукове поняття волі як емоції, певної розумової діяльності, або як така, що є основою для всіх інших психологічних проявів. 4 етап (20 століття) – поєднання вивчення вольової сфери з мотивацією. З вище вказаного видно, що поняття волі змінювалося в процесі розвитку наукових досліджень. Першим з таких вважають роботу Н. Аха, де вчений зводив поняття до подолання певних перешкод в житті [23]. В.І. Селіванов визначив волю як свідоме подолання перешкод, П.В. Сімонов – потреба долати труднощі [23], В.К. Калін – вольова регуляція [23], Є.П. Ільїн – як свідоме управління людиною своєю діяльністю та поведінкою [23].

Як бачимо, історія психології волі має великий багаж теоретичного та дослідницького формату, але і надалі існує багато розбіжностей про феномен волі [23]. За останні роки зацікавлення до теми вольової сфери дещо знизилась. Поняття "воля", "вольова регуляція", "вольовий акт" зникли з навчальних та дисертаційних робіт з психології. Л. Виготський, Л. Божович, І. Бех вважали тему волі стержнем усієї психології. А. Пуні, П. Рудик, І. Петяйкін досліджували волю як психологію спорту [23]. На заході проблема волі досліджується в контексті мотивації, що має назву persistence (К. Lewin, R. Crutcher, A. Kremer, J. Akinson and G. Litwin) [23]. Для сучасних досліджень воля характерна як психологічна саморегуляція поведінки суб'єкта. Гетерономні теорії пояснювали волю зводячи її до асоціативних інтелектуальних не вольових проявів характеру. Автономні або волюнтаристські теорії пов'язували феномен воля з божественним началом [23]. Поняття волі як духовної енергії також має місце в сучасних авторів, де людина задля перемоги застосовує надможливості і перемагає [23]. Концепція Ю. Куля зводить поняття "вольова регуляція" до масштабнішого "самоконтроль" [23]. Багато психологів пов'язують емоційну та вольову сторону психічної регуляції. Л. Векнер описує волю як: "Довільне

регулювання суб'єктом своєю поведінкою, що потребує енергії і сили та підпорядковує всі рівні регуляції діяльності особистості" [23]. В. Селіванов описує вольову регуляцію як: "Мобілізація особистістю всіх своїх можливостей для подолання перешкод щодо здійснення певних задумів" [23]. Саме подолання цих труднощів автор вважає основним у всіх вольових актах, які здійснює людина. Є. Ільїн, в свою чергу, описує волю як: "Процес самоуправління, самоініціювання, гальмування, контролю, самообілізації. Вольова регуляція тут виступає як довільне самоуправління і завдяки вольовим зусиллям долаються труднощі" [23].

1.2. Характеристика структури вольової сфери

Роздумуючи над поняттям воля приходимо до висновків, що однією з важливих ознак її є те, що вона пов'язана з додаванням певних зусиль, прийняття рішень та їх виконання. Саме воля допускає, свого роду, боротьбу мотивів. В свою чергу, вольове рішення в процесі боротьби потягів не приймається без зусиль. Саме зусилля волі направляється суб'єктом не так на боротьбу з обставинами, а власне на боротьбу з собою, тому ніякі важливі питання в житті не вирішуються без участі волі. Не володіючи силою волі ми не здатні на успіх. Тим ми і маємо суттєву відмінність від інших живих істот планети, бо маємо волю, без якої наші уміння і наші знання не мали б ніякої ваги. Наявність у людини волі свідчить про наявність певної цілі і мети. Чим сильніші вони, тим сильнішою буде воля і наполегливіше бажання їх реалізовувати.

Можна сказати, що вольова дія буває в простих і складних варіантах, зазвичай, при простому вольовому акті спонукання до дії, переважно, зразу переходить до дії, тобто на автоматі. Для складного типу характерним є свідомий процес, що лежить між імпульсом, метою та дією. В даному випадку, дії передуює усвідомлення наслідків, прийняття вірного рішення, складання плану. Тобто відбувається процес, який поділяється на фази: поставлення мети, боротьба

мотивів, рішення, виконання. Воля проявляється, коли відбувається зустріч з труднощами на шляху до досягнення певної мети. Перешкоди бувають різні: зовнішні (простір, час, протидія людей) і внутрішні (хвороба, втома, певні застанови) [23]. Бажання – це усвідомлення своєї мети. Часто в психології цей стан є підставою до вольової дії. Отже, без поставлення мети не буває відповідного мотиву.

Наступним етапом є прийняття рішення про вибір певної мети. Поперед цього етапу стоїть "боротьба мотивів" (почуття любові, обов'язку, бажання досягти успіху, страх невідомості) [11]. Рішення про вибір мети може поступово бути втіленим в життя, або ж в результаті бути лише наміром до дії, який так і залишиться без виконання. Саме таке систематичне невиконання намірів говорить про людське слабівілля. Завершальним етапом вольового акту є виконання рішення, яке було прийняте. Власне, це виконання і вважається основою сили волі особи [23]. Отже, як спостерігаємо в підсумку вольова дія – свідомо, цілеспрямована дія, з допомогою якої здійснюється ціль, підпорядковуючи імпульси свідомому контролю і змінюючи дійсність згідно з задумом. Вольова дія – це та, завдяки якій людина може змінювати світ.

Життя людини супроводжується конкретними діями, вони поділяються на довільні і мимовільні. Довільні дії здійснюються під контролем власної свідомості і вимагають певних прикладених зусиль, що направлені на досягнення певної мети – це і є вияв волі. Мимовільні дії – це не усвідомлені дії та рухи, що викликані подразниками та мають вплив на центральну нервову систему [23]. Ці мимовільні рухи людина не може контролювати. Прикладом може слугувати те, що в маленьких дітей всі рухи є мимовільними, але в процесі розвитку вони поступово вчать свідомо керувати ними. Таким чином, людина може не тільки довільно діяти, але й добре затримувати свої дії. Цей процес дозволяє регулювати свою поведінку.

Безперечно, стрижнем структури особистості являється воля. Вона, в свою чергу, пов'язана з багатьма психологічними сферами: IQ людини, емоційним

інтелектом, самооцінкою. Залежно як проявляється воля в житті особистості в окремих ситуаціях, так і формується вольова організація особистості. Вольові якості – це психічні стани, що підкреслюють рівень особистості своєї саморегуляції, дій і вчинків, вміння володіти собою. Сюди входять: мужність, самоконтроль, цілеспрямованість, завзятість, самостійність, наполегливість, терплячість, ініціативність, вміння володіти собою, імпульсивність. Вольові якості – це досить незалежний психічний процес, що свідчить про усвідомлене володіння собою. Вони класифікуються вченими по-різному. Зокрема, дослідженням вольових якостей займалися: М. Добринін, В. Селіванов, Г. Шульга. Існує поділ якостей на базальні (первинні) і системні. До перших відносяться: терплячість, витримка, завзятість, сміливість. До системних: самостійність, цілеспрямованість, організованість, наполегливість, вони вважаються досить складними і мають безпосередній вплив на навчальний процес. Важливою складовою вольових якостей вважається здатність володіти собою, тобто витримка, організованість, дисциплінованість, а також вольова поведінка, активність та самостійність [25].

Про вольову організацію особистості можна говорити як про високоморальну людину. Вона своєю наполегливістю досягає поставленої мети, володіє мотивацією, розвинутим світоглядом та добре вираженими вольовими характеристиками. Успішність вольового акту залежить від якостей, які характерні даній людині від інтересу до даної мети, від вмінь і знань, якими володіє людина [25]. Саме ці речі роблять вольові дії організованими і ведуть до успішного завершення. Основними якостями волі є:

- Цілеспрямованість: відзначається переконаністю людини певним свідомим вибором, баченням цілі і розумінням потреби у діяльності. Тут особистість керується певними принципами і прагненнями, маючи свою чітку позицію. Людей, які не мають принципів і не є цілеспрямованими називають безвольними.

- Самовладання – це повний контроль над своїми вчинками і діями, відсутність такої якості веде до імпульсивності. Індивіди, які не можуть володіти собою, часто мають труднощі у прийнятті рішень, розгублюються і впадають в апатію.

- Терплячість – це протидія деяким обставинам, вміння зберігати впевнений, непорушний стан, всупереч подіям (хвороба, втома, погіршення настрою) [6].

- Ініціативність: допомагає індивіду ставити перед собою певні завдання і взятись до них без чужих нагадувань. В іншому випадку, безініціативна людина піддається впливу та навіюванню, не вважає своє рішення кращим за інші.

- Рішучість, витримка, наполегливість – є досить важливими якостями для людини, адже маючи їх можна долати труднощі, зважено приймати рішення, гальмувати негативні дії і впевнено йти до поставленої мети. Наполегливість відрізняється від впертості, адже вона являється проявом слабкої волі, веде до шкоди, не враховуючи інтереси інших. Не рішуча людина сумнівається, відкладає та передумує, не може зважитись на поступок [12].

- Самостійність волі – це, свого роду, висока принциповість і моральна витримка людини, що не підпадає під вплив інших інтересів чи переконань. Це є результат освіченості і ідейності, людина з добре розвинутою самостійністю має певні принципи і моральні установи, через які вона не переступає, згідно яких вона живе. Сугестивність є обережною якістю людської волі, адже тут особа повністю немає власної думки і підпадає під вплив оточуючих.

- Витримка – це вміння вольовим зусиллям здійснювати ці процеси, які заважають здійсненню планів.

- Сміливість – це, свого роду, протидія непередбачуваним обставинам, страху небезпеці життя і збереженням психологічної стійкості, не зупиняючи свою діяльність [25].

- Воля містить в собі компонент організованості, що підкреслює талант людини у вмінні залишатись твердим в своїй діяльності, діяти згідно

сформованого заздалегідь плану. Тут важливою характеристикою є вміння бути пластичним і вчасно зорієнтуватись при зміні обставин [15].

Власне суміш позитивних, базальних і системних вольових якостей являється силою волі людини, для якої характерний високий рівень мотивації. Для них притаманні наполегливість для подолання перешкод на шляху до мети, намагання попри все дійти до поставлених висот, вони впевнені, що доб'ються свого за будь яку ціну і обов'язково знаходять шляхи до вирішення проблем, не бояться змагань, отримують стимул від непередбачуваних обставин [15].

Існують також і певні якості особистості, які свідчать про слабовілля. До них відносять: абулію і апраксію. Безвілля, в свою чергу, характеризується зниженою активністю, психологічною нестійкістю. Такі люди не завершують справи, постійно відкладають на пізніше, їх легко відволікають інші цікаві речі, їх увага прикута до не важливого. В них відсутні інтереси, зацікавлення, критичність і самостійність у прийнятті рішень. Слабохарактерні особи мають відсутність власної думки, легкі на навіювання, не вірять у власні сили, не впевнені у своїх діях, вони не можуть долати труднощі, перешкоди, стримувати бажання. Для них характерні мрії з добрими намірами, але без їх реалізації [4; 12]. Часто безвілля зумовлюється певними хворобами – це, свого роду, функціональні розлади кори головного мозку. До подібної деградації може призвести надмірна опіка дітей, допомога їм у всьому і завжди – це виховує пасивність, що стає привичкою, яку в майбутньому важко змінити [14].

Важливо зазначити що вольове зусилля як феномен, являється основною характеристикою вольової властивості людини. Вольове зусилля яскраво виражено у дослідженнях В. Каліна, В. Селівалова, Є. Ільїна, Б. Смірнова, Л. Виготського [27]. Вольове зусилля по іншому інтерпретують як "воля", "сила волі" – це ніби людина примушує себе, щоб втілити заплановане і, таким чином, зробити крок в особистісному зрості. В. Селіванов, в свою чергу, вважав, що вольове зусилля, безпосередньо, зв'язане з доланням певних перешкод. І, власне, не важливо чи це надважка робота чи звичайне завдання – це так само потребує

зусилля. Є. Ільїн вольове зусилля визначає як свідоме, навмисне напруження фізичних та інтелектуальних сил людини [27]. Вольові зусилля можуть бути спрямовані на стримування і перешкоджання певної цілі, тут виникає страх і фрустрація. Інші вольові зусилля проявляються у витримці і уважності. Вольове зусилля є основою вольової регуляції людиною, своїх фізіологічних і психічних процесів. Його місія – це долати себе, долати втому, фрустрацію та біль, щоб досягти мети [27].

У наш час постійних змін існує потреба у вихованні врівноваженої особистості, здатної до прийняття рішень, яка ставить перед собою цілі, постійно вдосконалюючись. Важливим є питанням, які якості вольової сфери можуть забезпечити їй успіх. Та тут акцент є не на певних якостях людини, а на вольовій організації особистості, в якій всі ці критерії активно переплітаються, створюючи феномен вольової або невольової людини. Л. Божович говорить про вольову організацію особистості людини як таку, що має уставлений мотив, сформований світогляд та набір необхідних вольових якостей [27]. Найважливіше, що в цій системі духовні задатки розвинуті більше, ніж елементарні, що і викликає такий імпульс до дії [9]. На жаль, потрібна вольова якість не завжди може сформуватись так, як би нам цього хотілося. Тут потрібна тривала, наполеглива робота. У молодшому шкільному віці вольову регуляцію пов'язують із необхідністю контролю власних бажань, підкоренням загальноприйнятим правилам, виконання доручених справ та обов'язків [9]. Зовнішніми регуляторами тут є: організований режим дня, фізичні вправи, розумова праця, повсякденні обов'язки, доведення справ до кінця.

Як бачимо, воля має здатність керувати емоціями і певними діями. Це найвищий контролер психіки особистості. Вольова регуляція виступає, як вид керування особистості своєю поведінкою. В процесі цієї регуляції вона використовує багато зусиль, що направлені на долання труднощів. Людина може регулювати багатьма внутрішніми процесами, діями, фізичними і психічними станами. Важливо зазначити, що вольова регуляція відрізняється від емоційної.

Адже емоції і воля інколи вступають в суперечку, емоції можуть викликати втому і виснаження, а воля компенсує це своєю терплячістю. Тривога може бути компенсована рішучістю, збудження – витримкою, фрустрація – наполегливістю. Більшість вольових якостей проявляються не лише на одному вольовому процесі, а й одночасно на кількох, до них відноситься: витримка, володіння собою, самоконтроль [9].

1.3. Розвиток вольових якостей у дітей молодшого шкільного віку

В нашій роботі важливо розглянути розвиток вольової сфери молодшого школяра. Довільна поведінка дитини формується в процесі здійснення певних дій, тут важливою є функція "наслідування за дорослим". Спершу дитина здійснює певні дії чи рухи навмання, а згодом, усвідомлюючи, що відбуватиметься, зробить вже навмисно, тобто довільно. У період 2-3 років формуються функції мови, тут важливим є формування вольової дії, тобто сталої реакції на заборону чи вимогу. Ближче до 3 років дитина прагне до самостійності і намагається все спробувати без зайвої допомоги. Діти в цей період мають терпіння і роблять певні речі наполегливо, якщо це їм приносить певне задоволення [19].

Перед шкільний вік стає переломним моментом – гра, яка була основною для дитини і завдяки якій формувалася її вольова сфера, перестала бути настільки вагомим. Починається період вивчення та пізнання нового, засвоєння певного матеріалу. До 5 років формується почуття обов'язку. Напередодні школи у дитини відбуваються зміни у вольовій сфері, вона виконує поставлене завдання і намагається доводити до кінця розпочату справу. Як свідчить дослідження літературних джерел, що під кінець дошкільного віку у дитини вже вимальовуються деякі показники вольової дії, що є необхідними у школі. Діти успішно досягають мети, якщо потребу представлено в ігровій формі, завдяки командній грі. На даному етапі вже достатньо добре розвинута довільність рухів

– це видно за використання навчального приладдя, у триманні порядку на робочому столі [19].

Перехід до школи дитини з садочку – це доволі складний період в її житті. Змінюються умови в яких вона має діяти, а також це новий соціум, де потрібно налагоджувати стосунки з дітьми і дорослими [19]. Навчання стає новим обов'язком для дитини, відповідальністю дитини є засвоєння певної кількості знань, що являється обов'язковим для всіх дітей. Відповідно, школяру необхідним є той набір вмінь і якостей, які дають йому можливість навчатися, засвоювати інформацію та комунікувати [13]. Отже, як бачимо, розвиток вольової сфери особистості постає як основна потреба з переходом до шкільного навчання і без неї дитина не зможе регулювати свою діяльність, потреби і можливості. Тут важливість є в довільності не лише поведінки школяра на заняттях, а й у когнітивній довільності (увага, мислення, пам'ять).

До 7 років дитина розрізняє, що хочеться, а що потрібно зробити. Це допомагає їй врегульовувати вольові процеси. Але ця довільність у регуляції бажань і завдань формується досить поступово [13]. Власне, завдяки наполегливості вчителя в дитини поступово формуються вольові якості: вміння стримуватися, долати перешкоди, виконувати завдання, досягати успіхів, підкорятися старшим, наслідувати хорошим манерам, виховувати стійкість характеру, розвивати всебічні таланти завдяки своїй наполегливості.

Вік від 6 до 7 років вважається витриманим в понятті фізичного розвитку. Дитина поступово розвивається, формується її хребет, постава, відбувається розвиток лобної кори, що виконує аналітичну і обробну функцію, розвивається процес гальмування і процес збудження [13]. У початкових класах від учнів очікується вміння запам'ятовування, уважності, аналізування, міркування. Рівень вимог поступово зростає і рівень психічного розвитку поступово формується до відповідних умов і завдань. Згодом дитина усвідомлює, що навчання – це важка праця, і, власне, тут важливими є вольові якості, вольові зусилля (уважність, активність, вміння володіти собою). Коли у дитини виникне

зацікавлення до процесу, до кінцевого результату своєї роботи, тільки тоді сформується справжня мотивація до навчання [6]. Учень стає більш відповідальним і може свідомо підійти до процесу навчання.

Молодший школяр досягає такого розвитку, що намагається ставити перед собою складні задачі. В цьому процесі важливу роль відіграє мотивація, інтерес до певної зайнятості, що сприяє розвитку вольових якостей. На цьому етапі у школяра формуються певні моральні установи, якими він керується в процесі шкільного навчання, а також поступово приходить усвідомлення вимог і обов'язків. Завдяки умінню вчитися формується поступова відповідальність перед собою, перед класом у відповідності до поставлених задач. Молодший школяр, з часом, набирається позитивного досвіду і може керуватися своїми можливостями, стримувати чи переборювати труднощі, але ця функція регуляції формується поступово, враховуючи надмірну імпульсивність, схильність до копіювання, навіюванню інших. Діти в такий період дуже потребують контролю, невтомних зауважень, попереджень і частих нагадувань. Це допомагає дитині керувати собою [26]. Уже в 4 класі діти можуть усвідомлено контролювати свою діяльність, їм характерні володіння собою та вольова витримка, терпіння. Ці вміння, звичайно, лише починають формуватися і розвиток їх не досягає етапу завершення формування вольової сфери. Дитина потребує постійного нагляду, нагадувань від викладачів. В результаті повторювальних, відповідних, відпрацьованих в певному часі вправ, діти можуть виконувати настанови викладача бездоганно. Це і є ознакою вміння керувати і володіти собою. Завдання поступово ускладнюється програмою і складає для школяра певну трудність, але він намагається якось виробити в собі бажання долати перешкоди [5]. В свою чергу, надто легкі завдання часто приводять до лінощів, а надміру складні – до уникання і надмірного переживання [15].

На вміння боротися з труднощами гарний вплив мають мотиваційні домашні завдання, рольові ігри, заняття ручної роботою. Зміцненню волі сприяє добре організований режим і графік робочого дня – це розвиває і закріплює

сталий порядок дій, допомагає долати перешкоди. Школяр має безліч обов'язків – саме це будує мотивацію до навчання у школі, адже виконуючи їх він вчиться розвивати такі вольові якості, як: стриманість, наполегливість, здатність володіти собою, ініціативність, самостійність [16]. Звичайно, в часі розвитку спостерігаються і труднощі, які пов'язані з несамостійністю, основою якої є наслідування. Нестриманість також часто негативно впливає на процес навчання, в результаті прояву імпульсивних дій.

Важливою передумовою розвитку дитини – є усвідомленість своїх основних обов'язків. Якщо в дитини добре розвинуте усвідомлення своїх прагнень і бажань, тоді не виникає потреби боротьби з впертістю і лінню [17]. У вихованні волі дитини основну роль відіграє її сім'я, тут закладається фундамент, формується характер і воля. Батьки зобов'язані створити умови і довести до розуміння самовиховання, тобто виплекати бажання працювати над собою, чим швидше відбудеться цей процес – тим успішнішою буде дитина [10]. Адже доросла людина вже мало що може змінити, коли немає доброго фундаменту.

Батьки не намагаються виховувати дитину, а своїм прикладом формують у неї потенціал до вольових якостей [18]. Якщо вони самі не володіють волею, то вчити нікому не приходить, натомість всі негативні риси характеру, завдяки наслідуванню, будуть, на жаль, прикріплюватись до дитини [10]. Наприклад, якщо постійно догоджати примхам і потребам дитини, тоді ця "ведмежа послуга" буде зроблена для того, щоб не розвивалась терплячість. Надмірне потурання – це шлях в нікуди, клімат, де немає вимог, перешкод і труднощів, в результаті, виростає безхарактерна і слабовільна людина. Тобто все має мати місце і час, бути далекоглядно організованим. Діти набагато вразливіші, ніж дорослі, самооцінка лише формується і заниження її призведе до негативних наслідків, зокрема, і погіршення здоров'я, втрати сил, наснаги. Дітей не можна порівнювати – це дуже сильно понижує їхню самооцінку [21]. Враховуючи це, умовою для виховання високих вольових якостей потрібний здоровий,

психологічний клімат, любов, розуміння, повага, ласка, терпіння і добрий дорослий стосунок [18].

Воля формується завдяки доланню перешкод і наполегливої праці. Діти мають мати обов'язки, які вони можуть виконати самостійно, а регулярність викристалізовує цю вольову функцію. Звичайно, на початку це нудно, надалі це входить в привычку і навіть виникає бажання це виконати [7]. Часто захищаючи своє рішення молодший школяр виявляє впертість - це, свого роду, ознака невпевненості в собі, що виявляється як бажання показатись визначним, всерозуміючим. Це є досить характерним для молодшого школяра. Він ще не може далекоглядно продумати наслідки своїх дій, тому інколи задумане залишається лише мрією. Поступово у школяра росте вимога до себе і до оточуючих, приходить усвідомлення певних обов'язків, розуміння необхідності їх виконання. Таким чином, розвивається впевненість, наполегливість, терпіння [3]. Зайва опіка недобре впливає на розвиток самостійності учнів. Якщо учитель невірно підходить до частоти зауважень, нотацій, негативних оцінок щодо учня, то це призводить до заниження самооцінки, погіршення навчання, ліні, розвитку негативних рис [2].

Учні часто схильні до повторювання недобрих вчинків, для цього проводиться виховна робота на рівні класу [2]. Важливою ознакою духовної свідомості молодшого школяра являється: мужність, сміливість, відданість, рішучість [17]. Власне така якість, як мужність уособлює в собі витримку, самовладання, готовність до ризику. Це вміння дати раду у непередбачуваній ситуації, доклавши всі внутрішні сили задля мети – це, свого роду, самопожертва.

Цілеспрямованість школяр несвідомо формує під впливом певних вимог і обов'язків, з часом це має сформувати мотивацію, що пов'язана з майбутніми цілями. Вольова активність щодо навчання, як показують дослідження, зростає в учнів, якщо воно є цікавим і привабливим. Воля виховується методом виконання певних завдань. Велика роль тут надається організованості та дотримання

графіку дня. Справу, яку розпочато, необхідно довести до кінця, оскільки воля виховується тоді, коли учень, перемагаючи свою ліню, йде до мети. Цей напір потрібно народжувати і стимулювати, допомагаючи не відступати від задуманого і розпочатого. Усі форми і правила успішно засвоювались молодшими школярами, якщо вчитель розкриває їх зміст, наводить приклади, ретельно слідкує за виконанням завдань, намагається організувати діяльність на умовах самоконтролю [23].

Як бачимо, дуже важливою якістю для школяра є дисциплінованість – це вміння підлаштовувати свої бажання під вимоги і правила. Тут включені такі якості як слухняність та послух до старших, що потім добре відображається в самостійному житті. Дотримуватися дисципліни є досить важко, тут є місце на пустоці, розваги, непослух, відмови у виконанні завдань. Основною проблемою є відсутність або недостатність навичок дисциплінованості, невмотивованість, низький рівень контролю, імпульсивність тощо. Свідченням розвитку дисциплінованості у школярів є зацікавленість їх у навчанні і дисципліні, вимогливості до себе і до товаришів. Виховання дисциплінованості учнів молодшої школи здійснюється тим успішніше, чим добре організована дисципліна у класі [23]. Не останнє місце тут займає вміння вчителя та його приклад. Якщо учень бачить, що є правилами та відповідними вимогами і є методами похвали та покарання, тоді він добре розуміє, що від нього потребується і відповідно зростає дисциплінованим.

Ігрова діяльність має неабиякий вплив на розвиток емоційної та волевої сфери, а, отже, і на навчання [23]. У грі дитина вчиться бути відповідальною, дорослою, мати певні обов'язки і робить це школяр з легкістю і добровільно. Діткам важко знаходитись без руху довгий час, тому гарні фізичні руханки та інші цікаві переключання будуть дуже корисними в процесі навчання. Отримання вражень є головної рушійною силою, завдяки яким дитина швидше сприймає інформацію і росте [24]. Вагомим моментом у розвитку волі є

формування корисних звичок, чим більше в дитини позитивних звичок, тим кращий її психологічний розвиток.

1.4. Поняття майндфулнес-практик

При перекладі з іноземних джерел "mindfulness" – це, свого роду, "уважність" [28]. Також з буддистського терміну "саті" отримуємо "уважність". Вона була пристосована до західної психології в 80-х роках ХХ століття [28]. На даний час, концепція майндфулнес розвинулась та дещо відійшла від свого східного коріння в західну психологію та психотерапію. Як описують термін "mindfulness" класики психології: Джон Кабат-Зінн, який ввів один із перших цей термін в психологію, описує майндфулнес як безоцінкову усвідомленість, що виникає в наслідок усвідомленого направлення уваги на теперішній момент [28]. В його роботі майндфулнес розглядається як те, що триває від одного до іншого моменту, усвідомленість, що виробляється завдяки напрямку уваги особливим способом на теперішній момент і з повною відкритістю. Відомий автор Бішоп має своє бачення "mindfulness". На його думку - це саморегуляція уважності для того, щоб вона була перенаправлена на теперішній момент, щоб посилити сприйняття речей, які мають значення [48]. Тут важливими є цікавість, прийняття і відкритість. В "Institute for Meditation and Psychotherapy" дають коротке визначення цього феномена "Mindfulness" - це усвідомленість моменту тут і зараз, з його повним прийняттям [28]. В деяких джерелах ми зустрічаємо розуміння цього поняття як "безоцінковий, достатньо співчутливий самоспостерігач свого досвіду" [28].

Розвиток "Mindfulness" як нова ланка західної психотерапії тривав впродовж десятиліть завдяки надбанням глибокої буддистської практики. В буддистській школі Тхеревади увага надавалась самоусвідомленню усіх психологічних процесів і холонокровного спостереженню за ними [48]. В свою чергу школа Дзен фундаментально будується на усвідомленні теперішнього

моменту. В 90-ті, коли потужно розвивалась психологія, філософія та релігія утворилась нова ланка "contemplativescience" – наука споглядання. Майндфулнес є одним з видів практик споглядання. З іспанської мови термін "Mindfulness" як "plenitudencion" – повне уваги, з французької "pleine – conscience" – повна усвідомленість [28]. Також ми знаходимо підхід до цього визначення у працях М. Девіса, П. Феннінга та Е. Далай-Лами. Історично склалося так, що слово "Mindfulness" так і застосовується в роботах як запозичений термін з англійської, який включає в себе багато психологічних понять [31]. Отож, майндфулнес – це цілеспрямоване направлення своєї уваги на даний момент та відкритість і приймаюча усвідомленість всього, що відбувається в ньому.

У своїх працях "Full Catastrophe Living" Дж. Кабат-Зінн вказав, що фундаментом практик уважності є 7 факторів стосунку: неосудливість; терпіння; не виставляння певних вимог; розум першопрохідця; довіра; прийняття; відпущення. Власне, вони допомагають усвідомити всю глибину практики медитації. Неосудливість. Вміння не розділяти і не порівнювати добре це чи погано, приносить воно приємність чи відразу та інше. Щодо вимог, то це можливість засвідчити той досвід, який прийде і ви ніколи не знаєте, яким від буде. Тут важливість є у спостережливості за власними відчуттями, але не упереджено. Адже наш мозок є розумний і завжди все хоче назвати та дати оцінку. Важко навчитися усвідомлювати той момент, коли він хоче це зробити. Займаючись практикою, помічаючи, коли розум робить висновки, не потрібно йому заважати, а просто спостерігати і відпускати цей момент. Терпіння (терплячість) – це, свого роду, прийняття того, що є і не заперечувати досвіду. Має на меті поволі накопичувати свій досвід і терпеливо чекати успіхів від практик постійно займаючись, адже постійне зусилля в потрібному напрямку буде давати добрий результат, важливо нікуди не поспішати, а довіритись часу. Терпіння є ознакою мудрості - це вміння прийняти ті події, які відбуваються, дати їм простір і час. Цей досвід важливо зберегти і у інших справах дня, прийняти, що все, що зроблено – те зроблено, а якщо немає доброго результату,

то "всьому свій час". Розум новачка – це сприйняття без осуджень, а як дитина, довіряючи. На рівні медитаційного часу варто займатися відкриттями, не очікуючи чогось очікуваного, а навпаки досвідом засвідчувати про цікаві речі, які давно вам відомі [29]. Довіра – це вміння довіряти даному досвіду і сприймати все з легкістю. Описується як важливий компонент практики. Він звертає свою увагу на важливість, не гнатися за іншими, а прислухатися до себе. І завдяки практикам стати кращою версією себе, потрібно довіряти собі, бути собою і прислухатися до себе. Настанови Будди, що потрібно бути світлом самому собі і прихистком самому собі, не спираючись ні на кого. Людина, яка буде стійкою, мудрою і серйозною зможе перебороти всі труднощі на своєму життєвому шляху, опираючись на себе, довіряючи собі, лише тоді досягнемо вершини. Ні прагненням – тобто, не ставити мету щодо практики, а просто перебувати і медитувати. Суть практики - бути собою і це не є якоюсь неосяжною метою, яку необхідно встановлювати. У своїй практиці немає необхідності ставити певні щаблі і їх долати, власне, сама відмова від мети і є найкращим способом їх досягти. Цьому можна пересвідчитись на власних медитаціях. Не можливо змусити себе до розслаблення, оскільки це є поза волею людською. Людина може лише розслаблятися і чекати результатів [51].

Прийняття – це важливість вміти приймати, адже розуміння приходить часто з не лише боротьби, а й з поразок. Ми ніби підкорюємось досвіду і приймаємо все як є, розуміємо, що нічого вдіяти ми не можемо і факти залишаються фактами як би ми не пручались. Власне, вміння прийняти цей досвід, який би він не був, мати достатньо любові до себе і до інших, можливо, вдало направити свою енергію жертви на допомогу і самоцілення. Вміння відпускати. Важливо вміти відпускати, не зациклюватись на проблемі має великий сенс, адже допоможе не витратити енергії, дасть можливість розслабитись і плисти за течією Цікавість – це такий інтерес до певного досвіду, який ми засвідчуємо при практиці, своєрідне бажання присвятити певний час над дослідженням самого себе [36]. Доброта є одним з найважливіших принципів

практики. Доброзичливо ставитись до себе і до інших навколо себе – це, власне, і основа, яку важливо досягти, внутрішній світ повний добра і прийняття, що допоможе дістатися найвищого рівня себе [28; 29].

Важливо зрозуміти нейрофізіологічні механізми, які відбуваються в нашому мозку завдяки практиці майндфулнес. Тривалі дослідження на цю тему свідчать про безпосередній вплив майндфулнес-практик на префронтальну кору, гіпокамп, мигдалевидне тіло, острівкову частину та інші [57]. Регулярні медитації допомагають збільшити кількість сірої речовини (потовщення кори) в мозку, який, власне, має відповідальність за увагу і обробку інформації, яка поступає. Також, є свідчення про покращену мієлінізацію нервових зв'язків, що збільшує концентрацію, добре впливає на пам'ять, підвищує рівень емпатії [58]. В передній частині зивини відбувається покращений процес саморегуляції, адже збільшення сірої речовини в цій області позитивно впливає на розвиток концентрації уваги на теперішньому моменті та вибір ефективних шляхів реагування на будь-які стимули, швидкий аналіз і пошук ідей на основі вже складеного і опрацьованого досвіду. Дослідження свідчать, що лобна кора, в наслідок регулярних занять когнітивної гнучкості, а також вмінню не помічати зайвої інформації, яка поступає, не зациклюватись на дрібницях, а вчасно вміти переключитись на головне [56]. Отже, майндфулнес-практики позитивно впливають на розвиток емоційно-вольової сфери. Завдяки покращенні роботи, префронтальної кори покращується робота гіпокампу, що є частиною лімбічної системи. Адже в людей з меншим гіпокампом часто спостерігається більша схильність до різноманітних розладів (депресія, ПТСР, ГТР). Регулярність практик, в свою чергу, ведуть до його збільшення, а, отже, загартовують його і дають можливість організму бути більш стійким до стресових факторів. Мигдалевидне тіло зменшується під впливом медитації і, таким чином, відновлюється можливість емоційної регуляції та формуванню позитивних емоцій [56]. Тому етапи депресії, тривоги, фобій починають спадати як тільки мигдалевидне тіло стає в норму. В процесі усвідомлення проходить процес

зняття активності в мигдалевидній корі, змінюються нейронні мережі, будуються нові, а, отже, послаблюються зв'язки між мигдалевидним тілом, префронтальною корою і це прекрасно впливає на зниження реактивності, афекту, покращує психологічний стан організму [46].

У світі практикують "Mindfulness": його використовують в програмах для співробітників таких корпорацій, як Google, Nike, Apple та інші, для навчання та управління свідомістю. Ця програма має назву "Search inside yourself". Також "Mindfulness" практикують у Великобританії відомі співаки, режисери, актори, політики та шоумени. Цей метод усвідомлення є досить відомий і доступний для тренування уважності. Власне на базі практик усвідомлення виросла терапія (mindfulness - Based-Cognitive Teraphy МВСТ), автором якої являються Марк Вільямс та ін. Цей курс підходить для рекурентних депресій як метод усвідомлення. Наш мозок не відпочиває навіть коли ми спимо, він розмірковує, сортує, аналізує і розкладає по полицкам - і ці процеси людина не усвідомлює. Потужні психотравмуючі ситуації змінюють склад мозку і ці зміни стають не зворотніми. Якщо людина систематично практикує (стан спокійного розуму), то рівень афекту знижується. Якість нашого життя з розпалом технічного прогресу покращуються, але і водночас перенавантажує людський мозок [46].

У 1979 році Джон Кабат–Зінн представив восьмитижневий курс медитації MBSR (Mindfulness Based Stress Reduction), що посилено впливав на депресію. Інструментом медитацій є усвідомлене дихання – воно має бути спокійним і має дозволяти думкам і емоціям проходити крізь, що створює ефект спокою і рівноваги [38]. Цей стан спостерігача власного внутрішнього світу дуже добре впливає на рівень нашого життя. У людському організмі проходять такі зміни: підвищується емоційний інтелект; організм може легше розслабитись; зростає імунітет; підвищується рівень порогу до болю; підвищиться задоволення життям, роботою; наснага до життєдіяльності; покращується пам'ять; зростає самооцінка; зменшується втома; здатність справлятися зі стресом; зменшується тяжіння до психоактивних речовини; налагоджується сон.

Власне "Mindfulness" підходить тим, хто має розлади в емоційній сфері, для підвищення своєї продуктивності, для організованості свого часу, добробуту в родині. Цей метод медитації навчає звертати увагу на всі події чи емоції не надаючи певних значень, не оцінювати та чіпляти ярлики [52]. Завдяки цьому, життя сприймається яскравіше і легше. Життя сучасної людини дуже насичене і їй просто необхідно обробити та відфільтрувати ту інформацію, яка безперервно потрапляє в мозок та зрозуміти свій стан, реальну мету і бажання [46]. Людський мозок блукає у вирії своїх емоцій і думок, то впадає в прожиті моменти, або прямує в майбутнє і тривожиться як воно буде - це власне блукання і не дає можливості сконцентруватися на теперішньому моменті [54]. Тоді ми не відчуваємо і проживаємо пропускаючи певні події, які є важливими для нас: сміх людей, погляд незнайомця, щасливі ігри дітей та інше. Дуже важливо постаратись і не зволікати, не пропускати те, що дарує нам наше сьогоднішнє у кожний момент. Ми дратуємось, тривожимось, роздумуємо добре чи погано, як вдіяти. Адже важливий, цікавий, неповторний момент цього дня ми пропускаємо і проживаємо його на автопілоті. Чим більше в нас такого не усвідомлення, тим менше ми відчуваємо щастя. У цьому періоді гострота нашої уваги дуже знижена, тому нас накриває хвиля нескінченних думок [45]. Отже, важливим є не засуджувати даний момент, не контролювати події і думки, а просто бути спостерігачем і дати можливість бути цьому досвіду.

Вперше уважність описана у східних практиках 2,5 тис. р. тому. Цей напрямок по-новому відкрили у 20 ст. психологи, коли постала вагома потреба в подоланні психологічних проблем, потреб у благополуччі. Цей напрям лише розвивається та має добрі результати в терапії з залежностями, тривогами, депресивними розладами та покращення якості життя. Для самої людини тільки біль переплітається з емоційними стражданнями. Практика усвідомлення несе певні взаємовідносини між болем і людиною, вони можуть бути зцілюючими [55]. Майндфулнес часто використовують для лікування болю – він є актуальним при терапії соматичних захворювань. Адже саме симптом, який виникає у

людини, обростає емоціями, певними негативними думками та виражається поведінкою. Відбувається це завдяки розумному мозку - він аналізує цей біль, який виникає на мікрорівні шукаючи виходу з болю, тим самим автоматично збільшується відчуття, сприйняття і тим самим посилюється відчуття болю. Всі канали емоційні, когнітивні, сенсорні підкріплюють один одного. Завдяки практиці розвиваються певні нейронні мережі, які йдуть в обхід болю, розуміючи причини його виникнення, буде віддаляти від них емоції, щоб погіршувати стан. Практики усвідомлення дадуть можливість такому пацієнту розрізнати його фізичну і емоційну складову, що зменшить частоту приступів і полегшить життя як пацієнта, так і рідних [40]. Важливим тут є зазначити, що ця практика уваги – це є тренувальне, цілеспрямоване, тривале у часі часте виконання завдань, що відноситься до концентрації уваги. Вона не може мати ефекту, якщо не буде довготривалою і постійною, адже будь яке тренування потребує регулярності.

У 2006 році зроблений мета-аналіз досліджень, в якому підтвердили вплив майндфулнес-практик на імунітет людини. Дуже подібні результати були наведені і про гормональні активності, серцево-судинні захворювання, атеросклероз і онкологічні захворювання [55]. Практики уважності позитивно можуть впливати на організм, знижувати дистрес і запобігати розвитку хронічних захворювань, знижуючи ризики ускладнень. Людина дуже цікава і її можливості є більшими, ніж вона думає, вона може жити з болем і бути щасливою, не страждати. Завдяки практиці усвідомлення людина не звертається до анальгетиків, а працює над увагою і біль зазнає змін. Якщо нам не пасує те, що відбувається ми будемо втікати та уникати, особливо якщо це пов'язано з фізичною недугою, з іншого боку вона приймає позицію ображеної і вважає себе жертвою обставин. Не важливо, яку стратегію обирає людина, але наступним є те, що людина хоче забути і притупити біль: їжею, алкоголем, наркотиками. Це погіршує ситуацію, але так ми рятуємось від обставин, які не хочемо визнавати. Інший спосіб – це вплив агресії, роздратування, злості і жити в емоційному відчуження. В такому разі, майндфулнес-практики пропонують підійти і

доторкнутися до свого досвіду від інтенсивності пережитого. Завдяки практикам людина вчиться не уникати, а повертатися обличчям до проблеми, до того, що вона остерігається і боїться опрацювати [42].

Практика навчає відкритись і довіряти повністю досвіду, якщо людині здається, що виходу нема, тоді причина депресія – це, по суті, заперечення досвіду, тоді втрачається момент можливості якогось порятунку і виходу з ситуації. Якщо людина буде уникати, тоді втратить можливість виявити свою силу, що з'являється у відповідні моменти. А сила ця є закладена ще природою. Власне безоцінкове ставлення прийняття себе і свого досвіду, згодом завдяки практиці стає установою. Йде перезапис, який встановлюється на місце злості, відрази, імпульсивності, які збільшують наші проблеми. Отже, метою практики не є знижувати або втамовувати біль. Ми можемо бути лише допитливими спостерігачами. Щодня стреси, конфлікти, дорожні корки, загублені речі дуже сильно впливають на здоров'я. З досліджень бачимо, що майндфулнес-практики підвищують стійкість до стресових ситуацій та добре долають їх [44]. Власне, це усвідомлення (уважність) поточного моменту, а не роздуми про майбутнє і обговорення того, що відбувається є основою практик. Людина краще себе відчуває, коли перебуває в стані буття тут і зараз - це покращує стан здоров'я, покращує опірність до стресу, настроїв, самопочуття [51]. Отож, ті хто більше усвідомлюють теперішній момент, швидше реагують на стрес і долають його копінгами, що призводить до благополуччя.

Уряд Великобританії інвестував кошти для проведення майндфулнес-практик у школах з метою покращення психічного здоров'я дітей країни. Це лише дослідження, яке має на меті створити базу практик, які допоможуть сприяти здоровому росту та добробуту школярів. Ця процедура була впроваджена на основі десятирічного досвіду, який ввели у школи Великобританії ентузіастами та волонтерами. Безкоштовно були навчені п'ять тисяч вчителів. Державна структура освіти довго спостерігала за змінами, які відбулися у школах: від покращення самопочуття до успішності в навчанні. Як

було визнано міністром освіти, ця більшість психологічних хворіб виникає з чотирнадцяти років – адже саме тоді великим є вплив гаджетів, безмежний потік неопрацьованої інформації, що негативно впливає на організм. Власне, на порядок денний в державі був поставлений добробут та психічне здоров'я дітей. Таким чином, було залучені кошти для проведення п'ятирічного контрольованого рандомізованого процесу. Це втручання для розвитку уваги в школах мало на меті вплинути на нейронний діапазон показників позитивного психологічного благополуччя дітей та підлітків. У свою чергу, уряд Америки піднімає питання токсичного стресу як загрози добробуту, розвитку нації. Токсичний стрес - це тривала реакція на певні події негативного характеру, які перешкоджають розвитку дитини, змінюють структуру мозку і впливають на її потенціал до розвитку [53]. Власне, уважність тут може бути одним із методів порятунку на тлі тривоги і депресії. Включення уважності в навчальний процес є важливим кроком в державній освіті – це може дати дітям можливість контролю та повноцінного розкриття свого потенціалу. Власне, такі напрямки можуть претендувати на позитивний вплив процвітання нашого суспільства.

1.5. Дослідження впливу майндфулнес-практик на особистість школярів у зарубіжній психології

Проведені дослідження підкреслюють, що практикування майндфулнес в класі відіграє важливу роль у підвищенні саморегуляції у дітей. Так, результати окремих досліджень показують, що діти, які практикували майндфулнес-техніки, показали значне покращення у виконавчих функціях і певне, незначне збільшення самоконтролю. Було також зазначено зменшення агресії та соціальних проблем, а також тривоги. Тобто практики уважності корисно впливають на підвищення саморегуляції, що є важливим для профілактики зловживання психоактивними речовинами. Отже, в початковій школі необхідні заходи про профілактику вживання речовин, адже саме зараз в них формуються

певні думки і проходять певні розвиткові процеси і формується ставлення до вживання. Дітям необхідно дати фундаментальне вміння справлятися зі стресом приймати рішення для запобігання ранньому початку вживання.

Дослідження доводять, що в практиці майндфулнес є досить позитивний ефект на школяра в сфері підвищення уваги, емоційної компетентності, зменшення депресії, тривоги, що є потенціалом для здорового розвитку самореалізації дитини. Практики дають базу дитині усвідомлювати свої думки і почуття. Це дає хорошу можливість вдумливо приймати рішення і реагувати в різних ситуаціях, а не імпульсивно сприймати поведінку, що може бути шкідливою для себе і для інших. Саморегуляція, яка подекуди ідентифікується з самоконтролем – це термін, що має здатність моделювати свої думки, поведінку та емоції. Невміння регулювати свої негативні емоції та поведінку порушують навчання та успішність. Можливість саморегуляції відіграє основну роль у прийнятті рішень щодо ризикованої поведінки. Розробка та впровадження до освітніх програм практик майндфулнес в початкових школах має велике майбутнє щодо впливу на розвиток когнітивних, поведінкових та емоційних регуляторних здібностей [49].

Як свідчать дослідження, медитація уваги, яка використовується як нейропсихологічне втручання при розладі дефіциту уваги (гіперактивність ГРДУ), може допомогти пацієнтам регулювати функції мозку і зменшувати симптоматику прояву розладу. У когнітивній терапії (МВСТ) поведінкові техніки втручання поєднуються з медитацією пам'яті, відповідно, увага залишається в даний момент, відчуте і почуте сприймається без осудження. Когнітивні поведінкові методи лікування ГРДУ орієнтовані на навчання навичок дитини, аби вирішити такі їхні проблеми, як труднощі зі збереження цілей, неуважністю, імпульсивністю, гіперактивністю. Тренування пам'яті є втручанням, що базується на методах медитації та допомагає підвищити усвідомлення поточного моменту, посилює спостереження без судження і зменшує автоматичність. У сім'ях дітей з ГРДУ відносини між батьками та

дитиною є досить порушеними. Це, перш за все, через поведінку дитини: батьки стають нетерплячими, діють більш імпульсивно. Надмірна реакція батьків провокує реакцію зовнішньої поведінки дитини. Батьки часто засуджують свою дитину, не розуміючи, що це не погана поведінка, а розлад, таким чином, підвищують стрес батьківства, тоді ще більше проблем, відкинень, непорозумінь, контролю - все це впливає у вищі труднощі щодо виховання дитини і негативно впливає на поведінку дитини. Розумне виховання є формою уважності і виглядає, як звернення уваги на все, що відбувається без осуду, підвищення обізнаності про теперішній момент, зменшення автоматичні реакції на дитину. Медитуючи щодня, батьки і діти вчать шукати корективу, а напружені стосунки, з часом, покращуються [59].

Наступне дослідження проводилось в Нідерландах на основі сімей, які зверталися до амбулаторних служб з приводу лікування. Були проведені опитування на основі DBDRS батьківської. Використовувалась, також, коротка версія PSI, яка вивчає стреси батьківства. Школа батьківства PS, MRAS, школа рейтингу APHD (ARS). Лікування проводилось в групах 4-6 дітей та батьків і складалось з 8 тижнів, по 90 хвилин групових занять. Власне, підвищуючи їх увагу, може бути хороша реакція на зменшення ГРДУ. З 24 сімей, які брали участь у лікуванні, 22 (6 хлопців, 6 дівчат) погодилися взяти участь у дослідженні і підписали інформовану угоду. Результати дослідження були наступними: спостерігалось значне зменшення симптоматики ГРДУ у дітей, також спостерігалось зменшення активного батьківського стресу, зменшення напруги у викладачів [60].

Нами було опрацьоване ще одне цікаве дослідження, яке проводилося на базі шкіл. Асоціація "Mindfulness" в освіті працює, щоб забезпечити підтримку, навчання уважності. Уважність має позитивний вплив на школяра, підвищується увага, зменшується рівень імпульсивності, підвищується пам'ять, організованість, сконцентрованість, знижується рівень агресії, емоційна регуляція, самостійність, зменшення тривоги, підвищується відчуття

задоволення, самосприйняття, росте самооцінка, налагоджується сон. Тому саме уважність, яка напрацьована в процесі практик, створює умови для хорошого навчання. Протягом останніх десятиліть вироблена уважність розповсюдилась від шкільних закладів аж до сфери освіти. Нейробіологічні дослідження свідчать, що саме завдяки практикам можна налагоджувати емоційну саморегуляцію, що потенційно впливає на розвиток школяра. З 2005 року було проведено 14 дослідницьких програм, які готували школярів до практики уважності і всі вони згодом задекларували позитивні зрушення в емоційно-вольовій і соціальній сфері дітей молодшого та середнього шкільного віку. Самі вчителі також в процесі своєї роботи мають багато труднощів, емоційного вигорання, конфліктів, їх стрес теж потребує допомоги. Адже саме від їх прикладу поведінки і від їх емоційної врівноваженості та контролю буде залежати і рівень благополуччя в класі, і у власному житті, зокрема. Адже практикуючий вчитель - це стійкий фундамент особистої практики і це досить корисно для всієї освіти [50].

Багато досліджень підкреслюють вражаючі наслідки стресу на життя дітей. Стрес пошкоджує архітектуру мозку, призводить до вразливості, до позитивних проблем у навчанні, поведінці та загальному здоров'ї. Значний стійкий стрес має великий вплив на добробут, навчання та загальне функціонування. Дослідження підтверджує, що діти які медитують, мають добрі показники стресостійкості, мають можливості до здорового зростання, навіть переживати травмуючі події в минулому. Короткі регулярні медитації та вправи покращують здатність до уважності, створюють емоційну регуляцію, здатність бути відкритими і не осудливими до нового досвіду. В процесі опрацювання джерел інформації нашу увагу привернуло наступне дослідження. Як відомо саморегуляція є одною з основних якостей, які відносяться до вольової сфери особистості. Раннє і середнє дитинство, власне, є часом розвитку навички саморегуляції. Важливо орієнтуватися на певні цілі, емоційно і когнітивно реагувати завдяки регуляції своїх відчуттів. Власне, саморегуляція має безпосередній вплив на результати

розвитку соціальної, емоціональної та навчальної успішності учня. Діти, які мають порушену саморегуляцію, мають ризики до розладів як фізіологічних, так і психічних. Маючи таку якість в своєму арсеналі, додається можливість особі добре себе почувати, підтримувати соціальний статус, адаптуватися до життя як в домашній, так і в шкільній атмосфері. Даний мета-аналіз був проведений на базі даних 24 шкіл, які проводили практики. Результати дослідження свідчать, що відбувався добрий вплив на когнітивну та емоційну сферу. В процесі дослідження були застосовані розробки програм уважності для дітей віком 7-12 років. Сюди відносили: програми адаптації уваги, інтегративна, споглядальна педагогіка. Та все ж майндфулнес-практики, з огляду на дане дослідження, мають позитивний вплив на саморегуляцію школяра, щоправда, стабільна регуляція, яка сформується добре завдяки практикам, але з часом дозріває ближче до підліткового віку [61].

Досить не багато досліджень є про доцільність використання майндфулнес-практик для впливу на вольову сферу школяра. Нижче представлено дослідження 8-тижневої програми уваги для дітей віком 7-9 років. Емоційна вольова сфера вимірювалася завдяки анкетам на початку експерименту, після навчальної практики та через 3 місяці. 71 учасник у віці 7-9 років були обрані з початкових шкіл у Великобританії (навчальна група – 33, контрольна - 38). Майже 76% школярів були задоволені від практики. Показник мета-пізнання показав суттєві підвищення. Дослідження показало, що психологічний та емоційний добробут дітей впливає на психічне здоров'я та результати успішності у навчанні. Власне, вміння врегульовувати свій емоційний стан допомагає в психологічному благополуччі та сприяє стійкості та здоров'ю. Серед освітян Великобританії стала одностайна позиція, щодо розвитку дітей у школах емоційної та соціальної навички, щоб виховувати здорову поведінку і мати гарне майбутнє. Заходи, що будуються на уважності, були направлені на саморегуляцію дітей. Розумність та уважність сприяє підвищенню обізнаності внутрішніх процесів, зменшуючи афекти і негативні

відчуття, адже уважність впливає на благополуччя, покращує когнітивний контроль та здійснює вплив на регулятивну функцію. Мета-пізнання пов'язані з інформаційними та когнітивними процесами регулювання. Мета-пізнавальні процеси включають в себе міркування, саморефлексію та самосвідомість, вміння керувати собою. Для дітей мета-пізнавальні навички є важливі у контролюванні над мисленням. Це дослідження показало, що програма уважності, яку проводять самі вчителі, має гарний вплив на мета-пізнання у дітей віком 7-9 років за 3 місяці спостереження. Цей експеримент забезпечує базу дефіциту досліджень про дітей молодшого шкільного віку у Великобританії. Ця робота є хорошою інформацією для освіти країни і підкреслює важливість її проведення [40].

Наступну роботу майндфулнес-практики опишемо у навчанні практик у школах. Уважність визначається як вміння регулювати та контролювати свою увагу в теперішній час. Як вказано в дослідженні, що саме практики полегшують поведінкові проблеми, позитивно впливаючи на відношення учня і вчителя, покращують кругозір, виховують в собі самостійність до навчання, що вважається необхідним для успіху та мотивації, визначає, що стрес дуже сильно впливає на школяра і він може зазнавати великих труднощів у розвитку соціальної поведінки сфер під цим впливом. Знижені здібності в соціальній та поведінковій сферах дуже погано впливають на академічне навчання та самооцінку. Також, конфлікти в класі і поведінкові проблеми впливають на навчальний клімат і сприяють виснаженню вчителів. У сфері освіти пропонується запровадження майндфулнес-практик, що будуть використовувати під час навчання для самоконтролю учня. Дослідження свідчать, що школи є ідеальним джерелом впровадження технік уваги в життя школяра. Дослідження подає дані, що такі практики позитивно впливають на цілеспрямованість, спокій, емпатичність учня, покращення добробуту, збільшення можливості стресостійкості, покращують психічне здоров'я та самоконтроль. В дослідженні підкреслена інформація, що не зрозуміло, чому так довго терапії не були внесені в навчальні можливості освіти. Це значно спростило б і зменшило проблеми

навчання в школярів. Вказано, що майндфулнес-практики продемонстрували добрий вплив на саморегуляторні здібності школярів. Здатність самоконтролю досягається через участь у практиці уваги, адже уважні особи демонструють більшу наполегливість перед перепоною, ніж особи менш уважні. Існує гіпотеза про те, що уважність відновлює нормативні ресурси, які дозволяє здійснювати самоконтроль. І пам'ять, і уважне ставлення також впливають на самоконтроль. В результаті практики зменшується імпульсивна поведінка школяра. Таким чином, практика допомагає вести вольовий контроль, а не бути на автопілоті. Отже, особи, які брали участь у програмі уваги, показали добрі результати для свого контролю. А, також, відмітили зменшену імпульсивність в поведінці, що є доказом позитивного впливу на вольовий контроль. Також йшла мова щодо зменшення агресивної поведінки, емоційного регулювання. Уважні особи показали прекрасну роботу у префронтальній корі головного мозку, що призвело до усвідомлення і зменшення активації в мигдалевому тілі, отже, знизилась емоційна реактивність. Також, інші огляди досліджень на цю тему показали посилення почуття спокою, покращення сну після втручань практик [34].

В наступному проаналізованому дослідженні піднімається питання проблеми психічного здоров'я школярів у Сполучених Штатах Америки. Багато дітей не отримує кваліфіковану допомогу, а деякі покидають навчальні заклади з приводу порушень. Власне, програма майндфулнес спрямована на покращення готовності школяра до школи, цілеспрямованості, організованості та успішності. Саме уважність була використана для збільшення простору між стимулом та реакцією, що сприяє поліпшенню здатності приймати рішення. Ці практики спочатку вдало використовували на дорослих, а потім поступово адаптували для дітей молодшого шкільного віку і підлітків, аби допомогти їм у труднощах. В пілотних дослідженнях намагались оцінити, чи застосування програми "Розумні школи" будуть впливати на покращення академічного навчання, уважність та сконцентрованість, вміння керувати собою, адаптивність та зменшення поведінкових проблем. Це дослідження у початковій школі покращило соціальні

навички. На жаль, дослідження було проведено лише 3 місяці, враховуючи обмежені результати. А для дітей, які мають академічні труднощі, важливо є продовження практики, які будуть добре врегульовувати ці труднощі. Оскільки сфера усвідомленості в освіті дозріває, то з часом такі дослідження будуть суворішими аби показувати точніші результати впливу медитації, однак, донори цього пілотного дослідження демонструють, що практики дають багато користі для дітей [37].

Молодший шкільний вік є періодом розвитку, в якому внутрішні вольові методи самореалізації здобуваються внаслідок дозрівання в нейронних мережах. Сюди відносять: контроль уваги, регулювання емоцій, саморегульовані процеси. Всі ці процеси дуже сильно впливають на розвиток майбутньої особистості. У цьому дослідженні нашу увагу приділено нейрокогнітивному підходу. Навчання саморегулювань сприяє поставі цілей, зважене емоційне реагування почуттів та поведінки. Мета-аналіз був проведений на базі 24 шкіл. В дослідженнях видно, що добрі успіхи мали підлітки, які спочатку показали погані результати по виконанню. Метою цього огляду є внесок у нейророзвиток завдяки впливу уважності на контроль і емоційне регулювання дитини. Огляд був зосереджений на 7-12 років. Початкові дані свідчать про те, що уважність може позитивно впливати на саморегуляцію школяра. Вищі рівні саморегуляції пов'язані з посиленням добробуту, кращим психічним здоров'ям, здатністю підтримувати хороші соціальні зв'язки в житті і в школі [32].

Втручання, які проводять для покращення уважності, все частіше використовуються як методи, що сприяють добробуту дорослих. Не так багато досліджень, які бачимо з досвіду опрацьованої нами інформації, про доцільність їх застосування для учнів початкової школи. Було проведено дослідження на групі здорових дітей у віці 7-8 років в італійській школі. Контрольна група налічувала 15 школярів з іншої школи. Були поставлені різні припущення щодо покращення рівня добробуту після проведених програм. До дітей донесли інформацію про практики, про важливість уваги як атрибуту свідомості, як

здатність навмисно звертати увагу на сучасний досвід з відкритим, цікавим ставленням. Діти дізнались, що таке автоматично жити, про вміння мозку постійно продукувати різні думки, заходити то в попередній досвід, або блукати в майбутньому. Це дуже негативно впливає на настрій, тривогу, депресію, погіршення емоцій. І навпаки, усвідомлення ставлення, що розвивається завдяки практикам уважності, дозволяє особам залишатися в теперішньому досвіді, відчувати реальність сьогодні з відкритим і неосудливим ставленням. І це призводить до позитивних зрушень як на фізичному, так і психологічному рівнях. У дослідженні подано інформацію про позитивні зрушення від практик, які впливають на дітей, це: зменшення тривоги, підвищення навичок самозаспокоєння, уваги, соціальна поведінка, зменшення симптомів ГРДУ, покращення поведінкової саморегуляції, мета-пізнання та виконавчі функції.

Таким чином, уважність сприяє пізнанню соціально-емоційного розвитку та академічних навичок. Власне, через навички регулювання емоцій, практики надають позитивну допомогу. Дотримуючись їх, школярі отримують здатність помічати, сприймати емоції, зменшуючи реакцію на них, або їх уникнення [43].

У нижче поданому дослідженні розглядалось взаємодія між когнітивними функціями вищого порядку – уважність, самоконтроль і робоча пам'ять, що лежить в основі виконавчої функції. Дані збиралися за допомогою анкети, яку вводили через електронну пошту. Дані були зібрані в Каліфорнії. Як відомо, мозок людини має скоординовану систему, яка керує когнітивними процесами вищого порядку, що називаються вищою функцією, іноді ще називають контрольна функція, виконавчий контроль, або когнітивний контроль. Інтерес до виконавчої функції мозку зріс завдяки дослідженню в когнітивній психології та неврології. Він, в свою чергу, мотивує важливі вольові порушення та поведінку. Виконавча функція включає увагу, планування, приймання рішень, саморегуляцію емоцій, цілеспрямованість, гальмування імпульсів і інші процеси в мозку. Дослідження томограми мозку свідчить про те, що ця функція розташована в задній медіальній сфері і латеральній префронтальній корі. У

цьому дослідженні акцент зроблений на увагу, самоконтроль, пам'ять. Цілеспрямовано увага бере участь в усвідомленні певних процесів. Ці явища можуть бути компонентами функцій вищого формату. Завданням дослідження було вирішення можливості використання електронних анкет-опитування для збору об'єктивної інформації про уважність, самоконтроль, робочу пам'ять та індивідуальне психічне здоров'я. Потім дослідження пов'язували між вищими процесами і проводили майндфулнес-практики. Ця практика є важливою, адже вона здатна розвивати ефективні та уважні процеси саморегуляції. Дані зібрані з 31 студента – медиків Каліфорнійського університету, вони в процесі навчання стикаються з великим психологічним навантаженням і стрес-факторами, також було відмічене часте вживання ПАР студентами.

Дослідження свідчать, що практики майндфулнес мають сильні зворотні кореляції з вживанням алкоголю. Отже, практики мають потенціал до способів запобігання вживання і зловживання речовинами. Майндфулнес-практики мають бонус до застосування студентами для зміцнення здоров'я та профілактики захворювань. Після чого чверть студентів мали намір впроваджувати майндфулнес в своєму житті. Як свідчать дослідження, медитації уваги були інтегровані в денні програми медичних шкіл, що принесе добрі результати у майбутньому [37].

Нашу увагу перевернуло ще одне дослідження про ГРДУ. Розлад гіперактивності є дуже поширеним розладом дитинства. Враховуючи, що симптоми ГРДУ призводять до значного порушення в багатьох областях функціонування, розробка нових методів лікування має важливе значення. Часто, як було вже сказано, ГРДУ лікується медитацією або психокорекційними заходами, та останніми роками застосовують терапії, що базуються на уважності (МВТ). Метою даного дослідження було те, щоб визначити чи є діти, в яких діагностували ГРДУ (гіперактивність, імпульсивність, неухважність) і отримували майндфулнес-практики втручання, таким чином поліпшивши свій виконавчий контроль, визначаючи потенційні вигоди, що базуються на

уважності. ГРДУ – це розлад дефіциту уваги, дуже поширений нервово-поведінковий розлад, який проявляється як розвиток, який характеризується стійкою неухважністю, гіперактивністю і імпульсивністю. Приблизно в світі 5-7% дітей страждають на ГРДУ, 4,4% - дорослі. Часто ці розлади призводять до значних труднощів в багатьох областях функціонування, включаючи освіту, зайнятість і напруження в сім'ї та конфлікти. Тут не має проблеми обробки інформації, є проблема в зовнішніх і внутрішніх стимулах, які заважають виконавчим функціям сприяти саморегуляції і наполегливості.

Діти ГРДУ легко відволікаються, мають труднощі з організацією завдань, труднощі завершення шкільної роботи, коли вона вимагає зусиль. Також проблема є з надмірною активністю та поганим контролем імпульсів. Діти виглядають нетерплячими, переривають розмову, виглядають емоційно нестриманими. У результаті труднощів у саморегуляції, вони поспішають і мають помилки в роботі. Вони не можуть довго всидіти на місці і виконувати монотонне завдання. Стиль виховання впливає на появу психічних розладів, таких як: ОКР, тривожні розлади, депресія, проблеми з емоціями. Після лікування ГРДУ часто використовують поведінкові втручання, стратегії, методи управління певними ситуаціями. Напруження в соціальних навичках, батьківські програми, когнітивно-поведінкова терапія, а останнім часом терапія уважності, йде разом з психостимуляторами. Дослідження показали, що комбіноване і поведінкове втручання забезпечує найбільше ефективне полегшення симптомів для осіб з ГРДУ.

У сучасній психології уважність використовувалась для підвищення обізнаності, щоб навчити людину ідентифікувати і реагувати на фізіологічні та психічні процеси, метою MBSR терапії є навчити учасника бути присутнім і усвідомлювати у своєму житті момент до моменту. Власне, MBSR тепер широко використовується і ефективно показує зменшення стресу і підвищення емоціонального благополуччя, часто є доцільнішим при лікуванні емоційних і поведінкових розладів, для зменшення психологічних проблем. Вже не залежно

від того, який конкретний протокол використовується, основна увага кожної програми – це коли учасники стають більш уважними, вміють приймати і усвідомлювати [56]. Власне, через втрату здатності переживати події у своєму житті, сучасна людина приділяє багато уваги проблемам минулого або очікуванням щодо майбутнього. Тим самим, не проживаючи успішне та гарне життя. Тому і виникає потреба певних інтервенцій, які могли б повертати людину до стану «тут і тепер», від віртуальної реальності до справжнього стану речей. Таким доробком в психології є майндфулнес-практики, які сьогодні ще не впроваджені в український освітній процес. На даний час в освіті є притаманні «фізкульт-хвилини» (щоб бути у формі), релаксаційні паузи (м'язові розслаблення), музичні і арт-терапевтичні заходи – вони направлені на тіло і мислення. Та в Україні ще не застосовують майндфулнес-практики. З огляду на важливість і потрібність у школах застосування такої практики, виникає необхідність розроблення програми для її проведення, враховуючи досвід і багаторічні дослідження з різних країн.

Підсумувавши дані попередніх досліджень можна згодитися, що практики майндфулнес є досить цікавим та нестандартним підходом для освітнього процесу та у психотерапії. Адже практики безоцінкового сприйняття, відкритість до нового досвіду, незалежно від обставин, які складаються, усе це - реальні шляхи до добробуту і прийняття, а не переходу у звичайні способи подолання небажаного стресу: агресії, депресії, імпульсивність, що погіршують життя. Власне, майндфулнес-хвилини на заняттях в школі будуть виконувати функцію як організаційно-методичну, так і психологічну. Це дасть школяру зв'язок з реальністю, відключаючи ментальне мислення, яке дає можливість заземлитись і проживати, допомагати емоційному регулюванню, збагнути свій досвід і усвідомити власне життя. Важливе місце займає у житті школи викладач. Освоєння викладачами в майбутньому майндфулнес-практик добре відобразитися на школярах. І це несе великий двосторонній ефект в освітньому процесі. Впроваджуються нові практики як спосіб життя для викладача, так і для

школяра, а також це добре впливає на освітній процес (діти більш усвідомлено навчаються, формується нова психологічна культура та добрий зв'язок з реальністю) [33]. Практика уважності підвищує якість освіти в цілому, вона має добрий вплив на емоційну саморегуляцію, а, також, на будівництво стосунків, соціалізації, вміння відчувати, співчувати, самовиражатися. Власне, ці якості допомагають дітям (школярам) боротися з майбутніми викликами в житті. Впровадження майндфулнес-практик в освітню програму у школах є важливим заходом, що має добрі наміри і потенціал для розвитку і благополуччя дітей.

1.6. Теоретична модель впливу практик на вольову сферу школяра

Як бачимо з вище опрацьованих досліджень, гарним новим способом врегулювання і розвитку концентрації уважності в учня на даному етапі є майндфулнес-практики, які допомагають учню врегулювати свої емоційні стани та сконцентруватись на поставленому завданні. Для встановлення дружніх стосунків з ровесниками, велику роль відіграють такі якості школяра, як: самостійність, впевненість у собі, ініціативність. Їх фундаментом є позитивна самооцінка, умовою формування якої є володіння дитиною певних особливих здібностей. Завдання батьків і вчителя допомогти дитині реалізувати свої потенційні можливості, відкрити таланти в кожній окремій особистості, адже це є умовою для внутрішньої впевненості дитини в собі, а, отже, її успішності. З огляду на подану вище інформацію про вольову сферу, діяльність, про важливість керованого навчального процесу школярів та про вплив майндфулнес-практик на дітей в процесі навчання, ми узагальнили її і подали у вигляді теоретичної моделі (рис. 1.1).

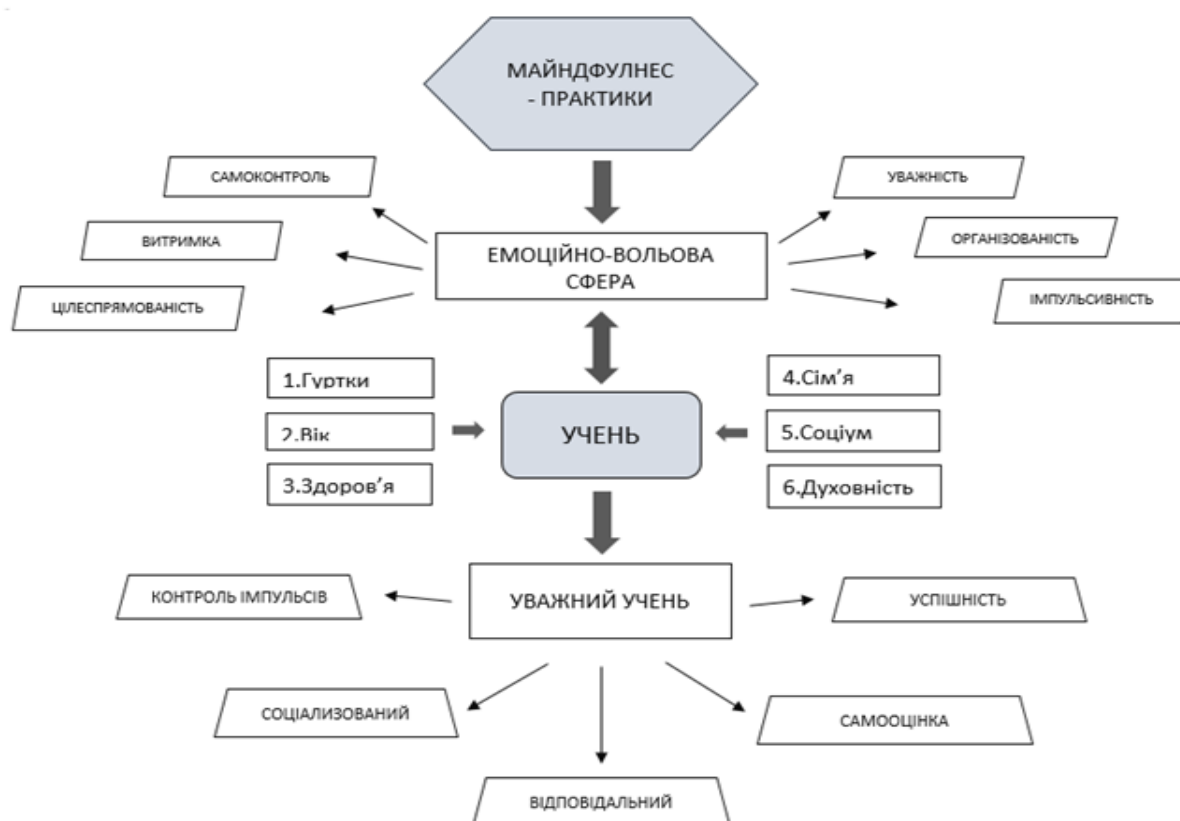


Рис. 1.1. Теоретична модель впливу практик на вольову сферу школяра

Ядром теоретичної моделі є дитина молодшого шкільного віку, в якій на певному етапі розвитку є розвинуті певні сфери особистості, такі як: емоційна і пізнавальна. До емоційно-вольової сфери відносять вольові якості та емоційність. З даної моделі видно, що на розвиток дитини впливає не лише школа, але і інші додаткові фактори. Це, в свою чергу, позашкільні заняття, сімейне виховання, здоров'я та фізичний розвиток дитини, дружба та соціальні стосунки. Для покращення розвитку емоційно-вольової сфери дитини, ми застосували майндфулнес-практики, які, в свою чергу, мають вплив на увагу, сконцентрованість, самостійність, витримку, організованість, рішучість, ініціативність, цілеспрямованість, здатність володіти собою, імпульс-контроль. А, отже, на її успішність. З моделі бачимо, що незалежно від додаткових факторів впливу, практика майндфулнесу досить позитивно має вплинути на дитячий потенціал, а це, в свою чергу, дасть можливість особистості цілісно розвиватися у всіх напрямках. У дитини стануть кращими відносини з однокласниками, друзями, родичами. Вона якісно збудує емоційні і професійні стосунки з

оточуючими, зростає самооцінка, покращиться ставлення до себе, підвищиться мотивація до навчання, дитина рухатиметься в доброму напрямку, розвиваючи свої найкращі та найсильніші сторони, а, отже, зможе в майбутньому знайти своє професійне призначення. Ми приходимо до висновку, що всі фактори впливу на встановлення розвитку особистості є важливими в процесі навчання та життєдіяльності школяра. Та важливішим є упорядкування гармонійності процесу розвитку цих сфер, і це завдання успішно може виконати майндфулнес-практика.

Висновки до розділу

Отже, воля – це якість, яка проявляється в здатності діяти у напрямку своєї мети, долаючи перешкоди. Людина може керувати своїми діями завдяки самоконтролю, самообілізації та самостимуляції, і це залежить від рівня розвитку її вольових якостей, які, в свою чергу, поділяються на базальні та системні, формуючи силу волі людини. Зусилля волі скеровані не на обставини, які складаються, а на те, щоб перебороти самого себе, свої лінощі. Жодна життєва ситуація не вирішується без втручання волі, ще ніхто на цій планеті не спромігся здобути успіхів, не володіючи нею. Адже це і є особливість людини, яка окрім інтелекту і свідомості має ще волю, без якої все решта не мало би можливості на реалізацію. Працюючи над тематикою вольової сфери дітей молодшого шкільного віку, ми дізнались багато цікавого про її важливість і, проаналізувавши велику кількість наукової літератури, нам вдалося виділити певні засоби впливу щодо розвитку волі у дітей. Часто батьки і педагоги допускають багато помилок у цьому процесі, що формує негативні якості волі (безініціативність, впертість, несамостійність), дуже важливим є сімейне виховання для формування основи вольової сфери дитини. Адже вона є копією поведінки дорослого, і цей взірєць має бути зразковим. Не менш важливим є шкільний колектив, де мають бути межі, заохочення і похвала.

Майндфулнес – це безоцінкове фокусування уваги на даний момент. Основними емпіричними і теоретичними аргументованими практиками є MBSR, MBCT, що складаються в основному з медитаційних технік, які використовуються для релаксації в розвиваючих психотерапевтичних цілях. В ході численних визначено, що практики майндфулнес розвивають навички контролю над імпульсами, підвищують сконцентрованість, уважність, організованість, стресостійкість, впливають на розвиток емоційного інтелекту. У практикуючих майндфулнес збільшується щільність сірої речовини в області префронтальної кори, що, тим самим, покращує когнітивну сферу, а також у відділах мозку, що відповідають за самосвідомість і самоаналіз. Ці практики виступають ефективним засобом профілактики розладів, в тому числі депресії, ПТСР, ГТР та ін. Регулярні практики врівноважують самоаналітичну функцію свідомості і повертають в проживання поточного моменту, зберігаючи при цьому зв'язок зі світом.

Включення уважності в навчальний процес є важливим кроком в державній освіті. Це може дати дітям можливість контролю та повноцінного розкриття свого потенціалу. Власне, такі напрямки можуть претендувати на позитивний вплив на здоров'я та благополуччя нашого суспільства. Адже школа – це місце, де дитина проводить більшу частину свого дня, колектив, навантаження, дедлайни, тести, зрізи знань та інше створюють атмосферу сильного стресу для школярів і їм не вистачає енергії до уважного навчання. Власне, уважність може добре посприяти створенню позитивного навчального середовища. Всім відомо: щоб бути успішним – потрібно бути креативним, гнучким, володіти собою, мати самоконтроль і дотримуватися певних правил та дисциплін. Отож, центральним для усіх цих функцій є вміння бути зосередженим, включеним в процес. Різноманітні види діяльності, будь то спорт чи гра-медитація, покращують витривалість дітей. Майндфулнес-практики, які проводяться регулярно, збільшують можливість цих функцій, а їх раннє застосування добре впливає на покращення виконання завдань. Впровадження

практик уважності в освітній процес є дуже перспективним і корисним для покращення пізнавальних, емоційних та соціальних здібностей школяра. Ця практика регулярно використовується в процесі навчання і може стати сильним заходом для покращення академічного розвитку школярів у перші роки навчання. Інтеграція уважності до шкільного процесу може сприяти ефективності всього втручання щодо соціальних, емоційних навичок школярів, допоможе їм зберегти фокус у поведінці, а це перешкоджатиме виникненню у них поведінкових проблем.

РОЗДІЛ 2. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ ВПЛИВУ МАЙНДФУЛНЕС-ПРАКТИК НА ВОЛЬОВУ СФЕРУ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

2.1. Група, методики та процедура емпіричного дослідження

У нашому дослідженні впливу майндфулнес – практик на вольову сферу дітей молодшого шкільного віку брали участь 4 львівські школи: КМДШ, ліцей "Інтелект", гімназія "Тривіта", школа – гімназія Святої Софії. Загалом в дослідженні брали участь 139 школярів. Перед впровадженням вчителями восьми тижневих майндфулнес-практик для школярів ми провели опитування застосувавши методики, які оцінюють різні характеристики вольової сфери дітей молодшого шкільного віку. До експериментальної групи ввійшли 26 дітей 4-Б класу гімназії "Тривіта", 14 дітей 4.1 класу КМДШ, 17 дітей 4.2 класу КМДШ, 13 дітей 3.2 класу школи КМДШ, 31 дитина 3-А класу школи "Інтелект". До контрольної групи ввійшли 30 дітей 4-А класу гімназії "Тривіта" і 11 дітей 3.1 класу школи КМДШ.

Напередодні нашого дослідження вчителям, які брали участь у експерименті, проводили навчання з практика майндфулнес. Вони здобували особистий досвід, яким згодом могли поділитися зі своїми учнями. Усі сім'ї дітей, які брали участь у дослідження, були проінформовані про проект і дали письмову згоду на його проведення. Діти, батьки яких відмовились брати участь у дослідженні, не заповнювали опитувальники і не медитували. Перед опитуванням ми познайомились і розповіли дітям про майндфулнес-практики, готуючи їх до цікавої подорожі у восьми тижневу програму, потім надали інструкцію щодо заповнення опитувальників і примірники всім присутнім. Особисті дані дітей були закодовані, адже ця інформація була конфіденційною, що, в свою чергу, дуже сподобалося школярам і дало можливість вільно відповідати на запитання. Загалом опитування проходило в дружній атмосфері,

хоч дітям було не легко заповнювати багато шкальні опитувальники, вони ставили запитання і просили про допомогу. Про кожну дитину вчитель повинен був заповнити одну версію опитувальника. Вагомою різницею було опитувати треті і четверті класи, адже старші діти швидше і спритніше заповнювали бланки. По закінченню опитування у всіх класах дітям почали впроваджувати програму майндфулнес, яка була адаптована до дітей молодшого шкільного віку.

Кожен тиждень програми був присвячений окремій темі: 1. основи медитацій/концентрація, 2. дихання – наш помічник, 3. рух і тіло, 4. звуки, думки і споглядання, 5. прийняття, 6. непрості ситуації і турбота про себе, 7. вдячність, 8. доброзичливість. Майндфулнес-техніки практикувались з учнями зранку, на середині занять та при завершенні навчального дня.

Наприкінці сьомого тижня нами були проведені нові заміри використовуючи аналогічні методики як на початку експерименту. В результаті того, що відвідування дітей було нерівноцінним у зв'язку з хворобами, особистими обставинами та карантинном, 4-Б клас гімназії "Тривіта" не був опитаним і не брав подальшої участі в експерименті. Отже, враховуючи важливість еквівалентності групи за кількістю хлопців і дівчат, до нашого емпіричного дослідження увійшли такі групи. До **експериментальної групи** увійшли 30 учнів, з якими проводились майндфулнес-практики: 11 учнів 4.1 класу школи КМДШ, 10 учнів 4.2 класу КМДШ, 6 учнів 3.2 класу КМДШ, 3 учні гімназії "Інтелект"; у цій групі – 17 дівчат та 13 хлопців. До **контрольної групи** теж увійшли 30 учнів, які не практикували майндфулнес-техніки: 21 учень 4-А класу гімназії "Тривіта" та 9 учнів 3.1 класу школи КМДШ; у цій групі теж 17 дівчат і 13 хлопців. Загалом діти справилися і завершили другий етап опитування, їм було цікаво дізнатися про практики, вони з захопленням розповідали про ті, які їм найбільше сподобалися. Як вчителі, так і діти давали гарні відгуки про цікаву проведену роботу, ділились своїми враженнями від нового досвіду, розповідали про свої спостереження, реакції і зміни. На знак вдячності про участь у пілотному проекті "Майндфулнес в школі" школярі

отримали спеціальні магніти з зображенням двох медитуючих дітей, що, безпосередньо, позитивно вплинуло на їх настрій.

Для дослідження вольової сфери учнів використовувались такі **методики**:

- 1) опитувальник для самооцінки завзятості Є.П. Ільїна та Е.К. Фещенко;
- 2) опитувальник для самооцінки терплячості Є.П. Ільїна та Е.К. Фещенко;
- 3) опитувальник самооцінки організованості Є.П. Ільїна;
- 4) тест-опитувальник для дослідження вольової саморегуляції А.В. Зверкова і Е.В. Ейдмана;
- 5) тест-опитувальник для визначення рівня імпульсивності В.А. Лосенкова;
- 6) опитувальник усвідомленості для дітей та підлітків (Child and Adolescence Mindfulness Measure) (Лорі Греко і Рут Баєр);
- 7) опитувальник для виявлення труднощів у поведінці та проблем адаптації школярів Р. Гудмена.

1. Опитувальник для самооцінки завзятості Є.П. Ільїна та Е.К. Фещенко складається з 18 питань. Процедура дослідження передбачала, що школярі мають відповісти на ці питання "так" або "ні". За результатами визначався показник завзятості учнів: до 6 балів – низький, 7-12 балів – середній, більше 12 балів – високий рівень. Завзятість у цій методиці трактується як вольова якість особистості, завдяки якій учні можуть при потребі до кінця виконувати навіть нудну та одноманітну роботу, схильні обирати для себе достатньо складні завдання, виконання яких продовжують навіть тоді, коли стикаються з труднощами. Завзяті школярі намагаються виконувати завдання, за які беруться, навіть якщо хтось або щось не дозволяє їм цього зробити, вони схильні відстоювати свою думку перед іншими людьми. Низький рівень завзятості вказує на те, що школярі схильні працювати тільки до тих пір, поки в них є бажання, коли ж бажання зникає, то вони можуть кинути незакінчену справу.

2. Опитувальник для самооцінки терплячості Є.П. Ільїна та Е.К. Фещенко складається з 18 питань. Відповідно до процедури дослідження

передбачалось, що школярі мали відповісти на ці питання "так" або "ні". В результаті визначався показник терплячості учнів (до 6 балів – низький, 7-12 балів – середній, більше 12 балів – високий рівень), яка в даній методиці інтерпретується як здатність до тривалої протидії несприятливим чинникам. Терплячі учні можуть продовжувати виконувати поставлені перед ними завдання, коли втрачають інтерес до них, або коли ці завдання є для них не достатньо цікавими. Вони є більш витривалими до фізичного дискомфорту, тобто можуть терпіти, наприклад, фізичний біль, втому, спрагу та голод, продовжуючи виконувати поставлені перед ними завдання всупереч цьому дискомфорту. Натомість, школярі з низьким рівнем терплячості є невитривалими до фізичного дискомфорту, вони можуть залишити справи, за які беруться, невиконаними. Їм важко змусити себе працювати "через не можу". Якщо виконуване ними завдання є недостатньо цікавим і викликає в них нудьгу, то вони можуть залишити це завдання, не виконавши його до кінця.

3. Опитувальник самооцінки організованості Є.П. Ільїна складається з 28 питань. Процедура дослідження за даною методикою передбачає, що школярі мають відповісти на дані питання "так" або "ні". В результаті обраховується показник організованості школярів (0-20 балів). Учні з високим рівнем організованості здатні планувати свої справи, вони підтримують порядок на своєму робочому місці (за письмовим столом вдома, за партою в школі) та у своїй кімнаті, звикли класти речі на свої місця, акуратні та охайні. Ці школярі вчасно виконують домашні завдання, не відкладаючи все на останній день, ретельно готуються до всіх занять навіть тоді, коли на уроці не передбачене опитування чи перевірка знань. Вони не запізнюються на заняття без серйозних на це причин. Натомість, учням з низьким рівнем організованості важко планувати свою діяльність, тому вони часто затягують з виконанням поставлених перед ними завдань (наприклад, домашніх завдань в школі), можуть все робити в останній день, не приділяючи достатньо уваги кожному з цих завдань. Ці школярі в першу чергу обирають розваги навіть тоді, коли їм потрібно виконати якесь завдання.

До занять вони готуються не достатньо відповідально, уважно та ретельно виконуючи завдання тільки в тому випадку, коли знають, що вчитель буде перевіряти його. Вони часто запізнюються до школи, не підтримують порядок і чистоту на своєму робочому місці, у своїй кімнаті.

4. Тест-опитувальник для визначення рівня імпульсивності В.А. Лосенкова являє собою перелік із 20 питань, до кожного з яких пропонується по чотири варіанти відповіді. Процедура дослідження за цією методикою передбачала, що школярам потрібно відповісти на ці питання, обравши один із запропонованих варіантів відповіді. В результаті підраховувався показник імпульсивності (до 34 балів – низький, 35-65 балів – середній, 66-80 балів – високий рівень). Високий рівень імпульсивності вказує на те, що учні характеризуються недостатнім самоконтролем у спілкуванні та діяльності. В імпульсивних школярів часто немає стійких інтересів і вони захоплюються то одним, то іншим. Учні з низьким рівнем імпульсивності, навпаки, цілеспрямовані, проявляють наполегливість у досягненні поставленої мети, прагнуть доводити розпочаті справи до кінця.

5. Використання тесту-опитувальника для дослідження вольової саморегуляції А.В. Звєркова і Е.В. Ейдмана мало на меті визначення рівня розвитку вольової саморегуляції школярів (здатності оволодівати своєю поведінкою в різних ситуаціях, керувати своїми діями, станами і спонуканнями) і їхньої наполегливості (прагнення до завершення розпочатих справ, виконання наміченого завдяки подоланню перешкод, ігноруванню альтернатив і спокус на шляху до цілі) та самовладання (довільний самоконтроль емоційних реакцій і станів в різних ситуаціях). Процедура дослідження за цією методикою була такою, що школярам пропонувалось відповісти "так" або "ні" на 30 питань. Далі підраховувались оцінки за шкалами наполегливості (0-16 балів), самовладання (0-13 балів) і загального показника вольової саморегуляції (0-24 бали).

6. Опитувальник усвідомленості для дітей та підлітків (Child and Adolescence Mindfulness Measure) (Лопі Греко і Рут Баєр) містить 10

тверджень про усвідомленість в актуальному моменті та схильність до неосудливих реакцій на власні думки та почуття. Школярам потрібно було оцінити за шкалою від 0 (ніколи) до 4 (завжди), наскільки часто описане в кожному з цих тверджень відповідає їхньому стану та їхній поведінці. В результаті визначався показник усвідомленості (від 0 до 40 балів).

7. Опитувальник для виявлення труднощів у поведінці та проблем адаптації школярів Р. Гудмена. Специфіка опитувальника є такою, що його заповнюють не самі школярі, а дорослі – їхні батьки або вчителі. В нашому дослідженні на питання опитувальника відповідали вчителі досліджуваних школярів. Процедура проведення методики передбачала, що вчителі оцінювали, наскільки в школярів проявляються ("так, це властиво", "ні, це не властиво" або "ніколи буває") особливості, описані в 25 твердженнях. За результатами опитування визначались оцінки за шкалами соціальності (6-10 балів – норма, 4-5 балів – межові значення, 0-3 бали – відхилення), гіперактивності (0-5 балів – норма, 6 балів – межові значення, 7-10 балів – відхилення), ознак емоційних порушень (0-3 бали – норма, 4-5 балів – межові значення, 6-10 балів – відхилення), ознак порушень поведінки (0-2 бали – норма, 3 бали – межові значення, 4-10 балів – відхилення) та ознак проблем у взаєминах із однолітками (0-3 бали – норма, 4 бали – межові значення, 5-10 балів – відхилення).

Шкала соціальності визначає адаптованість школярів до умов оточення, дотримання нею моральних норм і правил, дружню співпрацю з іншими дітьми. Високі оцінки за цією шкалою, зазвичай, супроводжуються низькими оцінками за шкалами ознак порушень поведінки та ознак проблем у взаєминах із однолітками. Шкала гіперактивності визначає схильність учнів до енергійної неадекватної рухової активності, яка, як правило, супроводжується порушеннями уваги. Шкала ознак емоційних порушень визначає схильність учнів до станів, при яких емоційні реакції є неадекватними до ситуації, в якій вони виникають. Серед таких емоційних порушень: депресивні стани, тривожність, страхи і пов'язані з ними психосоматичні прояви (біль, неприємні

відчуття, які не мають певної органічної причини), а також невротичні симптоми (тики, кусання нігтів, заїкання тощо). Такі емоційні порушення також називають внутрішніми проблемами, які пов'язані з надмірним контролем поведінки. Шкала ознак порушень поведінки визначає схильність школярів до поведінкових порушень, які пов'язані з браком самоконтролю і які разом із емоційними порушеннями супроводжуються зниженням шкільної успішності та призводять до зниження адаптованості дитини. До поведінкових порушень належать: брехня, злочинство, прогули школи, втечі з дому, навмисне псування чужого майна, жорстокість у ставленні до тварин, прояви насильства, бійки. Шкала ознак проблем у взаєминах із однолітками визначає наявність у дитини труднощів у взаєминах з іншими дітьми, відсутність в неї друзів і товаришів, труднощі в спільних іграх і заняттях з однолітками.

2.2. Аналіз та інтерпретація отриманих результатів емпіричного дослідження

2.2.1. Характеристика вольової сфери досліджуваних дітей молодшого шкільного віку

Для аналізу відсоткового розподілу досліджуваних за рівнем вираженості діагностованих ознак, отримані ними бали співвідносились із нормативними значеннями використовуваних методик. Але в деяких з цих методик (опитувальник самооцінки організованості Є.П. Ільїна та тест-опитувальник для дослідження вольової саморегуляції А.В. Зверкова і Е.В. Ейдмана) не було шкалювання балів за рівнем (низький-середній-високий), тому оцінки за їхніми шкалами було опрацьовано з використанням описової статистики (додаток В) і таким чином виявлено нормативні значення для нашої групи. На початку нашого дослідження відсотковий розподіл школярів із контрольної та експериментальної груп за рівнем розвитку вольових якостей був наступним (рис. 2.1).

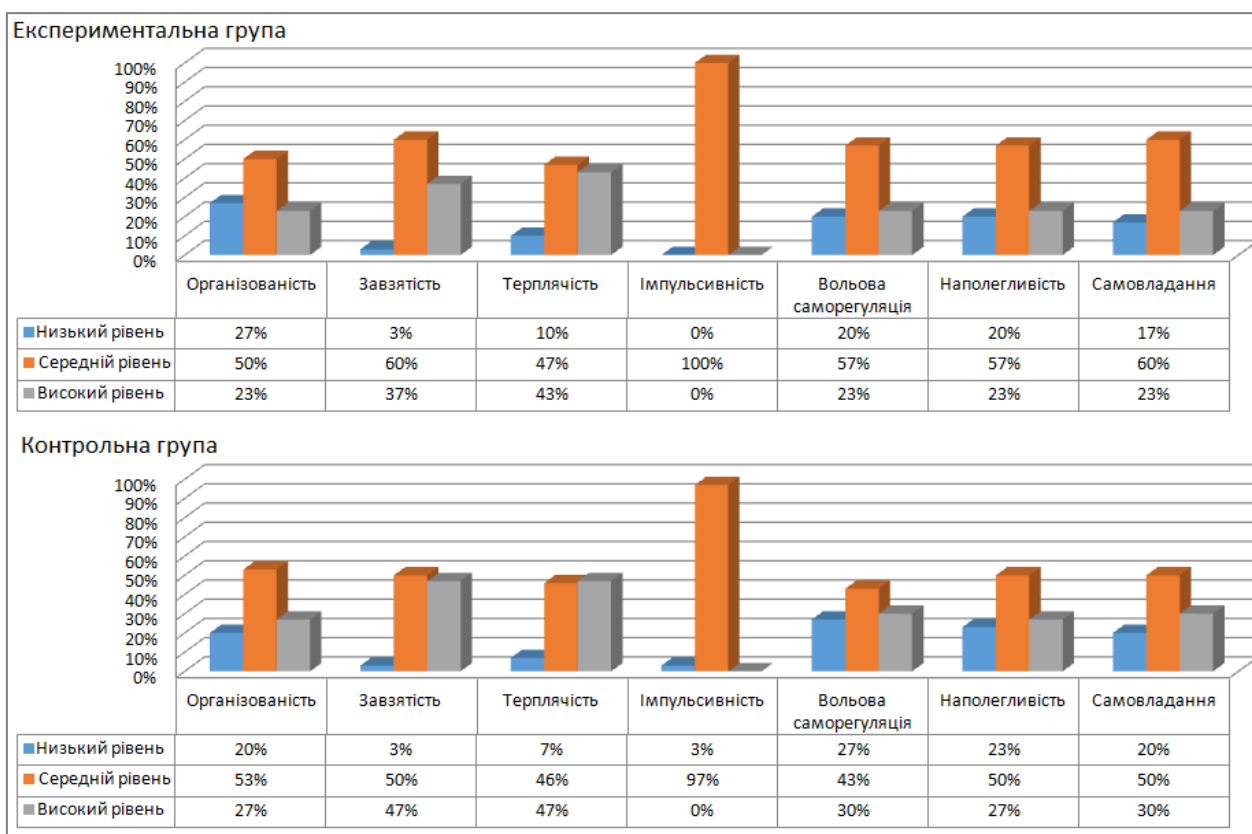


Рис. 2.1. Відсотковий розподіл школярів в експериментальній та контрольній групах за рівнем розвитку вольових якостей

Бачимо, що в обох групах домінує середній рівень організованості (50% учнів із експериментальної групи та 53% – із контрольної). Отже, у досліджуваних дітей на середньому рівні розвинена здатність планувати свою діяльність, відмовлятися від розваг на користь виконання необхідних завдань, вчасно, ретельно та відповідально виконувати поставлені перед ними завдання (наприклад, готуватись до занять). Природно, що в такому віці діти, хоча і здатні до довільної регуляції своєї діяльності, все ж, потребують певного контролю в організації цієї діяльності ззовні.

Як в експериментальній, так і в контрольній групі переважають учні з середнім рівнем завязтості (60% та 50% відповідно). Отже, досліджувані школярі переважно мають середньо виражену здатність при потребі до кінця виконувати навіть нудну та одноманітну роботу, вони ставлять перед собою недостатньо складні з урахуванням їхніх можливостей цілі. Очевидно, що почуття обов'язку

та відповідальність за виконувану діяльність в цьому віці є менш значущим мотивом, ніж цікавість виконуваних завдань.

В обох групах – експериментальній та контрольній – переважають школярі з середнім рівнем терплячості (47% та 46% відповідно). Отже, досліджувані учні є переважно середньо терплячими до фізичного дискомфорту і до необхідності виконання завдань, які є для них не достатньо цікавими або ж до яких вони вже втратили інтерес. Говорячи про завзятість цих учнів, ми згадували про те, що, очевидно, значущим мотивом у їхній діяльності є цікавість виконуваних завдань. Щодо їхньої середньо вираженої терплячості до фізичного дискомфорту, то тут, на наш погляд, отримані результати теж є цілком зрозумілими, адже у цьому віці ефективність діяльності дітей ще досить сильно залежить від їхнього фізичного самопочуття, зокрема, їм може бути важко продовжувати щось робити всупереч втомі та фізичному дискомфорту, який вони переживають.

Як в експериментальній, так і в контрольній групі переважають школярі з середнім рівнем імпульсивності (100% і 97% відповідно). Такий рівень імпульсивності вказує на те, що досліджувані школярі мають достатньо стійкі інтереси, проявляють середню наполегливість та цілеспрямованість у досягненні поставлених перед собою цілей і при завершенні розпочатих ними справ.

В обох групах – експериментальній та контрольній – переважають учні з середнім загальним рівнем вольової саморегуляції (57% і 43%) та зокрема з середнім рівнем вираженості таких її компонентів, як наполегливість (57% і 50%) та самовладання (60% і 50%). Отже, досліджувані школярі на середньому рівні здатні оволодівати своєю поведінкою в різних ситуаціях, керувати своїми діями, станами і спонуканнями. Для них характерний середньо виражений довільний самоконтроль емоційних реакцій і станів в різних ситуаціях та середній рівень прагнення до завершення розпочатих справ.

За рівнем труднощів у поведінці та проблем адаптації учні з експериментальної та контрольної групи на початку дослідження розподілились таким чином (рис. 2.2).

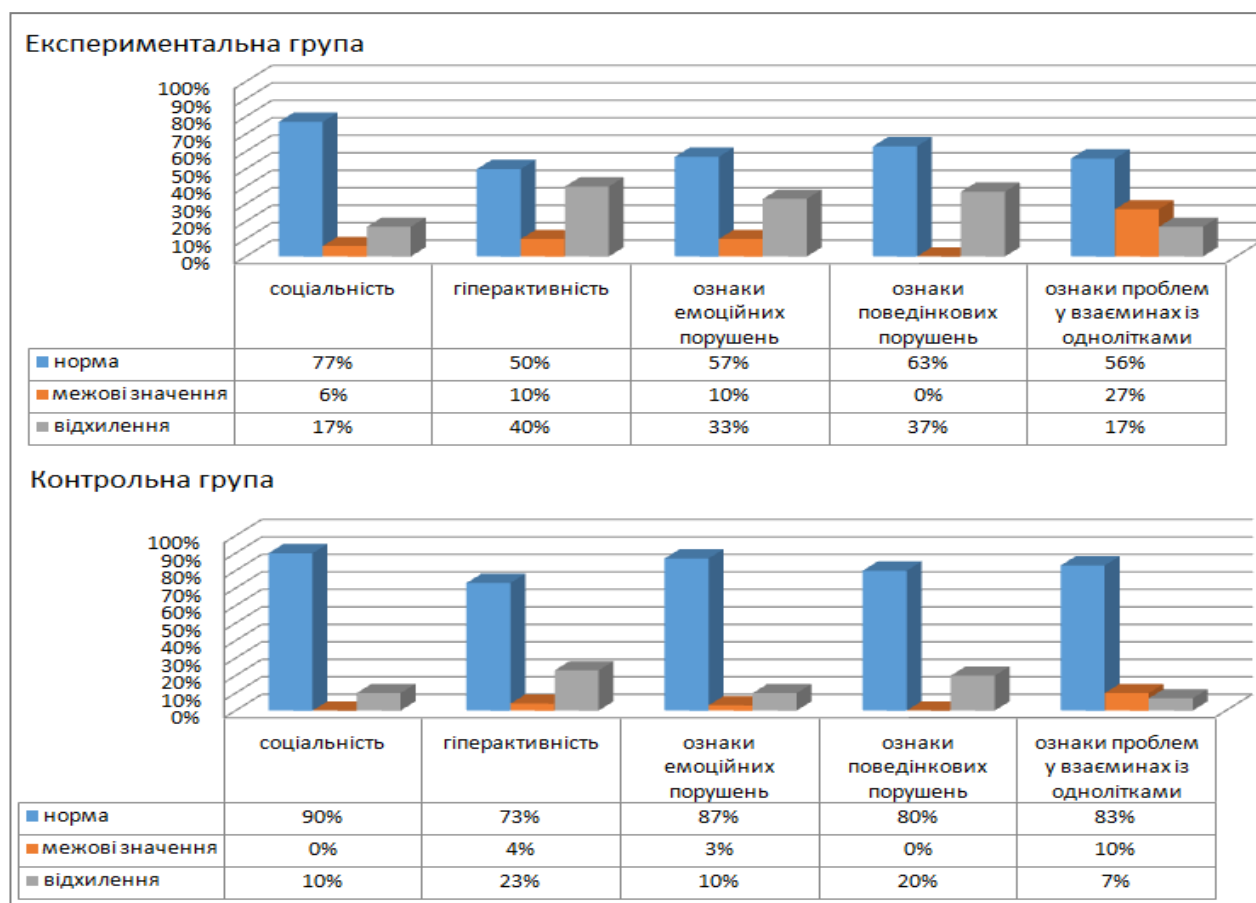


Рис. 2.2. Відсотковий розподіл школярів в експериментальній та контрольній групах за рівнем труднощів у поведінці та проблем адаптації

За рівнем соціальності в обох групах переважають школярів, які знаходяться в межах "норми" (77% в експериментальній та 90% у контрольній групі). Отже, досліджувані учні орієнтовані на просоціальну поведінку: вони адаптовані до умов своєї діяльності в школі, намагаються дотримуватись моральних правил і норм, прийнятих в їхньому шкільному колективі та загалом у їхньому соціальному оточенні.

За рівнем гіперактивності в досліджуваних теж переважають школярів, які належать до "норми" (50% в експериментальній групі та 73% у контрольній групі). Для них притаманна відповідна для їхнього віку рухова активність і здатність до зосередження уваги. Зауважимо, що в експериментальній групі велика частка учнів (40%) відзначаються високим рівнем гіперактивності, тобто для них притаманна енергійна неадекватна рухова активність, яка

супроводжується порушеннями уваги. В контрольній групі така тенденція проявляється менше: школярів із високим рівнем гіперактивності тут 23%.

Ознаки емоційних, поведінкових порушень та проблем у взаєминах із однолітками в досліджуваних переважно не проявляються. В межах "норми" знаходяться відповідно 57%, 63% і 56% школярів із експериментальної групи та 87%, 80% і 83% учнів, які увійшли до контрольної групи. Але в експериментальній групі більше учнів з вираженими ознаками емоційних і поведінкових порушень (відповідно 33% і 37% проти 10% і 20% у контрольній групі), а також з межовими і високими показниками проблем у стосунках із ровесниками (відповідно 27% і 17% проти 10% і 7% у контрольній групі). Ці школярі схильні до частих неадекватних емоційних реакцій, які не відповідають актуальній ситуації, а в своїх поведінкових проявах вони можуть порушувати найбільш важливі вікові норми та правила, що пов'язане з браком самоконтролю. Вони відчують труднощі у стосунках зі своїми ровесниками, які можуть проявлятися у різних видах спільної з ними діяльності.

Отже, в загальному на початку нашого дослідження школярі мали середньо розвинені вольові якості (організованість, завзятість, терплячість, наполегливість, самовладання, загальна вольова саморегуляція) і були достатньо соціально адаптованими. При цьому, в експериментальній групі дещо більша тенденція до ознак гіперактивності, емоційних і поведінкових порушень, труднощів у взаєминах із однолітками.

2.2.2. Порівняння вольових якостей школярів, які не практикували і практикували майндфулнес-техніки на початку та в кінці дослідження

Порівняння вольових якостей (вольової саморегуляції, наполегливості, самовладання, організованості, завзятості, терплячості) школярів, які практикували майндфулнес-техніки на початку і в кінці дослідження за t -критерієм Ст'юдента (додаток Д) показало, що за період дослідження міра прояву цих якостей в них не змінилась (таблиця 2.1).

Таблиця 2.1

Порівняння вольових якостей школярів, які практикували майндфулнес-техніки на початку та в кінці дослідження

Вольові якості	Середня оцінка в групі школярів, які практикували майндфулнес-техніки на початку дослідження	Середня оцінка в групі школярів, які практикували майндфулнес-техніки в кінці дослідження
Вольова саморегуляція	13,40000	11,70000
Наполегливість	8,66667	7,33333
Самовладання	7,53333	6,63333
Організованість	9,63333	9,06667
Завзятість	10,80000	9,43333
Терплячість	10,36667	9,13333
Імпульсивність	50,16667	51,26667

Але в цих учнів змінилась міра прояву окремих ознак труднощів у поведінці та проблем адаптації (додаток Д, рис. 2.3). Так, в кінці дослідження в них знизилась оцінка за шкалами гіперактивності ($M_0=4,93$, $M_1=3,00$ при $t=1,97$ і $p=0,04$), ознак емоційних порушень ($M_0=3,06$, $M_1=1,86$ при $t=1,79$ і $p=0,03$) та ознак поведінкових порушень ($M_0=2,40$, $M_1=1,13$ при $t=2,33$ і $p=0,02$).

Тобто вчителі цих школярів помітили, що за період дослідження вони стали спокійнішими у своїй поведінці, їхня рухова активність почала більше відповідати віковим нормам (стала адекватно енергійною на противагу невмотивованій, як це було на початку дослідження). В них зменшився рівень прояву ознак поведінкових порушень (наприклад, таких, як брехня, прогули школи, навмисне псування чужого майна, жорстокість у ставленні до тварин,

прояви насильства, ініціювання бійок тощо). Вони стали уважнішими, їхні емоційні реакції стали більш адекватними до ситуацій, в яких вони виникають.

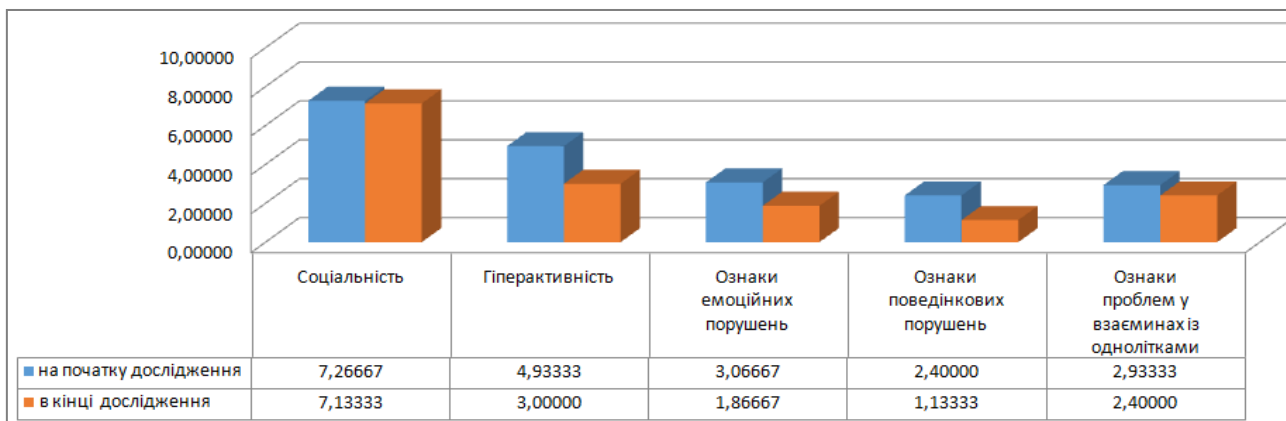


Рис. 2.3. Порівняння труднощів у поведінці та проблем адаптації школярів, які практикували майндфулнес-техніки на початку та в кінці дослідження

Вчителі цих учнів фіксують також, що в них зменшилась частота прояву ознак емоційних порушень, наприклад, таких, як депресивні переживання, тривожність, страхи, невротичні симптоми (тики, кусання нігтів, заїкання тощо). Все це свідчить про те, що за період дослідження школярі, які практикували майндфулнес-техніки, стали більш уважними до власних переживань, завдяки чому їм стало простіше контролювати свою поведінку, емоційні реакції в різних ситуаціях. А це, у свою чергу, позитивно вплинуло на їхню загальну адаптованість.

Такі результати підтверджують ефективність використання майндфулнес-технік для зміцнення концентрації уваги дітей молодшого шкільного віку, для розвитку їхньої рефлексії й навичок регулювання власних емоцій, для підвищення стресостійкості та доброзичливості, адже саме завдяки таким особливостям знижується гіперактивність учнів цього віку, їхня схильність до емоційних та поведінкових порушень.

У школярів, які не практикували майндфулнес-техніки, міра прояву таких вольових якостей, як наполегливість, самовладання, загальна вольова саморегуляція, організованість, завзятість і терплячість за час дослідження теж не змінилась (додаток Д, таблиця 2.2).

Таблиця 2.2

**Порівняння вольових якостей школярів, які не практикували
майндфулнес-техніки на початку та в кінці дослідження**

Вольові якості	Середня оцінка в групі школярів, які не практикували майндфулнес-техніки на початку дослідження	Середня оцінка в групі школярів, які не практикували майндфулнес-техніки в кінці дослідження
Вольова саморегуляція	13,76667	13,43333
Наполегливість	9,33333	9,10000
Самовладання	8,06667	7,50000
Організованість	12,16667	10,90000
Завзятість	11,53333	11,60000
Терплячість	10,66667	9,90000

Але в учнів, які не практикували майндфулнес-техніки, змінився рівень імпульсивності: в кінці дослідження він став вищим, ніж на початку ($M_0=46,93$, $M_1=51,80$ при $t=-1,86$ і $p=0,04$) (рис. 2.4).

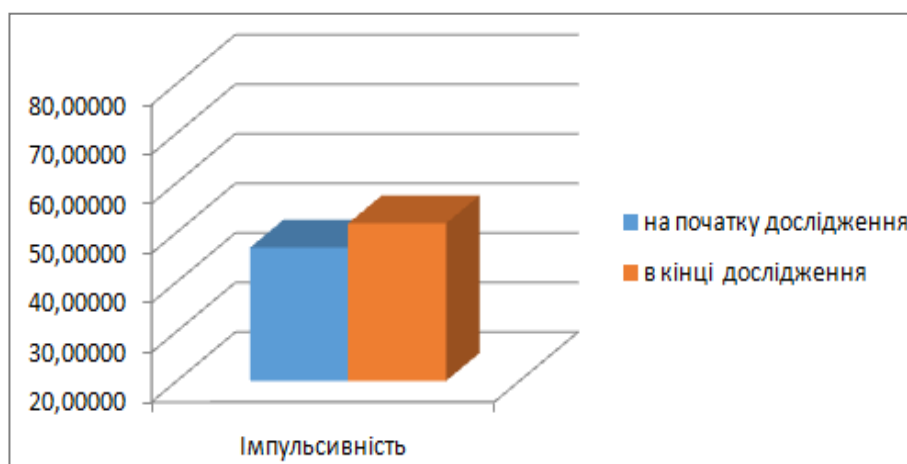


Рис. 2.4. Порівняння рівня імпульсивності школярів, які не практикували майндфулнес-техніки на початку та в кінці дослідження

Тобто за час дослідження ці учні стали більш імпульсивними, їхня поведінка почала більшою мірою визначатись настроєм, миттєвими захопленнями та зовнішніми обставинами. Вони стали менш врівноваженими, почали більш гостро реагувати на критичні зауваження інших людей на свою адресу. Їхня підвищена за час дослідження імпульсивність, крім того, може проявлятися в тому, що вони почали частіше відволікатись на заняттях, їх почали

дратувати навіть дрібниці, які раніше не могли вивести їх зі стану рівноваги. Цим школярам стало важче обдумувати власні дії перед тим, як чинити їх.

Так само в цих учнів змінилась міра прояву проблем у стосунках із однолітками: в кінці дослідження ці ознаки почали проявлятися більше, ніж на початку ($M_0=1,06$, $M_1=2,20$ при $t=-2,35$ і $p=0,02$) (рис. 2.5).

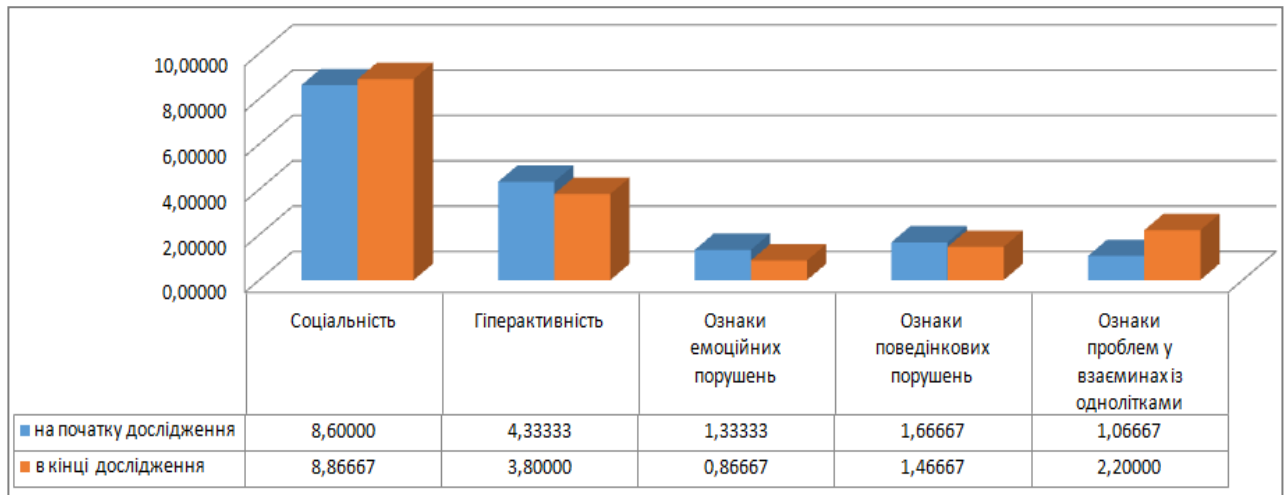


Рис. 2.5. Порівняння труднощів у поведінці та проблем адаптації школярів, які не практикували майндфулнес-техніки на початку та в кінці дослідження

Тобто за час дослідження школярі, які не практикували майндфулнес-техніки почали відчувати більші труднощі у взаєминах зі своїми ровесниками, які найчастіше можуть проявлятися в спільних іграх і заняттях з ними.

Важливим для нашого дослідження було порівняння рівня усвідомленості школярів, які практикували і не практикували майндфулнес-техніки та початку та в кінці дослідження. Результати порівняльного аналізу за t-критерієм Ст'юдента (додаток Д) показали, що в процесі дослідження рівень усвідомленості школярів в обох групах достовірно не змінився. Але цікавими виявились зміни у відсотковому розподілі школярів, які практикували і не практикували майндфулнес-техніки, за рівнем їхньої усвідомленості (рис. 2.6). Так, на початку дослідження в обох групах переважали учні з середнім рівнем усвідомленості (63% в експериментальній групі та 67% у контрольній групі). Кількість учнів з низьким і високим рівнем усвідомленості була приблизно

однаковою: відповідно 20% і 17% в експериментальній групі та 16% і 17% у контрольній групі.

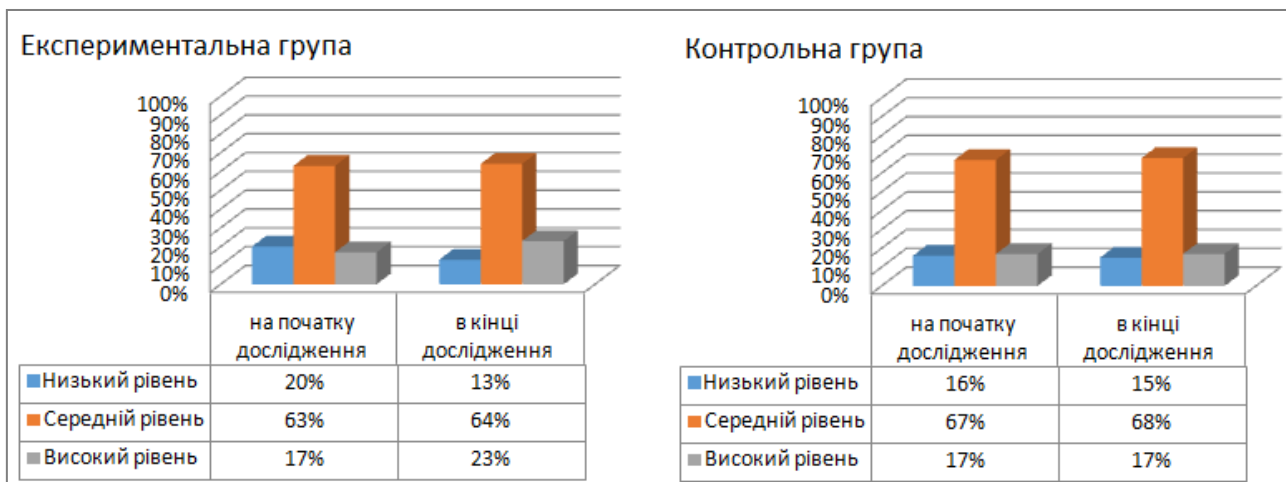


Рис. 2.6. Відсотковий розподіл школярів в експериментальній та контрольній групах за рівнем усвідомленості (початкові та кінцеві заміри)

В кінці дослідження розподіл школярів у групі, яка не практикувала майндфулнес-техніки, залишився приблизно таким самим: 15% з низьким рівнем, 68% з середнім рівнем і 17% з високим рівнем. А от у групі школярів, які практикували майндфулнес-техніки, за період дослідження дещо знизилась частка учнів з низьким рівнем усвідомленості (із 20% до 13%) і зросла частка дітей із високим рівнем усвідомленості (із 17% до 23%).

Отож, хоча достовірно рівень усвідомленості в школярів, які практикували майндфулнес-техніки, за час дослідження і не змінився, але серед них зросла кількість учнів, які стали більш уважними до оточуючого середовища і до свого внутрішнього світу, почали з більшим прийняттям і без оцінки сприймати свої думки, емоційні переживання та почуття. Вони почали "дозволяти" собі переживати ті емоції та почуття, які їм не подобаються або здаються неприйнятними чи безсенсовими. Наявність будь-яких думок вони почали сприймати як даність, не засмучуючись через них і не відганяючи їх від себе. Ці школярі стали більше "присутніми" в актуальному моменті свого життя, не зациклюючись на думках про події минулого. Все це цілком закономірно, адже майндфулнес-техніки, які практикували ці школярі, в першу чергу були

спрямовані на покращення їхньої здатності до усвідомлення себе, своїх думок, емоційних переживань та почуттів в актуальний момент їхнього життя.

Отже, порівняння вольових якостей та інших особливостей школярів, які практикували і не практикували майндфулнес-техніки на початку і в кінці дослідження показало, що рівень прояву в них таких вольових якостей, як наполегливість, самовладання, загальна вольова саморегуляція, організованість, завзятість і терплячість за час дослідження не змінився. Це спростувало зроблене нами припущення про те, що практикування майндфулнес-технік сприятиме розвитку вольових якостей учнів молодшого шкільного віку. Але у школярів, які практикували майндфулнес-техніки, в процесі дослідження знизився рівень гіперактивності та прояву ознак емоційних і поведінкових порушень. Тоді як учні, які не практикували майндфулнес-техніки, за час дослідження стали більш імпульсивними, в них частіше почали проявлятися труднощі у взаєминах із ровесниками.

2.2.3. Взаємозв'язки між вольовими якостями та іншими психологічними характеристиками в школярів, які не практикували і практикували майндфулнес-техніки

У виявлених результатах кореляційного аналізу знаходимо певне підтвердження наявності позитивних змін у розвитку вольових якостей школярів, які практикували майндфулнес-техніки. В кінці дослідження в цій групі були виявленні взаємозв'язки між вольовими якостями та ознаками поведінкових порушень, яких не було на початку дослідження (додаток Е).

Так, після практикування майндфулнес-технік, у школярів із експериментальної групи почали спостерігатись обернені кореляції між показниками шкали ознак поведінкових порушень та між показниками шкал таких вольових якостей, як терплячість ($r=-0,50$), самовладання ($r=-0,36$) і наполегливість ($r=-0,36$) (рис. 2.7).

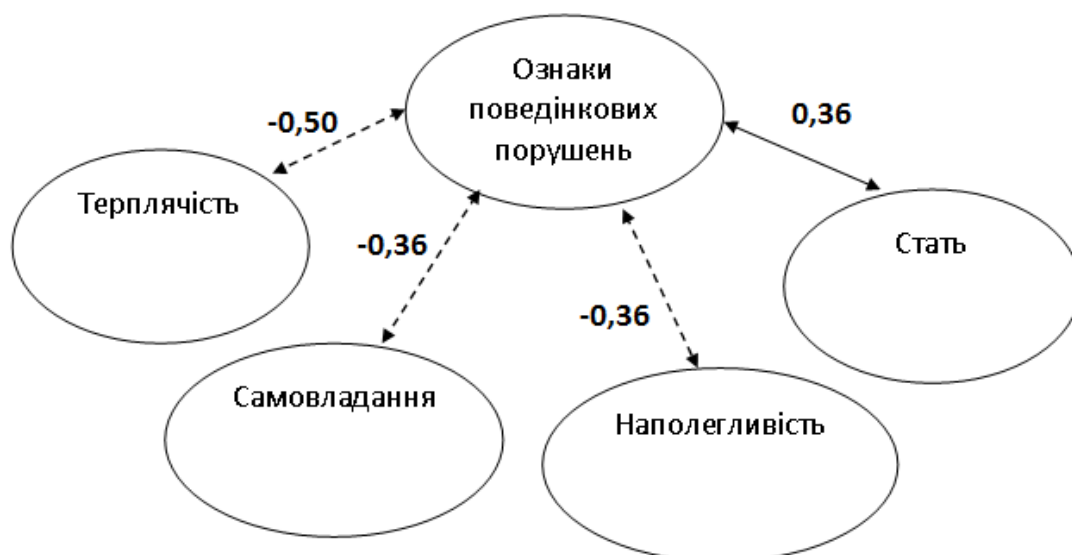


Рис. 2.7. Кореляційний граф для шкали ознак поведінкових порушень в учнів, які практикували майндфулнес-техніки (в кінці дослідження)

Обернені кореляції показують, що чим менше в цих школярів проявляються ознаки поведінкових порушень, тим вищий рівень терплячості, самовладання та наполегливості вони мають і навпаки. Такі кореляції, а також виявлене і описане вище за результатами порівняльного аналізу зниження в кінці дослідження рівня прояву ознак поведінкових порушень в учнів, які практикували майндфулнес-техніки, означають, що в цих дітей з більшою силою почали проявляти терплячість, самовладання і наполегливість.

Тобто, хоча рівень цих вольових якостей достовірно не змінився в процесі дослідження, але практикування майндфулнес-технік так би мовити активізувало їхній прояв, що, в результаті, позитивно вплинуло на поведінку цих дітей: їхні вчителі почали відзначати в них менше ознак порушень у поведінці. Очевидно, що школярам із експериментальної групи стало простіше проявляти у своїй діяльності стійкість до впливу несприятливих чинників та витривалість до фізичного дискомфорту. Їм почало краще вдаватись контролювати свої емоційні реакції та стани в різних ситуаціях, виконувати намічене, долаючи перешкоди на своєму шляху. Завдяки цьому у своїй поведінці вони почали рідше порушувати загальноприйняті правила та норми, що й констатували їхні вчителі в кінці нашого дослідження.

Крім того, в кінці дослідження в експериментальній групі показники за шкалою ознак поведінкових порушень почали прямо корелювати з показниками за шкалою статі ($r=0,36$) (рис. 2.7). В шкалі статі цифрою 0 позначались дівчата, а цифрою 1 – хлопці. Тобто зменшення прояву ознак порушень поведінки за час дослідження вчителі більше фіксують в дівчат, аніж в хлопців, які практикували майндфулнес-техніки. Ці результати підтверджує порівняння дівчат і хлопців із експериментальної групи на початку та в кінці дослідження (додаток Є). На початку дослідження дівчата і хлопці в цій групі не відрізнялись між собою за середньо груповими оцінками за шкалою ознак поведінкових порушень: в хлопці ця оцінка склала 2,61 бал, а в дівчат – 2,23. Але в кінці дослідження рівень прояву поведінкових порушень в них почав статистично відрізнятися: в хлопців середня оцінка за цією шкалою склала 1,84 бали, а в дівчат – 0,58 балів ($t=2,10$ при $p=0,04$). Як бачимо, прояв ознак порушення поведінки знизився як у дівчат, так і в хлопців з експериментальної групи, але у дівчат така тенденція проявляється більш яскраво.

Тобто виходить, що практикування майндфулнес-технік в плані стабілізації поведінки та зменшення проявів поведінкових порушень впливає як на дівчат, так і на хлопців молодшого шкільного віку, але у дівчат цей вплив є більш суттєвим. Можливо, поведінка дівчат в нашій групі більше пов'язана з їхнім емоційним станом, ніж в хлопців. Тому розвиток навичок усвідомлювати власні переживання, контролювати свої емоції і почуття та підтримувати емоційну рівновагу, на що з-поміж іншого були спрямовані використовувані майндфулнес-техніки, мав більш ефективний позитивний вплив на стабілізацію їхньої поведінки.

В експериментальній групі на початку дослідження спостерігалась обернена кореляція між показниками за шкалою гіперактивності та між показниками за шкалою завзятості ($r=-0,56$) (рис. 2.8), тоді як в кінці дослідження дана кореляція відсутня. На початку дослідження школярі з експериментальної групи мали вищий рівень гіперактивності, що, напевно, негативно впливало на

їхні прояви завзятості в поведінці та в діяльності. Їм було важче виконувати нудну чи одноманітну роботу, вони працювали тільки до тих пір, поки в них було бажання виконувати завдання, коли ж бажання зникало, то вони могли кинути незакінчені справи.

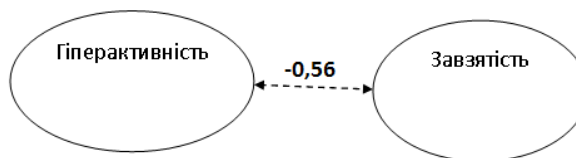


Рис. 2.8. Кореляція показників за шкалами гіперактивності та завзятості в школярів із експериментальної групи (на початку дослідження)

Але за час дослідження рівень гіперактивності цих учнів достовірно знизився, їхня рухова активність стала більш адекватно енергійною, вони стали більш зібраними та уважними. Хоча завдяки цьому вони не стали більш завзятими у своїй діяльності (адже кореляція між гіперактивністю та завзятістю в кінці дослідження відсутня), але й зник негативний вплив проявів гіперактивності на їхню завзятість.

За кількістю медитацій, які практикувались зі школярами, в нашій експериментальній групі було три підгрупи, в яких було 45, 60 або 78 медитацій. Як показали результати кореляційного аналізу емпіричних даних в експериментальній групі в кінці дослідження, кількість медитацій в них обернено корелює з показниками за шкалою ознак проблем у взаєминах із однолітками ($r=-0,41$) (рис. 2.9).

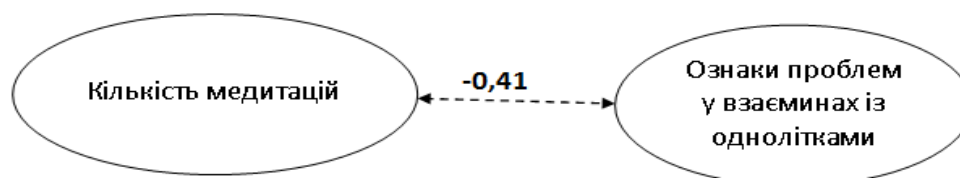


Рис. 2.9. Кореляція між кількістю медитацій і показниками за шкалою ознак проблем у взаєминах із однолітками в школярів із експериментальної групи (в кінці дослідження)

Виходить, що чим більше досліджувані нами учні молодшого шкільного віку практикували майндфулнес-технік, тим в результаті їхні вчителі відзначали

у них менше труднощів у спільних з їхніми ровесниками видах діяльності (іграх, заняттях тощо). Очевидно, що це підтверджує позитивний вплив майндфулнес-практик, які використовувались у роботі з цими школярами, на їхній соціальний та емоційний інтелект, відкритість, доброзичливість, орієнтацію на проактивну соціальну поведінку. Стаючи більш уважними та зосередженими, діти краще "зчитують" свої власні потреби, бажання, емоційні переживання, а також можуть краще зрозуміти і своїх ровесників. Їм стає легше контролювати прояв своїх негативних емоційних переживань у стосунках з однолітками, а також вони стають більш відкритими у прояві позитивних емоцій в ставленні до них. Все це сприяє тому, що їм легше налагоджувати і підтримувати доброзичливі взаємини з однолітками, ефективно та конструктивно взаємодіяти з ними у спільних видах діяльності.

За час дослідження в учнів із експериментальної групи зберігся і навіть дещо посилювався взаємозв'язок між такими вольовими якостями, як вольова саморегуляція, самовладання, наполегливість і завзятість (додаток Е). Як на початку, так і в кінці дослідження в них спостерігаються прямі кореляції між показниками за шкалою завзятості та показниками за шкалами вольової саморегуляції ($r=0,50$ та $r=0,65$), наполегливості ($r=0,48$ та $r=0,55$) і самовладання ($r=0,39$ та $r=0,58$). Тобто учні, які більш завзято виконують завдання, за які беруться, навіть якщо стикаються із перешкодами на шляху виконання цих завдань, краще здатні володіти своєю поведінкою, емоційними реакціями та станами в різних ситуаціях, керувати своїми діями та спонуканнями. При цьому, зв'язок між такими особливостями емоційно-вольової сфери учнів став міцнішим за час дослідження, тобто в процесі практикування майндфулнес-технік.

Так само в цих школярів збереглися і дещо посилювалися взаємозв'язки між терплячістю, самовладанням і завзятістю: як на початку, так і в кінці дослідження визначено прямі кореляції між показниками за шкалою терплячості та між показниками за шкалами самовладання ($r=0,37$ та $r=0,57$) і завзятості ($r=0,41$ та $r=0,49$). Чим більше ці школярі здатні довільно контролювати власні

емоційні реакції в різноманітних життєвих ситуаціях, тим більш витривалими вони є до фізичного дискомфорту та впливу негативних зовнішніх обставин у своїй діяльності. І чим більш терплячими вони є, тим легше їм долати труднощі у своїй діяльності, наприклад, продовжувати виконувати завдання при втраті інтересу до нього або коли щось заважає їм це роботи тощо.

Крім того, в кінці дослідження проявився прямий взаємозв'язок між терплячістю учнів та загальним рівнем їхньої вольової саморегуляції ($r=0,39$): тепер чим більш терплячими та витривалими вони є, тим легше їм володіти собою, керувати своїми спонуканнями і діями в різних ситуаціях та за різних обставин.

Доповнення вище наведених результатів кореляційного аналізу ми знаходимо у результатах факторного аналізу емпіричних даних в експериментальній групі школярів на початку і в кінці дослідження (додатки Ж і Ж.1, таблиця 2.3). Так, за даними експериментальної групи на початку дослідження було побудовано 6-факторну модель, яка пояснила 84,14% розсіювання отриманих даних, а за даними цієї групи в кінці дослідження побудовано модель, яка включила 5 факторів і пояснила 74,44% дисперсії даних. Решта дисперсії даних зумовлена випадковими впливами, які в побудованих моделях не розглядаються.

У дослідницькій моделі, побудованій за кінцевими даними учнів із експериментальної групи, перший фактор – самоконтроль та виваженість – був сформований шкалами вольової саморегуляції (0,94), наполегливості (0,83), самовладання (0,84), завзятості (0,72) та імпульсивності (-0,68). З цього фактору бачимо, що менш імпульсивними серед цих учнів є більш завзяті та наполегливі діти, які проявляють більшу здатність до самовладання і вольової саморегуляції. Цікаво, що на початку дослідження зазначені вольові якості цих учнів були пов'язані між собою дещо по-іншому.

Таблиця 2.3

Дослідницькі моделі за результатами факторного аналізу в експериментальній групі школярів на початку і в кінці дослідження

Експериментальна група на початку дослідження	Експериментальна група в кінці дослідження
<p>Фактор I – <i>свідомий контроль над власними діями</i> (30,85% дисперсії даних)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Вольова саморегуляція (0,92) • Наполегливість (0,75) • Самовладання (0,88) 	<p>Фактор I – <i>самоконтроль та вираженість</i> (29,51% дисперсії даних)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Вольова саморегуляція (0,94) • Наполегливість (0,83) • Самовладання (0,84) • Завзятість (0,72) • Імпульсивність (-0,68)
<p>Фактор II – <i>порушення поведінки</i> (16,81% дисперсії даних)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Соціальність (-0,67) • Гіперактивність (0,70) • Ознаки поведінкових порушень (0,94) 	<p>Фактор II – <i>витривалість і порушення поведінки</i> (18,22% дисперсії даних)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Терплячість (-0,59) • Гіперактивність (0,87) • Ознаки поведінкових порушень (0,60)
<p>Фактор III – <i>витривалість школярів</i> (12,27% дисперсії даних)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Терплячість (0,89) 	<p>Фактор III – <i>орієнтація на просоціальну поведінку</i> (10,83% дисперсії даних)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ознаки проблем у взаєминах із однолітками (-0,78) • Кількість медитацій (0,80)
<p>Фактор IV – <i>конструктивна взаємодія з ровесниками</i> (10,24% дисперсії даних)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ознаки емоційних порушень (-0,57) • Ознаки проблем у взаєминах із однолітками (-0,90) 	<p>Фактор IV – <i>самодисципліна</i> (9,28% дисперсії даних)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Організованість (0,94)
<p>Фактор V – <i>статеві належності школярів</i> (8,16% дисперсії даних)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Стать (0,91) 	<p>Фактор V – <i>адаптивність школярів у зв'язку зі статтю</i> (6,59% дисперсії даних)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Стать (0,80) • Соціальність (-0,53)
<p>Фактор VI – <i>адекватна енергійність</i> (5,78% дисперсії даних)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Організованість (0,56) • Завзятість (0,78) • Імпульсивність (-0,73) • Гіперактивність (-0,52) 	

Так, перший фактор дослідницької моделі за даними в експериментальній групі на початку дослідження – свідомий контроль над власними діями – поєднував у собі шкали вольової саморегуляції (0,92), наполегливості (0,75) і самовладання (0,88). А шостий фактор – адекватна енергійність – був сформований шкалами організованості (0,56), завзятості (0,78), імпульсивності (-0,73) та гіперактивності (-0,52). Тобто на початку дослідження поєднання

нижчої імпульсивності та гіперактивності учнів було пов'язане з їхньою організованістю і завзятістю. Школярі з адекватною енергійністю та активністю проявляли більшу виваженість та стійкість у поведінці, цілеспрямованість, наполегливість у досягненні поставленої мети. Завдяки цьому вони прагнули доводити розпочаті справи до кінця, плануючи свої справи та самостійно (у межах вікової норми) організовуючи свою діяльність. Можливо, що практикування майндфулнес-технік за час дослідження сприяло своєрідній інтеграції окремих вольових якостей учнів, зокрема, таких, як вольова саморегуляція, наполегливість, самовладання і завзятість, завдяки яким дітям вдається контролювати імпульсивні прояви в поведінці. Прагнення до завершення розпочатих справ і виконання наміченого всупереч перешкодам стимулює цих учнів оволодівати своєю поведінкою, контролювати власні емоційні реакції та стани в різних ситуаціях. І завдяки цьому вони можуть завзято, наполегливо та цілеспрямовано щось робити, навіть якщо ця діяльність є нудною чи одноманітною, але потрібною.

Підтвердження цих результатів бачимо і в отриманих раніше результатах кореляційного аналізу (додаток Е). На початку дослідження в експериментальній групі спостерігались обернені кореляції показників за шкалою імпульсивності з показниками за шкалами вольової саморегуляції ($r=-0,56$), наполегливості ($r=-0,53$), самовладання ($r=-0,43$), організованості ($r=-0,38$) та завзятості ($r=-0,56$). Але у факторному аналізі на даному етапі дослідження в цій групі, як описувалось вище, були визначені зв'язки імпульсивності лише з організованістю та завзятістю. В кінці дослідження в експериментальній групі школярів було встановлено обернені кореляції показників за шкалою імпульсивності з показниками за шкалами вольової саморегуляції ($r=-0,55$), наполегливості ($r=-0,43$), самовладання ($r=-0,44$), завзятості ($r=-0,49$) та терплячості ($r=-0,38$) і факторний аналіз теж показав наявність більшості з описаних зв'язків (окрім зв'язку з терплячістю).

Зроблений висновок щодо позитивного впливу практикування майндфулнес-технік на своєрідну інтеграцію таких вольових якостей учнів, як вольова саморегуляція, наполегливість, самовладання і завзятість, підкріплюють раніше описані результати кореляційного аналізу, які показали, що за час дослідження кореляції між завзятістю та іншими перерахованими вольовими якостями в експериментальній групі школярів стали сильнішими.

Другий фактор дослідницької моделі за даними в експериментальній групі в кінці дослідження – витривалість і порушення поведінки – в якому об'єдналися шкали терплячості (-0,59), гіперактивності (0,87) та ознак поведінкових порушень (0,60), підтверджує раніше описані нами результати про зв'язок поведінкових порушень школярів із експериментальної групи з їхньою терплячістю і показує наявність зв'язку цієї вольової якості з їхньою гіперактивністю. За період дослідження в цих учнів достовірно знизився рівень гіперактивності та прояву порушень поведінки, що, як показує даний фактор, пов'язане зі зростанням їхньої терплячості.

Практикуючи майндфулнес-техніки, учні стали спокійнішими, їхня активність й енергійність стали більш адекватними та вмотивованими. Вчителі цих учнів зауважують, що в них рідше почали проявлятися й інші порушення поведінки, тобто вони стали краще контролювати себе, свої дії та вчинки. Сукупно все це пов'язане зі збільшенням їхньої терплячості, витривалості до негативних зовнішніх впливів і до фізичного дискомфорту в діяльності. Тобто можна сказати, що опосередковано через стабілізацію поведінки учнів, майндфулнес-техніки, які вони практикували, позитивно вплинули на їхню терплячість.

Зниження гіперактивності та порушень поведінки, яке відбулось в учнів із експериментальної групи за час дослідження, посприяло тому, що зник негативний вплив цих проблем на процес соціалізації та адаптації цих дітей. На початку дослідження, як показує другий фактор (порушення поведінки) відповідної дослідницької моделі, учні з вищою гіперактивністю (0,70), в яких

вчителі помічали більше ознак поведінкових порушень (0,94), характеризувались нижчим рівнем соціальності (-0,67). Тобто недостатньо адекватна енергійність та активність цих учнів, їхня підвищена схильність до поведінкових порушень негативно впливала на ефективність їхньої адаптації до умов, правил і норм поведінки, прийнятих у їхньому оточенні. Як уже зазначалось, практикуючи майндфулнес-техніки, за час дослідження ці учні стали спокійнішими, а їхня поведінка стала більш соціально прийнятною та відповідною до вікових норм. І хоча за отриманими результатами це не мало безпосереднього позитивного впливу на адаптованість цих дітей, але, принаймні, зник негативний вплив порушеної поведінки.

У третьому факторі моделі, побудованої за емпіричними даними в експериментальній групі в кінці дослідження – орієнтація на просоціальну поведінку – поєднались шкала ознак проблем у взаєминах із однолітками (-0,78) та шкала кількості медитацій (0,80), яку мали за час дослідження учні з експериментальної групи. Цей фактор підтверджує раніше описану кореляцію між даними шкалами і показує, що в тих учнів, які мали більшу кількість медитацій, наприкінці дослідження вчителі констатують менше труднощів у стосунках і спільній діяльності з їхніми ровесниками. Зауважимо, що на початку дослідження проблеми у стосунках із однолітками в учнів із експериментальної групи були пов'язані з проявом у них емоційних порушень. Це показує четвертий фактор відповідної моделі – конструктивна взаємодія з ровесниками – який включив шкали ознак емоційних порушень (-0,57) і проблем у взаєминах із однолітками (-0,90).

Тобто на початку дослідження більшу легкість у налагодженні та підтриманні доброзичливих стосунків і конструктивної взаємодії у процесі спільної діяльності зі своїми ровесниками, почували учні з експериментальної групи, у яких вчителі відзначали менше проявів емоційних порушень. Такі діти проявляли адекватні до ситуації емоційні переживання, були емоційно врівноваженими і це дозволяло їм покращувати взаємодію зі своїми

ровесниками. За час практикування майндфулнес-технік зв'язок між емоційними порушеннями та труднощами в стосунках із ровесниками у школярів перестав бути значущим.

До четвертого фактору моделі, яку було побудовано за емпіричними даними школярів із експериментальної групи в кінці дослідження (його було умовно названо фактором самодисципліни) увійшла лише одна шкала – організованість (0,94), тоді як на початку дослідження, як вже було описано вище, ця шкала була об'єднана в один фактор з високими значеннями шкали завзятості та з низькими значеннями шкал гіперактивності та імпульсивності. Такі результати узгоджуються із отриманими раніше результатами кореляційного аналізу (додаток Е), які показали, що за час дослідження в учнів із експериментальної групи перестали проявлятися виявлені на початку взаємозв'язки між організованістю та завзятістю ($r=0,42$), терплячістю ($r=0,37$), імпульсивністю ($r=-0,38$). Можливо, що на початку дослідження цим школярам для того, щоб проявляти організованість у навчальній діяльності та в інших сферах життя (наприклад, планувати свої справи, вчасно готуватись до занять і виконувати домашні завдання, підтримувати порядок на робочому столі чи у своїй кімнаті), водночас потрібно було бути виваженими, завзятими, витривалими і терплячими до фізичного дискомфорту та негативного впливу різних зовнішніх чинників. Але за період дослідження дана вольова якість в цих учнів почала проявлятися так би мовити "відособлено": практикуючи майндфулнес-техніки, вони стали більш уважними, зібраними, зосередженими і це проявилось в їхній здатності до планування та організації своєї діяльності. Тепер для того, щоб бути організованими, цим школярам не потрібно прикладати додаткових зусиль, "задіюючи" інші вольові якості.

Останній фактор моделі, побудованої за даними учнів із експериментальної групи в кінці дослідження – адаптивність школярів у зв'язку зі статтю – об'єднав у собі шкали статі (0,80) і соціальності (-0,53). Нагадаємо, що в шкалі статі цифрою 0 позначались дівчата, а цифрою 1 – хлопці. Тобто цей

фактор показує що серед учнів експериментальної групи після практикування майндфулнес-технік у дівчат спостерігається тенденція до зростання їхньої адаптованості, тоді як у хлопців адаптованість і соціалізованість, навпаки, мають тенденцію до зниження. Такі результати, на наш погляд, є частково співзвучними із описаними раніше кореляціями в цій же ж групі між статтю і схильністю до поведінкових порушень, які показали, що в дівчат ознаки порушень поведінки вчителі почали відзначати рідше, ніж у хлопців.

Можливо, практикуючи майндфулнес-техніки, дівчата проявляють менше відхилень у поведінці (зокрема, завдяки стабілізації їхнього емоційного стану, підвищенню обізнаності у власних емоційних переживаннях та у причинах емоційних реакцій інших людей), тоді як хлопці, які стають більш уважними і чутливими до своїх актуальних думок і переживань, можуть почувати більше труднощів у адаптації до оточуючого середовища. Але можна сказати, що такі особливості в хлопців проявляються швидше на рівні тенденції, адже достовірних відмінностей в оцінках за шкалою соціальності у дівчат і хлопців із експериментальної групи в кінці дослідження не було виявлено (додаток Є).

Отже, за цими результатами підтверджується одне зі зроблених нами припущень про те, що завдяки розвитку вольових якостей молодших школярів шляхом практикування майндфулнес-технік відбуватиметься стабілізація емоційної та поведінкової сфер їхньої особистості. За час дослідження в експериментальній групі проявились обернені взаємозв'язки між ознаками поведінкових порушень та окремими вольовими якостями школярів (терплячість, самовладання, наполегливість), а також обернені взаємозв'язки між їхньою гіперактивністю та завзятістю і терплячістю. Оскільки прояви порушень поведінки та гіперактивності в процесі дослідження в цих школярів знизились, це показує, що практикування майндфулнес-технік активізували прояв їхніх вольових якостей і це, в свою чергу, позитивно вплинуло на їхню емоційну та поведінкову сферу.

В контрольній групі кореляційний аналіз виявив взаємозв'язки між показниками за шкалою статі та показниками за шкалами самовладання ($r=-0,41$) і терплячості ($r=0,37$), які спостерігались на початку дослідження, але яких не встановлено в кінці дослідження (додаток Е). Враховуючи те, що в шкалі статі цифрою 0 позначались дівчата, а цифрою 1 – хлопці, на початку дослідження в контрольній групі спостерігалась тенденція до більшого прояву самовладання у дівчат і більшої терплячості у хлопців. Тобто на початку дослідження дівчата з контрольної групи відзначались більш вираженим самоконтролем емоційних реакцій і станів в різних ситуаціях, тоді як хлопці проявляли більшу здатність до тривалої протидії несприятливим чинникам у своїй діяльності, були більш витривалими до фізичного дискомфорту. В процесі проведення дослідження такі взаємозв'язки у контрольній групі перестали проявлятися.

Впродовж дослідження в контрольній групі збереглися взаємозв'язки між завзятістю, вольовою саморегуляцією, наполегливістю, організованістю та самовладанням. Так, в цій групі на початку і в кінці дослідження показники за шкалою завзятості прямо корелюють з показниками за шкалами вольової саморегуляції ($r=0,50$ та $r=0,57$), наполегливості ($r=0,40$ та $r=0,46$), організованості ($r=0,39$ та $r=0,39$) і терплячості ($r=0,50$ та $r=0,54$). Прямий взаємозв'язок показників за шкалою завзятості з показниками за шкалою самовладання ($r=0,37$) в школярів із контрольної групи проявлявся лише на початку дослідження. Як і в експериментальній групі, у школярів із контрольної групи вища завзятість пов'язана з більш розвиненою здатністю оволодівати своєю поведінкою, керувати своїми діями, станами і спонуканнями в різних ситуаціях, виконувати намічене, долаючи перешкоди на своєму шляху. Але, як зазначалось вище, в учнів із експериментальної групи за час практикування майндфулнес-технік цей взаємозв'язок посилювався, тоді як в контрольній групі він змінювався менше. Крім того, в школярів з експериментальної групи зберігся взаємозв'язок між завзятістю та самовладанням (довільним самоконтролем

емоційних реакцій і станів у різних ситуаціях), але перестав проявлятися взаємозв'язок між завзятістю та організованістю. Тоді як в контрольній групі, навпаки, взаємозв'язок із самовладанням перестав проявлятися, а із організованістю проявився.

Також впродовж дослідження в цій групі збереглися взаємозв'язки між організованістю, вольовою саморегуляцією і самовладанням: як на початку, так і в кінці дослідження показники за шкалою організованості в цих школярів прямо корелюють з показниками за шкалами вольової саморегуляції ($r=0,40$ та $r=0,52$) і самовладання ($r=0,45$ та $r=0,41$). Тобто, чим більш організованими є школярі у цій групі, тим краще вони здатні довільно контролювати свої емоції та дії в різних ситуаціях, і навпаки. Зауважимо, що в експериментальній групі таких взаємозв'язків не спостерігалось ні на початку, ні в кінці дослідження.

За час дослідження в контрольній групі проявились прямі взаємозв'язки між показниками за шкалою терплячості і шкалами вольової саморегуляції ($r=0,56$), наполегливості ($r=0,39$), самовладання ($r=0,43$), організованості ($r=0,60$). Тобто в кінці дослідження у школярів із контрольної групи проявилась наступна тенденція: чим більш терплячими вони є, тим більшу організованість вони проявляють, а також здатні краще довільно контролювати себе в різних ситуаціях, виконувати поставлені перед ними завдання, долаючи різні перешкоди, і навпаки.

На початку дослідження в контрольній групі показники за шкалою імпульсивності обернено корелювали з показниками за шкалами організованості ($r=-0,38$), самовладання ($r=-0,46$) і завзятості ($r=-0,36$), а також прямо корелювали з показниками за шкалами ознак порушень поведінки ($r=0,49$) (рис. 2.10). Так виходить, що на початку дослідження менш імпульсивними були школярі з контрольної групи, які проявляли більшу завзятість, були більш організованими та краще довільно контролювали власні емоції в різних ситуаціях. Чим менш імпульсивними були ці школярі на початку дослідження, тим менше в них проявлялись різноманітні ознаки порушень поведінки.

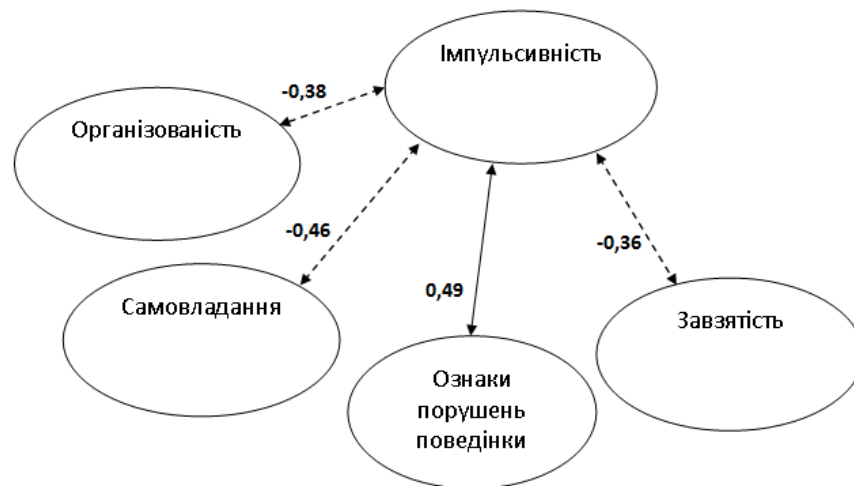


Рис. 2.10. Кореляції показників за шкалою імпульсивності з показниками за іншими шкалами в контрольній групі на початку дослідження

В кінці дослідження показники за шкалою імпульсивності в контрольній групі прямо корелювали з показниками за шкалою ознак емоційних порушень ($r=0,39$) і обернено корелювали з показниками за шкалою завзятості ($r=-0,52$) (рис. 2.11).



Рис. 2.11. Кореляції показників за шкалою імпульсивності з показниками за іншими шкалами в контрольній групі в кінці дослідження

За час дослідження імпульсивність учнів зростає. При цьому, чим більш імпульсивними вони стали, тим більше в них почали проявляти ознаки емоційних порушень (наприклад, тривожність, переживання страхів, невротичні симптоми), а також тим менш завзятими вони стали.

Уточнення результатів кореляційного аналізу в контрольній групі школярів ми знаходимо у результатах факторного аналізу емпіричних даних в цій групі на початку і в кінці дослідження (додатки Ж.2 і Ж.3, таблиця 2.4). За даними контрольної групи на початку дослідження побудовано дослідницьку модель, яка включила 7 факторів і пояснила 89,55% розсіювання отриманих

даних, а за даними цієї групи в кінці дослідження побудовано 5-факторну модель, яка пояснила 74,47% дисперсії даних.

Таблиця 2.4

Дослідницькі моделі за результатами факторного аналізу в контрольній групі школярів на початку і в кінці дослідження

Контрольна група на початку дослідження	Контрольна група в кінці дослідження
<p>Фактор I – <i>свідомий контроль над власними діями</i> (27,59% дисперсії даних)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Вольова саморегуляція (0,93) • Наполегливість (0,90) • Самовладання (0,73) 	<p>Фактор I – <i>вольові якості</i> (29,82% дисперсії даних)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Вольова саморегуляція (0,93) • Наполегливість (0,89) • Самовладання (0,61) • Організованість (0,55) • Завзятість (0,57) • Терплячість (0,63)
<p>Фактор II – <i>нормативність поведінки школярів</i> (17,69% дисперсії даних)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Завзятість (0,52) • Гіперактивність (-0,85) • Ознаки порушень поведінки (-0,80) 	<p>Фактор II – <i>порушення поведінки школярів</i> (15,05% дисперсії даних)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Гіперактивність (0,86) • Ознаки порушень поведінки (0,94)
<p>Фактор III – <i>витривалість школярів у зв'язку зі статтю</i> (13,05% дисперсії даних)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Стать (0,86) • Терплячість (0,75) 	<p>Фактор III – <i>нестриманість та неадекватність емоційних реакцій школярів</i> (11,65% дисперсії даних)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Завзятість (-0,58) • Імпульсивність (0,93) • Ознаки емоційних порушень (0,63)
<p>Фактор IV – <i>неадекватність емоційних реакцій та неорганізованість</i> (11,02% дисперсії даних)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Організованість (-0,80) • Ознаки емоційних порушень (0,77) 	<p>Фактор IV – <i>організованість та конструктивність стосунків з ровесниками у зв'язку зі статтю школярів</i> (10,76% дисперсії даних)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Стать (0,57) • Організованість (0,57) • Ознаки проблем у взаєминах з однолітками (-0,70)
<p>Фактор V – <i>адаптованість школярів</i> (8,18% дисперсії даних)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Соціальність (0,97) 	
<p>Фактор VI – <i>труднощі у взаємодії з ровесниками</i> (7,52% дисперсії даних)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ознаки проблем у взаєминах з однолітками (0,92) 	<p>Фактор V – <i>труднощі в адаптації</i> (7,18% дисперсії даних)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Соціальність (-0,87)
<p>Фактор VII – <i>виваженість і нормативність поведінки</i> (4,47% дисперсії даних)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Імпульсивність (-0,88) • Ознаки порушень поведінки (-0,52) 	

У дослідницькій моделі, побудованій за початковими даними учнів із контрольної групи, перший фактор – свідомий контроль над власними діями – включив шкали вольової саморегуляції (0,93), наполегливості (0,90) і самовладання (0,73). В кінці дослідження у першому факторі – вольові якості – об'єдналися шкали вольової саморегуляції (0,93), наполегливості (0,89), самовладання (0,61), організованості (0,55), завзятості (0,57) та терплячості (0,63).

Як бачимо, за час дослідження вольові якості школярів із контрольної групи теж певним чином інтегрувались. Так, до здатності володіти собою, своїми емоційними та діями в різних ситуаціях у них доєдналися організованість, завзятість і терплячість. Але в експериментальній групі, як зазначалось раніше, інтеграція вольових якостей за час практикування майндфулнес-технік сприяла зниженню імпульсивності школярів. В контрольній групі цього не відбулось, підтвердження чому бачимо як в результатах кореляційного і факторного аналізу, так і в результатах порівняльного аналізу, який показав зростання імпульсивності школярів із цієї групи за час дослідження.

Другий фактор дослідницької моделі за даними контрольної групи школярів на початку дослідження – нормативність поведінки школярів – включив шкали завзятості (0,52), гіперактивності (-0,85) та ознак поведінкових порушень (-0,80). До другого фактору моделі, яку було побудовано за даними в цій групі в кінці дослідження, – порушення поведінки школярів – увійшли шкали гіперактивності (0,86) та ознак поведінкових порушень (0,94). Тобто на початку дослідження завзяті школярі з цієї групи проявляли меншу схильність до гіперактивності, а вчителі відзначали в них менше ознак порушень поведінки.

В кінці дослідження такий зв'язок із завзятістю втратився, тобто здатність учнів виконувати поставлені перед ними завдання (навіть тоді, коли вони втрачають інтерес до цих завдань або коли ці завдання є одноманітними, нудними, але їх потрібно виконати) перестала "нормувати" їхню поведінку. Таким чином, вчителі почали відзначати більше ознак порушень поведінки в

школярів, які, до того ж, схильні до проявів гіперактивності. В експериментальній групі такого не відбулось. Як показали описані раніше результати кореляційного та факторного аналізів, за час практикування майндфулнес-технік прояв ознак гіперактивності та поведінкових порушень зменшився у школярів із експериментальної групи, з-поміж іншого – завдяки оберненому зв'язку з терплячістю (здатністю до тривалої протидії несприятливим чинникам, витривалістю до фізичного дискомфорту).

В третьому факторі дослідницької моделі, побудованої за емпіричними даними школярів із контрольної групи на початку дослідження – витривалість школярів у зв'язку зі статтю – об'єднані шкали статі (0,86) і терплячості (0,75). У шкалі статі цифрою 0 позначались дівчата, а цифрою 1 – хлопці. Враховуючи це, даний фактор показує, що на початку дослідження серед школярів даної групи у хлопців проявлялась тенденція до більшої терплячості – витривалості до фізичного дискомфорту та негативних зовнішніх впливів у діяльності. Враховуючи те, що у факторній моделі за даними учнів контрольної групи в кінці дослідження шкали статі та терплячості не були об'єднані одним фактором, це підтверджує описані раніше результати кореляційного аналізу (додаток Е).

Четвертий фактор моделі за емпіричними даними школярів із контрольної групи в кінці дослідження – неадекватність емоційних реакцій та неорганізованість – включив шкали організованості (-0,80) та ознак емоційних порушень (0,77). З цього фактору бачимо, що в менш організованих учнів в цій групі вчителі відзначали більше ознак емоційних порушень, тобто схильності до неадекватних емоційних реакцій на різні зовнішні ситуації, підвищеної тривожності, схильності переживати страхи тощо. За час дослідження описаний зв'язок перестав проявлятися у контрольній групі. Натомість, як показує третій фактор моделі за даними в цій групі в кінці дослідження – нестриманість та неадекватність емоційних реакцій школярів – який включив шкали ознак емоційних порушень (0,63), імпульсивності (0,93) і завзятості (-0,58), більше

ознак емоційних порушень вчителі відзначають в імпульсивних та менш завзятих школярів.

Шкала соціальності, як показує факторний аналіз, в контрольній групі залишилась відособленою. Але на початку дослідження вона з позитивними значеннями (0,97) увійшла до фактору 5 – адаптованість школярів, а в кінці дослідження увійшла до фактору 5 – труднощі в адаптації з негативними значеннями (-0,87). За цими даними можемо говорити, що, можливо, в цих школярів спостерігається певна тенденція до погіршення соціальної адаптованості.

Як показав шостий фактор дослідницької моделі за даними в контрольній групі на початку дослідження – труднощі у взаємодії з ровесниками – який включив в себе шкалу ознак проблем у взаєминах з однолітками (0,92), схильність цих учнів до проблем і труднощів у спільній діяльності з їхніми однолітками не була пов'язана з їхніми вольовими якостями. Але за час дослідження відбулись певні зміни. Четвертий фактор моделі за кінцевими емпіричними даними в цій групі – організованість та конструктивність стосунків з ровесниками у зв'язку зі статтю школярів – об'єднав шкали статі (0,57), організованості (0,57) та проблем у взаєминах з однолітками (-0,70). З цього фактору видно, що менше труднощів у спільній діяльності та в стосунках з ровесниками відчувають більш організовані хлопці (в шкалі статі цифрою 0 позначались дівчата, а цифрою 1 – хлопці).

Останній, сьомий фактор дослідницької моделі за емпіричними даними в контрольній групі школярів на початку дослідження – виваженість і нормативність поведінки – включив шкали імпульсивності (-0,88) та ознак порушень поведінки (-0,52). Тобто на початку дослідження вчителі відзначали менше ознак поведінкових порушень у тих школярів з цієї групи, які були менш імпульсивними і це підтверджують також описані вище результати кореляційного аналізу (додаток Е). За час проведення дослідження такий зв'язок перестав проявлятися. Менша імпульсивність школярів в контрольній групі, яка

була притаманна для них на початку дослідження, "нормувала" їхню поведінку. Але за час дослідження вони стали більш імпульсивними, а відтак, їхня виваженість втратила позитивний вплив на поведінку. Це також показали і описані вище кореляції, які було виявлено за початковими замірами в контрольній групі (додаток Е).

Висновки до розділу

Отже, показали результати емпіричного дослідження, за час його проведення рівень прояву таких вольових якостей, як наполегливість, самовладання, загальна вольова саморегуляція, організованість, завзятість і терплячість не змінився ані в групі школярів, які практикували майндфулнес-техніки, ані в контрольній групі. Але визначено, що у школярів, які практикували майндфулнес-техніки, в процесі дослідження знизився рівень гіперактивності та прояву ознак емоційних і поведінкових порушень. Тобто в кінці дослідження вчителі цих учнів почали відзначати в них менше неадекватних емоційних реакцій на різні ситуації, порушень поведінки та ознак невмотивовано енергійної рухової активності з порушеннями уваги.

Учні, які не практикували майндфулнес-техніки, за час дослідження стали більш імпульсивними, в них частіше почали проявлятися труднощі у взаєминах та спільній діяльності з ровесниками. При цьому, чим більш імпульсивними вони стали, тим більше їхні вчителі почали відзначати в них ознак емоційних порушень, а також тим менш завзятими вони стали.

Рівень усвідомленості в школярів, які практикували майндфулнес-техніки, за час дослідження достовірно не змінився, але серед них зросла кількість учнів, які стали більш уважними до оточуючого середовища і до свого внутрішнього світу, почали з більшим прийняттям і без оцінки сприймати свої думки, емоційні переживання та почуття. За час дослідження у школярів, які практикували майндфулнес-техніки проявились обернені взаємозв'язки між ознаками

поведінкових порушень та окремими їхніми вольовими якостями (терплячість, самовладання, наполегливість), а також обернені взаємозв'язки між їхньою гіперактивністю та завзятістю і терплячістю. Оскільки прояви порушень поведінки та гіперактивності в процесі дослідження в цих школярів знизились, це показує, що практикування майндфулнес-технік активізували прояв їхніх вольових якостей і це, в свою чергу, позитивно вплинуло на їхню емоційну та поведінкову сферу. Також визначено, що чим більше школярі практикували майндфулнес-технік, тим в результаті їхні вчителі відзначали у них менше труднощів у спільних з їхніми ровесниками видах діяльності (іграх, заняттях тощо).

Завдяки практикуванню майндфулнес-технік у школярів дещо посилювався взаємозв'язок між такими їхніми вольовими якостями, як вольова саморегуляція, самовладання, наполегливість і завзятість, а також терплячість, самовладання і завзятість. Інтеграція вольових якостей завдяки практикуванню майндфулнес-технік позитивно вплинула на виваженість школярів: посилення зв'язку між вольовою саморегуляцією, наполегливістю, самовладанням і завзятістю сприяло тому, що вони почали контролювати імпульсивні прояви в своїй поведінці. У школярів із контрольної групи за час дослідження, навпаки, їхня організованість та самовладання втратили позитивний вплив на врегулювання імпульсивності, в результаті чого, як зазначалось вище, вони стали більш імпульсивними, менше здатними до самоконтролю у спілкування та в діяльності.

Таким чином, практикування майндфулнес-технік хоча й не змінило рівень вольових якостей школярів, але позитивно вплинуло на їхню здатність проявляти ці якості, певним чином інтегрувало вольову сферу дітей, завдяки чому в них покращились показники емоційної та поведінкової сфер.

ВИСНОВКИ

Одним із регуляторів поведінки людини, чинником успішності та результативності її діяльності в різних сферах є воля. Вольові якості є стійкими і незалежними від різних зовнішніх умов, вони свідчать про досягнутий людиною рівень свідомої регуляції своєю поведінкою, тобто про її можливість володіти собою. У молодшому шкільному віці воля не дуже добре сформована, та за сприятливих умов з часом вона прогресує і це впливає на відповідальність дітей, на їхню здатність до самостійного регулювання своєї поведінки. Окрім цього, такі вольові якості молодших школярів, як цілеспрямованість, наполегливість, самостійність, вміння ставити мету, ініціативність покращують їхні успіхи у навчанні. Оскільки молодший шкільний вік є сприятливим для формування волі, важливо вчасно продіагностувати і проводити психокорекційні заняття, які мають на меті розвиток вольових якостей дитини. Формування волі – це досить тривалий і непростий процес, який відбувається в навчальній, ігровій та трудовій діяльності, ґрунтується на певних умовах стимуляції. Одним із впливових факторів в цьому процесі може бути проведення зі школярами практик уважності (майндфулнес-практик).

Медитація майндфулнес, яка має на меті усвідомлення себе та навколишнього середовища разом з «дисциплінуванням» розуму та емоцій, стає все більш популярним втручанням для досягнення стану благополуччя на фізичному та емоційному рівнях. Концентрація уважності (усвідомленості) – це, свого роду, природно закладений потенціал людини, який передбачає спостереження, участь і приймання кожного моменту життя в стані рівноваги або люблячої доброти. Досвід практикування майндфулнес-технік з дітьми є відносно невеликим і стосується переважно закордонних шкіл. Як показують проведені дослідження, завдяки розвитку усвідомленості в дітей розвивається когнітивна сфера, покращуються їхні виконавчі функції, підвищується результативність їхньої діяльності. Практикуючи майндфулнес-техніки, школярі

починають думати інноваційними способами, більше використовують вже наявні в них знання, краще планують свою діяльність, швидше вирішують проблеми, з якими стикаються в шкільному житті та в інших сферах. У класах, де практикують майндфулнес, підвищується загальна якість навчального процесу, покращуються взаємини між однокласниками, між вчителями та учнями. Тобто майндфулнес-техніки є ефективними для розвитку внутрішнього потенціалу дітей, для покращення їхнього психологічного здоров'я та добробуту. Застосування майндфулнес-практик в Україні все ще знаходиться на етапі розвитку, тому потребує експериментальних досліджень. Одним із таких досліджень стало і проведене нами, яке мало на меті вивчення впливу майндфулнес-практик на вольову сферу дітей молодшого шкільного віку.

Нами було досліджено дві групи школярів молодших класів. З учнями однієї групи проводилась восьмитижнева програма практикування майндфулнес-технік. Кожен тиждень програми був присвячений окремій темі: 1. основи медитацій/концентрація, 2. дихання – наш помічник, 3. рух і тіло, 4. звуки, думки і споглядання, 5. прийняття, 6. непрості ситуації і турбота про себе, 7. вдячність, 8. доброзичливість. Майндфулнес-техніки практикувались з учнями зранку, на середині занять та при завершенні навчального дня. Інша група була контрольною, тобто з учнями в цій групі майндфулнес-техніки не практикувались. На початку і в кінці дослідження в обох групах було діагностовано показники вольової сфери дітей (визначались завзятість, терплячість, організованість, вольова саморегуляція, наполегливість, самовладання), а також наявність в них труднощів у поведінці та проблем адаптації.

В результаті виявилось, що за час дослідження рівень прояву діагностованих вольових якостей достовірно не змінився ні групі школярів, які практикувати майндфулнес-техніки, ні в контрольній групі. Але після практикування майндфулнесу вчителі почали відзначати у школярів менше ознак гіперактивності, емоційних і поведінкових порушень. Їхня рухова

активність стала більш адекватною і вмотивованою, вони стали уважнішими, їхні емоційні реакції стали більш адекватними до ситуацій, в яких вони виникають. Поведінка цих школярів стала більш нормативною і це, очевидно, вказує на покращення їхньої здатності до самоконтролю. Учні, які не практикували майндфулнес-техніки, за час дослідження стали більш імпульсивними, їхні вчителі почали відзначати в них більші труднощі у взаєминах і спільній діяльності з ровесниками. Чим більш імпульсивними вони стали, тим більше їхні вчителі почали відзначати в них ознак емоційних порушень, а також тим менш завзятими вони стали.

Завдяки практикуванню майндфулнес-технік відбулась своєрідна інтеграція вольових якостей школярів (зокрема – терплячості, самовладання, наполегливості, завзятості) і це сприяло стабілізації емоційної та поведінкової сфер їхньої особистості. Виявилась і ще одна цікава тенденція: чим більше і частіше діти практикували техніки майндфулнесу, тим більше в них покращились стосунки з їхніми ровесниками. Вчителі почали відзначати в цих школярів менше труднощів у спільній діяльності з однокласниками, їм стало простіше налагоджувати міжособистісні стосунки в класі.

Практичні рекомендації. Опираючись на отримані результати, можна стверджувати, що використання технік майндфулнесу особливо доцільно рекомендувати для роботи з дітьми, які виявляють ознаки емоційних і поведінкових порушень, мають труднощі з концентрацією уваги та регуляцією своєї рухової активності. Ці техніки дозволять дітям стати більш уважними до себе, до своїх думок і емоційних переживань, сприятимуть розвитку навичок регулювання та контролю над власними емоційними реакціями в різних ситуаціях. Завдяки ним діти зможуть контролювати себе і свої дії, що позитивно вплине на стабілізацію їхньої поведінки, дасть змогу дотримуватись прийнятих в їхньому оточенні правил і норм поведінки. Використання майндфулнес-технік з дітьми, які не виявляють ознак порушень емоційної та поведінкової сфер, сприятиме профілактиці виникнення в них цих порушень.

Отже, проведене дослідження підтверджує ефективність практикування майндфулнесу з дітьми молодшого шкільного віку для розвитку їхньої особистості, благополуччя та для покращення їхніх стосунків з ровесниками. Не зважаючи на відсутність кількісних змін в рівні розвитку вольових якостей дітей, використання майндфулнес-технік у роботі з ними сприяє тому, що в них покращується "якісна" сторона волі. Тобто ці техніки мають вплив на вольову сферу молодших школярів, але, можливо, для прояву цього впливу потрібен довший період їхнього практикування, ніж, наприклад, для покращення показників емоційної та поведінкової сфери дітей. Вважаємо, що це і може бути перспективою для подальших досліджень даної проблематики.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Аристотель О душе //Аристотель. Сочинения: в 4-х томах. – Т. 1. – М.: Мысль, 1976. – 550 с.
2. Березовська І.В. Основні тенденції дослідження проблеми волі / І.В. Березовська // Наука і освіта. – 2005. – №3-4 – С. 4-6.
3. Березовська І.В. Відмінності в особливостях прояву вольової сфери юнаків та дівчат / І.В. Березовська // Актуальні проблеми психологічної підготовки в системі вищої школи: Матеріали міжнародної науково-практичної конференції. – Одеса: ПДПУ ім. К.Д.Ушинського, 2005. – С. 3-7.
4. Бех І.Д. Від волі до особистості / І.Д. Бех. – К.: Україна-Віта, 1995. – 202 с.
5. Бобрищева-Пушкина Н.Д. Физическое и психическое развитие детей и подростков как показатель состояния здоровья / Н.Д. Бобрищева-Пушкина, Л.Ю. Кузнецова, А.А. Силаева, О.Л. Попова // Практика педиатра. – 2008. – №3. – С. 36-40.
6. Вишневський О.І. Український національний характер та сучасний ідеал виховання української молоді / О.І. Вишневський // Проблеми українського національного виховання: збірник наукових праць / За ред. Надії Скотної та Марії Чепіль. – Дрогобич: Редакційно-видавничий відділ Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка, 2013. – С. 85-94.
7. Вовчик-Блакитна О.О. Резерви особистого зростання дитини / О.О. Вовчик-Блакитна // Збірник наукових праць: Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами. – №2. – К.: ВМУРоЛ "Україна", 2002. – С. 32-35.
8. Дж. Кабат-Зінн "Куди б ти не йшов - ти вже там. Медитація повноти усвідомлення в повсякденному житті" - М. Изд-во Трансперсонального

- інституту, 2001. (J. Kabat-Zinn "Wherever you go, there you are. Mindfulness Meditation in Everyday Life").
9. Калин В.К. Психология воли: сборник научных трудов / В.К. Калин. – Симферополь, 2011. – 208 с.
 10. Кириленко Т. Зв'язок емоційних переживань з вольовою активністю особистості / Т. Кириленко, К. Шамлян // Вісник Інституту розвитку дитини. Вип.26. Серія: філософія, педагогіка, психологія. – К.: НПУ імені М.П.Драгоманова. 2013 – С. 151-156.
 11. Кириленко Т.С. Аналіз емоційного світу особистості: теоретичні положення, прояви та методичні прийоми / Т.С. Кириленко // Вісник Київського національного університету Тараса Шевченка. Соціологія. Психологія. Педагогіка. – 2007. – № 27-28. – С. 30-32.
 12. Кузнецов М.А. Вольова регуляції діяльності: основні закономірності, етапи і механізми / М.А. Кузнецов // Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди. Психологія. – 2012. – Вип. 43(1). – С. 110-128.
 13. Литвин Л.І. Розвиваємо волю дитини / Л.І. Литвин // Дошкільне виховання. – 2000. – №8. – С. 22-23.
 14. Маковеева О.С. Морфофункціональні зміни організму дітей і їх значення в життєдіяльності людини / О.С. Маковеева // Психологія телесності: теоретичні та практичні дослідження. – 2009. – С. 216-224.
 15. Поліщук С.А. Розвиток вольової регуляції поведінки молодших школярів засобами психологічних казок / С.А. Поліщук // Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія: Психологічні науки. – 2017. – Вип. 1(2). – С. 108-113.
 16. Поліщук В. Вікові кризи в підлітковому і юнацькому віці: базові симптомокомплекси / В. Поліщук. – Суми: Університетська книга, 2012. – 478 с.

17. Психиатрия, психотерапия и клиническая психология [Электронный ресурс]: Международный научно-практический журнал. – 2016. – №3. – 166 с. – Режим доступа: <http://elib.bspu.by/bitstream/doc/15257/>
18. Савченко К.В. Психокорекційна робота як засіб формування вольових якостей молодших школярів / К.В. Савченко // Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія № 12. Психологічні науки. – К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2005. – Вип. 4 (28). – С. 95-99.
19. Спиридонова С.Б. Самопознание и его роль в развитии школьников [Электронный ресурс] / С.Б. Спиридонова // Психология образования в XXI веке: теория и практика. – 2011. – Режим доступ: http://psyjournals.ru/education21/issue/54163_full.shtml
20. Селіванов В.І. Вольова регуляція активності особистості / В.І. Селіванов // Психол. Журн. – 1982. – № 4. – С. 13-25.
21. Томчук С. Динаміка негативних психічних станів у молодих школярів та шляхи їх трансформації / С. Томчук // Психологія і суспільство. – 2005. – С. 101-108.
22. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2002. – 533 с.
23. Чижма Д.М. Психологічні особливості мотивації досягнення та цілеспрямованості як структурних компонентів особистісної саморегуляції / Д.М. Чижма // Освіта регіону: політологія, психологія, комунікації : український науковий журнал. – Київ, 2010. – №1. – С. 128-131.
24. Шамлян К.М. Дискусійні питання психології волі / К.М. Шамлян // Теоретичні і прикладні проблеми психології. – 2015. – №2. – С. 348-353.
25. Шамлян К.М. Про структуру вольової організації особистості / К.М. Шамлян // Проблеми сучасної психології – 2012. – №4. – С. 547-557.

26. Шамлян К.М. Вольові якості у структурі особистості та проблема виховання у вищій школі / К.М. Шамлян // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2012. – №6. – С. 172-180.
27. Шляпников В.Н. Исследования волевой регуляции в современной зарубежной психологии / В.Н. Шляпников // Вопросы психологии. – 2009. – №2. – С.135-144.
28. Baer R.A. Overview of mindfulness-and acceptance-based treatment approaches // Mindfulness-based treatment approaches: Clinician's guide to evidence base as applications. – Burlington, VT: Academic Press, 2006. – P. 3-17.
29. Barbara Paulsen Make Peace with Your Anxious Brain [Electronic resource] / Barbara Paulsen. – Access mode: <https://www.mindful.org/make-peace-with-your-anxious-brain/>
30. Beauchemin J. Mindfulness meditation may less enanxiety, promote social skills, and improve academic performance among adolescents with learning disabilities / J. Beauchemin, T.L. Hutchins, F. Patterson // Complementary Health Practice Review. – №13(1). – 2008. – P. 34-45.
31. Bear R.A. Mindfulness training as a clinical intervention: A conceptual and empirical view / R.A. Bear // Clinical Psychology: Science and Practice. – 2003. – №10. – P. 125-143.
32. Biegel G. Assessing the efficacy of as adapted in-class mindfulness-based training program for school-age children: a pilot study [Electronic resource] / G. Biegel, K.W. Brown. – Access mode: <http://www.mindfulschools.org/pdf/Mindful%20Schools%20Pilot%20Study%20Whitepaper.pdf>
33. Black D.S. Mindfulness training and classroom behavior among lower-income and ethnic minority elementary school children / D.S. Black, R. Fernando // J. Child Fam. Stud. – 2014. – №23. – P. 1242–1246.
34. Bögels S.M. Mindfulness training for adolescents with externalizing disorders and their parents / S.M. Bögels, B. Hoogstad, L. van Dun, O. de Schutter, K.

- Restifo // Behavioural and Cognitive Psychotherapy. – 2008. – №36(2). – P. 193-210.
35. Brown K.W. Mindfulness: Theoretical foundations and evidence for its salutary effects / K.W. Brown, R.M. Ryan, J.D. Creswell // Psychological Inquiry. – 2007. – №18(4). – P. 211-237.
36. Burke C.A. Mindfulness-based approaches with children and adolescents: A preliminary review of current research in an emergent field / C.A. Burke // Journal of Child and Family Studies. – 2010. – №19. – P. 133-144.
37. Crescentini C. Mindfulness-Oriented Meditation for Primary School Children: Effects on Attention and Psychological Well-Being / C. Crescentini, V. Capurso, S. Furlan, F. Fabbro // Front Psychol. – 2016. – №7. – P. 805.
38. Dumas J.E. Mindfulness-based parent training: Strategies to lessen the grip of automaticity in families with disruptive children / J.E. Dumas // Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology. – 2005. – №34(4). – P. 779-791.
39. Felver J.C. Effectiveness, acceptability, and feasibility of the Soles of the Feet mindfulness-based intervention with elementary school students / J.C. Felver, J.L. Frank, A.D. McEachern // Mindfulness. – 2017. – №5. – P. 589-597.
40. Gold E. Mindfulness-based stress reduction (MBSR) for primary school teachers / E. Gold, A. Smith, I. Hopper, D. Herne, G. Tansey, C. Hulland // Journal of Child and Family Studies. – 2010. – №19. – P. 184–189.
41. Hennelly S. The Intermediate and Sustained Effects of Mindfulness Training in Adolescence / S. Hennelly // Unpublished master's thesis. – Oxford Brookes University, Oxford, 2011.
42. J. Brantley Calming Your Anxious Mind. How Mindfulness and Compassion Can Free You From Anxiety, Fear and Panic / J. Brantley. – New Harbinger Publication, Inc., 2003.
43. Kaunhoven R.J. How does mindfulness modulate self-regulation in pre-adolescent children / R.J. Kaunhoven, D. Dorjee // An integrative neurocognitive review. Neuro science & Biobehavioral Reviews. – P. 163-184.

44. Keng S.L. Effects of mindfulness on psychological health: A review of empirical studies / S.L. Keng, M.J. Smoski, C.J. Robins // *Clinical Psychology Review*. – 2001. – №31(6). – P. 1041-1056.
45. Lutz A. Attention regulation and monitoring in meditation / A. Lutz, H.A. Slagter // *Trends in Cognitive Science*. – 2008. – № 12 (4).
46. Mindful Staff: 6 Books to get You Unhooked from Negative Habits [Electronic resource]. – Access mode: <https://www.mindful.org/6-books-get-unhooked-negative-habits/>
47. M. Williams *The mindful way through depression. Freeing Yourself from Chronic Unhappiness* / M. Williams, J. Teasdale, Z. Segal, J. Kabat-Zinn. – The Guilford Press, 2007. – 273 p.
48. Napoli M. Mindfulness training for elementary school students / M. Napoli, P.R. Krech, L.C. Holley // *Journal of Applied School Psychology*. – 2005. – №21(1). – P. 99-125.
49. Nikander D. *Attention Deficit Hyperactivity Disorder and Mindfulness Practice in Children and Adolescents: A Comprehensive Review of Evidence-Based Research* / D. Nikander // *Doctoral Projects* – 2015. – №15.
50. Parker A.E. The impact of mindfulness education on elementary school students: evaluation of the Master Mind program / A.E. Parker, J.B. Kupersmidt, E.T. Mathis, T.M. Scull, C. Sims // *Advances in School Mental Health Promotion*. – 2014. – №7(3). – P. 184-204.
51. Timimi S. Non-diagnostic based approaches to helping children who could be labelled ADHD and their families / S. Timimi // *International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-being*. – 2017. – №12.
52. Parker A.E. The impact of mindfulness education on elementary school students: Evaluation of the Master Mind Program / A.E. Parker, J.B. Kupersmidt, E.T. Mathis // *Adv Sch Ment Health Promot*. – 2014. – №7(3). – P. 184-204.

53. Rebekah Jane Kaunhoven How does mindfulness modulate self-regulation in pre-adolescent children? / R.J. Kaunhoven, D. Dorjee // An integrative neuro cognitive review. – 2017. – P. 163-184.
54. Schonert-Reichl K.A. The effects of a mindfulness-based education program on pre-andearly adolescents well-being and social and emotional competence / K.A. Schonert-Reichl, M.S. Lawlor // Mindfulness. – 2010. – №1(3). – P. 137-151.
55. Sharon Bergley 7 Common Pop Psychology Myths You Might Be Spreading [Electronic resource] / S. Bergley. – Access mode: <https://www.mindful.org/7-common-pop-psychology-myths-might-spreading/>
56. Singh N.N. Mindfulness training for parents and their children with ADHD increases children's compliance / N.N. Singh, A.N. Singh, G.E. Lancioni, J. Singh, A.S.W. Winton, A.D. Adkins // Journal of Child and Family Studies. – 2010. – №19(2). – P. 157-166.
57. Sonuga-Barke E.J. Does maternal ADHD reduce the effectiveness of parent training for preschool children's ADHD? / E.J. Sonuga-Barke, D. Daley, M. Thompson // Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry. – 2002. – №41(6). – P. 696-702.
58. Tierney J. When the Mind Wanders, Happiness Also Strays / J. Tierney // New York Times. – 2010.
59. Vande Weijer-Bergsma E. The effectiveness of mindfulness training on behavioral problems and attentional functioning in adolescents with ADHD / E. Vande Weijer-Bergsma, A.R. Formis, E.I. DeBruin, S.M. Bögels // Journal of Child and Family Studies. – 2012. – №21(5). – P. 775-787.
60. VanderOord S. The effectiveness of mindfulness training for children with ADHD and mindful parenting for the irparents / S. VanderOord, S.M. Bögels, D. Peijnenburg // Journal of Child and Family Studies. – 2012. – №21(1). – P. 139-147.

61. Zenner C. Mindfulness-based interventions in schools: a systematic review and meta-analysis / C. Zenner, S. Herrnleben-Kurz, H. Walach // *Front. Psychol.* – 2014. – №5.

ДОДАТКИ

Додаток А

Методики емпіричного дослідження вольової сфери дітей молодшого шкільного віку

Опитувальник для самооцінки завзятості Є.П. Ільїна та Е.К. Фещенко

Інструкція: оціни, наскільки для тебе характерно те, що описане в наступних питаннях; якщо характерно, то дай відповідь "так", якщо не характерно – то відповідь "ні".

№	ЗАПИТАННЯ	+	-
1.	Якщо це необхідно, я до кінця виконую навіть нудну, одноманітну роботу.		
2.	Зазвичай я працюю до тих пір, поки є бажання.		
3.	Мені подобається вирішувати важкі завдання, головоломки, все те, що називають "важким горішком".		
4.	Навіть якщо в роботі не все виходить, намагаюся продовжувати розпочату справу.		
5.	Я багато разів намагався планувати свій день, але не зміг виконати наміченого.		
6.	По можливості я уникаю важкої роботи.		
7.	Якщо у мене щось не виходить, я роблю це ще і ще раз.		
8.	Встановивши розпорядок дня, я ретельно його дотримуюся, навіть коли мені цього не хочеться.		
9.	При скруті я часто починаю сумніватися, чи варто продовжувати розпочату роботу.		
10.	Якщо мені хтось не дозволяє зробити те, що я хочу, я все одно намагаюся виконати задумане.		
11.	Коли щось не ладиться, я нетерплячий і злий.		
12.	Коли я граю в шахи або іншу гру, то пручаюся до останньої можливості.		
13.	У суперечці я частіше за все не намагаюся переконати інших.		
14.	Завжди намагаюся до кінця виконати доручену мені справу, незважаючи на виникаючі труднощі.		
15.	Я завжди відстоюю свою думку, якщо впевнений, що правий.		
16.	При вирішенні складного завдання я намагаюся сам розібратися в ній, а не сподіваюся на допомогу інших.		
17.	У суперечці я зазвичай розгублююсь перед напором співрозмовника.		
18.	Коли я впевнений, що стою на правильному шляху, для доведення своєї правоти я можу працювати скільки завгодно, навіть якщо мені будуть заважати.		

Опитувальник для самооцінки терплячості Є.П. Ільїна та Е.К. Фещенко

Інструкція: оціни, наскільки для тебе характерно те, що описане в наступних питаннях; якщо характерно, то дай відповідь "так", якщо не характерно – то відповідь "ні".

№	ЗАПИТАННЯ	+	-
1.	Якщо я втомлююся при виконанні важкої роботи, то відразу її кидаю.		
2.	У мене не вистачає терпіння дочитати до кінця нудну розповідь.		
3.	Я дуже не люблю стояти в довгих чергах і часто йду з них, не достоявши до кінця.		
4.	Я можу довго терпіти біль, наприклад, коли болить зуб.		
5.	Зазвичай я можу довго переносити спрагу.		
6.	Я б не витримав тривалого голодування.		
7.	Коли на уроці фізкультури я втомлююся, то швидко перестаю виконувати вправи.		
8.	Я рідко кидаю нудну роботу, не завершивши її.		
9.	Зазвичай мені важко змусити себе працювати "через не можу".		
10.	Я не кидаю роботу на половині шляху, незважаючи на втому.		
11.	Мені подобається така фізична робота, в якій я повинен пересилити себе, щоб виконати завдання.		
12.	Я з упевненістю можу сказати, що я терплячий.		
13.	Незважаючи на втому, я намагаюся з усіх сил підтримати при бігу високий темп.		
14.	Мене дратує, коли на зупинці доводиться довго чекати транспорт, навіть коли я не поспішаю.		
15.	Я нетерплячий до болю.		
16.	Я не хочу вважати себе слабовольним, тому кожен раз намагаюся довести важку фізичну роботу до кінця.		
17.	Я дію за принципом: "Взявся за гуж, не говори, що не дуж".		
18.	Я не вважаю, що "терпіння і труд все перетруть"; працювати треба з розумом, а не перевтомлюватися.		

Опитувальник самооцінки організованості Є.П. Ільїна

Інструкція: оціни, наскільки для тебе характерно те, що описане в наступних питаннях; якщо характерно, то дай відповідь "так", якщо не характерно – то відповідь "ні".

№	ЗАПИТАННЯ	+	-
1.	З вечора я планую свої справи на майбутній день.		
2.	Я завжди радію успіхам інших людей.		
3.	Часто мені не вдається зробити те, що я запланував.		
4.	Вважаю, що готуватися відразу до кількох справах неможливо.		
5.	На моєму робочому столі зазвичай порядок.		

6.	Свої обіцянки я завжди виконую.		
7.	Я, як правило, затягую відповідь на отриманий лист.		
8.	Повернувшись додому в брудному взутті, я відразу ж приводжу його в порядок.		
9.	Чи буває, що я говорю про речі, в яких не розбираюся.		
10.	Не відкладаю на завтра те, що можу зробити сьогодні.		
11.	Зайнятість громадської, домашньої роботою, заняття спортом і т. п. несприятливо позначаються на моєму навчанні.		
12.	Мене не турбує, коли на наступний день випадає багато всяких справ, так як підготовку до них я планую заздалегідь.		
13.	При будь-яких обставинах віддаю перевагу розвагам, а не навчанню.		
14.	Часто я тікаю до школи, не встигнувши поснідати.		
15.	Я можу спізнитися до школи без будь-яких серйозних причин.		
16.	Чи можу підтримати розмову на будь-яку тему.		
17.	Якщо настає смуга невезіння в школі, у мене пропадає бажання ходити туди.		
18.	Кожну річ відразу кладу на місце.		
19.	Іноді я говорю вголос не те, що думаю.		
20.	Коли доводиться запізнюватися навіть на дріб'язковий захід, мені стає якось не по собі.		
21.	Мій стиль - ретельно виконувати завдання, тільки коли про них може запитати вчитель.		
22.	До школи я приходжу мінімум хвилин за 10 до початку.		
23.	Я завжди виконую всі правила поведінки в громадських місцях.		
24.	Я роблю ранкову зарядку.		
25.	Якщо я ґрунтовно готуюся до одного предмету, то інші залишаються непередготовленими.		
26.	Я завжди переходжу вулицю в призначеному місці.		
27.	Часом я йду до школи, не застеливши ліжко.		
28.	Прохання викладача я виконую без нагадувань.		

**Тест-опитувальник для дослідження вольової саморегуляції А.В. Зверкова і
Е.В. Ейдмана**

Інструкція: Вам пропонується тест, який включає 30 тверджень. Уважно прочитайте кожне з них та вирішіть, наскільки воно характеризує вас. Якщо правильно характеризує, то на аркуші для відповідей проти номера даного твердження поставте знак (+), якщо вважаєте, що неправильно, то знак (-).

№	ЗАПИТАННЯ	+	-
1.	Якщо в мене щось не виходить, то нерідко виникає бажання покинути цю справу.		
2.	Я не відмовляюся від своїх задумів і справ, навіть якщо доводиться вибирати між ними та приємною компанією.		
3.	За необхідності мені не важко стримати спалах гніву.		
4.	Звичайно я зберігаю спокій, чекаючи товариша, який спізнюється на призначений час.		

5.	Мене важко відірвати від розпочатої роботи.		
6.	Мене дуже вибиває з колії фізичний біль.		
7.	Я завжди намагаюся вислухати співрозмовника, не перебиваючи, навіть якщо не терпиться йому заперечити.		
8.	Я завжди гну свою лінію.		
9.	Якщо треба, я можу не спати кілька ночей (наприклад, робота, чергування) і весь наступний день бути в "гарній формі".		
10.	Мої плани занадто часто перекреслюються зовнішніми обставинами.		
11.	Я не вважаю себе терплячою людиною.		
12.	Не так просто мені примусити себе байдуже спостерігати хвилююче видовище.		
13.	Мені рідко вдається примусити себе продовжувати навчання після серії прикрих невдач.		
14.	Якщо я ставлюся до когось погано, мені важко приховати зневагу до нього.		
15.	При потребі я можу займатися своєю справою в незручних та в непристосованих до цього умовах.		
16.	Мені дуже ускладнює роботу усвідомлення того, що її необхідно виконати в точно визначений термін.		
17.	Я вважаю себе рішучою людиною.		
18.	З фізичною втомою я справляюся значно краще, ніж інші.		
19.	Краще зачекати ліфт, ніж підійматися сходами.		
20.	Зіпсувати мені настрій не так просто.		
21.	Інколи якась дрібниця заповнює мої думки, не дає спокою, і я не можу її позбутися.		
22.	Мені важче зосередитися на завданні чи на навчанні, ніж іншим.		
23.	Сперечатися зі мною важко.		
24.	Я завжди прагну довести розпочату справу до кінця.		
25.	Мене легко відвернути від справ.		
26.	Я іноді помічаю, що намагаюся домогтися свого всупереч об'єктивним обставинам.		
27.	Люди іноді заздять моєму терпінню та допитливості.		
28.	Мені важко зберегти спокій у стресовій ситуації.		
29.	Я помічаю, що під час одноманітної роботи мимоволі починаю змінювати спосіб дії, навіть якщо це часом призводить до погіршення результатів.		
30.	Мене, як правило, дратує, коли "перед носом" зачиняються двері транспорту або ліфта, що від'їжджають.		

Тест-опитувальник для визначення рівня імпульсивності В.А. Лосенкова

Інструкція: уважно прочитай кожне питання та обери на нього відповідь із запропонованих, яка підходить тобі найбільше. Тут немає "поганих" та "гарних" відповідей, намагайся відповідати відверто, перше, що спаде тобі на думку.

Текст опитувальника:

I. Якщо ви беретесь за якусь справу, то завжди доводите її до кінця?

1. Певно, що так.
2. Можливо, так.
3. Можливо, ні.
4. Ні, не завжди.

II. Ви завжди спокійно реагуєте на різкі або невдалі зауваження щодо себе?

1. Певно, що так.
2. Можливо, так.
3. Можливо, ні.

III. Ви завжди виконуєте свої обіцянки?

1. Певно, що так.
2. Можливо, так.
3. Можливо, ні.

IV. Ви часто говорите і дієте під впливом хвилинного настрою?

1. Дуже часто
2. Доволі часто.
3. Доволі рідко.
4. Майже ніколи.

V. У критичних, напружених ситуаціях ви добре володієте собою?

1. Так, завжди володію.
2. Можливо, завжди.
3. Можливо, ні.
4. Ні, не володію.

VI. У вас часто без очевидних або достатніх причин змінюється настрій?

1. Таке трапляється дуже часто.
2. Буває час від часу.
3. Таке трапляється рідко.
4. Такого зовсім не буває.

VII. У вас часто виникає необхідність робити щось наспіх, коли обмаль часу?

1. Певно, що так.
2. Можливо, так.
3. Можливо, ні.
4. Певно, що ні.

VIII. Ви могли б назвати себе цілеспрямованою людиною?

1. Так, міг би.
2. Можливо, міг би.
3. Скоріш за все, не міг би.
4. Певно, що не міг би.

IX. У словах та вчинках ви дотримуетесь прислів'я: "Сім разів відмір, один раз відріж"?

1. Так, завжди.
2. Часто.
3. Рідко.
4. Ні, майже ніколи.

X. Ви підкреслено байдужі до тих, хто несправедливо висловлюється та підкреслено зачіпає вас, наприклад, в автобусі або трамваї?

1. Так я реаую майже завжди.
2. Так я реаую доволі часто.
3. Я рідко так реаую.
4. Я ніколи так не реаую.

XI. Ви сумніваєтесь у своїх силах та здібностях?

1. Так, часто.
2. Інколи.
3. Рідко.
4. Майже ніколи.

XII. Ви легко захоплюєтесь новою справою, але можете швидко втратити до неї інтерес?

1. Певно, що так.
2. Мабуть, так.
3. Мабуть, ні.
4. Певно, що ні.

XIII. Ви можете стримуватись, коли хто-небудь із керівництва незаслужено вам дорікає?

1. Певно, що так.
2. Мабуть, так.
3. Мабуть, ні.
4. Певно, що ні.

XIV. Вам здається, що ви ще не знайшли себе?

1. Згоден, так воно і є.
2. Скоріш за все, це так.
3. Із цим я навряд чи погоджусь.
4. Я з цим не погоджуюсь.

XV. Чи можливо, що під впливом нових обставин ваша думка про самого себе не раз зміниться?

1. Певно, що так.
2. Доволі ймовірно.
3. Мало ймовірно.
4. Майже не можливо.

XVI. Зазвичай вас важко вивести із рівноваги?

1. Певно, що так.
2. Мабуть, так.
3. Мабуть, ні.
4. Певно, що ні.

XVII. У вас виникають бажання, які за певних обставин неможливо здійснити?

1. Такі бажання виникають у мене часто.
2. Такі бажання виникають час від часу.
3. У мене рідко виникають такі бажання.
4. Бажань, які неможливо здійснити, у мене не виникає.

XVIII. Обговорюючи з ким-небудь важливі життєві проблеми, ви помічаєте, що ваші власні погляди ще не зовсім сформувались?

1. Так, часто помічаю.
2. Іноді помічаю.
3. Помічаю доволі рідко.
4. Ні, ніколи не помічаю.

XIX. Чи трапляється таке, що якась справа вам так набридає, що, не закінчивши її, ви беретесь за нову?

1. Так, таке часто трапляється.
2. Іноді таке буває.
3. Таке буває доволі рідко.
4. Таке майже ніколи не буває.

XX. Ви дещо невірноважена людина?

1. Певно, що так.
2. Мабуть, так.
3. Мабуть, ні.
4. Певно, що ні.

Опитувальник для виявлення труднощів у поведінці та проблем адаптації школярів

Р. Гудмена

Інструкція: Шановний дорослий! Просимо дати відповіді на питання з метою виявлення проявів дезадаптації та труднощів у поведінці учня, зробивши позначку "+" у відповідній клітинці.

№	ЗАПИТАННЯ	+	-
1.	Чи уважний до почуттів інших людей?		
2.	Неспокійний, надто активний, не може довго всидіти?		
3.	Часто скаржитися на головний біль, нудоту?		
4.	Готовий ділитися з іншими дітьми своїми речами?		
5.	Часто не стримує роздратованість, гарячкує?		
6.	Схильний бути на самоті, відлюдкуватий?		
7.	Загалом слухняний, виконує вимоги дорослих?		
8.	Відчуває тривогу, часто виглядає неспокійним?		
9.	Готовий допомогти тому, кого образили, хто хворіє?		
10.	Постійно рухається, непосидючий?		
11.	Має щонайбільше одного друга?		
12.	Часто б'ється з іншими дітьми, підбурює їх?		
13.	Часто сумний, готовий розплакатися?		
14.	Інші діти відчувають до нього симпатію?		
15.	Легко відволікається, не може сконцентруватися?		

16.	Нервується і не відходить від дорослого у новому середовищі?		
17.	Добрий до молодших?		
18.	Часто бреше, обманює?		
19.	Інші діти дразнять чи ображають його?		
20.	Часто намагається допомогти дорослим та іншим дітям?		
21.	Обдумує свої дії перед скоєнням вчинку?		
22.	Скоює крадіжки вдома чи у школі?		
23.	Краще почувається з дорослими, ніж із ровесниками?		
24.	Має багато страхів, часто боїться?		
25.	Продумує завдання до кінця, вміє зосередитися?		

**Емпіричні дані в експериментальній групі (заміри до використання
майндфулнес-практик)**

№	Стать	Вольова саморегуляція	Наполегливість	Самовладання	Організованість	Завзятість	Терплячість	Імпульсивність	соціальність	гіперактивність	емоц порушення	повед порушення	порушення взаємин однол	Усвідомленість
1	1	11	7	6	9	8	4	48	10	2	0	0	2	24
2	1	18	12	9	9	13	12	50	6	2	0	2	6	35
3	1	13	10	6	6	9	13	51	8	10	4	4	4	23
4	0	21	14	11	12	15	10	39	10	0	0	0	4	28
5	0	13	7	8	8	10	11	53	2	10	2	2	2	27
6	1	9	8	3	5	10	7	56	4	8	6	2	8	23
7	0	15	10	7	4	8	7	52	6	6	2	6	2	20
8	1	12	9	6	13	9	9	50	6	10	6	6	6	25
9	1	10	7	5	6	11	13	50	10	10	6	2	2	22
10	0	14	8	8	12	14	5	51	6	2	2	4	2	33
11	0	8	3	7	9	7	10	56	10	10	2	2	4	28
12	1	21	13	12	16	17	16	36	2	8	6	8	0	39
13	0	10	5	5	8	7	7	49	0	10	4	8	0	39
14	1	19	13	10	15	15	14	44	10	0	8	0	0	26
15	0	12	8	7	7	13	8	58	2	4	8	2	10	20
16	0	13	9	8	11	11	15	49	10	0	8	0	4	23
17	1	13	10	7	5	5	8	50	10	8	0	4	4	20
18	0	11	9	5	9	10	10	56	10	10	0	2	0	23
19	0	5	5	2	11	14	12	46	10	0	6	0	0	22
20	0	11	7	6	5	13	8	50	10	0	0	0	0	17
21	0	11	6	6	14	9	8	47	2	6	8	4	8	27
22	0	13	10	7	13	11	13	51	10	0	0	0	2	18
23	1	18	12	10	6	10	6	50	10	6	2	2	2	33
24	1	17	12	8	11	12	12	52	8	0	2	0	4	27
25	0	20	12	13	10	15	14	40	4	0	0	4	2	24
26	1	14	8	9	14	8	9	59	8	4	0	4	2	28
27	1	13	5	10	10	12	12	55	6	0	6	0	4	28
28	0	15	9	9	14	10	14	49	10	10	4	4	4	30
29	0	12	5	10	5	8	13	53	8	8	0	0	0	18
30	0	10	7	6	12	10	11	55	10	4	0	0	0	25

**Емпіричні дані в експериментальній групі (заміри після використання
майндфулнес-практик)**

№	Стать	Вольова саморегуляція	Наполегливість	Самовладання	Організованість	Завзятість	Терплячість	Імпульсивність	соціальність	гіперактивність	емоц порушення	повед порушення	порушення взаємин однол	к-сть медит	Усвідомленість
1	1	9	6	3	8	6	4	48	10	0	0	0	2	60	26
2	1	16	9	10	7	12	11	45	2	2	0	4	6	60	36
3	1	14	10	7	11	7	9	52	8	4	2	4	4	60	40
4	0	19	13	10	9	16	13	44	10	0	2	0	4	60	33
5	0	12	7	7	11	7	9	52	10	6	2	0	2	60	40
6	1	9	6	6	7	9	8	45	2	8	2	0	6	60	16
7	0	9	8	4	3	7	7	55	6	4	0	0	4	60	20
8	1	11	6	9	6	10	10	51	2	10	4	2	2	60	15
9	1	7	5	6	6	10	14	54	8	8	2	4	2	60	40
10	0	8	3	6	9	10	10	50	0	4	0	2	2	60	25
11	0	7	3	6	14	10	12	62	10	8	4	0	6	60	27
12	1	22	15	12	12	15	16	41	8	4	4	6	0	78	24
13	0	10	7	6	6	6	10	56	6	10	4	4	2	78	31
14	1	10	7	5	13	10	9	53	10	0	0	0	0	78	23
15	0	14	10	7	13	13	10	46	4	2	6	2	6	78	24
16	0	11	6	8	8	7	12	46	10	0	0	0	0	78	22
17	1	10	7	5	7	4	8	55	10	6	2	0	0	78	36
18	0	9	6	4	8	7	6	55	10	0	0	0	0	78	23
19	0	9	6	5	10	8	11	51	10	0	2	0	0	78	19
20	0	17	11	10	6	11	5	57	10	0	0	0	0	78	18
21	0	6	4	3	11	6	3	61	4	0	0	0	0	78	31
22	0	16	3	8	17	11	11	49	10	0	0	0	2	45	24
23	1	9	7	5	7	10	6	52	6	0	2	0	2	45	40
24	1	13	10	7	8	11	11	49	6	0	4	0	2	45	24
25	0	14	10	7	14	12	8	56	6	0	2	2	2	45	34
26	1	11	8	5	10	10	11	51	8	2	0	2	4	45	39
27	1	10	6	5	8	10	8	52	2	6	8	2	4	45	26
28	0	15	9	8	11	13	9	49	10	0	0	0	2	45	24
29	0	13	6	10	7	6	9	54	10	6	0	0	4	45	21
30	0	11	6	5	5	9	4	47	6	0	4	0	2	45	25

Емпіричні дані в контрольній групі (початкові заміри)

№	Стать	Вольова саморегуляція	Наполегливість	Самовладання	Організованість	Завзятість	Терплячість	Імпульсивність	соціальність	гіперактивність	емоц порушення	повед порушення	порушення взаємин однол	Усвідомленість
1	0	20	14	11	16	14	8	50	10	2	0	0	0	26
2	0	17	11	10	12	9	9	48	10	10	0	2	4	28
3	0	8	6	12	10	7	8	46	10	16	0	6	6	15
4	0	17	10	11	17	15	12	39	6	2	0	0	0	33
5	1	10	8	4	15	11	10	54	10	2	2	0	0	27
6	0	15	13	13	16	10	10	39	10	4	2	2	0	26
7	0	8	5	4	12	7	5	47	8	2	0	2	0	26
8	1	8	5	6	13	13	8	44	10	2	2	2	0	18
9	0	15	12	7	15	12	11	53	6	2	2	0	0	28
10	0	15	10	8	10	7	9	51	10	2	0	2	0	24
11	1	8	7	3	7	9	8	59	10	2	0	0	0	13
12	1	16	9	9	15	7	11	48	10	10	0	6	0	30
13	1	14	8	8	11	12	14	48	10	10	0	0	0	21
14	0	19	12	11	9	11	7	45	10	2	2	0	0	36
15	0	13	9	7	14	10	7	56	10	2	2	0	0	23
16	1	11	8	5	13	11	13	52	10	2	0	0	0	14
17	0	10	6	6	8	10	12	54	10	4	0	0	0	36
18	1	17	14	6	10	13	16	43	10	2	0	0	0	20
19	1	19	12	11	14	15	9	42	10	10	0	4	2	23
20	1	12	9	6	7	13	13	43	10	2	0	0	0	28
21	0	15	10	9	14	18	12	51	0	4	0	2	2	25
22	0	19	12	12	15	17	17	43	10	0	4	0	0	26
23	1	17	10	11	20	18	17	26	10	4	6	6	0	39
24	0	16	12	9	10	14	12	47	10	0	0	0	4	34
25	1	14	9	8	11	14	13	49	10	4	6	0	8	5
26	1	13	9	6	13	6	12	44	2	10	2	6	4	15
27	0	11	9	5	7	10	3	43	2	2	0	4	0	29
28	0	10	4	8	13	11	8	48	8	0	10	2	0	23
29	0	18	11	11	10	13	13	50	10	6	0	2	0	28
30	1	8	6	5	8	9	13	46	6	10	0	2	2	22

Емпіричні дані в контрольній групі (кінцеві заміри)

№	Стать	Вольова саморегуляція	Наполегливість	Самовладання	Організованість	Завзятість	Терплячість	Імпульсивність	соціальність	гіперактивність	емоц порушення	повед порушення	порушення взаємин однол	Усвідомленість
1	0	12	8	5	10	10	11	47	10	4	2	0	2	23
2	0	13	8	7	12	11	8	46	10	2	0	0	2	22
3	0	12	8	6	7	9	8	46	10	16	0	6	6	17
4	0	16	10	9	17	14	11	49	6	0	2	0	4	33
5	1	14	8	8	16	12	15	57	8	0	0	0	2	21
6	0	13	9	6	13	13	9	48	10	4	0	2	2	26
7	0	17	10	9	12	10	9	57	10	0	0	0	2	40
8	1	12	7	7	12	11	8	46	10	0	0	2	2	40
9	0	11	9	4	7	13	9	56	10	4	0	2	2	23
10	0	10	6	7	9	13	6	45	10	2	0	0	4	19
11	1	11	8	6	14	7	10	60	10	8	0	2	2	26
12	1	13	10	6	8	10	8	59	10	10	0	6	2	25
13	1	7	5	5	7	8	8	46	10	6	2	2	2	22
14	0	11	7	5	9	12	9	46	10	10	0	2	2	30
15	0	12	7	7	3	9	8	52	10	0	2	0	2	24
16	1	12	9	6	8	12	11	52	10	0	0	0	2	13
17	0	10	7	4	11	7	5	56	10	2	2	0	2	22
18	1	15	11	18	13	11	13	47	8	6	0	4	2	26
19	1	12	7	7	12	11	8	46	10	0	2	0	2	40
20	1	13	8	7	10	16	15	39	4	4	0	2	2	31
21	0	19	14	9	14	18	13	51	10	0	0	0	2	22
22	0	19	10	13	17	15	15	39	8	2	4	0	0	32
23	1	15	10	9	17	17	14	43	10	6	6	4	0	30
24	0	19	14	10	10	15	14	47	8	0	4	4	6	26
25	1	15	10	7	11	9	9	53	10	2	0	0	6	19
26	1	15	9	8	12	9	13	59	2	10	0	2	0	20
27	0	12	11	6	6	9	2	54	6	0	0	0	2	34
28	0	15	14	6	14	12	14	53	10	2	0	0	0	30
29	0	13	9	9	8	12	9	48	10	4	0	2	0	14
30	1	15	10	9	8	13	5	47	6	10	0	2	2	12

Результати описової статистики в контрольній групі (на початку дослідження)

Variable	Descriptive Statistics (контр ДО)					
	Mean	Valid N	25,000th Percentile	75,000th Percentile	Std.Dev.	Variance
Вольова саморегуляція	13,76667	30	10,00000	17,00000	3,829858	14,66782
Наполегливість	9,33333	30	8,00000	12,00000	2,695249	7,26437
Самовладання	8,06667	30	6,00000	11,00000	2,778406	7,71954
Організованість	12,16667	30	10,00000	15,00000	3,270383	10,69540
Усвідомленість	24,70000	30	21,00000	28,00000	7,525359	56,63103

Результати описової статистики в експериментальній групі (на початку дослідження)

Variable	Descriptive Statistics (експ ДО)					
	Mean	Valid N	25,000th Percentile	75,000th Percentile	Std.Dev.	Variance
Вольова саморегуляція	13,40000	30	11,00000	15,00000	3,873874	15,00690
Наполегливість	8,66667	30	7,00000	10,00000	2,795727	7,81609
Самовладання	7,53333	30	6,00000	9,00000	2,487671	6,18851
Організованість	9,63333	30	6,00000	12,00000	3,438959	11,82644
Усвідомленість	25,83333	30	22,00000	28,00000	5,711956	32,62644

Описова статистика для шкали "Усвідомленість" в контрольній групі в кінці дослідження

Variable	Descriptive Statistics (контр ПІСЛЯ)					
	Mean	Valid N	25,000th Percentile	75,000th Percentile	Std.Dev.	Variance
Усвідомленість	25,40000	30	21,00000	30,00000	7,509075	56,38621

Описова статистика для шкали "Усвідомленість" в експериментальній групі в кінці дослідження

Variable	Descriptive Statistics (експ ПІСЛЯ)					
	Mean	Valid N	25,000th Percentile	75,000th Percentile	Std.Dev.	Variance
Усвідомленість	27,53333	30	23,00000	34,00000	7,650708	58,53333

Додаток Д

Результати порівняльного аналізу емпіричних даних у групах учнів, які практикували майндфулнес-техніки, на початку і в кінці дослідження (за t-критерієм Ст'юдента)

Variable	T-tests; Grouping: група (ЕКСП)										
	Group 1: експ ДО Group 2: експ ПІСЛЯ										
	Mean експ ДО	Mean експ ПІСЛЯ	t-value	df	p	Valid N експ ДО	Valid N експ ПІСЛЯ	Std.Dev. експ ДО	Std.Dev. експ ПІСЛЯ	F-ratio Variances	p Variances
Вольова саморегуляція	13,40000	11,70000	1,732671	58	0,088469	30	30	3,873874	3,724569	1,081780	0,833813
Наполегливість	8,66667	7,33333	1,843035	58	0,070436	30	30	2,795727	2,808034	1,008824	0,981291
Самовладання	7,53333	6,63333	1,469281	58	0,147160	30	30	2,487671	2,251181	1,221139	0,594117
Організованість	9,63333	9,06667	0,666530	58	0,507715	30	30	3,438959	3,139661	1,199743	0,627109
Завзятість	10,80000	9,43333	1,863039	58	0,067523	30	30	2,857537	2,824564	1,023484	0,950592
Терплячість	10,36667	9,13333	1,564837	58	0,123061	30	30	3,112636	2,991175	1,082862	0,831730
Імпульсивність	50,16667	51,26667	-0,836611	58	0,406245	30	30	5,305062	4,870271	1,186519	0,648197
Соціальність	7,26667	7,13333	0,161454	58	0,872297	30	30	3,215623	3,181122	1,021808	0,954075
Гіперактивність	4,93333	3,00000	1,97241	58	0,04334	30	30	4,12673	3,43411	1,44405	0,32798
емоц порушення	3,06667	1,86667	1,79383	58	0,03805	30	30	3,00498	2,09652	2,05439	0,05717
повед порушення	2,40000	1,13333	2,33205	58	0,02319	30	30	2,42970	1,71672	2,00312	0,06628
порушення взаємин однол	2,93333	2,40000	0,877932	58	0,383603	30	30	2,664367	1,993092	1,787037	0,123755
Усвідомленість	25,83333	27,53333	-0,975232	58	0,333495	30	30	5,711956	7,650708	1,794046	0,121277

Результати порівняльного аналізу емпіричних даних у групах учнів, які не практикували майндфулнес-техніки, на початку і в кінці дослідження (за t-критерієм Ст'юдента)

Variable	T-tests; Grouping: група (КОНТР)										
	Group 1: контр ДО Group 2: контр ПІСЛЯ										
	Mean контр ДО	Mean контр ПІСЛЯ	t-value	df	p	Valid N контр ДО	Valid N контр ПІСЛЯ	Std.Dev. контр ДО	Std.Dev. контр ПІСЛЯ	F-ratio Variances	p Variances
Вольова саморегуляція	13,76667	13,43333	0,38542	58	0,701335	30	30	3,829858	2,787699	1,887443	0,092590
Наполегливість	9,33333	9,10000	0,36716	58	0,714835	30	30	2,695249	2,202663	1,497276	0,282853
Самовладання	8,06667	7,50000	0,79201	58	0,431585	30	30	2,778406	2,763681	1,010685	0,977366
Організованість	12,16667	10,90000	1,44678	58	0,153342	30	30	3,270383	3,507136	1,150027	0,709146
Завзятість	11,53333	11,60000	-0,08520	58	0,932396	30	30	3,256117	2,786668	1,365305	0,406788
Терплячість	10,66667	9,90000	0,89713	58	0,373360	30	30	3,314892	3,304647	1,006210	0,986815
Імпульсивність	46,93333	51,80000	-1,86537	58	0,04719	30	30	6,22527	5,66538	1,20742	0,61511
Соціальність	8,60000	8,86667	-0,42003	58	0,676015	30	30	2,786668	2,080009	1,794899	0,120978
Гіперактивність	4,33333	3,80000	0,50680	58	0,614214	30	30	4,002873	4,147288	1,073458	0,849931
емоц порушення	1,33333	0,86667	0,90344	58	0,370031	30	30	2,368374	1,547709	2,341651	0,025176
повед порушення	1,66667	1,46667	0,39404	58	0,694999	30	30	2,106367	1,814374	1,347765	0,426473
порушення взаємин однол	1,06667	2,20000	-2,35982	58	0,02167	30	30	2,08332	1,60602	1,68271	0,16711
Усвідомленість	24,70000	25,40000	-0,360650	58	0,719671	30	30	7,525359	7,509075	1,004342	0,990772

Результати кореляційного аналізу емпіричних даних в експериментальній групі на початку дослідження (лінійна кореляція за критерієм Пірсона)

Variable	Means	Std.Dev.	Стать	Більова саморегуляція	Наполегливість	Самовладання	Організованість	Завязіть	Терплячість	Імпульсивність	Соціальність	Гіперактивність	емоц порушення	повед порушення	порушення взаємин	Усвідомленість
Стать	0,43333	0,50401	1,000000													
Більова саморегуляція	13,40000	3,87387	0,243724	1,000000												
Наполегливість	8,66667	2,79573	0,326294	0,866603	1,000000											
Самовладання	7,53333	2,48767	0,084341	0,860091	0,537173	1,000000										
Організованість	9,63333	3,43896	-0,004642	0,309054	0,237910	0,313858	1,000000									
Завязіть	10,80000	2,85754	-0,033520	0,502777	0,483443	0,39874	0,42038	1,000000								
Терплячість	10,36667	3,11264	0,005129	0,293410	0,252285	0,37912	0,37057	0,41560	1,000000							
Імпульсивність	50,16667	5,30506	-0,015046	-0,562710	-0,53087	-0,43025	-0,38022	-0,56412	-0,340037	1,000000						
Соціальність	7,26667	3,21562	0,075177	-0,086367	0,086942	-0,078741	-0,012681	0,091566	0,124255	0,068053	1,000000					
Гіперактивність	4,93333	4,12673	0,064106	-0,278685	-0,270987	-0,258415	-0,271489	-0,56267	-0,086621	0,244664	-0,237681	1,000000				
емоц порушення	3,06667	3,00498	0,139644	-0,150480	-0,112191	-0,189434	0,226015	0,218458	0,214809	-0,106711	-0,330213	0,083792	1,000000			
повед порушення	2,40000	2,42970	0,078844	0,158266	0,091375	0,066178	0,075935	0,176810	-0,129491	-0,197966	-0,56671	0,56676	0,147354	1,000000		
порушення взаємин	2,93333	2,66437	0,150648	-0,037418	0,024689	-0,108906	-0,066738	0,101453	-0,192375	0,247212	-0,319836	0,068578	0,56620	0,046875	1,000000	
Усвідомленість	25,83333	5,711956	0,205621	0,286477	0,184264	0,334082	0,216336	0,202813	-0,008081	-0,300611	0,011334	0,150190	0,099110	-0,048699	-0,061932	1,000000

група=експ ДО

Correlations (загальна)

Marked correlations are significant at $p < ,05000$

N=30 (Casewise deletion of missing data)

Результати кореляційного аналізу емпіричних даних в експериментальній групі в кінці дослідження (лінійна кореляція за критерієм Пірсона)

Variable	Means	Std.Dev.	Стать	Вольова саморегуляція	Наполегливість	Самовладання	Організованість	Завзятість	Терплячість	Імпульсивність	Соціальність	Гперактивність	емоц порушення	повед порушення	порушення взаємин	к-сть медит	Усвідомленість
Стать	0.43333	0.50401	1.000000														
Вольова саморегуляція	11.70000	3.72457	-0.020206	1.000000													
Наполегливість	7.33333	2.80803	0.162432	0.79129	1.000000												
Самовладання	6.63333	2.25118	-0.037483	0.83362	0.56004	1.000000											
Організованість	9.06667	3.13966	-0.171425	0.255365	-0.006519	0.115789	1.000000										
Завзятість	9.43333	2.82456	0.033104	0.65660	0.55504	0.58442	0.342695	1.000000									
Терплячість	9.13333	2.99117	0.143338	0.39061	0.269589	0.57081	0.278077	0.49086	1.000000								
Імпульсивність	51.26667	4.87027	-0.259418	-0.55622	-0.43789	-0.44053	0.010073	-0.49498	-0.38599	1.000000							
Соціальність	7.13333	3.18112	-0.230845	0.192665	0.126103	0.069659	0.247662	-0.133296	0.099537	0.148974	1.000000						
Гперактивність	3.00000	3.43411	0.219151	-0.228858	0.084748	-0.262252	-0.245293	0.288699	0.202051	-0.296712	1.000000						
емоц порушення	1.86667	2.09652	0.187100	0.047693	0.160101	0.047734	0.011874	0.231370	0.200886	-0.111221	-0.348828	0.40232	1.000000				
повед порушення	1.13333	1.71672	0.36931	0.313870	-0.36243	-0.36107	0.023885	0.279238	-0.50678	-0.235360	-0.344337	0.38604	0.311696	1.000000			
порушення взаємин	2.40000	1.99309	0.096116	0.036303	0.012323	0.110669	0.006613	0.237659	0.164267	-0.160568	-0.37853	0.342586	0.277278	0.145124	1.000000		
к-сть медит	61.50000	13.38746	-0.130319	-0.057053	0.107322	-0.032609	-0.017228	-0.217491	0.046500	0.098370	0.157891	0.038253	-0.073715	0.112529	-0.41872	1.000000	
Усвідомленість	27.53333	7.65071	0.242046	-0.029285	0.098980	-0.130405	0.113313	-0.047764	0.093221	0.139494	0.087655	0.023624	-0.021212	0.319953	0.107642	-0.193921	1.000000

група=експ ПІСЛЯ

Correlations (загальна)

Marked correlations are significant at $p < .05000$

N=30 (Casewise deletion of missing data)

**Результати кореляційного аналізу емпіричних даних в контрольній групі
на початку дослідження (лінійна кореляція за критерієм Пірсона)**

Variable	Means	Std.Dev.	Стать	Вольова саморегуляція	Наполегливість	Самовладання	Організованість	Завзятість	Терплячість	Імпульсивність	Соціальність	Гіперактивність	емоц порушення	повед порушення	порушення взаємин	Усвідомленість
Стать	0.43333	0.504007	1.000000													
Вольова саморегуляція	13.76667	3.829858	-0.213775	1.000000												
Наполегливість	9.33333	2.695249	-0.186152	0.87634	1.000000											
Самовладання	8.06667	2.778406	-0.41534	0.70148	0.53108	1.000000										
Організованість	12.16667	3.270383	-0.024407	0.40792	0.275148	0.45034	1.000000									
Завзятість	11.53333	3.256117	0.022413	0.50529	0.40733	0.37709	0.39614	1.000000								
Терплячість	10.66667	3.314892	0.37839	0.338610	0.275313	0.197185	0.237499	0.50583	1.000000							
Імпульсивність	46.93333	6.225273	-0.133348	-0.313078	-0.224697	-0.46226	-0.36391	-0.36904	-0.315260	1.000000						
Соціальність	8.60000	2.786668	0.152220	0.129885	0.082640	0.199526	0.003784	-0.013681	0.141851	0.046115	1.000000					
Гіперактивність	4.33333	4.002873	0.233591	-0.071228	-0.144894	0.233572	-0.067608	-0.263334	0.039847	0.098711	-0.043279	1.000000				
емоц порушення	1.33333	2.368374	0.019259	-0.010138	-0.190870	0.143235	0.353190	0.244441	0.137622	0.246354	0.062697	-0.281285	1.000000			
повед порушення	1.66667	2.106367	0.140752	-0.069817	-0.174119	0.216045	0.198562	-0.274847	-0.115233	0.45932	-0.270234	0.61891	0.064514	1.000000		
порушення взаємин	1.06667	2.083322	0.070060	-0.054166	-0.040941	0.166010	-0.148460	-0.076588	0.053260	0.000355	-0.090283	0.48517	0.093182	0.240978	1.000000	
Усвідомленість	24.70000	7.525359	-0.191208	0.038992	0.277117	0.309394	0.208067	0.238953	0.034558	-0.341976	0.008879	-0.227801	-0.085129	0.015228	-0.046717	1.000000

група=контр ДО

Correlations (загальна)

Marked correlations are significant at $p < .05000$

N=30 (Casewise deletion of missing data)

Результати кореляційного аналізу емпіричних даних в контрольній групі в кінці дослідження (лінійна кореляція за критерієм Пірсона)

Variable	Means	Std.Dev.	Стать	Вольова саморегуляція	Наполегливість	Самовладання	Організованість	Завязатість	Терплячість	Імпульсивність	Соціальність	Гіперактивність	емоц порушення	повед порушення	порушення взаємин	Усвідомленість
Стать	0,43333	0,504007	1,000000													
Вольова саморегуляція	13,43333	2,787699	-0,138256	1,000000												
Наполегливість	9,10000	2,202663	-0,195685	0,79575	1,000000											
Самовладання	7,50000	2,763681	0,136157	0,63780	0,41068	1,000000										
Організованість	10,90000	3,507136	0,122900	0,52658	0,300411	0,41091	1,000000									
Завязатість	11,60000	2,786668	-0,117848	0,57794	0,46179	0,353717	0,39739	1,000000								
Терплячість	9,90000	3,304647	0,171838	0,56259	0,39462	0,43986	0,60308	0,54220	1,000000							
Імпульсивність	49,80000	5,665382	0,079704	-0,077291	0,134295	-0,297316	-0,094757	-0,52508	-0,187129	1,000000						
Соціальність	8,86667	2,080009	-0,239021	-0,281090	-0,155044	-0,269936	-0,101157	-0,140399	-0,217722	0,021069	1,000000					
Гіперактивність	3,80000	4,147288	0,207860	-0,230852	-0,178924	-0,081229	-0,205307	-0,227953	-0,087054	0,001174	-0,123118	1,000000				
емоц порушення	0,86667	1,547709	-0,055994	0,245627	0,074851	0,201542	0,296037	0,307014	0,300693	0,39641	0,058556	-0,165462	1,000000			
повед порушення	1,46667	1,814374	0,261445	-0,020907	0,082832	0,151290	-0,160404	0,024552	0,082816	0,077828	-0,019493	0,71855	0,072041	1,000000		
порушення взаємин одноп	2,20000	1,606023	-0,110761	0,010783	0,013647	-0,085458	-0,228965	-0,104796	-0,204012	0,040930	0,111483	0,026921	-0,072138	0,179873	1,000000	
Усвідомленість	25,40000	7,509075	-0,047379	0,164399	0,057958	0,103019	0,355102	0,093601	0,087823	-0,131797	-0,018545	-0,356096	0,236178	-0,125537	-0,149829	1,000000

група=контр ПІСЛЯ

Correlations (загальна)

Marked correlations are significant at $p < ,05000$

N=30 (Casewise deletion of missing data)

Результати порівняльного аналізу емпіричних даних у підгрупах дівчат і хлопців, які практикували майндфулнес-техніки, на початку дослідження (за t-критерієм Ст'юдента)

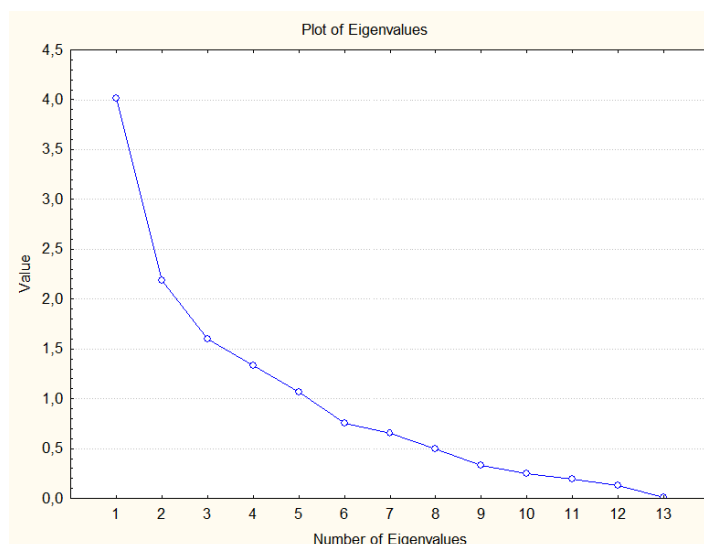
Variable	T-tests: Grouping: Стать (експ ДО) Group 1: 1 - хлопці Group 2: 0 - дівчата										
	Mean 1	Mean 0	t-value	df	p	Valid N 1	Valid N 0	Std.Dev. 1	Std.Dev. 0	F-ratio Variances	p Variances
Вольова саморегуляція	14,46154	12,58824	1,329768	28	0,194327	13	17	3,755338	3,873932	1,064158	0,930717
Наполегливість	9,69231	7,88235	1,826557	28	0,078446	13	17	2,594373	2,758676	1,130672	0,844089
Самовладання	7,76923	7,35294	0,447887	28	0,657681	13	17	2,521701	2,523420	1,001364	1,000000
Організованість	9,61538	9,64706	-0,024564	28	0,980577	13	17	3,927223	3,141281	1,562994	0,398957
Завзятість	10,69231	10,88235	-0,177470	28	0,860417	13	17	3,172397	2,689850	1,390974	0,529027
Терплячість	10,38462	10,35294	0,027139	28	0,978541	13	17	3,500916	2,892689	1,464738	0,468866
Імпульсивність	50,07692	50,23529	-0,079625	28	0,937102	13	17	5,648916	5,202516	1,178972	0,744125
соціальність	7,53846	7,05882	0,398928	28	0,692972	13	17	2,601775	3,682231	2,003008	0,227908
гіперактивність	5,23077	4,70588	0,339914	28	0,736458	13	17	4,044623	4,297742	1,129080	0,846083
емоц порушення	3,53846	2,70588	0,746236	28	0,461745	13	17	2,961289	3,077432	1,079979	0,909486
повед порушення	2,61538	2,23529	0,418508	28	0,678768	13	17	2,501282	2,437453	1,053059	0,904403
порушення взаємин однол	3,38462	2,58824	0,806356	28	0,426834	13	17	2,364264	2,895229	1,499595	0,482914
Усвідомленість	27,15385	24,82353	1,111799	28	0,275680	13	17	5,520359	5,812006	1,108454	0,872258

Результати порівняльного аналізу емпіричних даних у підгрупах дівчат і хлопців, які практикували майндфулнес-техніки, в кінці дослідження (за t-критерієм Ст'юдента)

Variable	T-tests: Grouping: Стать (експ ПІСЛЯ) Group 1: 1 - хлопці Group 2: 0 - дівчата										
	Mean 1	Mean 0	t-value	df	p	Valid N 1	Valid N 0	Std.Dev. 1	Std.Dev. 0	F-ratio Variances	p Variances
Вольова саморегуляція	11,61538	11,76471	-0,10694	28	0,915597	13	17	3,927223	3,683229	1,136877	0,794939
Наполегливість	7,84615	6,94118	0,87108	28	0,391119	13	17	2,672270	2,925547	1,198543	0,762822
Самовладання	6,53846	6,70588	-0,19848	28	0,844103	13	17	2,470337	2,143732	1,327918	0,586180
Організованість	8,46154	9,52941	-0,92072	28	0,365060	13	17	2,295481	3,659195	2,541112	0,107934
Завзятість	9,53846	9,35294	0,17526	28	0,862133	13	17	2,726884	2,977859	1,192546	0,769715
Терплячість	9,61538	8,76471	0,76639	28	0,449860	13	17	3,150092	2,905370	1,175556	0,748145
Імпульсивність	49,84615	52,35294	-1,42137	28	0,166251	13	17	4,079341	5,255249	1,659612	0,378882
соціальність	6,30769	7,76471	-1,25542	28	0,219702	13	17	3,250247	3,072650	1,118939	0,817440
гіперактивність	3,84615	2,35294	1,18853	28	0,244607	13	17	3,508232	3,334314	1,107041	0,832643
емоц порушення	2,30769	1,52941	1,00784	28	0,322164	13	17	2,287087	1,940285	1,389423	0,530367
повед порушення	1,84615	0,58824	2,10286	28	0,04459	13	17	2,07550	1,17574	3,11620	0,03619
порушення взаємин однол	2,61538	2,23529	0,51096	28	0,613382	13	17	2,063107	1,985240	1,079985	0,868043
Усвідомленість	29,61538	25,94118	1,32004	28	0,197512	13	17	9,242461	5,984047	2,385532	0,106220

Результати факторного аналізу емпіричних даних в експериментальній групі на початку дослідження

Графік кам'яного осипу



Власні значення факторів

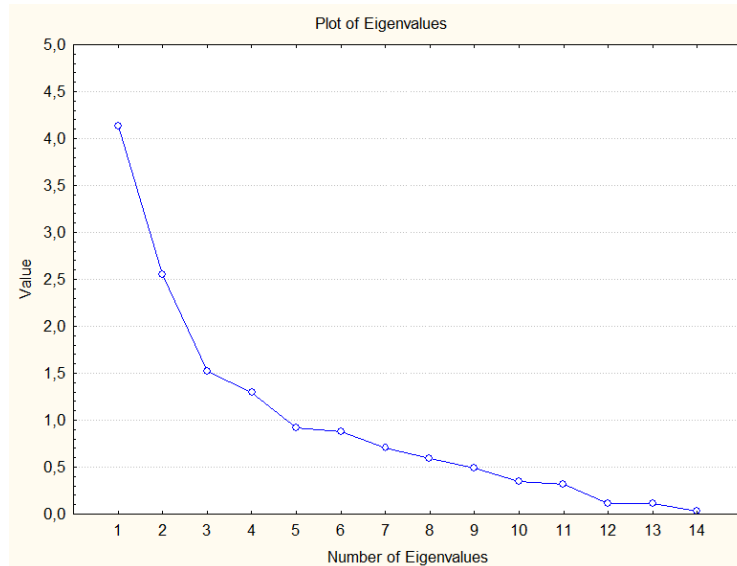
Eigenvalues (експ ДО) Extraction: Principal components				
Value	Eigenvalue	% Total variance	Cumulative Eigenvalue	Cumulative %
1	4,011598	30,85845	4,01160	30,85845
2	2,185849	16,81423	6,19745	47,67267
3	1,595854	12,27580	7,79330	59,94847
4	1,331601	10,24308	9,12490	70,19155
5	1,061855	8,16811	10,18676	78,35967
6	0,752429	5,78792	10,93919	84,14758

Факторні навантаження

Factor Loadings (Varimax normalized) (експ ДО) Extraction: Principal components (Marked loadings are >,500000)						
Variable	Factor 1	Factor 2	Factor 3	Factor 4	Factor 5	Factor 6
Стать	0,144229	0,022248	-0,007643	-0,121330	0,91184	-0,042782
Вольова саморегуляція	0,92508	0,062489	0,074337	0,008081	0,155442	0,298478
Наполегливість	0,75057	-0,036564	-0,015007	0,031798	0,387964	0,341362
Самовладання	0,88067	0,014399	0,261761	0,023672	-0,107213	0,126638
Організованість	0,120602	0,024811	0,439169	-0,009136	-0,023543	0,56011
Завзятість	0,316049	-0,220755	0,164078	-0,093347	-0,084771	0,78752
Терплячість	0,211894	-0,093494	0,89121	0,081384	-0,002842	0,191116
Імпульсивність	-0,348568	-0,200647	-0,100707	-0,268329	-0,083528	-0,73344
Соціальність	-0,070257	-0,67850	0,140411	0,496160	0,287874	-0,169079
Гіперактивність	-0,224796	0,70457	0,163606	0,060952	0,137929	-0,52971
емоц порушення	-0,402269	0,214649	0,356788	-0,57837	0,200886	0,400599
повед порушення	0,098997	0,94418	-0,080144	-0,001057	0,064010	0,037734
порушення взаємин одноп	0,024281	0,012573	-0,104816	-0,90542	0,114814	-0,154486
Expl.Var	2,724038	1,998781	1,289714	1,507969	1,191889	2,226795
Prp.Totl	0,209541	0,153752	0,099209	0,115998	0,091684	0,171292

Результати факторного аналізу емпіричних даних в експериментальній групі в кінці дослідження

Графік кам'яного осипу



Власні значення факторів

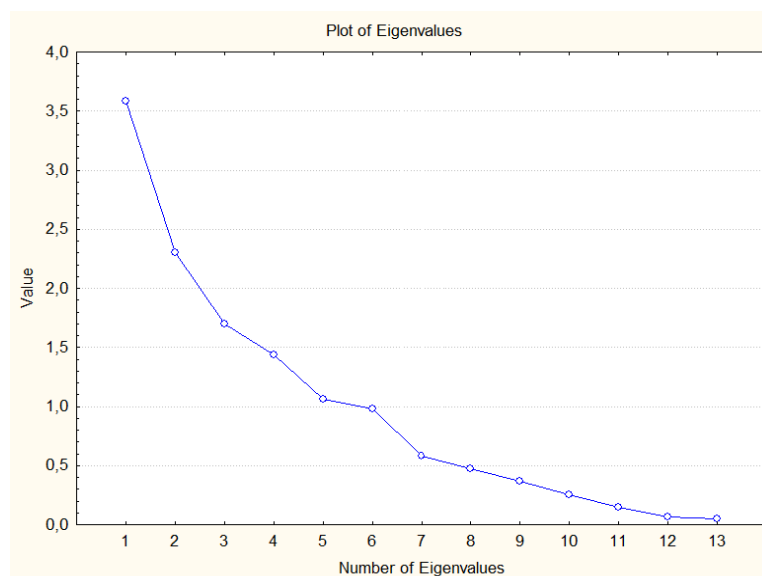
Eigenvalues (експ ПІСЛЯ) Extraction: Principal components				
Value	Eigenvalue	% Total variance	Cumulative Eigenvalue	Cumulative %
1	4,131990	29,51421	4,13199	29,51421
2	2,551961	18,22830	6,68395	47,74251
3	1,516545	10,83246	8,20050	58,57497
4	1,299264	9,28046	9,49976	67,85542
5	0,922752	6,59109	10,42251	74,44651

Факторні навантаження

Variable	Factor Loadings (Varimax normalized) (експ ПІСЛЯ) Extraction: Principal components (Marked loadings are > ,500000)				
	Factor 1	Factor 2	Factor 3	Factor 4	Factor 5
Стать	0,069911	0,078632	0,024396	-0,094013	0,80646
Вольова саморегуляція	0,94043	-0,012444	0,010540	0,134207	-0,103066
Наполегливість	0,83883	-0,037984	0,158138	-0,062366	0,155780
Самовладання	0,84178	0,325351	-0,040910	0,005440	-0,237268
Організованість	0,065651	-0,030288	0,009251	0,94133	-0,132289
Завзятість	0,72082	0,010450	-0,304720	0,408010	0,120722
Терплячість	0,482767	-0,59347	0,055467	0,377893	0,016315
Імпульсивність	-0,68720	0,115551	0,154641	0,008953	-0,347728
Соціальність	0,107881	-0,225695	0,460513	0,219889	-0,53972
Гіперактивність	-0,240948	0,87569	-0,113181	-0,255241	0,068118
емоц порушення	0,029317	0,466687	-0,245145	0,148035	0,413112
повед порушення	0,356149	0,60512	0,127338	0,057703	0,467005
порушення взаємин однол	0,067020	0,333497	-0,78396	-0,018692	0,036998
к-сть медит	-0,037584	0,189811	0,80426	-0,049921	-0,025482
Expl.Var	3,734034	2,029206	1,709933	1,367808	1,581530
Prp.Totl	0,266717	0,144943	0,122138	0,097701	0,112966

Результати факторного аналізу емпіричних даних в контрольній групі на початку дослідження

Графік кам'яного осипу



Власні значення факторів

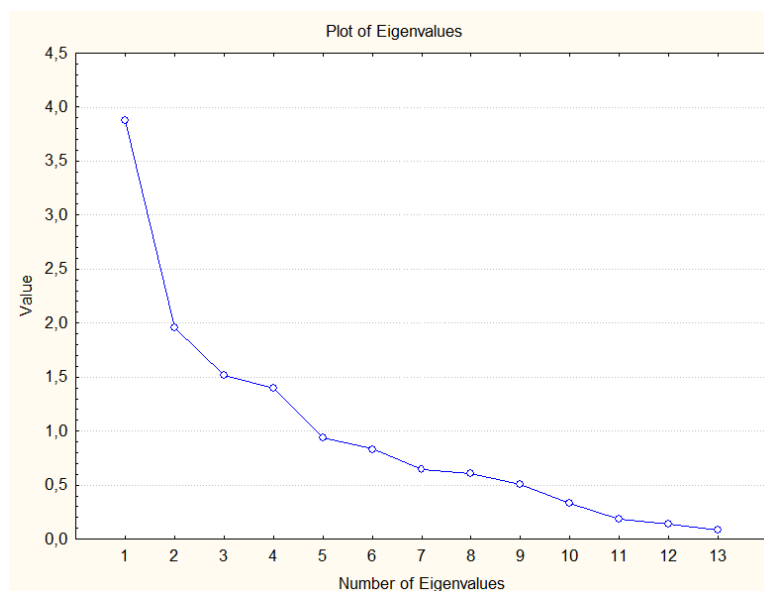
Eigenvalues (контр ДО) Extraction: Principal components				
Value	Eigenvalue	% Total variance	Cumulative Eigenvalue	Cumulative %
1	3,586811	27,59085	3,58681	27,59085
2	2,300877	17,69905	5,88769	45,28990
3	1,697592	13,05840	7,58528	58,34830
4	1,433442	11,02648	9,01872	69,37478
5	1,064003	8,18464	10,08272	77,55942
6	0,977612	7,52009	11,06034	85,07951
7	0,581978	4,47676	11,64231	89,55627

Факторні навантаження

Factor Loadings (Varimax normalized) (контр ДО) Extraction: Principal components (Marked loadings are > ,500000)							
Variable	Factor 1	Factor 2	Factor 3	Factor 4	Factor 5	Factor 6	Factor 7
Стать	-0,299906	-0,194684	0,86347	-0,028248	0,096117	-0,058990	0,025125
Вольова саморегуляція	0,93179	0,061360	0,022549	0,097014	0,060531	-0,029521	0,105344
Наполегливість	0,90979	0,112605	0,038265	-0,103579	-0,009527	-0,068947	0,004998
Самовладання	0,73744	-0,191609	-0,253733	0,264492	0,220984	0,223516	0,339319
Організованість	0,410873	-0,167020	0,115096	-0,80811	-0,081380	-0,261280	0,030149
Завзятість	0,495882	0,52069	0,329632	0,265828	-0,148703	0,055333	0,297061
Терплячість	0,342012	0,167256	0,75526	0,112571	0,060603	0,151867	0,165847
Імпульсивність	-0,244530	0,165136	-0,175042	-0,174751	0,048081	0,069283	-0,88527
Соціальність	0,085950	0,061665	0,109427	0,015788	0,97423	-0,053354	-0,046681
Гіперактивність	0,020159	-0,85517	0,141429	-0,155176	0,033804	0,362250	0,000232
емоц порушення	-0,221255	0,286677	-0,017376	0,77469	0,113373	0,238414	0,295307
повед порушення	-0,105724	-0,80175	-0,045246	0,167226	-0,208357	0,054222	-0,52191
порушення взаємин однол	0,000669	-0,246920	0,051267	-0,004068	-0,062543	0,92151	-0,042062
Expl. Var	2,989126	1,966385	1,571849	1,510259	1,107001	1,201287	1,296408
Prp. Totl	0,229933	0,151260	0,120911	0,116174	0,085154	0,092407	0,099724

Результати факторного аналізу емпіричних даних в контрольній групі в кінці дослідження

Графік кам'яного осипу



Власні значення факторів

Eigenvalues (контр ПІСЛЯ) Extraction: Principal components				
Value	Eigenvalue	% Total variance	Cumulative Eigenvalue	Cumulative %
1	3,876988	29,82299	3,876988	29,82299
2	1,956829	15,05253	5,833817	44,87552
3	1,515249	11,65576	7,349067	56,53128
4	1,399314	10,76395	8,748380	67,29523
5	0,933849	7,18346	9,682230	74,47869

Факторні навантаження

Factor Loadings (Varimax normalized) (контр ПІСЛЯ) Extraction: Principal components (Marked loadings are >,500000)					
Variable	Factor 1	Factor 2	Factor 3	Factor 4	Factor 5
Стать	-0,139268	0,406681	-0,081000	0,57502	0,347940
Вольова саморегуляція	0,93578	-0,110932	-0,105378	-0,013496	0,113839
Наполегливість	0,89943	-0,038364	-0,158300	-0,160530	-0,023853
Самовладання	0,61375	0,101582	-0,288920	0,142475	0,309268
Організованість	0,55218	-0,147882	-0,170316	0,57988	-0,096527
Завзятість	0,57579	-0,124531	-0,58917	0,015254	0,071173
Терплячість	0,63219	0,073939	0,272375	0,475409	0,030834
Імпульсивність	0,035813	-0,020539	0,93665	0,103450	-0,130617
Соціальність	-0,203569	-0,037276	0,004473	-0,104842	-0,87556
Гіперактивність	-0,174502	0,86192	0,080536	-0,033189	0,098530
емоц порушення	0,187334	0,004986	0,63842	0,214259	-0,344213
повед порушення	0,110318	0,94203	0,080439	-0,113399	-0,050245
порушення взаємин однол	0,025880	0,167835	0,016201	-0,70310	-0,041157
Expl.Var	3,237947	1,892662	1,874656	1,515314	1,161651
Prp.Totl	0,249073	0,145589	0,144204	0,116563	0,089358