

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

*/Рекомендація кафедри до захисту
Підпис зав. кафедри/*

Бобруйко Олеся Ігорівна

**ВПЛИВ МАЙНДФУЛНЕС-ПРАКТИК НА ВПЕВНЕНІСТЬ У
СОБІ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ**

Спеціальність 8.053 «Психологія»

Магістерська робота на здобуття кваліфікації магістра

Кафедра клінічної психології
Науковий керівник –
Стадницька Юлія Василівна;
кандидат наук із соціальних комунікацій,
доцент кафедри клінічної психології УКУ

/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 впевненість у собі дітей
молодшого шкільного віку**

Виконала: студентка 6-го курсу,
групи ЗПК-17/М
спеціальності 8.053 «Психологія»
(шифр і назва спеціальності)

Бобруйко О. І.

Керівник: Стадницька Ю. В.
(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 МАГІСТЕРСЬКУ РОБОТУ СТУДЕНТЦІ**Бобруйко Олесі Ігорівні
(прізвище, ім'я, по батькові)

1. Тема роботи: Вплив майндфулнес-практик на впевненість у собі дітей молодшого шкільного віку

Керівник роботи: Стадницька Юлія Василівна, кандидат наук із соціальних комунікацій, доцент кафедри клінічної психології УКУ,
(прізвище, ім'я, по батькові, науковий ступінь, вчене звання)

затверджені Вченою Радою факультету від “ 23 ” жовтня 2018 р.

№ протоколу 3

2. Строк подання студенткою роботи: 27.05.2019

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

4. Зміст розрахунково-пояснювальної записки (перелік питань, які потрібно розробити): 1) здійснити теоретичний аналіз наукової літератури з питань впевненості у собі та майндфулнес; 2) обґрунтувати методологічні засади та методичний комплекс для емпіричного дослідження впливу практик майндфулнес на впевненість у собі молодших школярів; 3) дослідити характеристики впевненості у собі та усвідомленості за допомогою емпіричних методів; 4) здійснити математико-статистичну обробку даних; 5) проаналізувати отримані результати.

5. Перелік графічного матеріалу (з точним зазначенням обов'язкових креслень): магістерська наукова робота містить схему, рисунки і таблиці.

6. Дата видачі завдання _____

КАЛЕНДАРНИЙ ПЛАН

№ з/п	Назва етапів дипломної роботи	Строк виконання етапів роботи	Примітка
1	Вибір і погодження теми	22.10.2018	
2	Обговорення методології та структури дослідження	02.11.2018	
3	Здача опису роботи та бібліографії	03.12.2018	
4	Опрацювання I розділу	14.01.2019	
5	Представлення I розділу дослідження	17.01.2019	
6	Проведення попереднього опитування і експерименту	28.01.2019 – 22.03.2019	
7	Проведення кінцевого опитування	15.03.2019	
8	Статистична обробка даних і опрацювання II розділу	01.04.2019	
9	Представлення II розділу дослідження	12.04.2019	
10	Попередній захист магістерської роботи	09.05.2019	

Студентка

_____ (підпис)

_____ (прізвище та ініціали)

Керівник роботи

_____ (підпис)

_____ (прізвище та ініціали)

ЗМІСТ

ВСТУП	6
РОЗДІЛ 1. КОНЦЕПТУАЛІЗАЦІЯ ПОНЯТЬ ВПЕВНЕНІСТЬ У СОБІ ТА МАЙНДФУЛНЕС-ПРАКТИКИ	10
1.1. Концепція впевненості у собі	10
1.2. Концепція майндфулнес-практик.....	26
1.3. Вплив майндфулнес-практик на впевненість у собі молодших школярів ...	29
1.4. Теоретична модель впливу майндфулнес-практик на впевненість у собі молодших школярів	32
РОЗДІЛ 2. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ВПЛИВУ МАЙНДФУЛНЕС-ПРАКТИК НА ВПЕВНЕНІСТЬ У СОБІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ.....	35
2.1. Методи, процедура та дизайн дослідження	35
2.2. Характеристика учасників дослідження.....	44
2.3. Характеристики впевненості школярів до майндфулнес-практик.....	48
2.4. Особливості впливу майндфулнес-орієнтованих практик на впевненість у собі учасників експериментальної групи	50
2.5. Характеристики показників контрольної групи до та після впливу	60
2.6. Характеристики впевненості молодших школярів після експериментального впливу	62
ВИСНОВКИ	64
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	67
ДОДАТКИ	81

ВСТУП

Актуальність дослідження. Для реалізації власного потенціалу у сучасному суспільстві важливо бути рішучою, впевненою у собі особистістю. Адже впевненість у собі істотно впливає на психічне благополуччя людини та якість її життя загалом. Високий рівень впевненості у собі асоціюється з позитивним ставленням до себе, вірою у власні можливості, цілеспрямованістю, повагою до себе та оточуючих, просоціальною поведінкою тощо. Натомість, невпевненість корелює з підвищеним рівнем тривожності, самокритики, агресивністю і загалом створює перепони на шляху до благополуччя.

Доцільним, на наш погляд, є дослідження феномену впевненості у собі у молодшому шкільному віці, оскільки саме в цей період у дитини з'являється здатність до внутрішнього планування дій та рефлексії.

Феномен впевненості у собі почали систематично вивчати у кінці 1940-х на початку 1950-х років. У зарубіжній психологічній літературі науковці досліджували впевненість у собі як віру в себе (В. Джеймс), власні здібності (Р. Бенабу, Ж. Тіроль), оцінку власних можливостей (Е. Ленні) чи особистісну характеристику (С. Клейтман, Ф. Крамер). Л. Станков, С. Мороні, І. Пінг Лі протиставляють тривогу впевненості у собі, А. Маслоу пов'язував впевненість із самооцінкою, А. Бандура вивчав взаємозв'язок самоефективності з упевненістю, Ж. Екклс дослідила розвиток впевненості у собі у дітей, С. Клейтман і Т. Москроп проаналізували зв'язок між впевненістю і академічною успішністю молодших школярів.

Українські науковці вивчають впевненість у собі як показник готовності до саморозвитку (В. Є. Михайличенко, М. В. Канівець), як один із аспектів життєвого успіху (С. М. Кондратюк), і досліджують впевненість у юнацькому (С. К. Мельничук), підлітковому (О. В. Хомчук, Л.О. Глушко), старшому дошкільному та молодшому шкільному віці (А. Є. Сіренко, М. Є. Мішечкіна).

Зважаючи на вимоги сучасного суспільства і переваги, які надає впевненість у собі, виникає потреба підтримувати її на достатньо високому рівні.

На нашу думку, культивування майндфулнес – навички зосереджуватися на теперішньому моменті з доброзичливістю до власного досвіду може сприяти розвитку особистісної впевненості молодших школярів.

Майндфулнес досліджували такі зарубіжні та українські вчені як Дж. Кабат-Зінн, К. Кресентіні, В. Капурсо, З. Сігал, М. Вільямс, Дж. Тісдейл, С. Бішоп, Д. Сігел, Р. Баер, К. Неф, Д. В. Ковпак, Т. І. Гера, Н. Г. Пшук та інші. Вплив майндфулнес на впевненість у собі вивчали Л. Пауелл, М. Гілкріст, Ж. Стейплі.

На наш погляд, проблема впевненості у собі у дитячому віці є недостатньо вивченою. Не виявлено також спеціальних досліджень, які б вивчали вплив практик майндфулнес на впевненість у собі молодших школярів, тому наше дослідження буде першим у даній сфері. Дане дослідження дозволить виявити нові способи для культивації феномену впевненості у собі, ще на етапі її формування, і, можливо, нові сфери застосування майндфулнес-практик.

Таким чином, враховуючи важливість проблеми і недостатність її вивчення, було обрано тему магістерської роботи – «Вплив майндфулнес-практик на впевненість у собі дітей молодшого шкільного віку».

Об’єкт дослідження: впевненість у собі дітей молодшого шкільного віку.

Предмет дослідження: зміни показників впевненості у собі у молодших школярів під впливом майндфулнес-практик.

Мета дослідження полягає у визначенні впливу майндфулнес-практик на формування впевненості у собі у дітей молодшого шкільного віку.

Гіпотези дослідження:

1. Припускаємо, що після завершення курсу майндфулнес-практик зростуть показники впевненості у собі молодших школярів. Ймовірно, що кількість та тривалість майндфулнес-практик взаємопов'язані із впевненістю у собі.

2. Ймовірно, що зі зростанням усвідомленості себе, своїх переживань, внаслідок майндфулнес-практик, дитина зможе почуватися більш впевненою у собі.

3. Припускаємо, що практикування майндфулнес-медитацій сприяє підвищенню самооцінки, прийняттю себе, що допомагає дітям більше вірити у свої можливості.

Завдання дослідження:

1. Здійснити теоретичний аналіз наукової літератури з питань впевненості у собі та майндфулнес. Визначити роль майндфулнес-практик у формуванні впевненості молодших школярів і розробити теоретичну модель.

2. Обґрунтувати методологічні засади та методичний комплекс для емпіричного дослідження впливу практик майндфулнес на впевненість у собі молодших школярів.

3. Дослідити характеристики впевненості у собі та усвідомленості за допомогою емпіричних методів.

4. Здійснити математико-статистичну обробку даних.

5. Проаналізувати отримані результати.

Методи дослідження: *теоретичні методи:* аналіз, класифікація, порівняння, систематизація, узагальнення теоретичних та емпіричних даних з проблеми; *емпіричні методи:* анкетування, спостереження, бесіда, тестування; *математико-статистичні методи:* t-критерій Стьюдента, коефіцієнт лінійної кореляції Пірсона та методи дескриптивної статистики; *методи дослідження:* для оцінки рівня впевненості у собі та пов'язаних характеристик – дитячий варіант особистісного тесту Р. Кеттела (шкали впевненості у собі, соціальної сміливості); для дослідження рівня самооцінки – опитувальник пов'язаної зі здоров'ям якості життя для дітей від 7 до 13 років (Kid-KINDL); для вимірювання усвідомленості – опитувальник усвідомленості для дітей та підлітків (Child and Adolescent Mindfulness Measure).

Наукова новизна. Інтегровано курс майндфулнес-практик у навчальний процес одразу кількох шкіл Львова. Побудовано теоретичну модель впливу майндфулнес-практик на впевненість у собі. Доведено, що 6 тижнів практикування майндфулнес сприяють зростанню показників впевненості молодших школярів.

Практичне значення отриманих результатів полягає у можливості застосування майндфулнес-практик у якості інструменту для розвитку впевненості у собі молодших школярів.

Структура та обсяг дипломної роботи. Робота включає вступ, два розділи, висновки, список використаних джерел (132 найменування, з них 129 – англomовні) і додатки. Загальний обсяг роботи складає 99 сторінок, основний зміст викладено на 60 сторінках.

РОЗДІЛ 1. КОНЦЕПТУАЛІЗАЦІЯ ПОНЯТЬ ВПЕВНЕНІСТЬ У СОБІ ТА МАЙНДФУЛНЕС-ПРАКТИКИ

1.1. Концепція впевненості у собі

Роль впевненості у собі. Якщо протягом XIX ст. впевненість у собі згадувалась у 4 000 наукових публікацій, то до 2019 кількість робіт зросла до 639 000 відповідно до результатів Google Scholar. Загалом впевненість у собі згадується у 434 000 наукових публікаціях протягом останніх 20 років.

Як бачимо, інтерес науковців до теми впевненості стрімко зростає. Чому ж впевненість у собі варто досліджувати і у чому її важливість?

Впевненість впливає на поведінку особи (Oney & Oksuzoglu-Guven, 2015, p.149) процес прийняття та обробки рішень (Charness, Rustichini, & Van de Ven, 2018; Chuang, Cheng, Chang, & Chiang, 2013) і на якість життя загалом (Al-Asadi, Klein, & Meyer, 2014; Eccles, 1999; McCullough, Huebner, & Laughlin, 2000; Stankov, Morony, & Lee, 2014). Впевненість у собі є предиктором купівельної поведінки (Greenacre, Tung, & Chapman, 2014), спортивних (Hatzigeorgiadis, Zourbanos, Mroumpaki, & Theodorakis, 2009) та академічних досягнень (Stankov et al., 2014). Віра у власні можливості є важливим інгредієнтом у прийнятті багатьох рішень, таких як вибір кар'єри, започаткування власної справи чи здатності ризикнути (Charness et al., 2018). Особи з високим рівнем впевненості менше сумніваються у ситуаціях вибору чи прийнятих рішеннях (Chuang et al., 2013).

Впевненість тісно пов'язана з мотивацією – чим вищий рівень впевненості, тим більша мотивація (Bénabou & Tirole, 2002, p.873). Справді, впевнені особи зазвичай більш мотивовані до дій у яких вони компетентні, оскільки вірять, що здатні впоратися з викликами, які виникатимуть у процесі (Chemers, Watson, & May, 2000; Greenacre et al., 2014; Schunk, 1990). Саме тому особи з високим рівнем впевненості не бояться ризикувати (Charness et al., 2018), навпаки, вони надають перевагу ризикованим рішенням (Chuang et al., 2013), навіть якщо оточення їх у цьому не підтримує. Натомість, особи з низькою

впевненістю у собі загалом недооцінюють власні здібності, у зв'язку з чим знижується і їхня мотивація (Stankov et al., 2014). Як результат, вони схильні уникати складних завдань (Bénabou & Tirole, 2002, p.873) та ризиків через страх невдачі.

Впевненість асоціюється з продуктивністю, у тому числі з академічною. Відповідно до результатів регресійного аналізу, проведеного Лазарем Станковим та ін. (2014), впевненість є найсильнішим предиктором академічних досягнень серед учнів середньої школи (стандартизований β -коефіцієнт = 0,61 при $p < 0,01$) (Stankov et al., 2014). Також простежується взаємозв'язок між впевненістю у собі та успішністю в навчанні і серед молодших школярів ($r = 0,25$ при $p < 0,01$), незалежно від віку, статі, стосунків з батьками чи когнітивних здібностей дитини (Kleitman & Moscrop, 2010; Kleitman, Stankov, Allwood, Young, & Mak, 2012). Натомість, невпевненість і тривожність знижують продуктивність особи (Compte, & Postlewaite, 2004), оскільки її когнітивні ресурси спрямовані на регулювання емоційного стану (Stankov et al., 2014). До того ж, особи з низьким рівнем впевненості схильні виконувати поставлені перед ними завдання більш хаотично (Bandura, 1993; Bouffard-Bouchard, 1990; Greenacre et al., 2014), що також знижує їхню продуктивність, тим самим, посилюючи невпевненість.

Впевнені особи вірять, що здатні досягти того, чого вони хочуть, планують чи очікують, вірять у власний успіх. Їхні очікування зазвичай більш реалістичні, оскільки співпадають з актуальними можливостями, на відміну від осіб, які схильні недооцінювати чи переоцінювати власні вміння. Впевненість у власних силах може допомогти їм ставити перед собою більш амбітні цілі, бути наполегливими в їх досягненні і не відступати перед труднощами (Bénabou & Tirole, 2002, p.873), що і є запорукою успіху. До прикладу, впевнена поведінка допомагає збільшити шанси на отримання нової роботи чи підвищення, а також демотивувати потенційних конкурентів (Charness et al., 2018, p.74). Натомість, невпевнені особи сумніваються у власних здібностях і, загалом, не очікують успіху.

Особи з високим рівнем впевненості у собі не бояться брати відповідальність за власне життя, оскільки усвідомлюють, що його якість залежить саме від їхніх рішень та вчинків. Менш впевнені люди схильні делегувати цю відповідальність зовнішнім силам. На їхню думку, успішність домагань залежить від дії зовнішніх сил, а не здібностей особи (Gist & Mitchell, 1992), тобто, зовнішні сили мають більший вплив на життя, ніж власні рішення (Coffee, Rees, & Haslam, 2009; Gilbert & Malone, 1995; Greenacre et al., 2014).

Впевненість грає важливу роль у соціальній взаємодії. Впевнені особи зазвичай більш комунікабельні і відкриті до спілкування з оточуючими. Вони вірять, що зможуть впоратися як з позитивним, так і з негативним досвідом, який може виникати під час міжособистісної взаємодії (Greenacre et al., 2014). Таке переконання призводить до створення більшої кількості соціальних зв'язків, порівняно з менш впевненими особами. Активна соціальна поведінка сприяє набуттю досвіду соціальної взаємодії. З його зростанням, особа стає більш компетентною, а її поведінка – більш послідовною і привабливою для інших. Натомість, особи з низьким рівнем впевненості схильні до негативного соціального порівняння (Atherton et al., 2016, p.56) і, як результат, уникнення соціальних ситуацій, особливо публічних. За таких обставин, вони поведуться досить хаотично і не передбачувано, що може призвести до труднощів у спілкуванні, оскільки така комунікація є менш привабливою для оточуючих (Greenacre et al., 2014). Отже, вищий рівень соціальної впевненості мотивує людину ставати більш комунікабельною (Chelminski & Coulter, 2007; Chemers et al., 2000; Greenacre et al., 2014; Schunk, 1990), а невпевненість може стати на заваді.

Переваги впевненості можемо помітити не лише у комунікації з оточуючими, але й у ставленні до себе. До прикладу, впевнені люди мають позитивний образ себе, їм властиві висока самооцінка, самоповага і самоприйняття. Натомість, особи з низьким рівнем впевненості часто почувуються недосконалими і нічого не вартими. Їм притаманне

самоприниження, самокритика і надмірна концентрація уваги на власних недоліках (Chuang et al., 2013; Rosenberg, 1979, p.54). Добре ставлення таких осіб до себе надмірно залежить від схвалення оточуючих, однак вони схильні недооцінювати чи навіть ігнорувати компліменти. Отже, позитивна думка про себе приносить користь і задоволення, на відміну від негативної, яка примушує людину страждати (Vénaabou & Tirole, 2002, p.874).

Впевнені люди загалом почуваються щасливими, задоволеними життям. Справді, спостерігається статистично значима позитивна кореляція між впевненістю у собі і позитивним афективним станом ($r = 0,45$ при $p < 0,01$), а також рівнем задоволеності життям ($r = 0,45$ при $p < 0,01$) у підлітковому віці (McCullough et al., 2000). Дослідники стверджують, що почуття власної компетентності та самоповаги мають центральне значення для благополуччя дитини у молодшому шкільному віці (Eccles, 1999), оскільки у цей період впевненість активно формується. Тобто, рівень впевненості особи – важлива складова її благополуччя (McCullough et al., 2000; Stankov et al., 2014).

Впевненість пов'язана також з якістю життя. Зокрема, існує статистично значуща ($p < 0,001$) позитивна кореляція між впевненістю у собі і фізичним ($r = 0,378$), рольовим ($r = 0,393$), емоційним ($r = 0,325$), когнітивним ($r = 0,354$) і соціальним ($r = 0,269$) функціонуванням, а також загальною якістю життя ($r = 0,212$ при $p = 0,006$) у жінок, які проходили лікування раку молочної залози. Більше того, за результатами покрокового регресійного аналізу у зворотному порядку, впевненість на рівні із задоволенням від подружніх стосунків та стилем життя є одним з предикторів якості життя (β -коефіцієнт = 0.2 при $p = 0.039$) (Shafae, Mirghafourvand, Harischi, Esfahani, & Amirzehni, 2018, p.737). Натомість, простежується значима позитивна кореляція між низьким рівнем впевненості і розладами психічного здоров'я ($p < .001$), такими як депресія, тривога, зловживання психоактивними речовинами, проблеми зі сном, розлади харчової поведінки та дизморфофобія (Al-Asadi et al., 2014).

Рівень впевненості у собі асоціюється також з виникненням параної у вразливих до цього осіб – чим нижчий рівень впевненості, тим більша параноя (Atherton et al., 2016, p.59). Відповідно, якість життя осіб, які страждають від психічних розладів суттєво нижча, порівняно із загальною популяцією. Але, за результатами досліджень, втручання, спрямовані на підвищення рівня впевненості можуть покращити якість життя та стан психічного здоров'я особи, зокрема, зменшити персекуторні ідеї (Atherton et al., 2016, p.59).

Отже, впевненість у собі відіграє важливу роль у всіх сферах нашого життя, як у академічній та професійній, так і в соціальній та особистісній. Впевнені особи зазвичай мотивовані та продуктивні, не бояться ризикувати і ставити перед собою амбітні цілі, готові брати відповідальність за власні рішення і не відступають перед труднощами. Така поведінка у поєднанні з реалістичними очікуваннями дозволяє їм досягати успіху.

Впевнені особи добре ставляться і поважають себе та інших, що у свою чергу допомагає їм нарощувати соціальний капітал і почуватися більш комфортно у міжособистісній взаємодії. Вони не надто залежать від схвалення оточуючих, тому загалом є більш самостійними та зрілими. Відповідно, такі особи почувуються більш щасливими і задоволеними життям. Впевненість відображає рівень здоров'я і функціонування людини, тобто, є важливим маркером якості життя.

Таким чином, як високий, так і низький рівень впевненості у собі матиме довготривалі наслідки у житті людини. Саме тому важливо закласти добрий фундамент ще у дитячому віці.

Наукові підходи до поняття впевненості у собі. У англomовних джерелах ми здійснювали пошук за ключовими словами “confidence”, “self-confidence”, а також за суміжними поняттями “self-esteem” та “self-efficacy”.

У найбільшому онлайн-словнику англійської мови Merriam-Webster впевненість у собі – це віра у себе, власні сили та здібності (Self-confidence, 2019). Термінологічний словник Американської Психологічної Асоціації дає

більш розгорнуте визначення впевненості як довіри особи до власних здібностей, можливостей та суджень, а також віри у те, що вона спроможна успішно справлятися з викликами щоденного життя (Self-confidence, 2018).

Дослідження впевненості має довгу історію в психології, починаючи з XIX ст. (Stankov et al., 2014), однак привертає увагу і дослідників з інших галузей, до прикладу, медицини, спорту, економіки, освіти, суспільних наук тощо.

Деякі дослідники визначають впевненість у собі як віру в себе (James, 1890, p.310), власні здібності (Bénabou & Tirole, 2002, p.872) чи здатність досягти успіху (Perry, 2011, p.218). Інші автори, розглядають даний конструкт як особистісну рису (Cramer, 2018; Kleitman et al., 2012; Stankov et al., 2014) – відносно стабільну характеристику, що відображає, можливість особи оцінювати якість власної діяльності (Cramer, 2018; Kleitman, Mark, Young, Lau, & Livesey, 2011).

З одного боку, впевненість у собі можна розглядати як оцінку власних можливостей (Lenney, 1977, p.1), які базуються на минулому досвіді особи (Earle, 2009; Lenney, 1977, p.1), зокрема, її досягненнях та взаємодії з фізичним і соціальним середовищем (Stankov et al., 2014). З іншого, впевненість – це рівень очікувань особи щодо власної продуктивності (Lenney, 1977, p.1).

Тобто, впевненість відображає накопичений досвід, який особа може використовувати з користю для себе у процесі прийняття рішень (Stankov et al., 2014).

Прихильники багатовимірної теорії тривоги визначають впевненість у собі як переконання людини у власній здатності до вирішення завдань, які стоять перед нею (Martens, Burton, Vealey, Bump, & Smith, 1990; Woodman & Hardy, 2003), протиставляючи їй когнітивну тривогу (переживання) – негативні очікування чи когнітивне занепокоєння щодо себе, актуальної ситуації чи потенційних наслідків (Martens et al., 1990; Morris, Davis, & Hutchings, 1981; Woodman & Hardy, 2003).

Вони стверджують, що впевненість у собі і когнітивна тривога лежать на протилежних кінцях одного континууму (Hatzigeorgiadis et al., 2009; Martens et al., 1990; Oney & Oksuzoglu-Guven, 2015; Stankov et al., 2014; Woodman & Hardy, 2003), де стан впевненості розглядається як відсутність переживань і, навпаки, когнітивна тривога виникає за відсутності впевненості (Martens et al., 1990). Дійсно, за результатами досліджень, існує обернено пропорційний взаємозв'язок між впевненістю та когнітивною тривогою (Hatzigeorgiadis et al., 2009; Kleitman et al., 2012; Oney & Oksuzoglu-Guven, 2015; Woodman & Hardy, 2003).

Дослідники Олів'є Комте та Ендрю Постлевайте так само відстежують взаємозв'язок впевненості і тривоги, однак розглядають дані конструкти як афективні, на додачу до когнітивних визначень (Compte & Postlewaite, 2004). Впевненість у собі, на їхню думку, “включає почуття певності та відсутність тривоги” (Compte & Postlewaite, 2004). Почуття впевненості чи тривожності особи отожднюється з її сприйняттям частоти власних успіхів (Compte & Postlewaite, 2004).

Тобто, чим частіше людині щось вдавалося у минулому, тим вищий рівень її впевненості і, відповідно, нижча тривожність, і, навпаки, зосередженість на невдачах асоціюється зі зростанням тривожності і зниженням почуття впевненості.

У даній роботі ми визначаємо впевненість у собі як особистісну рису, яка відображає оцінку особою власних можливостей.

Підводячи підсумки, варто зазначити, що визначень впевненості у собі є досить багато, і вони відрізняються в залежності від контексту використання даного поняття.

Впевненість у собі, відповідно до вищезгаданих дефініцій, може бути як когнітивним, так і афективним конструктом (Oney & Oksuzoglu-Guven, 2015, p.152) виступати як самостійним поняттям, так і входити в континуум. Концептуалізація впевненості варіюється від одновимірного поняття – віри у себе, до багатовимірних – в яких закладений аналіз минулого досвіду і наявних

здібностей, на основі яких здійснюються припущення щодо майбутніх результатів.

Класифікація впевненості у собі. У залежності від контексту, дослідники розділяють впевненість у собі на специфічну та загальну, за винятком Патрісії Перрі (2011), яка, аналізуючи концепцію впевненості, розглядає даний конструкт лише у специфічному ключі (Perry, 2011).

Специфічна впевненість у собі – це рівень переконаності особи у власних здібностях в залежності від контексту застосування (Bandura, 1977; Chemers et al., 2000; Greenacre et al., 2014; Oney & Oksuzoglu-Guven, 2015; Perry, 2011), до прикладу, впевненість у собі атлетів під час спортивних змагань, медичних сестер під час навчання в університеті, споживачів при виборі товарів, керівників під час прийняття рішень тощо. Навіть впевненість окремої особи у різних ситуаціях може відрізнятися – людина може почуватися компетентною, граючи в шахи, але не обов'язково мати високий рівень впевненості у забігах на довгу дистанцію.

Натомість, загальна впевненість у собі відображає рівень впевненості особи у цілому, незалежно від контексту (Lampert & Rosenberg, 1975; Oney & Oksuzoglu-Guven, 2015, p.151).

Якщо специфічна впевненість виникає у зв'язку з конкретною поведінкою особи, то загальна формується як результат сукупного оцінювання людиною усіх своїх дій, думок, здібностей і форм поведінки (Oney & Oksuzoglu-Guven, 2015, p.152).

Тобто, загальна впевненість у собі відображає сукупність специфічних впевненостей (Shavelson, Burstein, & Keesling, 1977; Suh, 2000) і виступає в якості особистісної риси, яка базується на узагальненій оцінці особою власних можливостей у багатьох окремих ситуаціях (Bell, 1967; Chen, Gully, & Eden, 2001; Cramer, 2018; Kleitman et al., 2012) і може розповсюджуватись на види діяльності у яких особа ще не мала досвіду (Уверенность в себе, 2019).

Окрім контексту, загальна і специфічна впевненість відрізняються стабільністю у часі (Oney & Oksuzoglu-Guven, 2015, p.152).

Загальна впевненість цілком стабільна у довготривалій перспективі (Suh, 2000) і змінити її можуть лише значні неповторювані події, з якими особа може зіткнутися протягом життя (Matthews, Deary, & Whiteman, 2003; Oney & Oksuzoglu-Guven, 2015). Натомість, специфічна впевненість базується на переживанні окремих ситуацій і оновлюється з кожним новим досвідом, тому не є стабільною (Demo, 1992; Oney & Oksuzoglu-Guven, 2015).

Отже, спираючись на такі характеристики як контекст та стабільність, можемо розглядати загальну впевненість у собі як рису особистості (Matthews et al., 2003; Meijer, 1994), а специфічну впевненість як її стан (Demo, 1992; Oney & Oksuzoglu-Guven, 2015).

У даній роботі фокус нашої уваги буде звернений на загальну впевненість особи у собі.

Деякі автори визначають загальну впевненість у собі як самооцінку (Greenacre et al., 2014), інші пов'язують специфічну впевненість з самоефективністю (Perry, 2011).

На наш погляд, впевненість у собі, самооцінка і самоефективність хоч і суміжні, але все ж окремі поняття. Спробуємо, глибше зрозуміти дані конструкти.

Впевненість у собі і самооцінка. Досліджуючи впевненість у собі, неможливо оминати самооцінку, або як її інакше називають самоповагу, самоцінність.

Дослідники визначають самооцінку як почуття особистої цінності (Rosenberg, 1965), ставлення до себе (Coopersmith, 1967) чи оцінку індивідом себе (Mruk, 2006).

Самооцінка вважається відносно стабільною рисою особистості, яка варіюється між особами (Kernis, 2003; Pepping, O'Donovan, & Davis, 2013). На думку Марка Лірі та ін. (1995), незважаючи на загальну стабільність самооцінки,

незалежно від ситуацій та часу, самооцінка неминуче коливається у повсякденному житті індивіда (Leary, Tambor, Terdal, & Downs, 1995; Pepping et al., 2013).

Автори припускають, що для людини однаково важливо почуватися добре стосовно себе як у теперішньому моменті, так і протягом тривалого часового проміжку (Leary et al., 1995).

Висока самооцінка асоціюється з впевненістю, цілеспрямованістю, підвищеним оптимізмом, фізичним здоров'ям та зниженням тривоги (Bandura, 1977, Leary et al., 1995; Randal, Pratt, & Vucci, 2015). Натомість, низька самооцінка асоціюється з такими розладами психічного здоров'я як депресія, тривога, психоз, розлади особистості та вживання алкоголю (Silverstone, 1991; Randal et al., 2015).

Деякі науковці розглядають поняття впевненості у собі і самооцінки як синоніми (Greenacre et al., 2014; James, 1890; Maslow, 1943).

Зокрема, Абрахам Маслоу у теорії мотивації пов'язує впевненість у собі з базовою потребою в самоповазі (Maslow, 1943). На його думку, задоволення даної потреби призводить до відчуття впевненості у собі, власної цінності, здатності бути корисним і потрібним у світі (Maslow, 1943). Натомість, нехтування потребою в повазі викликає почуття неповноцінності, слабкості, безпорадності і призводить до зростання зневіри, компенсаторних або невротичних тенденцій (Maslow, 1943). Люк Грінакр та ін. (2014) стверджують, що загальна впевненість і самооцінка є одним і тим же поняттям (Greenacre et al., 2014).

Інші автори вважають самооцінку двовимірним конструктом, позитивним компонентом якого є впевненість у собі – рівень впевненості людини у власних можливостях, натомість негативним проявом є самоприниження – ступінь приниження людиною себе (Kohn & Schooler, 1969; Owens, 1993).

Однак, ряд дослідників, незважаючи на спільні ознаки впевненості і самооцінки, розрізняють їх, аргументуючи це тим, що самооцінка відображає

ставлення людини до себе (Coopersmith, 1967; Rosenberg, Schooler, Schoenbach, & Rosenberg, 1995), і, на відміну від впевненості, не пов'язана з вірою особи у власні можливості, її минулим досвідом чи продуктивністю (Oney & Oksuzoglu-Guven, 2015, p.155).

Ми вважаємо впевненість у собі та самооцінку окремими поняттями. Однак, враховуючи наявність сильної кореляції між даними конструктами (Kleitman et al., 2012; Owens, 1993), припускаємо, що самооцінка грає важливу роль для зростання впевненості у собі, тому, у даній роботі ми вирішили дослідити і самооцінку також.

Під самооцінкою ми розуміємо рису особистості, яка відображає ставлення особи до себе.

Впевненість у собі і самоефективність. Самоефективність також пов'язана з впевненістю у собі (Петру, 2011), деякі дослідники, до прикладу Люк Грінакр та ін. (2014) використовують дані терміни в якості синонімів (Greenaste et al., 2014).

Справді, самоефективність часом не просто відрізнити від впевненості у собі, особливо специфічної, адже існує пряма кореляція між даними конструктами ($r = 0,48$) (Kleitman et al., 2012; Oney & Oksuzoglu-Guven, 2015; Stankov et al., 2014). Однак, дані поняття все ж відрізняються (Oney & Oksuzoglu-Guven, 2015, p.156).

Засновник теорії самоефективності Альберт Бандура визначає даний конструкт як “судження людини про власну здатність організувати та виконувати певні дії, необхідні для досягнення визначених результатів” (Bandura, 1986, p.94).

Дослідниця даної концепції – Крістен Зулкоскі, стверджує, що самоефективність фокусується на вірі особи у власну спроможність виконати конкретне завдання (Zulkosky, 2009). На її думку, самоефективність, на відміну від впевненості, не пов'язана з навичками якими володіє особа, а радше з її

судженнями про те, що вона може зробити за допомогою цих конкретних навичок (Zulkosky, 2009).

Самоефективність – це тимчасова характеристика, яка легко піддається впливу і є виключно ситуативною чи орієнтованою на конкретне завдання (Zulkosky, 2009).

Тобто, самоефективність не є стабільною у часі і не може поширюватися на інші навички чи сфери життя людини.

Самоефективність і специфічна впевненість у собі відрізняються спрямованістю – якщо впевненість орієнтована на контекст, до прикладу, навчання математиці, спортивні змагання чи менеджмент персоналу, то самоефективність фокусується на конкретному завданні у межах цього контексту: вміння розв'язувати квадратні рівняння, бити по м'ячу чи забезпечувати турботу про психічне здоров'я працівників. На основі даного твердження, можемо також зробити висновок про існування різниці між самоефективністю та загальною впевненістю у собі, яка є вільною від контексту і стабільною характеристикою особистості.

Отже, можемо стверджувати, що самоефективність і впевненість у собі – це різні поняття.

Розвиток впевненості у собі молодших школярів. Молодший шкільний вік або середнє дитинство вносить важливі зміни у життя дитини. Основна соціальна подія даного періоду – це поява школи (Eccles, 1999). У зв'язку з цим, провідна діяльність змінюється з ігрової на навчальну. Дитина стає більш залучена до активностей за межами сім'ї і шукає можливості для встановлення добрих соціальних стосунків з однолітками та дорослими поза родиною (Connell & Wellborn, 1991; Eccles, 1999).

Розвиток когнітивної сфери дозволяє їй активно освоювати компетенції і оволодівати новими знаннями та навичками. Таким чином, дитина вчиться здобувати статус і визнання завдяки власним досягненням і продуктивності (Eccles, 1999). Зростання свободи, збільшення обов'язків та прав сприяють

прийняттю незалежних рішень і розвитку самоконтролю (Connell & Wellborn, 1991; Eccles, 1999).

Період середнього дитинства відзначається появою соціального порівняння, розвитком самосвідомості та самооцінки (Eccles, 1999).

Основним завдання цього періоду, на думку Еріка Еріксона, є здобуття компетентності (Erikson, 1968). У разі успішного досягнення поставленої мети, молодші школярі мають шанс навчитися бути компетентними, впевненими у собі і продуктивними, у протилежному випадку, вони відчуватимуть себе гіршими за інших і не здатними достатньо добре впоратись з поставленими завданнями (Erikson, 1968).

Впевненість у собі у цьому віці є важливим аспектом особистості, однак є досить мінливою (Cramer, 2018; Kleitman et al., 2011). До прикладу, оцінка дитиною 6 років власних здібностей майже не співпадає з її реальною продуктивністю, але до 10 років зв'язок між впевненістю і реальними здібностями вже набагато сильніший (Eccles, 1999; Eccles, Wigfield, & Schiefele, 1998; Nicholls, 1979; Wigfield et al., 1997). Розвиток саморефлексії і самопорівняння сприяють більш реалістичній оцінці власних можливостей.

У цей період діти є вразливими до появи труднощів з тривогою, низькою самооцінкою, можуть відступати перед новими викликами, оскільки йде процес адаптації до нових вимог з боку соціальних інституцій, таких як школа, гуртки тощо (Eccles, Lord, & Buchanan, 1996).

Часті розчарування і відчуття некомпетентності, особливо на початку, можуть перешкоджати адаптації дитини до шкільного середовища (Eccles, 1999). Оскільки, зростає ризик появи у неї труднощів з навчанням, поведінкою чи психічним здоров'ям (Eccles, 1999).

Молодші школярі, які не вважають себе компетентними у академічній, соціальній чи інших сферах частіше переживають депресію, тривогу, соціальну ізоляцію, злість та агресію, у порівнянні з однолітками (Parkhurst & Asher, 1992). У них більші шанси залишитись на повторне навчання чи покинути школу ще до

її закінчення (Achenbach, Howell, Quay, & Conners, 1991; Alexander, Entwisle, & Horsey, 1997; Cairns, Cairns, & Neckerman, 1989; Offord & Fleming, 1995; Rutter, 1988). Усі ці труднощі можуть мати довготривалий вплив на їхнє життя (Eccles et al., 1996).

І, навпаки, якщо діти розглядають здібності як предмет поступового вдосконалення, ймовірно, вони можуть стати більш компетентними за допомогою навчання та практики (Eccles, 1999). Підтримка з боку дорослих може допомогти дитині справитись з розчаруванням (Eccles, 1999), які є невід'ємною частиною життя.

Успішний досвід дитини у різних сферах може забезпечити позитивне ставлення до навчання, залученість до життєвих активностей та викликів, а також здоровий, позитивний погляд на свою компетентність (Eccles, 1999).

Отже, молодший шкільний вік – період формування особистої ідентичності, самооцінки, впевненості у собі та орієнтації на здобутки, які гратимуть важливу роль у досягненні успіху у школі, на роботі та в подальшому житті дитини (Eccles, 1999).

У цьому віці, діти роблять важливі кроки у напрямку дорослого життя, стаючи все більш компетентними, незалежними, свідомими і залученими до світу поза межами своїх сімей (Eccles, 1999).

Чинники формування впевненості у собі молодших школярів. Сабіна Клейтман та інші дослідники розділяють чинники формування впевненості на внутрішні і зовнішні (Kleitman et al., 2012).

До внутрішніх факторів відносять переконання дитини стосовно своїх здібностей, продуктивності у школі, а також її академічну самоефективність (переконання, що заняття певним навчальним актом/поведінкою сприятиме досягненню позитивного результату в рамках конкретного навчального завдання/предмету) (Bandura, 1993; Kleitman et al., 2012).

Серед зовнішніх факторів, які можуть вплинути на впевненість у собі важливими джерелами є: шкільне середовище, середовище позашкільних активностей (Eccles, 1999) та вплив батьків (Kleitman et al., 2012).

Переконавання про себе у поєднанні з академічним баченням себе і самоефективністю позитивно передбачають рівень впевненості дитини, незалежно від інтелекту, статі чи шкільних факторів (Kleitman & Gibson, 2011; Kleitman et al., 2012). Стійкі позитивні переконавання щодо себе можуть виступати в якості буфера щодо поведінки, яка перешкоджає самовдосконаленню (Kleitman et al., 2012).

Щодо шкільного середовища, то тут мають значення стосунки дитини з вчителем та орієнтація навчання (Kleitman et al., 2012). Стосунки з вчителем впливають на звички щодо навчання та академічні прагнення дітей (Burchinal, Peisner-Feinberg, Pianta, & Howes, 2002; Kleitman et al., 2012). Важливою у цих стосунках є турбота, відкрите спілкування (Crosnoe, Johnson, & Elder Jr, 2004) і те, наскільки комфортно почуває себе учень у комунікації та стосунку з вчителем (Kleitman et al., 2012; Schunk, 1989). Ефективна комунікація школярів з вчителем дозволяє їм отримати зворотній зв'язок щодо своїх сильних та слабких сторін, а також можливих шляхів вирішення поставлених перед ними завдань (Kleitman et al., 2012).

Важливим чинником також є орієнтація навчання – сприйняття учнями мети здобуття знань (Kleitman et al., 2012). У навчанні орієнтованому на успішність, увага акцентується на здатності учня досягти кінцевого результату, що часто супроводжується конкуренцією, намаганням перевершити однолітків чи відповідати певним нормативним стандартам (Eccles, 1999; Kleitman et al., 2012).

Натомість, навчання орієнтоване на майстерність (процес), заохочує переконавання, що докладені зусилля призводять до успіху, і підкреслює розвиток нових навичок, розуміння концепцій і підвищення компетентності, тим самим виділяючи внутрішню цінність навчання (Ames, 1992; Kleitman et al., 2012). У

такому випадку, однолітки не розглядаються як потенційні конкуренти, навпаки, заохочується просити про допомогу і допомагати іншим. А навчальне середовище сприймається як безпечне і сприяє зниженню тривоги, зростанню самооцінки, впевненості у собі (Kleitman et al., 2012), відкритому спілкуванню і ефективному розвитку нових навичок.

Високий рівень впевненості передбачає вищу академічну успішність (Kleitman & Moscrop, 2010; Kleitman et al., 2012), оскільки, вчителі схильні краще оцінювати учнів, які впевнені у власних результатах (Kleitman & Moscrop, 2010; Kleitman et al., 2012).

Таким чином, учні з вищим рівнем впевненості з більшою ймовірністю отримуватимуть кращі оцінки, що в свою чергу позитивно впливає на рівень їхньої впевненості (Kleitman & Moscrop, 2010; Kleitman et al., 2012). Такий цикл може повторюватись знову і знову підвищуючи впевненість, рівень домагань та успішність школярів (Kleitman & Moscrop, 2010; Kleitman et al., 2012).

Деякі дослідники стверджують, що позакласні активності збільшують академічну продуктивність дитини (Kleitman et al., 2012; Whitley, 1999). Такі інтервенції як масаж, релаксація, йога терапія (Powell, Gilchrist, & Stapley, 2008), а також будь-які дії, спрямовані на розвиток соціального капіталу, наприклад, навчання служінню чи волонтерство, сприяють підвищенню впевненості дитини (Grassi, Hanley, & Liston, 2004; John, 2005; Maclellan, 2014; Risko & Walker-Dalhouse, 2009; Suh, 2000). На думку інших авторів, спортивні секції не передбачають зростання впевненості у собі чи академічних досягнень (Kleitman et al., 2011; Kleitman et al., 2012).

Час проведений з батьками (спілкування і/або активності з мамою/татом) є позитивним предиктором самооцінки, яка у свою чергу є позитивним провісником впевненості у собі і досягнень дитини (Kleitman et al., 2011; Kleitman et al., 2012).

Дійсно, вищий рівень батьківської турботи асоціюється з вищою впевненістю дитини ($r = 0.16$ (для мами), $r = 0,17$ (для тата) при $p < 0.05$), незалежно від її віку, статі чи рівня інтелекту (Kleitman & Moscrop, 2010).

Отже, позитивні переконання дитини про себе та власну продуктивність, проведення більшої кількості часу з батьками, підтримання добрих стосунків з вчителями і спрямована на майстерність орієнтація навчання сприяють розвитку впевненості у собі.

1.2. Концепція майндфулнес-практик

Майндфулнес. Медитації тисячоліттями використовувалися для зміцнення, а також у якості духовних практик у східній традиції (Crescentini & Capurso, 2015, p.44). Але, протягом останніх 30 років, на заході важливе місце посіла форма медитації під назвою майндфулнес (Crescentini & Capurso, 2015; Kabat-Zinn, 1982, 1990, 2003).

Майндфулнес – це процес, який призводить до ментального стану, що характеризується неосудливою та нереактивною усвідомленістю досвіду в поточний момент, включаючи емоції, когніції, тілесні відчуття і зовнішні стимули, такі як візуальні образи, звуки та запахи (Bishop et al., 2004; Brown & Ryan, 2003; Brown, Ryan, & Creswell, 2007; Kabat-Zinn, 2003). Майндфулнес дозволяє особі сприймати думки та події такими як вони є, не критикуючи їх (Bajaj, Robins, & Pande, 2016; Brown et al., 2007). Буддійський монах Ньянапоніка Тхера описує майндфулнес як “серце Буддійської медитації” (Kabat-Zinn, 2015). Незважаючи на східні корені, популярність майндфулнес у західній культурі невпинно зростає.

Майндфулнес (усвідомленість) розглядають також як рису особистості, яка відображає тенденцію особи перебувати у стані усвідомленості у повсякденному житті (Bajaj et al., 2016; Brown & Ryan, 2003).

Бішоп та ін. (2004) вважають, що майндфулнес включає два компоненти: саморегуляцію уваги та орієнтованість на досвід (Bishop et al., 2004). Саморегуляція уваги – це процес скеровування уваги і усвідомлене

спостереження за потоком думок, емоцій, тілесних відчуттів, які людина переживає тут і тепер. Орієнтованість на досвід – відкрите, зацікавлене, не осудливе прийняття власного досвіду у певний момент часу.

Згодом, Рут Баєр та ін. (2006) розширили структуру майндфулнес виділивши п'ять наступних складових – неосудливість (доброзичливе ставлення до внутрішнього досвіду), нереактивність (вміння не реагувати одразу і не занурюватись у власні думки, а дозволити їм прибувати і проходити повз), усвідомленість дій (здатність діяти, концентруючи увагу на теперішньому моменті), спостереження (здатність помічати свій зовнішній та внутрішній досвід), здатність словесно описувати власний внутрішній досвід (Baer, Smith, Hopkins, Krietemeier, & Toney, 2006).

Отже, термін майндфулнес є багатозначним, зокрема, використовується для позначення практики майндфулнес – майндфулнес-медитації, стану майндфулнес – короткочасного стану усвідомленості, що виникає під час або відразу після практики, а також усвідомленості як особистісної риси, яка може відрізнятися у різних осіб.

Стан майндфулнес можна розвивати, застосовуючи техніку майндфулнес-базованого зниження стресу (Mindfulness Based Stress Reduction Program) (Kabat-Zinn, 1982) та майндфулнес-орієнтовану когнітивну терапію (Mindfulness Based Cognitive Therapy) (Segal, Teasdale, & Williams, 2004). Регулярність майндфулнес-інтервенцій позитивно впливає на розвиток усвідомленості як риси (Quaglia, Braun, Freeman, McDaniel, & Brown, 2016).

Характеристики майндфулнес-практик. Майндфулнес-медитація спирається на техніки ментального тренування, які передбачають, що неосудливе усвідомлення свого психічного і соматосенсорного досвіду тут і тепер, позитивно впливає на точність сприйняття і прийняття особою її життєвого досвіду (Crescentini & Capurso, 2015, p.45).

Таким чином, особа, яка практикує майндфулнес поєднує такі компоненти як сфокусована увага, неосудливе ставлення, відкритість та

сприйняття, щоб навмисно звертати увагу і спостерігати за досвідом у теперішньому моменті (Brown & Ryan, 2003; Crescentini & Capurso, 2015; Lutz, Slagter, Dunne, & Davidson, 2008).

Практикувати майндфулнес можна як шляхом медитації, так і за допомогою неформальних практик. Під час медитації увага спрямовується на певний об'єкт, який може відрізнитись в залежності від конкретної медитативної техніки (Eberth & Sedlmeier, 2012). Об'єктом спостереження може бути дихання чи переживання певного досвіду: внутрішнього – думки, емоції, тілесні відчуття, або зовнішнього – звуки, візуальні образи, запахи, дотики тощо (Flook, Goldberg, Pinger, & Davidson, 2015).

Прикладом неформальних практик можуть бути усвідомлене споживання їжі, слухання музики, майндфулнес прогулянки тощо, при цьому увага повністю спрямована на процес і відчуття, які його супроводжують.

Протягом тренування усвідомленості особі пропонується помічати у неосудливий спосіб коли її увага відволікається від об'єкта спостереження і повертати її знову до обраного об'єкта (Flook et al., 2015). Такі тренування залучають нейронні мережі, які відповідають за саморегуляцію, у результаті чого розвивається уважність та емоційна регуляція (Lutz et al., 2008; MacLean et al., 2010), а це у свою чергу призводить до зростання доброзичливості і турботи щодо себе та інших (Flook et al., 2015).

Тренування уважності пов'язані з розвитком префронтальних зон кори головного мозку, які на початку життя присутні у рудиментарній формі і, як і мозок загалом, проходять стрімкий розвиток у дитячому віці (Diamond, 2002; Flook et al., 2015). Саме тому майндфулнес-практики доцільно використовувати не лише в дорослому віці, але й у дитинстві, адже, це сприятливий період для тренування уважності (Flook et al., 2015).

Для дітей, на відміну від дорослих, медитації зазвичай коротші і спрямовані на певний конкретний досвід, а не на дослідження внутрішніх переживань (Weare, 2013, p.142). Відповідно, звужується і мета практик, а

основною ціллю є розвиток уважності та залученість дітей у процес медитації (Weare, 2013, p.142). Методи, матеріали та активності загалом є більш інтенсивні та безтурботні і подаються в ігровій формі (Weare, 2013, p.143).

1.3. Вплив майндфулнес-практик на впевненість у собі молодших школярів

Головна мета майндфулнес-практик – розвиток усвідомленості (Crescentini & Capurso, 2015, p.45). Однак, майндфулнес-медитації також спрямовані на розвиток нових способів переживання життєвих подій (Kabat-Zinn, 1990; van den Hurk et al., 2011), що, у свою чергу, може призвести до особистісних змін (Crescentini & Capurso, 2015, p.46).

У дітей, які практикують майндфулнес відмітили зростання показників впевненості у собі ($M = 0,89$; $SD = 1,33$ при $p = 0,029$) (Coholic & Eys, 2016; Powell et al., 2008).

У свою чергу, розвиток усвідомленості асоціюється зі зростанням внутрішнього локусу контролю (Bowen et al., 2006; Kong, Wang, & Zhao, 2014), а у поєднанні з саморефлексією дозволяє дитині формувати більш реалістичне бачення себе (Schonert-Reichl & Lawlor, 2010). Зі зростанням усвідомленості зростає також здатність дітей до регуляції емоцій та поведінки (Powell et al., 2008), що дозволяє їм почуватися більш компетентними. Таким чином, культивування усвідомленості сприяє формуванню впевненості.

Ми також дослідили вплив майндфулнес-практик на самооцінку, оскільки, вона є одним із чинників, які сприяють розвитку впевненості (Kleitman et al., 2012).

Практики усвідомленості сприяють зростанню самоспівчуття (Baer, 2010; Birnie, Spence, & Carlson, 2010; Crescentini & Capurso, 2015; Hölzel et al., 2011; Kong et al., 2014; Neff, 2003), позитивним змінам особистості та її переконань (Crescentini & Capurso, 2015, p.46).

За результатами досліджень, існує прямий взаємозв'язок між усвідомленістю та самооцінкою (Brown & Ryan, 2003; Peppner & Kernis, 2007; Kong et al., 2014; Rasmussen & Pidgeon, 2011). Так, діти, які практикують майндфулнес повідомляють про краще ставлення до себе (Coholic & Eys, 2016). З іншого боку, усвідомленість грає важливу роль для зменшення негативних переконань щодо себе (Weare, 2013) та тенденцій до самокритики (Crescentini & Capurso, 2015; Hayes, Follette, & Linehan, 2004; Segal et al., 2004; Zabelina, Robinson, Ostafin, & Council, 2011).

За даними досліджень, у яких перевіряли які саме компоненти майндфулнес впливають на зростання самооцінки – найсильніша кореляція прослідковується між неосудливим ставленням до власного досвіду і самооцінкою ($r = 0,51 - 0,61$), хоча не реактивність, усвідомленість дій та здатність описувати власний досвід так само асоціюються з самооцінкою (Pepping, O'Donovan, & Davis, 2013).

Крістофер Пеппінг та ін. (2013) стверджують, що експериментально спричинений стан майндфулнес призводить до підвищення ситуативної самооцінки навіть за відсутності безпосереднього позитивного впливу на неї (Pepping et al., 2013).

Програми розвитку усвідомленості, інтегровані у шкільний процес, передбачають ряд когнітивних, соціальних та психологічних переваг для молодших школярів (Meiklejohn et al., 2012). Зокрема, поліпшується робоча пам'ять, здатність до фокусування уваги та академічні навички, які є важливими для навчання і функціонування дитини у школі (Coholic & Eys, 2016; Meiklejohn et al., 2012).

Культивування усвідомленості сприяє розвитку неупередженого ставлення до нового досвіду (Baer, 2010; Birnie et al., 2010; Hölzel et al., 2011; Kong et al., 2014; Neff, 2003) та зміщенню фокусу уваги з досягнення результату на процес (Crescentini & Capurso, 2015, p.45), зокрема, навчальний, що дозволяє дитині краще опанувати шкільний матеріал і, як наслідок, зростає її академічна

успішність (Davidson & McEwen, 2012; Flook et al., 2015; Mind and Life Education Research Network (MLERN) et al., 2012).

Результати іншого дослідження показали, що існує прямий взаємозв'язок між усвідомленістю та академічною самоефективністю ($r = 0,43$ при $p < 0,000$) – власним переконанням дитини про її продуктивність і успішність у досягненнях (Keye & Pidgeon, 2013).

Таким чином, майндфулнес-практики позитивно впливають як на внутрішні – когнітивні здібності дитини і академічну самоефективність, так і на зовнішні фактори розвитку впевненості у собі, такі як орієнтація навчальної діяльності та академічна успішність.

Майндфулнес-практики мають значний позитивний вплив на просоціальну поведінку ($t(28) = 8,03$; $p = 0,001$; $d = 1,27$), а також соціальний та емоційний розвиток дітей ($t(57) = 3,69$; $p = 0,001$; $d = 0,97$) (Flook et al., 2015).

Діти, які практикують майндфулнес демонструють вищий рівень соціальної впевненості як стосовно однолітків ($M = 1,04$; $SD = 1,30$; $p = 0,054$), так і вчителів ($M = 0,75$; $SD = 1,47$; $p = 0,042$), а також зростання комунікації з однолітками ($M = 0,79$; $SD = 1,42$; $p = 0,050$) та вчителями ($M = 0,94$; $SD = 1,43$; $p = < 0,001$) (Powell et al., 2008). Більше того, чим нижчий рівень соціальної компетентності дитини до початку медитацій, тим більший ефект від медитацій (Flook et al., 2015). Тобто, майндфулнес-практики сприяють розвитку соціальних зв'язків, зокрема, стосунків з вчителем, які, виступають як причиною розвитку впевненості дитини у собі, так і її наслідками.

На додачу, практики усвідомленості зменшують тривожність, втому, дистрес, реактивність та труднощі з поведінкою, покращують настрій, емоційну регуляцію та самоконтроль (Baer, 2010; Birnie et al., 2010; Hölzel et al., 2011; Kallapiran, Koo, Kirubakaran, & Hancock, 2015; Kong et al., 2014; Meiklejohn et al., 2012; Neff, 2003; Weare, 2013).

Культивування усвідомленості позитивно впливає на фізичне ($d = 0,42$; 95%-CI 0,34 – 0,50, $p < 0,0001$), психічне ($d = 0,50$; 95%-CI 0,43 – 0,56, $p < 0,0001$)

здоров'я (Grossman, Niemann, Schmidt, & Walach, 2004), а у поєднанні зі зростанням уважності та емоційної регуляції сприяє покращенню благополуччя (Coholic & Eys, 2016; Crescentini & Capurso, 2015; Weare, 2013).

Таким чином, поліпшуючи психологічне і фізичне благополуччя, майндфулнес-практики формують основу для доброго функціонування дитини у шкільному та соціальному середовищі, тим самим опосередковано сприяючи розвитку її впевненості у собі.

Усі позитивні ефекти тренування майндфулнес можуть бути побічним ефектом медитацій, проміжними кроками на шляху до розвитку усвідомленості, або можуть проявитися вже після завершення практик (Eberth & Sedlmeier, 2012, p.788).

Отже, майндфулнес-практики сприяють всебічному розвитку дитини, поліпшуючи її благополуччя, академічне та соціальне функціонування. А довготривале практикування може призвести до особистісних змін, зокрема, зростання усвідомленості, самооцінки та впевненості у собі. Таким чином, культивування усвідомленості позитивно впливає як на фактори, так і на прояви впевненості у собі молодших школярів.

1.4. Теоретична модель впливу майндфулнес-практик на впевненість у собі молодших школярів

Проаналізувавши літературні джерела, ми побудували модель впливу майндфулнес-практик на впевненість у собі.

Відомо, що регулярне практикування майндфулнес спрямоване на розвиток усвідомленості – психологічної риси, яка відображає тенденцію особи перебувати у стані усвідомленості у повсякденному житті (Вајај et al., 2016; Brown & Ryan, 2003). Усвідомленість, у свою чергу, позитивно корелює з впевненістю у собі (Схема 1).

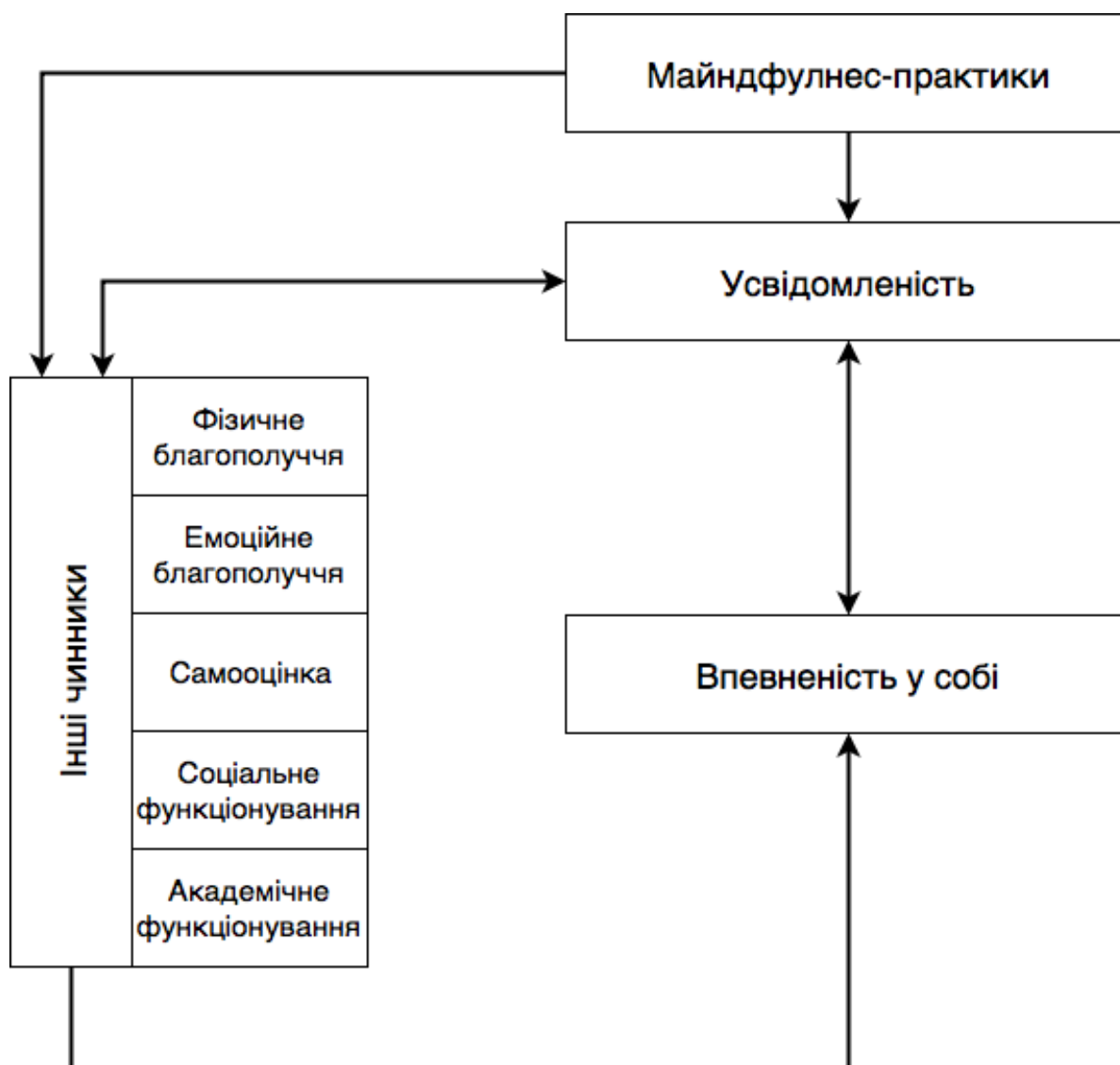


Схема 1. Теоретична модель впливу майндфулнес-практик на впевненість у собі молодших школярів

Під впевненістю у собі молодших школярів ми розуміємо особистісну рису, яка відображає оцінку дитиною власних можливостей.

Високий рівень впевненості у собі передбачає позитивну оцінку власних здібностей як достатніх для виконання шкільних вимог (у т.ч. у порівнянні з однолітками), адаптованість до академічного і соціального середовища, сміливість у спілкуванні з дорослими, прийняття власних невдач, низький рівень тривожності та добру саморегуляцію.

Відповідно, низький рівень характеризується тривожністю, сором'язливістю, гострою реакцією на невдачі, труднощами з адаптацією до

нових умов та саморегуляцією, а також оцінкою себе як менш здатного успішно виконувати шкільні завдання у порівнянні з однолітками.

У дану модель ми також включили такі чинники розвитку впевненості у собі як фізичне та емоційне благополуччя, самооцінку і соціальне та академічне функціонування дитини (Схема 1). Відомо, що майндфулнес-практики та рівень усвідомленості позитивно впливають на дані параметри, таким чином, опосередковано сприяючи розвитку впевненості.

РОЗДІЛ 2. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ВПЛИВУ МАЙНДФУЛНЕС-ПРАКТИК НА ВПЕВНЕНІСТЬ У СОБІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

2.1. Методи, процедура та дизайн дослідження

Для того, щоб реалізувати мету нашої роботи, а саме дослідити вплив майндфулнес-практик на впевненість у собі дітей молодшого шкільного віку, ми поставили перед собою наступні завдання:

1. Обрати учасників дослідження.
2. Підібрати та обґрунтувати методичний комплекс для вимірювання впевненості у собі та суміжних характеристик молодших школярів.
3. Виміряти досліджувані характеристики до та після експериментального впливу.
4. Здійснити математико-статистичну обробку отриманих даних.
5. Проаналізувати отримані результати.

Також на початку дослідження ми сформулювали наступні **експериментальні гіпотези**:

1. Припускаємо, що після завершення курсу майндфулнес-практик зростуть показники впевненості у собі молодших школярів. Ймовірно, що кількість та тривалість майндфулнес-практик взаємопов'язані із впевненістю у собі.
2. Ймовірно, що зі зростанням усвідомленості себе, своїх переживань, внаслідок майндфулнес-практик, дитина зможе почуватися більш впевненою у собі.
3. Припускаємо, що практикування майндфулнес-медитацій сприяє підвищенню самооцінки, прийняттю себе, що допомагає дітям більше вірити у свої можливості.

Для виконання поставлених перед нами завдань ми послуговувались **теоретичними**: аналіз, синтез, класифікація, порівняння, узагальнення

теоретичних та емпіричних даних з проблеми, а також **емпіричними методами**, такими як анкетування, бесіда та тестування.

Для обробки отриманих даних і статистичної перевірки гіпотез використовувались такі **математико-статистичні методи** як t-критерій Стьюдента, коефіцієнт лінійної кореляції Пірсона, а також методи дескриптивної статистики.

Методики дослідження. Демографічна інформація про дітей, яка включає вік, стать, рік навчання, школу, склад сім'ї, відвідування дитиною гуртків чи спортивних секцій була зібрана лише під час початкового опитування.

Для дослідження впевненості у собі, усвідомленості та самооцінки ми використовували наступні методики.

Впевненість у собі. Для вимірювання впевненості у собі ми використали шкали “Впевненість у собі” та “Соціальна сміливість” 12-факторного особистісного тесту Реймонда Б. Кеттела, адаптованого українською мовою для дітей 8-12 років (див. Додаток А). Опитувальник перекладений багатьма мовами, а його валідність і надійність неодноразово підтверджені результатами досліджень (Kumthekar & Joshi, 1994).

Методика призначена для оцінки індивідуально-психологічних особливостей особистості дитини і містить 120 запитань, які стосуються різних аспектів життя дитини: ставлення до себе, стосунків з батьками, вчителями та однолітками, здатності справлятися з поставленими завданнями, поведінки у школі тощо.

Опитувальник поділений на дві частини по 60 запитань в кожній і включає в себе 12 шкал по 10 запитань (по 5 в кожній з частин). Для кожного запитання запропоновані два варіанти відповідей, один з яких необхідно обрати респонденту.

Результати варіюються від 0 до 10, з середнім значенням для шкали у 5,5 балів (“Дитячий варіант особистісного тесту Р. Кеттела”, 2014). У методиці виділяються три рівні прояву кожної з рис: низький (1-3 бали), середній (більше

3-х і менше 8-и балів) та високий (8-10 балів) (Дитячий варіант особистісного тесту Р. Кеттела, 2014).

Ми використали 2 необхідні для нашого дослідження шкали даної методики: шкалу впевненості у собі та соціальної сміливості.

Шкала впевненості дозволяє дізнатися наскільки дитина впевнена у собі, у своїй здатності виконувати завдання, як вона оцінює власні ідеї та позиціонує себе у порівнянні з однолітками. Високі показники за шкалою мають впевнені, добре адаптовані до соціального середовища та шкільних вимог діти, з низьким рівнем тривожності. Низькі результати спостерігаються у невпевнених, тривожних дітей, які мають труднощі з емоційною регуляцією, навчанням та соціальною адаптацією.

Шкала соціальної сміливості відображає особливості стосунків з батьками, вчителями (“Дитячий варіант особистісного тесту Р. Кеттела”, 2014), поведінку у нетипових ситуаціях і ставлення дитини до невдач. Високі показники за шкалою демонструють сміливі, рішучі діти, які легко вступають в контакт з дорослими (“Дитячий варіант особистісного тесту Р. Кеттела”, 2014). Низькі результати характерні для сором’язливих, не впевнених у собі, боязких дітей, які мають труднощі у спілкуванні з оточуючими.

Самооцінка. Рівень самооцінки ми дослідили за допомогою опитувальника KINDL, а саме версії Kid-KINDL, адаптованої для дітей віком від 7 до 13 років (див. Додаток Б). Дана методика розроблена німецьким професором Монікою Буллінгер у 1994 році і призначена для вимірювання пов’язаної зі здоров’ям якості життя дітей (“Information”, 2000).

Опитувальник перекладений багатьма мовами, зокрема англійською, російською, польською (“Language versions”, 2000) та українською. Надійність (альфа Кронбаха = 0,82) і валідність методики підтверджені результатами досліджень (Bullinger, Brütt, Erhart, Ravens-Sieberer, & BELLA Study Group, 2008; Stevanovic, 2009).

Опитувальник дозволяє дослідити суб'єктивне сприйняття респондентом окремих аспектів власного здоров'я та благополуччя протягом останнього тижня за такими шкалами як самооцінка, сім'я, друзі, щоденне функціонування у школі, фізичне та емоційне благополуччя, а також загальний показник якості життя, комбінуючи результати усіх шкал.

За допомогою шкали “Самооцінка” можна дослідити ставлення дитини до себе та власних ідей. Шкала “Сім'я” вимірює те, як дитина почувається і як сприймає стосунки з батьками. Шкала “Друзі” дозволяє дослідити суб'єктивне сприйняття респондентом власного ставлення і почуттів у стосунках з друзями, а “Щоденне функціонування у школі” – здатність дитини справлятися зі шкільними завданнями, її ставлення та переживання стосовно навчання. Шкала “Фізичне благополуччя” дозволяє оцінити фізичне самопочуття дитини, а “Емоційне благополуччя”, відповідно, її емоційний стан.

Методика складається з 24 запитань, на кожне з яких респонденту пропонується обрати один з п'яти варіантів відповідей за шкалою Лайкерта (1 – ніколи, 2 – рідко, 3 – іноді, 4 – часто, 5 – завжди). Бали сумуються і переводяться у 100-бальну шкалу.

Результати можуть коливатися від 0 до 100 балів, чим більший бал, тим вищий рівень якості життя дитини. Середнє значення KINDL становить 70,58 балів ($SD = 11,94$) (Bullinger et al., 2008; Stevanovic, 2009).

Усвідомленість. Щоб дослідити усвідомленість молодших школярів ми використали опитувальник усвідомленості для дітей та підлітків (Child and Adolescence Mindfulness Measure, див. Додаток В), розроблений Лорі А. Греко, Рут А. Баер і Грегорі Т. Смітом у 2011 році (Greco, Baer, & Smith, 2011).

Дана методика призначена для дослідження усвідомленості як риси, а також неосудливого ставлення до власних думок та почуттів (Goodman, Madni, & Semple, 2017).

Опитувальник адаптований і перекладений українською для дітей від 10 до 17 років. Надійність (альфа Кронбаха = 0,81) і валідність методики підтверджуються результатами досліджень (Greco et al., 2011).

Опитувальник містить 1 шкалу, яка складається з 10 коротких запитань, що стосуються усвідомленості у теперішньому моменті, а також неосудливе ставлення до свого внутрішнього досвіду (наприклад, “Я думаю про події, які трапились в минулому, замість того, щоб думати про те, що відбувається зараз”). Респонденту пропонується обрати один з п’яти варіантів відповіді (0 – ніколи, 4 – завжди). Усі бали спочатку замінюються на обернені, а потім сумуються.

Результати варіюються від 0 до 40 балів і чим вищий бал, тим вищий рівень усвідомленості дитини. Середнє значення САММ дорівнює 22,73 (SD = 7,33) (Greco et al., 2011).

Процедура дослідження. На початку дослідження вчителів молодших класів ознайомили з практиками уважності. Так, з 17 жовтня 2018 року вчителі протягом 8 тижнів здобували власний досвід практикування майндфулнес. Курс передбачав щотижневі заняття по 2 години, які включали теоретичну частину і практикування навичок усвідомленості, які учасникам пропонували виконувати у якості домашнього завдання.

Після завершення курсу, вчителів навчили 8-тижневої програми розвитку уважності для дітей молодшого шкільного віку, зміст якої представлений у Таблиці 2.1.

З 21 по 28 січня 2019 року ми виміряли показники впевненості у собі, усвідомленості, самооцінки та інших параметрів якості життя учасників дослідження. Одразу після опитування, 28 січня, стартував 8-тижневий курс майндфулнес-практик з дітьми.

Наприкінці програми, а саме, з 13 по 15 березня, ми знову виміряли досліджувані характеристики учасників. Після чого приступили до обробки та аналізу отриманих даних.

Таблиця 2.1

Зміст програми майндфулнес-практик для дітей молодшого шкільного віку

Тиждень	Ранок	Середина уроків	Завершення навчання
<p>1. Основи медитацій/концентрація</p>	<ul style="list-style-type: none"> • медитація 1.1.а “Вихор” • медитація 1.1.б “Улюблена їжа” (демонстрація режиму автопілоту) 	<ul style="list-style-type: none"> • медитація 1.2.а “Сканування тіла” • медитація 1.2.б “Дерево” 	<ul style="list-style-type: none"> • медитація 1.3. “Що в коробці Pringels?” • Д/з: дітям дати декілька орбізів додому, щоб вони могли пояснити батькам, як працює наш мозок (як в медитації Вихор)
<p>2. Дихання - наш помічник</p>	<ul style="list-style-type: none"> • медитація 2.1 “Дихання - гойдання улюбленої іграшки / корабликів на животі” 	<ul style="list-style-type: none"> • медитація 2.2.а “Три майндфулнес подихи” • медитація 2.2.б “Дихання - якір” 	<ul style="list-style-type: none"> • медитація 2.3. “Моє серцебиття” • Д/з - навчити своїх рідних будь-якої сьогоднішньої практики

Продовження табл. 2.1

Тиждень	Ранок	Середина уроків	Завершення навчання
3. Рух і тіло	<ul style="list-style-type: none"> • медитація 3.1.а “Майндфулнес “зняття футболки” • медитація 3.1.б. “Бурулька” 	<ul style="list-style-type: none"> • медитація 3.2 “Киця” 	<ul style="list-style-type: none"> • медитація 3.3.а. Майндфулнес в русі (ніжки ходять по снігу, цілують ніжки землю, ідем по квіточках...) • д/з “Прогулянка з уважністю” (Сафарі)
4. Звуки, думки і споглядання	<ul style="list-style-type: none"> • медитація 4.1. “Звуки довкола нас” 	<ul style="list-style-type: none"> • медитація 4.2.а “Майндфулнес дощу” (діти моделюють звуки дощу) • медитація 4.2.б “Майндфулнес розмальовування” 	<ul style="list-style-type: none"> • медитація 4.3.а “Дихання бджоли” • медитація 4.3.б “Бульбашки”

Продовження табл. 2.1

Тиждень	Ранок	Середина уроків	Завершення навчання
5. Прийняття	<ul style="list-style-type: none"> • медитація 5.1. “Я - небо” 	<ul style="list-style-type: none"> • медитація 5.2. “Обійми метелика” 	<ul style="list-style-type: none"> • медитація 5.3. “Майндфулне с усмішки”
6. Непрості ситуації + Турбота про себе	<ul style="list-style-type: none"> • медитація 6.1. “Налаштування на день” 	<ul style="list-style-type: none"> • медитація 6.2.a “Місце для неприємних почуттів” • медитація 6.2.б “Легідний дотик” (підтримка собі обіймами) 	<ul style="list-style-type: none"> • 6.3. Непрості почуття. Очищення • 6.3.б. малюнок “Безпечне місце”. уява “Безпечне місце” <p>Д/з подивитись дома мультик “Фердинанд” з батьками</p>
7. Вдячність	<ul style="list-style-type: none"> • медитація 7.1. “Пробудження серця” 	<ul style="list-style-type: none"> • медитація 7.2. “Любов до себе” 	<ul style="list-style-type: none"> • медитація 7.3. “Подяка за день” та “Баночки вдячності”

Продовження табл. 2.1

Тиждень	Ранок	Середина уроків	Завершення навчання
8. <i>Доброзичливість</i>	<ul style="list-style-type: none"> • медитація 8.1. “Доброзичливість до себе” • Перегляд та обговорення мультика про двох вовчиків всередині нас (Happify, 2016) 	<ul style="list-style-type: none"> • медитація 8.2. “Доброзичливість до тих, кого люблю і хто мені подобається” 	<ul style="list-style-type: none"> • медитація 8.3.а “Доброзичливість до незнайомих людей” • медитація 8.3.б “Доброзичливість до людей з якими мені не просто”

Дизайн дослідження. У даному дослідженні ми використали міжгруповий план експерименту.

Перед початком впливу ми опитали учасників контрольної та експериментальної груп. Потім вчителі провели курс майндфулнес-практик для учасників експериментальної групи, натомість, у контрольній групі інтервенції не застосовувались. Наприкінці, на 7 тижні курсу практикування усвідомленості, ми знову здійснили опитування в обох групах.

Незалежною змінною даного експерименту виступає курс майндфулнес-практик для молодших школярів, а залежними є рівень впевненості, усвідомленості, самооцінки та інших параметрів якості життя.

Для порівняння середніх величин як залежних, так і незалежних вибірок до та після експерименту був застосований t-критерій Стьюдента. Даний критерій був обраний серед інших, враховуючи наявність двох вибірок, однієї незалежної змінної та достатньої великої кількості учасників дослідження, щоб дані відповідали нормальному розподілу.

З метою дослідження взаємозв'язку між вимірюваними явищами ми використали коефіцієнт кореляції Пірсона, а для опису вибірок послуговувались методами дескриптивної статистики.

2.2. Характеристика учасників дослідження

Взяти участь у дослідженні погодилися 4 школи міста Львова, 2 з яких державні: гімназія “Тривіта”, ліцей “Інтелект” та 2 приватні: приватний навчально-виховний комплекс “Школа-гімназія святої Софії” і структурний підрозділ “Приватний заклад освіти “КМДШ”.

Серед шкіл, які брали участь у дослідженні, було відібрано 7 молодших класів (3 – треті і 4 – четверті класи) і сформовано групи: експериментальну – 5 класів (3 – четверті і 2 – треті) та контрольну (1 – четвертий клас і 1 – третій). Ми зосередили свою увагу на третіх і четвертих класах, оскільки діти 8-10 років здатні більш реалістично оцінити свої здібності, на відміну від дітей молодшого віку.

На початку дослідження кількість учасників становила 139 учнів (експериментальна група ($n = 99$), контрольна ($n = 40$), див. рис. 2.1) і їх опікуни давали письмову згоду на участь (див. Додаток Д). Участь у дослідженні не оплачувалася, однак учасники отримали заохочувальні призи після першого опитування (O1).

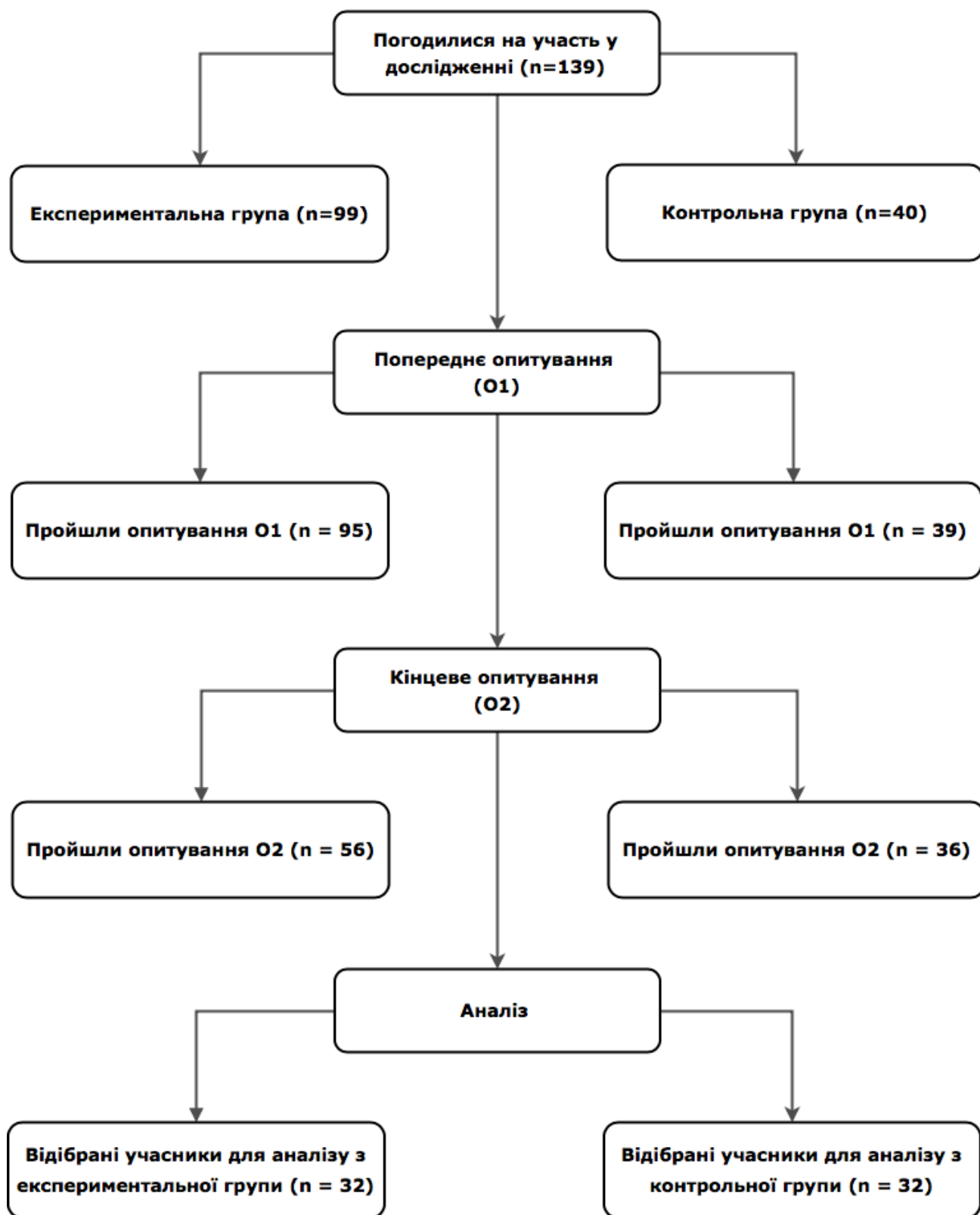


Рис. 2.1. Кількість дітей у кожній часовій точці процесу дослідження

Опитування O1 зі 139 учасників пройшли 134 (див. рис. 2.1), оскільки 5 учасників з різних причин не були присутні у школі на момент опитування. У кінцевому опитуванні (O2) взяли участь лише 92 школярів (експериментальна (n

= 56), контрольна ($n = 36$), див. рис. 2.1), одному з класів (24 учасники) експериментальної групи не вдалося забезпечити мінімально необхідну тривалість курсу медитацій, інші 18 учасників не були присутні у школі на момент опитування.

Варто зазначити, що різні захворювання, а у деяких школах навіть карантин з приводу кору та вітряної віспи, внесли корективи у наше дослідження щодо кількості учасників та тривалості курсу майндфулнес-практик.

Загалом для аналізу результатів дослідження було відібрано 64 учасники (експериментальна ($n = 32$), контрольна ($n = 32$), див. рис. 2.1).

Групи були сформовані як еквівалентні за віком та статтю дітей, тобто у кожній групі по 41% (13) хлопців та 59% (19) дівчат, віком від 8 до 10 років ($M = 9,13$; $SD = 0,61$).

Експериментальна група ($n = 32$). Велика частина 72% (23 дітей) учасників експериментальної – учні приватної школи, а 28% (9 дітей) – навчаються у державній (див. табл. 2.2). Більшість учасників (56%, 18 дітей) є учнями 4 класу, а 44% (14 дітей) навчаються в третьому.

В основному діти проживають у повних сім'ях (93,7%, 30 учасників), однак 6,3% (2 учасників) проживають лише з мамою. Більшість дітей (78, 2%) мають хоча б одного брата чи сестру (у 59,4% – один сиблінг, 18,8% – двоє), а 21,8% – єдині діти в сім'ї.

Велика частина дітей відвідують гуртки (78,13% учасників), до прикладу, балет, шахи, малювання і займаються спортом (81,25% учасників), таким як футбол, водне поло чи гімнастика.

Контрольна група ($n = 32$). Більша частина 72% (23 дітей) учасників контрольної групи навчаються у державній школі, відповідно, 28% (9) – у приватній (див. табл. 2.2). Більшість учасників (72%) є учнями 4 класу, а 28% навчаються в третьому.

Загалом 87,5% (28) дітей виховуються у повних сім'ях, 12,5% (4) – проживають лише з мамою. Більшість школярів (78%) мають хоча б одного брата

чи сестру (у 50% – один сиблінг, 15,6% – двоє, у 9,4% – троє, 3,1% – шестеро), 22% (7 дітей) – єдині діти в сім'ї.

Більша частина дітей 71,8% (23) займаються спортом, таким як футбол, плавання чи карате та відвідують гуртки (75% учасників), до прикладу, малювання, танці, робототехніка.

Таблиця 2.2.

Загальні характеристики учасників експериментальної та контрольної груп

Характеристики групи	Експериментальна група	Контрольна група
Кількість учасників (n)	32	32
Вік:		
Середнє значення (M)	9,13	9,13
Стандартне відхилення (SD)	0,61	0,61
Стать (%)		
Жіноча	59	59
Чоловіча	41	41
Склад сім'ї (%):		
Двоє батьків	93,7	87,5
Один з батьків	6,3	12,5
Сиблінги	78,2	78
Школа (%):		
Приватна	72	28
Державна	28	72

Продовження табл. 2.2.

Характеристики групи	Експериментальна група	Контрольна група
Клас (%):		
3-й	44	28
4-й	56	72
Спорт (%)	81,25	71,8
Гуртки (%)	78,13	75

2.3. Характеристики впевненості школярів до майндфулнес-практик

Експериментальна група (n = 32). Більша частина дітей (68,75%) демонструють середній, 15,63% дітей – високий і, так само, 15,63% – низький рівень впевненості (див. табл. 2.3).

Середнє значення за шкалою впевненості у собі для даної вибірки становить 5,59 балів (SD = 2,14), при мінімальному значенні у 2 бали та максимальному – 10 балів.

Контрольна група (n = 32). У більшості дітей (71,88%) спостерігається середній, у 15,63 % – високий, у 6,25% – низький рівень впевненості у собі (див. табл. 2.3).

Середнє значення за шкалою впевненості у собі для даної групи учасників становить 6,28 балів (SD = 1,97), мінімальне значення – 3 бали, максимальне – 10 балів.

Ми також порівняли дані попереднього опитування (O1) даних двох груп за допомогою t-критерію Стьюдента для незалежних вибірок. Результати

порівняльного аналізу не виявили статистично значущих відмінностей між вибірками (див. табл. 1, Додаток Е).

Таблиця 2.3

Характеристики впевненості учасників експериментальної та контрольної груп

Характеристики впевненості у собі	Експериментальна група	Контрольна група
Рівень впевненості (%)		
Високий (8-10 балів)	15,63	21,88
Середній (більше 3 і менше 8 балів)	68,75	71,88
Низький (від 1 до 3-х балів)	15,63	6,25
Середнє значення (M)	5,59	6,28
Стандартне відхилення (SD)	2,14	1,97
Мінімальне значення (MIN)	2	3
Максимальне значення (MAX)	10	10

На основі цих даних можемо стверджувати, що, перед початком майндфулнес-практик, групи були еквівалентні між собою за показниками впевненості та іншими вимірюваними характеристиками.

За результатами кореляційного аналізу параметрів експериментальної групи до впливу, було виявлено, що показники шкали “Усвідомленість” позитивно асоціюються з показниками шкали “Друзі” ($r = 0,45$ при $p < 0,05$, див. табл. 5, Додаток К). Показники шкали “Друзі” прямо пропорційно взаємопов’язані із заняттями спортом ($r = 0,44$ при $p < 0,05$), які, у свою чергу, корелюють з впевненістю у собі ($r = 0,40$ при $p < 0,05$).

Таким чином, прослідковується опосередкований взаємозв'язок між усвідомленістю та впевненістю у собі. Тобто, існує передумова для зростання впевненості, якщо зростатиме усвідомленість.

Кореляційний аналіз також виявив пряму кореляцію між показниками шкал “Самооцінка” та “Впевненість у собі” ($r = 0,46$ при $p < 0,05$, див. табл. 5, Додаток К). Отримані дані відповідають літературним джерелам, зокрема, Сабіна Клейтман та ін. (2012) стверджували, що існує позитивний взаємозв'язок між даними конструктами (Kleitman et al., 2012). Це означає, що зі зростанням самооцінки зростатимуть і показники впевненості у собі.

2.4. Особливості впливу майндфулнес-орієнтованих практик на впевненість у собі учасників експериментальної групи

З метою виявлення статистично значущих відмінностей між показниками впевненості, усвідомленості, самооцінки та інших параметрів серед учасників експериментальної групи ми проаналізували отримані дані до та після впливу за допомогою t-критерію Стьюдента.

Згідно з результатами порівняльного аналізу, спостерігаються статистично значущі відмінності окремих параметрів після проведення курсу майндфулнес-практик, порівняно з попередніми результатами (див. табл.2, Додаток Ж).

Зокрема, ми помітили статистично значущу відмінність у показниках шкали “Впевненість у собі”. Середні показники впевненості зросли з 5,59 до 6,50 балів ($t = -2,82$ при $p = 0,008$; див. рис. 2.2).

Тобто, після курсу майндфулнес-практик в учасників експериментальної групи зріс середній рівень впевненості у собі.

Спостерігається також зростання показників усвідомленості з 24,91 до 27,16 балів ($t = -2,27$ при $p = 0,03$; див. рис. 2.3).

Інших статистично значущих відмінностей за результатами порівняльного аналізу виявлено не було.

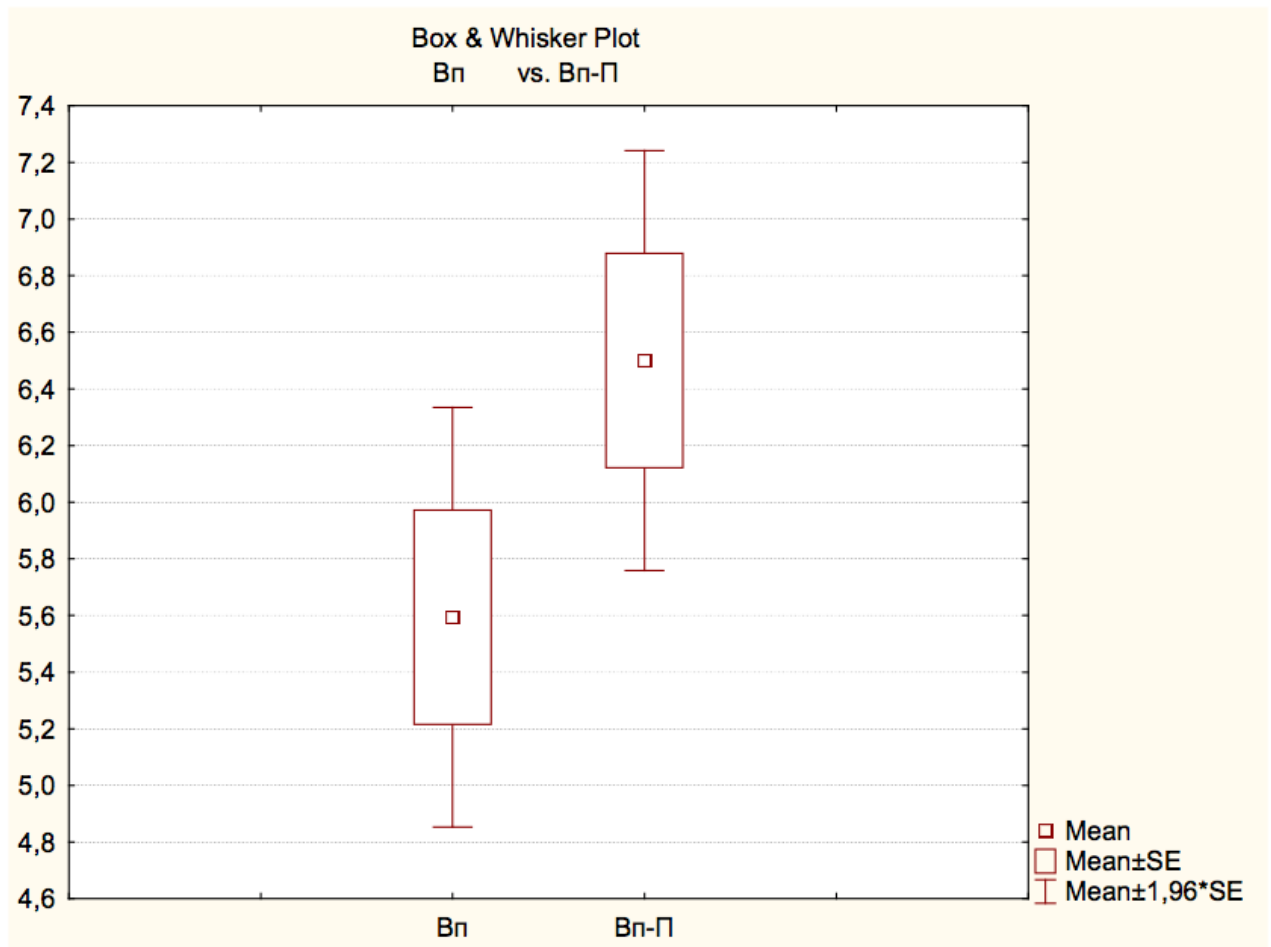


Рис. 2.2. Зростання показників шкали “Впевненість у собі” після експериментального впливу

З метою кращого розуміння механізму зростання вищезгаданих параметрів та виявлення статистично значущих взаємозв’язків, ми здійснили кореляційний аналіз отриманих даних після завершення експериментального впливу (див. табл. 7, Додаток М).

За результатами аналізу, було виявлено, що кількість мандфулнес-практик позитивно корелює з тривалістю медитацій (дні) ($r = 0,87$ при $p < 0,05$, див. рис. 2.4). А тривалість медитацій, у свою чергу, прямо пропорційно взаємопов’язана з показниками шкали “Друзі” ($r = 0,43$ при $p < 0,05$) (див. рис. 2.4).

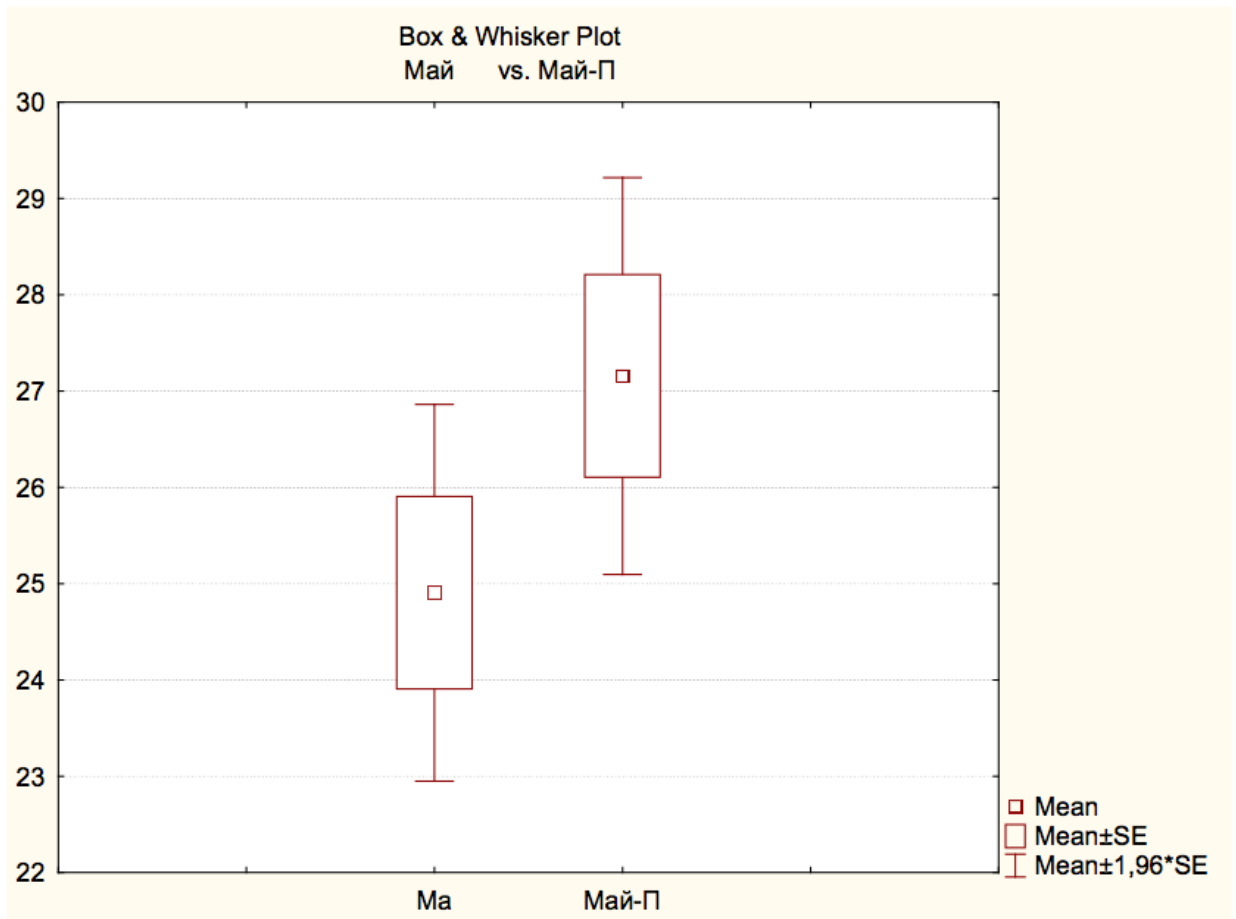


Рис. 2.3. Зростання показників шкали “Усвідомленість” після експериментального впливу

Існує також стійка позитивна кореляція між показниками шкал “Друзі” та “Фізичне благополуччя” ($r = 0,35$ при $p < 0,05$). Фізичне благополуччя у свою чергу прямо пропорційно пов’язане з показниками шкали “Впевненість у собі” ($r = 0,61$ при $p < 0,05$) (див. рис. 2.4).

Таким чином, можемо прослідкувати опосередкований позитивний взаємозв’язок між культивуванням майндфулнес і впевненістю у собі. Це означає, що зі зростанням тривалості та кількості медитацій зростатиме і рівень впевненості у собі.

Спробуємо детальніше дослідити отримані взаємозв’язки. Насамперед, ми побачили, що майндфулнес-практики впливають на можливість дітей розбудовувати соціальні контакти, тобто, чим більше дитина практикує майндфулнес, тим більш впевнено вона почувається при взаємодії з однолітками.

Дійсно, отримані нами дані співпадають з результатами досліджень, які підтверджують позитивний вплив майндфулнес-медитацій на соціальну впевненість, стосунки з однолітками (Powell et al., 2008; Weare, 2013) та просоціальну поведінку у дітей (Flook et al., 2015).

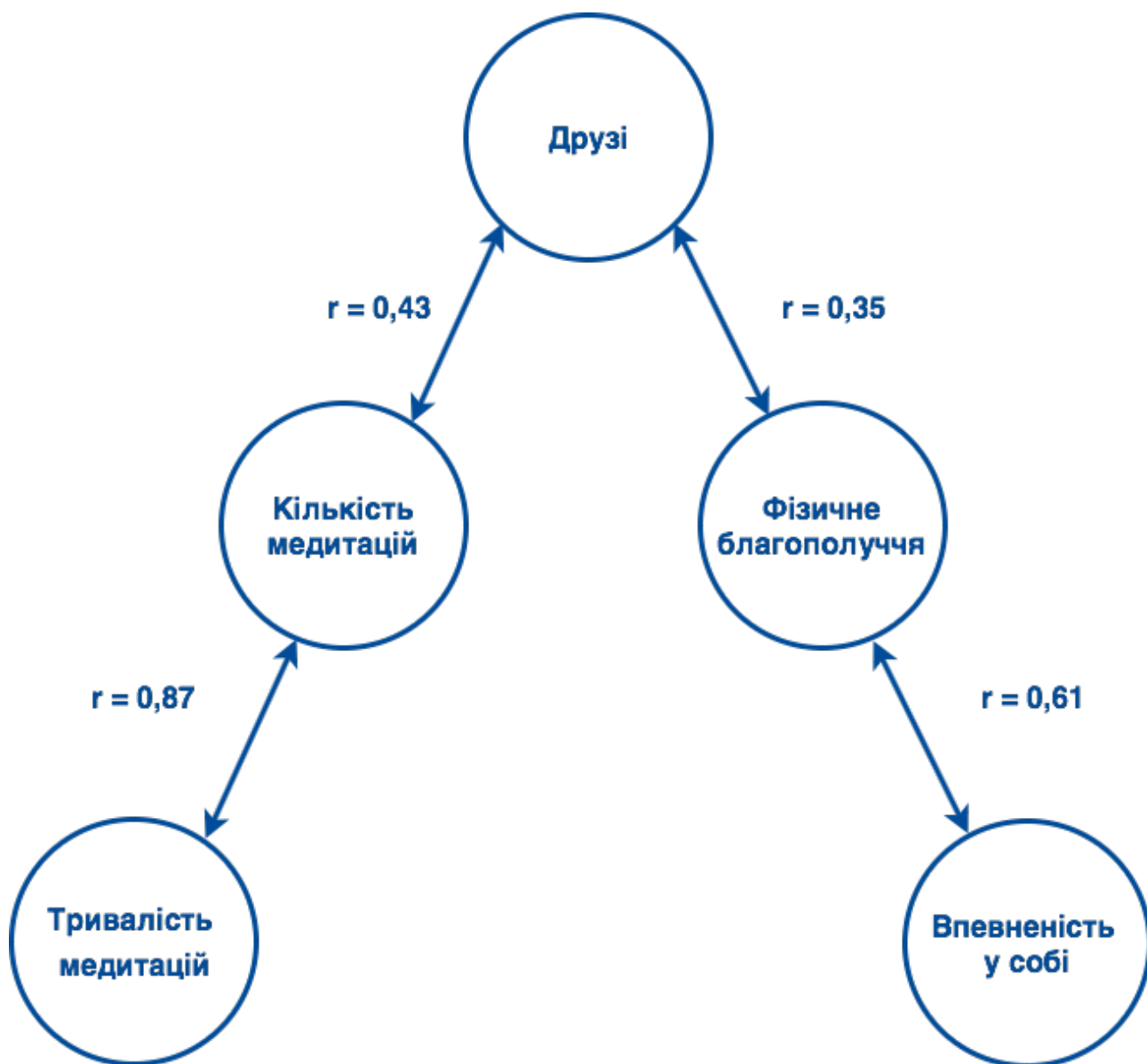


Рис. 2.4. Кореляційний граф для кількості і тривалості медитацій та показників шкал “Друзі”, “Фізичне благополуччя”, “Впевненість у собі” для учасників експериментальної групи

На наш погляд, це зумовлено культивуванням неосудливого ставлення до власного досвіду під час медитацій, яке дозволяє дитині розвивати

доброзичливість як до себе, так і до оточуючих. А зниження тривожності, яке спостерігається як побічний ефект від практик, сприяє розвитку соціальних навичок дитини (Weare, 2013).

Взаємозв'язок між дружбою та фізичним самопочуттям демонструє важливість дружніх стосунків для благополуччя дитини. Дружба забезпечує достатню фізичну активність та можливість гратися, які, у дитячому віці, критично важливі для відчуття задоволення (Rogers, 2012).

Припускаємо, що добре фізичне самопочуття, у свою чергу, асоціюється з високим рівнем впевненості у собі, оскільки дитина, яка відчувається здоровою і повною енергії з більшою ймовірністю схильна вірити у себе та власні можливості.

Дослідивши механізм зростання впевненості у собі молодших школярів, ми з'ясували, що важлива роль у цьому процесі належить майндфулнес-практикам, які власне і запускають цей процес. Дійсно, у дітей, які практикують майндфулнес відмічають зростання показників впевненості у собі (Coholic & Eys, 2016; Powell et al., 2008).

Згідно отриманих результатів, майндфулнес-практики можуть розвивати способи побудови стосунків із зовнішнім світом, а також фізичні способи самовираження у дітей. Тобто, стосунки з друзями та фізичне благополуччя грають важливу роль у формуванні впевненості.

Також було виявлено статистично значущий ($p < 0,05$) позитивний взаємозв'язок між показниками шкали “Усвідомленість” та “Фізичне благополуччя” ($r = 0,51$) (див. рис. 2.5).

Беручи до уваги взаємозв'язок між фізичним благополуччям і тривалістю та кількістю медитацій можна стверджувати, що існує позитивна кореляція між майндфулнес-практиками та рівнем усвідомленості.

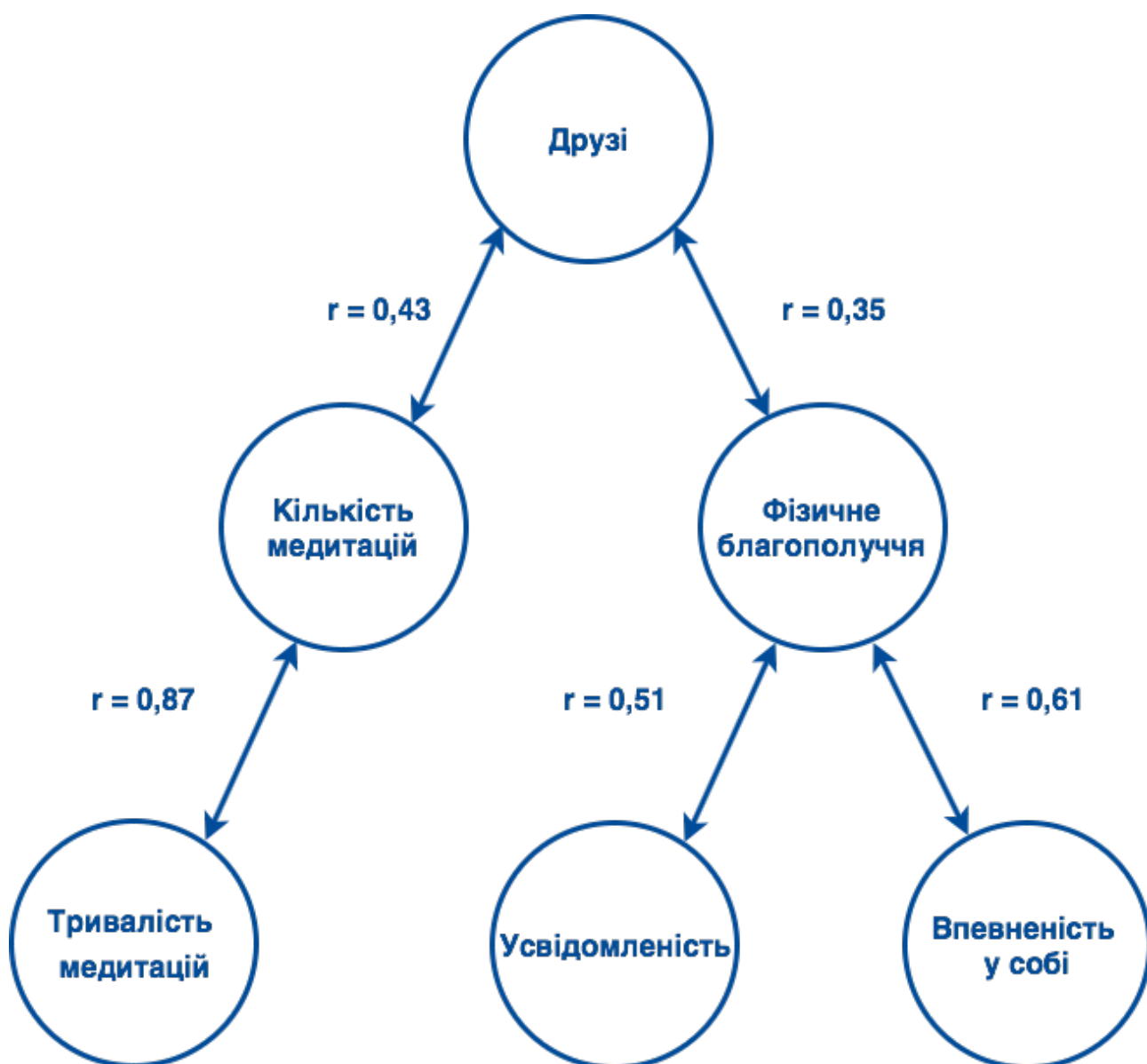


Рис. 2.5. Кореляційний граф для кількості і тривалості медитацій та показників шкал “Друзі”, “Фізичне благополуччя”, “Усвідомленість” і “Впевненість у собі” для учасників експериментальної групи

Дійсно, за результатами досліджень розвиток усвідомленості є головною метою медитацій (Crescentini & Capurso, 2015, p.45), тому даний результат був очікуваним для нас.

З іншого боку, враховуючи пряму кореляцію між фізичним благополуччям дитини та рівнем її впевненості у собі, можемо відстежити опосередкований позитивний взаємозв'язок між усвідомленістю та впевненістю. Тобто, зі зростанням усвідомленості зростатиме і впевненість у собі.

Дійсно, зростання усвідомленості сприяє розвитку уважності до тілесних відчуттів, таких як дихання, напруга, серцебиття тощо. Це означає, що з підвищенням рівня усвідомленості дитина краще зауважує сигнали свого тіла, відповідно, може швидше задовольняти свої фізичні потреби. Припускаємо, що таким чином покращується її саморегуляція (Lutz et al., 2008; MacLean et al., 2010), і в результаті вона відчувається більш компетентною у здатності потурбуватись про себе, відтак, і більш впевненою у собі.

Отримані нами дані відповідають літературним джерелам, так, за результатами досліджень, вищий рівень усвідомленості асоціюється зі збільшенням внутрішнього локусу контролю (Bowen et al. 2006; Kong et al., 2014).

Отже, зростання усвідомленості поряд з фізичним благополуччям, сприяє формуванню впевненості у собі.

Ми помітили, що під впливом майндфулнес-практик змінюється структура взаємозв'язків між усвідомленістю та впевненістю у собі. Якщо до впливу прослідковувався кореляційний ланцюжок між усвідомленістю, стосунками з друзями, заняттями спортом та впевненістю у собі, то після експерименту посередником між даними параметрами виступає лише фізичне благополуччя.

Результати аналізу також показали, що існує статистично значущий ($p < 0,05$) прямо пропорційний взаємозв'язок між показниками шкали “Самооцінка” та впевненістю у собі ($r = 0,46$, див. рис. 2.6).

З іншого боку, спостерігається стійка позитивна кореляція між самооцінкою та показниками шкали “Загальна якість життя” ($r = 0,64$ при $p < 0,05$), які у свою чергу прямо пропорційно взаємопов'язані з показниками шкали “Друзі” ($r = 0,68$ при $p < 0,05$, див. рис. 2.6).

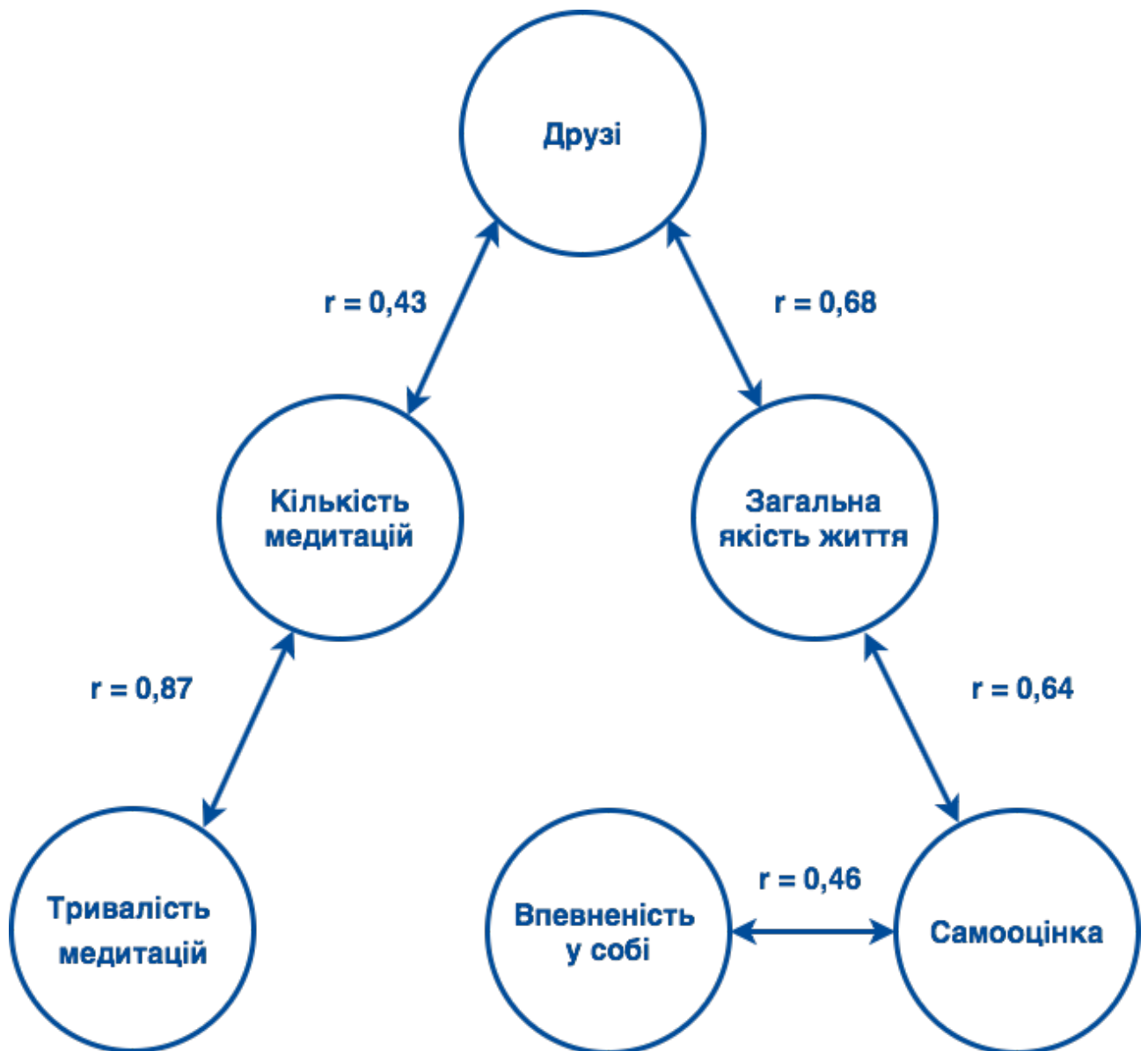


Рис. 2.6. Кореляційний граф для кількості і тривалості медитацій та показників шкал “Друзі”, “Загальна якість життя”, “Самооцінка” і “Впевненість у собі” для учасників експериментальної групи

Як було зазначено раніше, існує позитивна кореляція між дружбою та майндфулнес-практиками. Це означає, що збільшення тривалості практик сприяє зміцненню самооцінки, а зі зростанням самооцінки зростатиме і рівень впевненості у собі.

Таким чином, ми знайшли ще один шлях, за допомогою якого майндфулнес-практики впливають на розвиток впевненості у собі, за посередництвом самооцінки.

Спробуємо пояснити взаємозв'язки, які нам вдалося відслідкувати в ході аналізу даних.

На наш погляд, досвід доброї взаємодії з друзями дозволяє дитині відчувати свою приналежність до певної групи осіб, де вона має можливість виражати себе, свої почуття і при цьому бути прийнятою. У колі друзів дитина навчається навичкам комунікації та побудови стосунків, які є необхідними для розширення репертуару соціальних ролей у подальшому.

Як було зазначено вище, ігри та час проведений з товаришами сприяють зростанню фізичної активності і є критично важливими для отримання відчуття задоволення (Rogers, 2012). Тому, можемо стверджувати, що в період середнього дитинства стосунки з друзями поряд із сімейними взаєминами забезпечують основу для доброго функціонування дитини у соціальній та академічній сфері, а також для благополучного розвитку в подальшому. Тобто, добра дружба сприяє зростанню якості життя дитини.

Перш ніж перейти до пояснення взаємозв'язку між якістю життя та самооцінкою, важливо додати, що самооцінка поряд з фізичним та емоційним благополуччям, функціонуванням дитини у школі, а також стосунками з батьками та друзями є складовими загальної якості життя (Bullinger et al., 2008). Це означає, що покращення загального добробуту сприяє розвитку і його складових.

Ми припускаємо, що позитивне відношення з боку батьків та друзів, а також культивування неосудливого ставлення до себе за допомогою практик майндфулнес зменшують самокритику і негативні переконання про себе (Crescentini & Capurso, 2015; Hayes et al., 2004; Segal et al., 2004; Weare, 2013; Zabelina et al., 2011), розвивають самоспівчуття (Crescentini & Capurso, 2015, p.46) і сприяють зміцненню почуття власної цінності.

На наш погляд, позитивне бачення себе, відчуття самоповаги та самоцінності сприяють розвитку позитивних переконань про власні можливості.

Позитивний взаємозв'язок між самооцінкою та впевненістю у собі підтверджується також результатами інших досліджень (Kleitman et al., 2012).

Отже, майндфулнес-медитації дозволяють плекати розуміння та прийняття себе (Crescentini & Capurso, 2015, p.46) і своїх можливостей, що, у свою чергу, сприяє формуванню здорової самооцінки та впевненості у собі.

Отримані результати свідчать, що культивування майндфулнес запускає одразу декілька механізмів зростання впевненості у собі молодших школярів. Важливо зазначити, що майндфулнес-практики впливають на впевненість не прямим шляхом, а опосередковано.

Перший і найкоротший шлях включає такі компоненти як стосунки з друзями та фізичне благополуччя дитини. Тобто, практикування майндфулнес запускає розбудову соціальних контактів, що, у свою чергу, сприяє фізичному самовираженню дитини у результаті чого зростає її впевненість.

Другий ланцюжок, крім вище зазначених чинників, включає усвідомленість, тобто, майндфулнес-практики зміцнюють впевненість за рахунок розвитку усвідомленості. Отже, підтвердилась гіпотеза щодо зростання впевненості шляхом зростання усвідомленості.

І, останній, але не менш важливий шлях формування впевненості включає стосунки з друзями, загальне благополуччя та самооцінку дитини.

Це означає, що розвиток соціальних стосунків за допомогою майндфулнес-практик, сприяє розвитку загальної якості життя та зміцненню самооцінки, яка, у свою чергу, забезпечує зростання впевненості. Також підтверджується гіпотеза про позитивний взаємозв'язок між самооцінкою та впевненістю у собі.

Отже, культивування майндфулнес з різних сторін впливає на розвиток впевненості у собі. А усвідомленість, самооцінка, фізичне благополуччя, стосунки з друзями та загальна якість життя виступають посередниками між майндфулнес-практиками та впевненістю у собі і грають важливу роль у формуванні впевненості.

2.5. Характеристики показників контрольної групи до та після впливу

Ми також проаналізували дані початкового та кінцевого опитувань у контрольній групі (див. табл. 3, Додаток 3).

Незважаючи на відсутність експериментального впливу, результати порівняльного аналізу продемонстрували наявність статистично значущих відмінностей окремих показників.

Зокрема, у ході дослідження зросли середні показники шкали “Щоденне функціонування у школі” з 57,23 до 63,67 балів ($t = -2,51$ при $p = 0,017$; див. рис. 2.7).

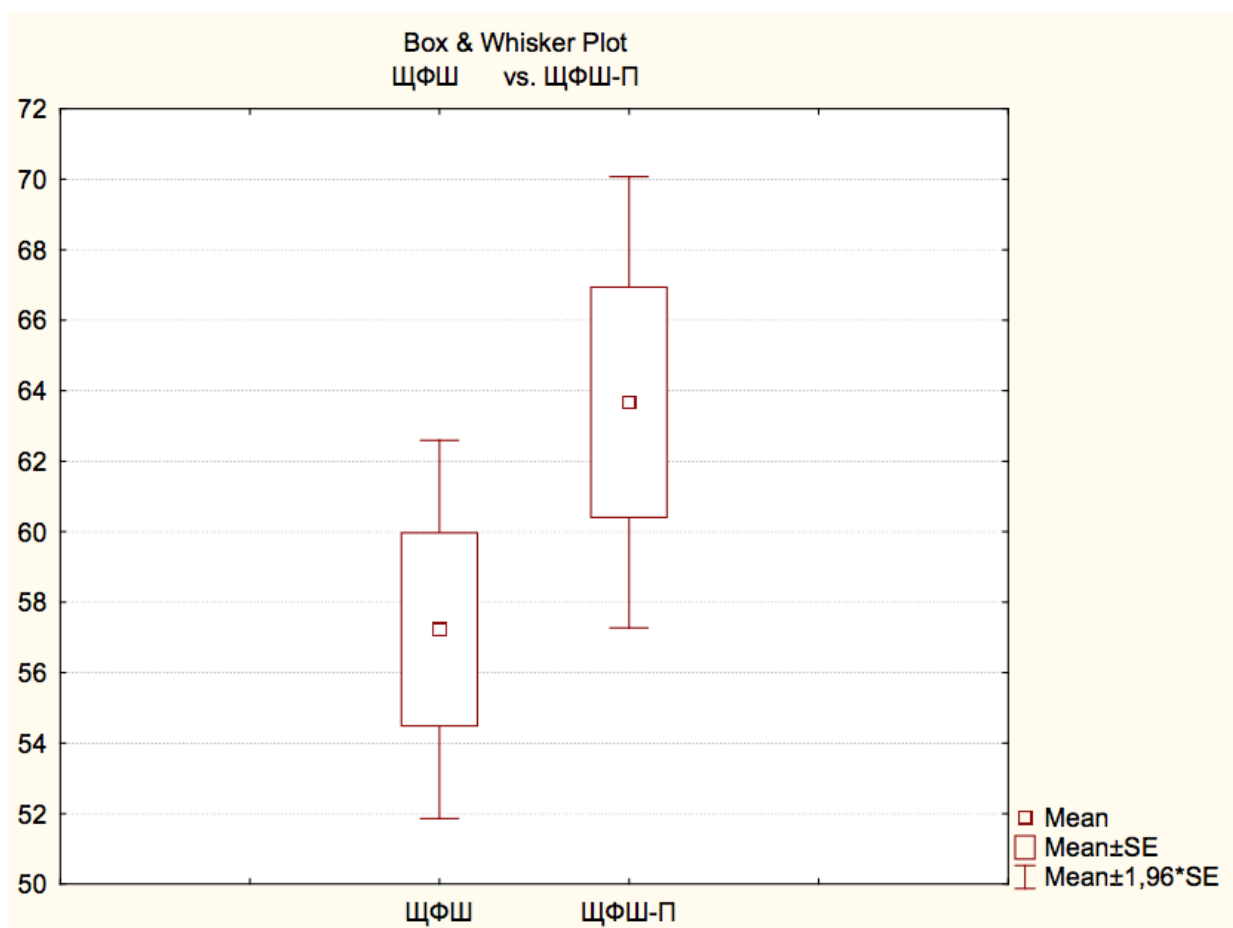


Рис. 2.7. Зміна показників шкали “Щоденне функціонування у школі” у контрольній групі

Зміни відбулися також у середніх значеннях шкали “Сім’я”, які також збільшилися з 57,62 до 76,95 балів ($t = -4,44$ при $p = 0,000$; див. рис. 2.8).

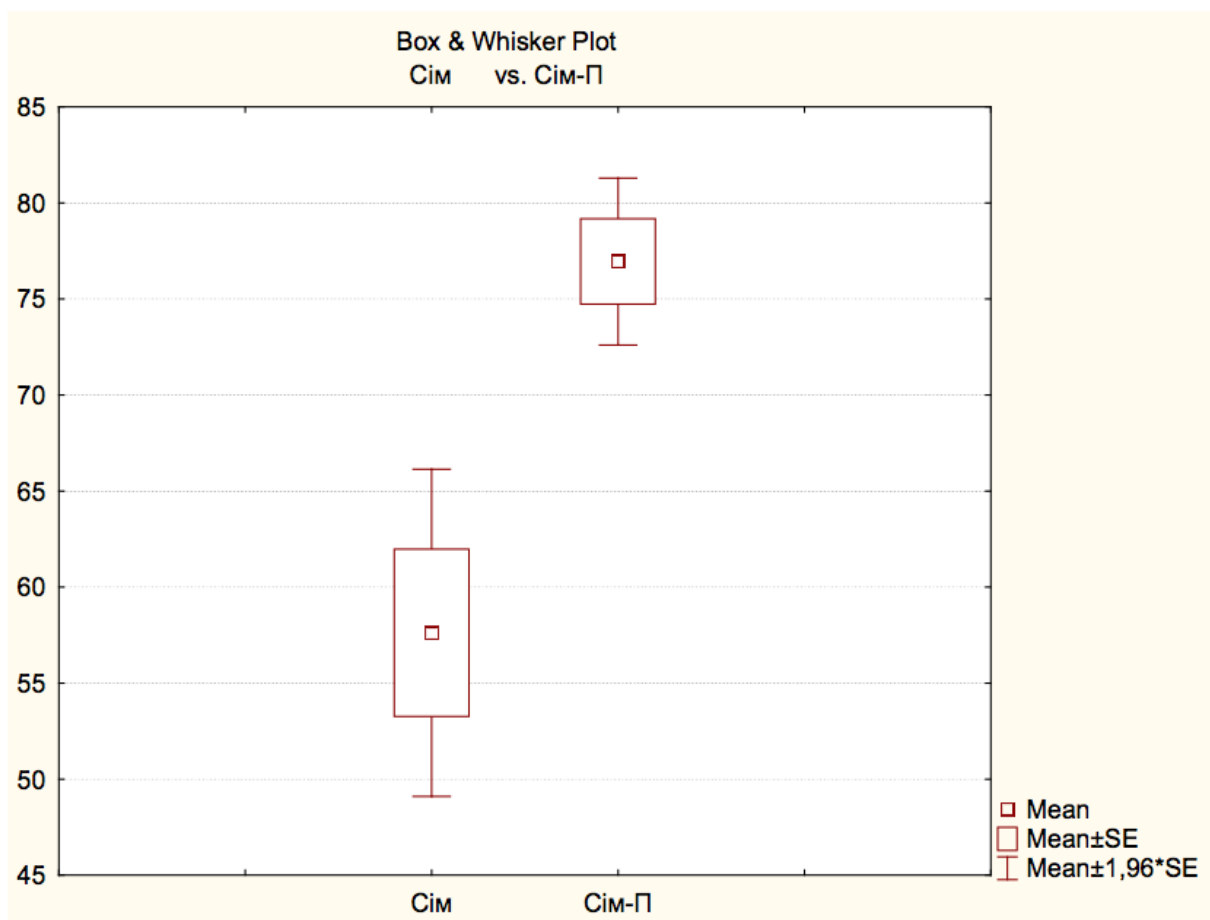


Рис. 2.8. Зміна показників шкали “Сім’я” у контрольній групі

Ми вирішили детальніше проаналізувати знайдені результати, здійснивши кореляційний аналіз даних, отриманих під час кінцевого опитування учасників контрольної групи (див. табл. 8, Додаток Н).

За результатами аналізу, було виявлено, що показники шкали “Впевненість у собі” прямо пропорційно пов’язані з показниками шкал “Сім’я” ($r = 0,45$ при $p < 0,05$), “Щоденне функціонування у школі” ($r = 0,56$ при $p < 0,05$) (див. рис. 2.9).

Це означає, що, за відсутності майндфулнес-практик, на впевненість молодших школярів впливають стосунки з батьками та рівень їхнього функціонування у школі. Справді, добрі стосунки з батьками, вчителями чи іншими значущими особами сприяють підвищенню рівня впевненості у молодших школярів (Kleitman et al., 2012). А навчання, орієнтоване на здобуття майстерності, сприяє розвитку переконання, що успіху можна досягти за

допомогою зусиль, тим самим, заохочуючи дитину до розвитку нових навичок, у результаті чого зростає і її впевненість у собі (Kleitman et al., 2012).

Тобто, чим комфортніше дитина почувається і функціонує у школі і чим кращі її стосунки з батьками, тим вищий рівень її впевненості у собі.

Припускаємо, що, за відсутності впливу майндфулнес-практик, діти більшою мірою зосереджені на стосунках зі значущими дорослими, такими як батьки та вчителі. Таким чином, думка дорослих може мати значний вплив на переконання дитини щодо її власних можливостей.



Рис. 2.9. Кореляційний граф для показників шкал “Впевненість у собі”, “Щоденне функціонування у школі” та “Сім'я” для учасників контрольної групи

2.6. Характеристики впевненості молодших школярів після експериментального впливу

Щоб порівняти результати фінального опитування (O2) контрольної та експериментальної груп, ми здійснили t-test Стьюдента для двох незалежних вибірок.

За результатами аналізу було виявлено, що середні показники шкали “Усвідомленість” у експериментальній групі є вищими, ніж у контрольній ($M1 = 27,16$; $M0 = 23,47$; $t = -2,27$; $p = 0,03$, див. табл. 4, Додаток И).

Це означає, що, майндфулнес-практики вплинули на зростання усвідомленості учасників експериментальної групи, на відміну від контрольної, де інтервенцій не проводилось, відповідно, показники усвідомленості майже не змінилися. Як було зазначено вище, розвиток усвідомленості сприяє зростанню рівня впевненості у собі.

Інших статистично значущих відмінностей між двома групами виявлено не було. Зокрема, рівень впевненості у собі учасників контрольної та експериментальної груп згідно результатів фінального опитування майже не відрізняється (експериментальна група: $M1 = 6,50$; контрольна: $M0 = 6,53$, див. табл. 4, Додаток И).

На наш погляд, варто зазначити, що до впливу середні показники впевненості у експериментальній групі були нижчими, ніж у контрольній ($M1 = 5,59$; $M0 = 6,28$, див. табл. 1, Додаток Е), хоч ці відмінності не є статистично значущими.

Тобто, незважаючи на зростання рівня впевненості у собі у молодших школярів після 6-тижневого курсу майндфулнес-практик, результати в обох групах виявилися майже однаковими. Враховуючи тенденції до зростання впевненості внаслідок практик усвідомленості, припускаємо, що триваліші інтервенції могли б забезпечити статистично значущі відмінності між групами. Однак, перевірка даного припущення потребує подальших досліджень.

ВИСНОВКИ

Впевненість у собі грає важливу роль у нашому житті, адже позитивна оцінка своїх можливостей передбачає низку переваг у академічній, професійній, соціальній та особистісній сферах, сприяє загальному добробуту особи і є важливим маркером якості життя.

Наведене вище свідчить про важливість плекання впевненості, особливо у молодшому шкільному віці. У цей період впевненість активно формується і є можливість закласти добру основу. Адже, наслідки як високого, так і низького рівня впевненості будуть відчутні протягом усього подальшого життя.

Важливими чинниками у розвитку впевненості у собі виступають переконання дитини про себе та власну продуктивність, а також її стосунки зі значущими дорослими, академічна успішність та сприйняття мети навчання.

Одним з інструментів розвитку впевненості може виступати практикування майндфулнес – усвідомленого неосудливого ставлення до власного досвіду у теперішньому моменті. Адже, майндфулнес-практики сприяють позитивним особистісним змінам, покращенню благополуччя, академічного та соціального функціонування, тобто, впливають як на фактори розвитку впевненості у собі, так і на її прояви.

У нашій роботі, з метою висвітлення даної тематики, було запропоновано три гіпотези. Гіпотеза перша, яка стосується зростання показників впевненості у собі молодших школярів після завершення курсу майндфулнес-практик, підтверджується частково. Про це говорять результати порівняльного та кореляційного аналізів. Зокрема, було виявлено статистично значуще зростання середніх показників впевненості у експериментальній групі, однак, відсутні міжгрупові відмінності після впливу. Аналізуючи взаємозв'язки між параметрами в кожній з груп, було встановлено міжгрупові відмінності у патернах зростання впевненості у собі. У контрольній групі розвиток впевненості молодших школярів більшою мірою пов'язаний із ставленням з боку значущих дорослих. Натомість, майндфулнес-практики сприяють зростанню

впевненості у собі, шляхом покращення стосунків з однолітками та зростання фізичного благополуччя.

Друга гіпотеза – щодо існування позитивної кореляції між зростанням показників усвідомленості та впевненості у собі, підтвердилась повністю. Зокрема, виявлено опосередкований позитивний взаємозв'язок між тривалістю майндфулнес-практик та усвідомленістю, а також між усвідомленістю та впевненістю у собі. Результати порівняльного аналізу також підтверджують статистично значуще підвищення показників впевненості у собі та усвідомленості. Таким чином, зі зростанням усвідомленості, внаслідок 6 тижнів практикування майндфулнес, зростає і рівень впевненості у собі молодших школярів.

Частково підтвердилась також третя гіпотеза, оскільки, встановлено опосередкований позитивний взаємозв'язок між тривалістю майндфулнес-практик і самооцінкою та пряму кореляцію між самооцінкою і впевненістю у собі. Однак, за результатами порівняльного аналізу, під впливом майндфулнес-практик не виявлено статистично значущого зростання самооцінки, незважаючи на зростання середніх показників впевненості у собі. Тобто, явних позитивних змін у ставленні до себе немає, але ми бачимо тенденцію до підвищення самооцінки під час практикування майндфулнес. Припускаємо, що можуть бути різні причини таких результатів, одна з яких, на нашу думку, криється у формулюванні запитань у використаному нами опитувальнику. Однак, перевірка даного твердження вимагає подальших досліджень.

Таким чином, майндфулнес-практики можуть застосовуватись в якості інструменту для розвитку впевненості у собі молодших школярів. Адже, такі практики запускають одразу декілька механізмів зростання впевненості, опосередкованим чином сприяючи розвитку усвідомленості, стосунків з однолітками і покращенню фізичного благополуччя, самооцінки та загальної якості життя. Загалом впевненість у собі молодших школярів значною мірою залежить від думки авторитетних дорослих, однак, культивування майндфулнес,

шляхом розвитку соціалізації та саморегуляції сприяє зміцненню внутрішнього локусу контролю дитини, готуючи її до подальших життєвих викликів, з якими вона стикатиметься, зокрема, у підлітковому віці.

Отже, за результатами даного пілотного дослідження, одна гіпотеза підтвердилась повністю, а дві інші частково. Поряд з цим, у ході роботи, було здійснено ряд припущень, перевірка яких вимагає подальшого вивчення.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

- Achenbach, T. M., Howell, C. T., Quay, H. C., & Conners, C. K. (1991). National survey of problems and competencies among four- to sixteen-year-olds: Parents' reports for normative and clinical samples. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 56(3)[225], v-120. doi: 10.2307/1166156.
- Al-Asadi, A. M., Klein, B., & Meyer, D. (2014). Comorbidity structure of psychological disorders in the online e-PASS data as predictors of psychosocial adjustment measures: psychological distress, adequate social support, self-confidence, quality of life, and suicidal ideation. *Journal of medical Internet research*, 16(10), e248. doi:10.2196/jmir.3591.
- Alexander, K. L., Entwisle, D. R., & Horsey, C. S. (1997). From first grade forward: Early foundations of high school dropout. *Sociology of education*, 70, 87-107.
- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of educational psychology*, 84(3), 261.
- Atherton, S., Antley, A., Evans, N., Cernis, E., Lister, R., Dunn, G., ... & Freeman, D. (2016). Self-confidence and paranoia: an experimental study using an immersive virtual reality social situation. *Behavioural and cognitive psychotherapy*, 44(1), 56-64.
- Baer, R. (Ed.). (2010). *Assessing mindfulness and acceptance processes in clients: Illuminating the theory and practice of change*. New Harbinger Publications.
- Baer, R. A., Smith, G. T., Hopkins, J., Krietemeyer, J., & Toney, L. (2006). Using self-report assessment methods to explore facets of mindfulness. *Assessment*, 13(1), 27-45. doi: 10.1177/1073191105283504.
- Bajaj, B., Robins, R. W., & Pande, N. (2016). Mediating role of self-esteem on the relationship between mindfulness, anxiety, and depression. *Personality and Individual Differences*, 96, 127-131. doi: 10.1016/j.paid.2016.02.085.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological review*, 84(2), 191-215. doi: 10.1037/0033-295X.84.2.191.

- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action*. Englewood Cliffs, NJ, 1986, 94.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational psychologist*, 28(2), 117-148. doi: 10.1207/s15326985ep2802_3.
- Bell, G. D. (1967). Self-confidence and persuasion in car buying. *Journal of Marketing Research*, 4(1), 46-52. doi: 10.1177/002224376700400105.
- Bénabou, R., & Tirole, J. (2002). Self-confidence and personal motivation. *The Quarterly Journal of Economics*, 117(3), 871-915. doi: 10.1162/003355302760193913.
- Birnie, K., Speca, M., & Carlson, L. E. (2010). Exploring self-compassion and empathy in the context of mindfulness-based stress reduction (MBSR). *Stress and Health*, 26(5), 359-371. doi: 10.1002/smi.1305.
- Bishop, S. R., Lau, M., Shapiro, S., Carlson, L., Anderson, N. D., Carmody, J., ... & Devins, G. (2004). Mindfulness: A proposed operational definition. *Clinical psychology: Science and practice*, 11(3), 230-241. doi: 10.1093/clipsy.bph077.
- Bouffard-Bouchard, T. (1990). Influence of self-efficacy on performance in a cognitive task. *The journal of social Psychology*, 130(3), 353-363. doi: 10.1080/00224545.1990.9924591.
- Bowen, S., Witkiewitz, K., Dillworth, T. M., Chawla, N., Simpson, T. L., Ostafin, B. D., ... & Marlatt, G. A. (2006). Mindfulness meditation and substance use in an incarcerated population. *Psychology of addictive behaviors*, 20(3), 343. doi: 0.1037/0893-164X.20.3.343.
- Brown, K. W., & Ryan, R. M. (2003). The benefits of being present: mindfulness and its role in psychological well-being. *Journal of personality and social psychology*, 84(4), 822.
- Brown, K. W., Ryan, R. M., & Creswell, J. D. (2007). Mindfulness: Theoretical foundations and evidence for its salutary effects. *Psychological inquiry*, 18(4), 211-237. doi: 10.1080/10478400701598298.

- Bullinger, M., Brütt, A. L., Erhart, M., Ravens-Sieberer, U., & BELLA Study Group. (2008). Psychometric properties of the KINDL-R questionnaire: results of the BELLA study. *European child & adolescent psychiatry*, 17(1), 125-132. doi: 10.1007/s00787-008-1014-z.
- Burchinal, M. R., Peisner-Feinberg, E., Pianta, R., & Howes, C. (2002). Development of academic skills from preschool through second grade: Family and classroom predictors of developmental trajectories. *Journal of school psychology*, 40(5), 415-436. doi: 10.1016/S0022-4405(02)00107-3.
- Cairns, R. B., Cairns, B. D., & Neckerman, H. J. (1989). Early school dropout: Configurations and determinants. *Child development*, 60(6), 1437-1452. doi: 10.2307/1130933.
- Carmody, J., & Baer, R. A. (2008). Relationships between mindfulness practice and levels of mindfulness, medical and psychological symptoms and well-being in a mindfulness-based stress reduction program. *Journal of behavioral medicine*, 31(1), 23-33. doi: 10.1007/s10865-007-9130-7.
- Charness, G., Rustichini, A., & Van de Ven, J. (2018). Self-confidence and strategic behavior. *Experimental Economics*, 21(1), 72-98. doi: 10.1007/s10683-017-9526-3.
- Chelminski, P., & Coulter, R. A. (2007). On market mavens and consumer self-confidence: a cross-cultural study. *Psychology & Marketing*, 24(1), 69-91. doi: 10.1002/mar.20153.
- Chemers, M. M., Watson, C. B., & May, S. T. (2000). Dispositional affect and leadership effectiveness: A comparison of self-esteem, optimism, and efficacy. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 26(3), 267-277. doi: 10.1177/0146167200265001.
- Chen, G., Gully, S. M., & Eden, D. (2001). Validation of a new general self-efficacy scale. *Organizational research methods*, 4(1), 62-83. doi: 10.1177/109442810141004.

- Chuang, S. C., Cheng, Y. H., Chang, C. J., & Chiang, Y. T. (2013). The impact of self-confidence on the compromise effect. *International Journal of Psychology*, 48(4), 660-675. doi: 10.1080/00207594.2012.666553.
- Coffee, P., Rees, T., & Haslam, S. A. (2009). Bouncing back from failure: The interactive impact of perceived controllability and stability on self-efficacy beliefs and future task performance. *Journal of Sports Sciences*, 27(11), 1117-1124. doi: 10.1080/02640410903030297.
- Coholic, D. A., & Eys, M. (2016). Benefits of an arts-based mindfulness group intervention for vulnerable children. *Child and adolescent social work journal*, 33(1), 1-13. doi: doi.org/10.1007/s10560-015-0431-3.
- Compte, O., & Postlewaite, A. (2004). Confidence-enhanced performance. *American Economic Review*, 94(5), 1536-1557. doi: 10.1257/0002828043052204.
- Connell, J. P., & Wellborn, J. G. (1991). Competence, autonomy, and relatedness: A motivational analysis of self-system processes. In M. R. Gunnar & L. A. Sroufe (Eds.), *The Minnesota symposia on child psychology*, 23. Self processes and development, 43-77. Hillsdale, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Coopersmith, S. (1967). *The antecedents of self-esteem*. San Francisco: W.H. Freeman, 1967, 58-60.
- Cramer, P. (2018). Change in Children's Self Confidence and the Use of Defense Mechanisms. *The Journal of nervous and mental disease*, 206(8), 593-597. doi: 10.1097/NMD.0000000000000848.
- Crescentini, C., & Capurso, V. (2015). Mindfulness meditation and explicit and implicit indicators of personality and self-concept changes. *Frontiers in psychology*, 6, 44. doi: 10.3389/fpsyg.2015.00044.
- Crosnoe, R., Johnson, M. K., & Elder Jr, G. H. (2004). Intergenerational bonding in school: The behavioral and contextual correlates of student-teacher relationships. *Sociology of education*, 77(1), 60-81. doi: 10.1177/003804070407700103.

- Davidson, R. J., & McEwen, B. S. (2012). Social influences on neuroplasticity: stress and interventions to promote well-being. *Nature neuroscience*, 15(5), 689. doi: 10.1038/nn.3093.
- Demo, D. H. (1992). The self-concept over time: Research issues and directions. *Annual Review of sociology*, 18(1), 303-326. doi: 10.1146/annurev.so.18.080192.001511.
- Diamond, A. (2002). Normal development of prefrontal cortex from birth to young adulthood: Cognitive functions, anatomy, and biochemistry. *Principles of frontal lobe function*, 466-503. doi: 10.1093/acprof:oso/9780195134971.003.0029.
- Earle, T. C. (2009). Trust, confidence, and the 2008 global financial crisis. *Risk Analysis: An International Journal*, 29(6), 785-792. doi: 10.1111/j.1539-6924.2009.01230.x.
- Eberth, J., & Sedlmeier, P. (2012). The effects of mindfulness meditation: a meta-analysis. *Mindfulness*, 3(3), 174-189. doi: 10.1007/s12671-012-0101-x.
- Eccles, J. S. (1999). The development of children ages 6 to 14. *Future of children*, 9(2), 30-44. doi: 10.2307/1602703.
- Eccles, J.S., Lord, S., & Buchanan, C.M. (1996). School transitions in early adolescence: What are we doing to our young people? In *Transitions through adolescence: Interpersonal domains and context*. J.L. Graber, J. Brooks-Gunn, and A.C. Petersen, eds. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1996, 251–84.
- Eccles, J.S., Wigfield, A., & Schiefele, U. (1998). Motivation to succeed. *Handbook of child psychology*, 5(3), Social, emotional, and personality development. W. Damon and N. Eisenberg, eds. New York: Wiley, 1998, 1017–95.
- Erikson, E. H. (1968). *Identity youth and crisis*, New York: W.W. Norton and Company, 1968.
- Flook, L., Goldberg, S. B., Pinger, L., & Davidson, R. J. (2015). Promoting prosocial behavior and self-regulatory skills in preschool children through a mindfulness-

- based kindness curriculum. *Developmental psychology*, 51(1), 44, doi: 10.1037/a0038256.
- Gilbert, D. T., & Malone, P. S. (1995). The correspondence bias. *Psychological bulletin*, 117(1), 21-38. doi: 10.1037/0033-2909.117.1.21.
- Gist, M. E., & Mitchell, T. R. (1992). Self-efficacy: A theoretical analysis of its determinants and malleability. *Academy of Management review*, 17(2), 183-211. doi: 10.5465/amr.1992.4279530.
- Goodman, M. S., Madni, L. A., & Semple, R. J. (2017). Measuring mindfulness in youth: review of current assessments, challenges, and future directions. *Mindfulness*, 8(6), 1409-1420. doi: 10.1007/s12671-017-0719-9.
- Grassi, E., Hanley, D., & Liston, D. (2004). Service-learning: An innovative approach for second language learners. *Journal of Experiential Education*, 27(1), 87-110. doi: 10.1177/105382590402700107.
- Greco, L. A., Baer, R. A., & Smith, G. T. (2011). Assessing mindfulness in children and adolescents: Development and validation of the child and adolescent mindfulness measure (CAMM). *Psychological assessment*, 23(3), 606-614. doi: 10.1037/a0022819.
- Greenacre, L., Tung, N. M., & Chapman, T. (2014). Self confidence, and the ability to influence. *Academy of Marketing Studies Journal*, 18(2), 169-180.
- Grossman, P., Niemann, L., Schmidt, S., & Walach, H. (2004). Mindfulness-based stress reduction and health benefits: A meta-analysis. *Journal of psychosomatic research*, 57(1), 35-43. doi: 10.1016/S0022-3999(03)00573-7.
- Happify. (2016, January 19). How Mindfulness Empowers Us: An Animation Narrated by Sharon Salzberg [Video file]. Retrieved March 3, 2019, from <https://youtu.be/vzKryaN44ss>.
- Hatzigeorgiadis, A., Zourbanos, N., Mpoupaki, S., & Theodorakis, Y. (2009). Mechanisms underlying the self-talk–performance relationship: The effects of motivational self-talk on self-confidence and anxiety. *Psychology of Sport and exercise*, 10(1), 186-192. doi: 10.1016/j.psychsport.2008.07.009.

- Hayes, S. C., Follette, V. M., & Linehan, M. (Eds.). (2004). *Mindfulness and acceptance: Expanding the cognitive-behavioral tradition*. Guilford Press, 2004.
- Heppner, W. L., & Kernis, M. H. (2007). "Quiet ego" functioning: The complementary roles of mindfulness, authenticity, and secure high self-esteem. *Psychological Inquiry*, 18(4), 248-251. doi: 10.1080/10478400701598330.
- Hölzel, B. K., Lazar, S. W., Gard, T., Schuman-Olivier, Z., Vago, D. R., & Ott, U. (2011). How does mindfulness meditation work? Proposing mechanisms of action from a conceptual and neural perspective. *Perspectives on psychological science*, 6(6), 537-559. doi: 10.1177/1745691611419671.
- Information. (2000). Retrieved January 17, 2019, from <https://www.kindl.org/english/information/>.
- James, W. (1890). *Principles of Psychology* (New York: H. Holt and Company).
- John, P. (2005). The contribution of volunteering, trust, and networks to educational performance. *Policy studies journal*, 33(4), 635-656. doi: 10.1111/j.1541-0072.2005.00136.x.
- Kabat-Zinn, J. (1982). An outpatient program in behavioral medicine for chronic pain patients based on the practice of mindfulness meditation: Theoretical considerations and preliminary results. *General hospital psychiatry*, 4(1), 33-47. doi: 10.1016/0163-8343(82)90026-3.
- Kabat-Zinn, J. (1990). *Full Catastrophe Living: Using the Wisdom of your Body and Mind to Face Stress, Pain, and Illness*.
- Kabat-Zinn, J. (2003). Mindfulness-based interventions in context: past, present, and future. *Clinical psychology: Science and practice*, 10(2), 144-156. doi: 10.1093/clipsy.bpg016.
- Kabat-Zinn, J. (2015). Mindfulness. *Mindfulness*, 6(6), 1481-1483. doi: 10.1007/s12671-015-0456-x.
- Kallapiran, K., Koo, S., Kirubakaran, R., & Hancock, K. (2015). Effectiveness of mindfulness in improving mental health symptoms of children and adolescents: a

- meta-analysis. *Child and Adolescent Mental Health*, 20(4), 182-194. doi: 10.1111/camh.12113.
- Kernis, M. H. (2003). Toward a conceptualization of optimal self-esteem. *Psychological Inquiry*, 14(1), 1–26. doi:10.1207/S15327965PLI1401_01.
- Keye, M. D., & Pidgeon, A. M. (2013). An investigation of the relationship between resilience, mindfulness, and academic self-efficacy. *Open Journal of Social Sciences*, 1(6), 1-4. doi: 10.4236/jss.2013.16001.
- Kleitman, S., & Gibson, J. (2011). Metacognitive beliefs, self-confidence and primary learning environment of sixth grade students. *Learning and Individual Differences*, 21(6), 728-735. doi: 10.1016/j.lindif.2011.08.003.
- Kleitman, S., & Moscrop, T. (2010). Self-confidence and academic achievements in primary-school children: Their relationships and links to parental bonds, intelligence, age, and gender. In *Trends and prospects in metacognition research*, 293-326. doi: 10.1007/978-1-4419-6546-2_14. Springer, Boston, MA.
- Kleitman, S., Mark, K., Young, S., Lau, P., & Livesey, D. (2011). Something about metacognition: Self-confidence factor (s) in school aged children. *Personality and individual differences: Theory, assessment, and application*, 103-115.
- Kleitman, S., Stankov, L., Allwood, C. M., Young, S., & Mak, K. K. L. (2012). Metacognitive self-confidence in school-aged children. In *Self-directed learning oriented assessments in the Asia-Pacific*, 18, 139-153. doi: 10.1007/978-94-007-4507-0_8. Springer, Dordrecht.
- Kohn, M. L., & Schooler, C. (1969). Class, occupation, and orientation. *American Sociological Review*, 34(5), 659-678. doi: 10.2307/2092303.
- Kong, F., Wang, X., & Zhao, J. (2014). Dispositional mindfulness and life satisfaction: The role of core self-evaluations. *Personality and Individual Differences*, 56, 165–169. doi: 10.1016/j.paid.2013.09.002.
- Kumthekar, M., & Joshi, A. (1994). Personality Questionnaire for Children: Adaptation of Cattell's C. P. Q. in Marathi. *Psychological Studies*, 39(2-3), 113-117.

- Lampert, S. I., & Rosenberg, L. J. (1975). Word of mouth activity as information search: a reappraisal. *Journal of the Academy of Marketing Science*, 3(3-4), 337-354. doi: 10.1007/BF02729294.
- Language versions. (2000). Retrieved January 17, 2019, from <https://www.kindl.org/english/language-versions/>.
- Leary, M. R., Tambor, E. S., Terdal, S. K., & Downs, D. L. (1995). Self-esteem as an interpersonal monitor: the sociometer hypothesis. *Journal of personality and social psychology*, 68(3), 518. doi: 10.1037/0022-3514.68.3.518.
- Lenney, E. (1977). Women's self-confidence in achievement settings. *Psychological Bulletin*, 84(1), 1-13. doi: 10.1037/0033-2909.84.1.1.
- Lutz, A., Slagter, H. A., Dunne, J. D., & Davidson, R. J. (2008). Attention regulation and monitoring in meditation. *Trends in cognitive sciences*, 12(4), 163-169. doi: 10.1016/j.tics.2008.01.005.
- MacLean, K. A., Ferrer, E., Aichele, S. R., Bridwell, D. A., Zanesco, A. P., Jacobs, T. L., ... & Wallace, B. A. (2010). Intensive meditation training improves perceptual discrimination and sustained attention. *Psychological science*, 21(6), 829-839. doi: 10.1177/0956797610371339.
- Maclellan, E. (2014). How might teachers enable learner self-confidence? A review study. *Educational Review*, 66(1), 59-74. doi: 10.1080/00131911.2013.768601.
- Martens, R., Burton, D., Vealey, R.S., Bump, L.A., & Smith, D.E. (1990). Development and validation of the Competitive State Anxiety Inventory-2. In *Competitive Anxiety in Sport* (edited by R. Martens, R.S. Vealey and D. Burton), pp. 117–190. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review*, 50(4), 370-396. doi: 10.1037/h0054346.
- Matthews G., Deary I. J., & Whiteman M. C. (2003). *Personality traits*. Cambridge University Press.
- McCullough, G., Huebner, E. S., & Laughlin, J. E. (2000). Life events, self-concept, and adolescents' positive subjective well-being. *Psychology in the Schools*, 37(3),

281-290. doi: 10.1002/(SICI)1520-6807(200005)37:3<281::AID-PITS8>3.0.CO;2-2.

Meijer, S. T. (1994). *The chronic crisis in psychological measurement and assessment*. San Diego, CA: Academic Press.

Meiklejohn, J., Phillips, C., Freedman, M. L., Griffin, M. L., Biegel, G., Roach, A., ... & Isberg, R. (2012). Integrating mindfulness training into K-12 education: Fostering the resilience of teachers and students. *Mindfulness*, 3(4), 291-307. doi: 10.1007/s12671-012-0094-5.

Mind and Life Education Research Network (MLERN):, J. Davidson, R., Dunne, J., Eccles, J. S., Engle, A., Greenberg, M., ... & Meyer, D. (2012). Contemplative practices and mental training: Prospects for American education. *Child development perspectives*, 6(2), 146-153. doi: 10.1111/j.1750-8606.2012.00240.x.

Morris, L. W., Davis, M. A., & Hutchings, C. H. (1981). Cognitive and emotional components of anxiety: Literature review and a revised worry–emotionality scale. *Journal of Educational Psychology*, 73(4), 541-555. doi: 10.1037/0022-0663.73.4.541.

Mruk, C. J. (2006). *Self-esteem: Research, theory, and practice* (3rd ed.). New York: Springer Publishing Co, Inc.

Neff, K. D. (2003). The development and validation of a scale to measure self-compassion. *Self and identity*, 2(3), 223-250. doi: 10.1080/15298860309027.

Nicholls, J. G. (1979). Development of perception of own attainment and causal attributions for success and failure in reading. *Journal of Educational Psychology*, 71(1), 94-99. doi: 10.1037/0022-0663.71.1.94.

Offord, D.R., & Fleming, J.E. (1995). Child and adolescent psychiatry and public health. In *Child and adolescent psychiatry: A comprehensive textbook*. 2nd ed. M. Lewis, ed. Baltimore, MD: Williams & Wilkins, 1995.

Oney, E., & Oksuzoglu-Guven, G. (2015). *Confidence: A Critical Review of the Literature and an Alternative Perspective for General and Specific Self-*

- Confidence. *Psychological Reports*, 116(1), 149–163. doi: 10.2466/07.PR0.116k14w0.
- Owens, T. J. (1993). Accentuate the positive-and the negative: Rethinking the use of self-esteem, self-deprecation, and self-confidence. *Social Psychology Quarterly*, 56(4), 288-299. doi: 10.2307/2786665.
- Parkhurst, J. T., & Asher, S. R. (1992). Peer rejection in middle school: Subgroup differences in behavior, loneliness, and interpersonal concerns. *Developmental Psychology*, 28(2), 231-241. doi: 10.1037/0012-1649.28.2.231.
- Pepping, C. A., O'Donovan, A., & Davis, P. J. (2013). The positive effects of mindfulness on self-esteem. *The Journal of Positive Psychology*, 8(5), 376-386. doi: 10.1080/17439760.2013.807353.
- Perry, P. (2011, October). Concept analysis: Confidence/self-confidence. In *Nursing forum* 46(4), 218-230. doi: 10.1111/j.1744-6198.2011.00230.x. Wiley/Blackwell (10.1111).
- Powell, L., Gilchrist, M., & Stapley, J. (2008). A journey of self-discovery: an intervention involving massage, yoga and relaxation for children with emotional and behavioural difficulties attending primary schools. *European Journal of Special Needs Education*, 23(4), 403-412. doi: 10.1080/08856250802387398.
- Quaglia, J. T., Braun, S. E., Freeman, S. P., McDaniel, M. A., & Brown, K. W. (2016). Meta-analytic evidence for effects of mindfulness training on dimensions of self-reported dispositional mindfulness. *Psychological assessment*, 28(7), 803-818. doi: 10.1037/pas0000268.
- Randal, C., Pratt, D., & Bucci, S. (2015). Mindfulness and self-esteem: a systematic review. *Mindfulness*, 6(6), 1366-1378. doi: 10.1007/s12671-015-0407-6.
- Rasmussen, M. K., & Pidgeon, A. M. (2011). The direct and indirect benefits of dispositional mindfulness on self-esteem and social anxiety. *Anxiety, Stress, & Coping*, 24(2), 227-233. doi: 10.1080/10615806.2010.515681.

- Risko, V. J., & Walker-Dalhouse, D. (2009). Parents and teachers: talking with or past one another—or not talking at all?. *The Reading Teacher*, 62(5), 442-444. doi: 10.1598/RT.62.5.7.
- Rogers, M. (2012). “They are there for you”: the importance of neighbourhood friends to children’s well-being. *Child indicators research*, 5(3), 483-502. doi: 10.1007/s12187-012-9146-6.
- Rosenberg, M. (1965). Rosenberg self-esteem scale (SES). *Society and the adolescent self-image*.
- Rosenberg, M. (1979). *Conceiving the self*. New York, NY: Basic Books; p. 54.
- Rosenberg, M., Schooler, C., Schoenbach, C., & Rosenberg, F. (1995). Global self-esteem and specific self-esteem: Different concepts, different outcomes. *American sociological review*, 60 (1), 141-156. doi: 10.2307/2096350.
- Rutter, M. E. (1988). *Studies of psychosocial risk: The power of longitudinal data*. Cambridge University Press.
- Schonert-Reichl, K. A., & Lawlor, M. S. (2010). The effects of a mindfulness-based education program on pre-and early adolescents’ well-being and social and emotional competence. *Mindfulness*, 1(3), 137-151. doi: 10.1007/s12671-010-0011-8.
- Schunk, D. H. (1989). Self-efficacy and achievement behaviors. *Educational psychology review*, 1(3), 173-208. doi: 10.1007/BF01320134.
- Schunk, D. H. (1990). Goal setting and self-efficacy during self-regulated learning. *Educational psychologist*, 25(1), 71-86. doi: 10.1207/s15326985ep2501_6.
- Segal, Z. V., Teasdale, J. D., & Williams, J. M. G. (2004). *Mindfulness-Based Cognitive Therapy: Theoretical Rationale and Empirical Status*. In S. C. Hayes, V. M. Follette, & M. M. Linehan (Eds.), *Mindfulness and acceptance: Expanding the cognitive-behavioral tradition*, 45-65. New York, NY, US: Guilford Press.
- Self-confidence. (2018). In *APA Dictionary of Psychology*. Retrieved January, 15, 2019, from <https://dictionary.apa.org/self-confidence>.

- Self-confidence. (2019). In Merriam Webster Online. Retrieved January 15, 2019, from <https://www.merriam-webster.com/dictionary/self-confidence>.
- Shafae, F. S., Mirghafourvand, M., Harischi, S., Esfahani, A., & Amirzehni, J. (2018). Self-Confidence and Quality of Life in Women Undergoing Treatment for Breast Cancer. *Asian Pacific journal of cancer prevention: APJCP*, 19(3), 733-740. doi:10.22034/APJCP.2018.19.3.733.
- Shavelson R. J., Burstein L., & Keesling J. W. (1977). Methodological considerations in interpreting research on self-concept. *Journal of youth and adolescence*, 6(3), 295-307. doi: 10.1007/BF02138941.
- Silverstone, P. H. (1991). Low self-esteem in different psychiatric conditions. *British Journal of Clinical Psychology*, 30(2), 185-188. doi: 10.1111/j.2044-8260.1991.tb00936.x.
- Stankov, L., Morony, S., & Lee, Y. P. (2014). Confidence: the best non-cognitive predictor of academic achievement?. *Educational Psychology*, 34(1), 9-28. doi: 10.1080/01443410.2013.814194.
- Stevanovic, D. (2009). Serbian KINDL questionnaire for quality of life assessments in healthy children and adolescents: reproducibility and construct validity. *Health and quality of life outcomes*, 7(1), 79. doi: 10.1186/1477-7525-7-79.
- Suh, E. M. (2000). Self, the hyphen between culture and subjective well-being. In E. Diener & E. M. Suh (Eds.), *Culture and subjective well-being*, 63-87. Cambridge, MA: MIT Press.
- Usher, E. L., & Pajares, F. (2006). Inviting confidence in school: Invitations as a critical source of the academic self-efficacy beliefs of entering middle school students. *Journal of Invitational Theory and Practice*, 12, 7-16.
- van den Hurk, P. A., Wiggins, T., Giommi, F., Barendregt, H. P., Speckens, A. E., & van Schie, H. T. (2011). On the relationship between the practice of mindfulness meditation and personality—an exploratory analysis of the mediating role of mindfulness skills. *Mindfulness*, 2(3), 194-200. doi: 10.1007/s12671-011-0060-7.

- Weare, K. (2013). Developing mindfulness with children and young people: a review of the evidence and policy context. *Journal of Children's Services*, 8(2), 141-153. doi: 10.1108/JCS-12-2012-0014.
- Whitley, R. L. (1999). Those'dumb jocks' are at it again: A comparison of the educational performances of athletes and nonathletes in North Carolina high schools from 1993 through 1996. *The High School Journal*, 82(4), 223-233.
- Wigfield, A., Eccles, J. S., Yoon, K. S., Harold, R. D., Arbretton, A. J., Freedman-Doan, C., & Blumenfeld, P. C. (1997). Change in children's competence beliefs and subjective task values across the elementary school years: A 3-year study. *Journal of educational psychology*, 89(3), 451-469. doi: 10.1037/0022-0663.89.3.451.
- Woodman, T. I. M., & Hardy, L. E. W. (2003). The relative impact of cognitive anxiety and self-confidence upon sport performance: A meta-analysis. *Journal of sports sciences*, 21(6), 443-457. doi: 10.1080/0264041031000101809.
- Zabelina, D. L., Robinson, M. D., Ostafin, B. D., & Council, J. R. (2011). Manipulating mindfulness benefits creative elaboration at high levels of neuroticism. *Empirical Studies of the Arts*, 29(2), 243-255. doi: 10.2190/EM.29.2.g.
- Zulkosky, K. (2009, April). Self-efficacy: a concept analysis. *Nursing Forum*, 44(2), 93-102. doi: 10.1111/j.1744-6198.2009.00132.x. Malden, USA: Blackwell Publishing Inc.
- Дитячий варіант особистісного тесту Р. Кеттелла. (2014, February 8). Retrieved January 11, 2019, from http://psychic.at.ua/publ/psikhodiagnostyka/diagnostika_mizhosobistisnikh_stos_unkiv/ditjachij_variant_osobistisnogo_testu_r_kettela/3-1-0-62.
- Тест Кеттелла детский вариант. (2016). Retrieved January 17, 2019, from <https://vseosvita.ua/library/test-kettella-detskij-variant-24701.html>.
- Уверенность в себе. (2019). In *Национальная психологическая энциклопедия*. Retrieved January 11, 2019, from <https://vocabulary.ru/termin/uverennost-v-sebe.html>.

Додаток А

Бланк особистісного тесту Кеттела для хлопчиків 8-12 років. Шкали “Впевненість у собі” та “Соціальна сміливість”.

Кожне наступне запитання складається з двох частин, розділених словом «або». Ознайомившись з питанням, тобі потрібно обрати ту відповідь, яка тобі найбільше підходить. Познач будь ласка хрестиком, у квадратику зліва або справа, обрану тобою відповідь. Просимо не пропускати запитання і все ж вибрати одну з двох відповідей.

<input type="checkbox"/>	Ти впевнений, що майже все сам можеш зробити як треба	або	Ти переконаний, що сам можеш впоратися лише з деякими завданнями	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	Ти часто здійснюєш помилки	або	Ти майже ніколи не робиш помилок	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	Інші хлопчики вміють робити більше, ніж ти	або	Ти можеш зробити стільки ж, як і інші хлопчики	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	Ти багато читаєш	або	Більшість хлопців читає більше, ніж ти	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	Ти вважаєш, що всі твої вигадки, ідеї правильні	або	Ти не впевнений в тому, що всі твої вигадки, ідеї хороші	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	Ти звичайно закінчуєш свою роботу швидше інших	або	Ти звичайно виконуєш свою роботу довше, ніж інші	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	Ти іноді буваєш не впевнений у собі	або	Ти завжди впевнений у собі	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	Чи говорить тобі мама, що ти все робиш занадто повільно	або	Мама тобі каже, що ти все робиш швидко	<input type="checkbox"/>

<input type="checkbox"/>	У школі ти все виконуєш точно так, як вимагають	або	У школі твої однокласники виконують вимоги краще, ніж ти	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	Ти завжди робиш все добре	або	Бувають дні, коли у тебе нічого не виходить	<input type="checkbox"/>

<input type="checkbox"/>	Тебе ображають дорослі	або	Дорослі тебе добре розуміють	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	Коли в класі з'являється новачок, то ти знайомишся з ним сам і швидко	або	Коли в класі з'являється новачок, то ти до нього придивляєшся і знайомишся з ним не відразу	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	Дорослі не звертають на тебе увагу і розмовляють між собою в твоїй присутності	або	У твоїй присутності дорослі часто припиняють свою розмову і слухають тебе	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	Чи можеш ти вільно встати, не соромлячись, в класі і що завгодно розповісти	або	Коли потрібно що-небудь розповісти всьому класу, ти боїшся, бентежишся	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	Тобі добре живеться	або	Тобі живеться зовсім не добре	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	Ти довго пам'ятаєш про свої неприємності	або	Ти швидко забуваєш про свої неприємності	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	Тебе вчитель часто хвалить	або	Учитель тебе рідко хвалить.	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	Ти соромишся, коли тобі доводиться розмовляти з незнайомою людиною	або	Ти зовсім не бентежишся, коли доводиться розмовляти з незнайомою людиною	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	Чи можеш ти розповісти смішну історію так, щоб всі сміялися	або	Ти не можеш розповісти історію так, щоб всі сміялися.	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	Твої батьки завжди вислуховують тебе	або	Твої батьки майже ніколи тебе не вислуховують	<input type="checkbox"/>

Додаток Б

Бланк опитувальника пов'язаної зі здоров'ям якості життя Kid-KINDL



Привіт!

Ми хотіли б дізнатись про те, як ти почувався протягом минулого тижня, тому розробили кілька запитань і хотіли б щоб ти на них відповів.

- Будь ласка прочитай уважно кожне запитання,
- Подумай якими були твої справи минулого тижня
- Обери відповідь, яка найбільше тобі підходить у кожному рядку і постав у квадратику хрестик

Познач хрестиком в кожному рядку відповідь,

Немає правильних і не правильних відповідей. Має значення те, що ти думаєш.

<u>Наприклад:</u>	Ніколи	Дуже рідко	Іноді	Часто	Завжди
Минулого тижня мені подобалось слухати музику	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Дата заповнення:

День/місяць/рік

Будь ласка розкажи нам дещо про себе. Будь ласка постав хрестик або заповни!

Я хлопчик дівчинка
 Вік: _____ років
 Яку школу ти відвідуєш? _____
 У якому ти класі? _____
 Чи ти займаєшся спортом? так ні Яким саме? _____
 Чи ти відвідуєш гуртки? так ні Які саме? _____
 Скільки у тебе рідних братів і сестер? 0 1 2 3 4 5 більше 5
 Я живу разом з мамою і татом лише з мамою лише з татом
 Шифр _____

1. Перш за все, ми хочемо дізнатися дещо про твоє фізичне здоров'я, ...

<i>Минулого тижня...</i>	Ніколи	Дуже рідко	Іноді	Часто	Завжди
1. ... я почувався хворим	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. ... у мене боліла голова, або живіт	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. ... я відчував втому та слабкість	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. ... я відчував себе сильним та повним енергії	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2. ... а потім - про те, як ти почувався загалом

<i>Минулого тижня...</i>	Ніколи	Дуже рідко	Іноді	Часто	Завжди
1. ... мені було весело і я багато сміявся	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. ... мені було нудно	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. ... я почувався самотнім	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. ... я був наляканим	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

3. ... і про те, як ти почувався щодо себе.

<i>Минулого тижня...</i>	Ніколи	Дуже рідко	Іноді	Часто	Завжди
1. ... я відчував гордість за себе	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. ... я відчував себе ніби на вершині світу	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. ... я був задоволений собою	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. ... у мене було багато хороших ідей	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

4. Наступні питання про твою сім'ю ...

<i>Минулого тижня...</i>	Ніколи	Дуже рідко	Іноді	Часто	Завжди
1. ... я ладнав з батьками	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. ... я відчував себе добре вдома	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. ... ми сварилися вдома	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. ... мої батьки забороняли мені дещо робити	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

5. ... і про друзів

<i>Минулого тижня...</i>	Ніколи	Дуже рідко	Іноді	Часто	Завжди
1. ... я грався з друзями	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. ... я подобався іншим дітям	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. ... я ладнав з друзями	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. ... я відчував себе не таким як інші діти	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

6. І на останок, ми хотіли б дізнатися дещо про школу.

<i>Протягом останнього тижня, коли я був у школі...</i>	Ніколи	Дуже рідко	Іноді	Часто	Завжди
1. ... мені було легко виконувати завдання	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. ... мені подобались уроки	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. ... я хвилювався за своє майбутнє	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. ... я хвилювався про те, щоб не отримати поганих оцінок	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



Додаток В

Бланк опитувальника усвідомленості для дітей та підлітків (Child and Adolescence Mindfulness Measure)

Ми хочемо дізнатись більше про твої думки, про те як ти себе почуваєш та про твої дії. **Прочитай** кожне речення. Потім обведи кружечком цифру, що показує **наскільки часто** це речення відповідає дійсності.

	Ніколи	Дуже рідко	Іноді	Часто	Завжди
1. Я засмучуюсь через свої почуття, які не мають сенсу	0	1	2	3	4
2. У школі, я ходжу від класу до класу не помічаючи, що я роблю	0	1	2	3	4
3. Я знаходжу собі заняття, щоб не помічати власних думок чи почуттів	0	1	2	3	4
4. Я кажу собі, що не маю відчувати те, що відчуваю	0	1	2	3	4
5. Я відганяю геть думки, які мені не подобаються	0	1	2	3	4
6. Мені важко зосередити увагу лише на чомусь одному у певний момент часу	0	1	2	3	4
7. Я засмучуюсь через певні	0	1	2	3	4

думки, які у мене виникають					
8. Я думаю про події, які трапились в минулому, замість того, щоб думати про те, що відбувається зараз	0	1	2	3	4
9. Я думаю, що деякі мої почуття є поганими і я не маю їх відчувати	0	1	2	3	4
10. Я забороняю собі відчувати почуття, які мені не подобаються	0	1	2	3	4



Додаток Д
Поінформована згода
на участь в науковому дослідженні
кафедри клінічної психології
Інституту психічного здоров'я
Українського католицького університету

Цей документ містить важливу інформацію про проведення наукового дослідження. Підписання цього документу означатиме укладення договору між нами. Якщо Ви матимете будь-які запитання, ми можемо обговорити їх при підписанні або у будь-який момент у майбутньому.

В процесі проходження курсу практикування практик уважності впродовж 8 тижнів Ваші діти зможуть здобути знання та розвинути навички уважності, стресостійкості, емоційної регуляції. Умовою участі в цьому курсі є проходження опитування, зроблене у два етапи: на початку та на завершенні курсу. З метою можливості порівняти дані ми створимо шифр для Вашої дитини, щоб дотриматись конфіденційності. Також ми зобов'язані не розголошувати персональних даних та не розкривати особистості дитини. Тому ми просимо Вашої згоди на використання отриманих даних в науковому дослідженні без розголошення персональної інформації чи розкриття особистості.

Погоджуюсь на участь моєї дитини
в дослідженні

(підпис)

Додаток Е

Таблиця 1. t-критерій Стьюдента для показників експериментальної та контрольної групи до експериментального впливу

Variable	T-tests; Grouping: Група (Контрольна і експериментальна до впливу)									
	Контрольна: 0					Експериментальна: 1				
	Mean 0	Mean 1	t-value	df	p	Valid N 0	Valid N 1	Std.Dev. 0	Std.Dev. 1	F-ratio Variances
Май	25,37500	24,90625	0,28486	62	0,776703	32	32	7,39987	5,64749	1,716868
ФБ	69,53125	75,00000	-1,06829	62	0,289531	32	32	20,06479	20,88032	1,082942
ЕБ	76,36719	74,60938	0,53384	62	0,595361	32	32	12,96848	13,37064	1,062983
СО	57,61719	60,15625	-0,46445	62	0,643954	32	32	24,57986	18,76679	1,715452
Сім	57,61719	60,15625	-0,46445	62	0,643954	32	32	24,57986	18,76679	1,715452
Др	71,09375	65,82031	1,04438	62	0,300363	32	32	19,29647	21,05965	1,191096
ЩФШ	57,22656	58,59375	-0,31790	62	0,751632	32	32	15,48196	18,76679	1,469361
ЗЯЖ	68,00156	68,65281	-0,24228	62	0,809364	32	32	9,50792	11,86648	1,557660
Вп	6,28125	5,59375	1,33728	62	0,186017	32	32	1,97132	2,13812	1,176394
См	6,28125	6,15625	0,25272	62	0,801319	32	32	2,17366	1,76177	1,522247

Додаток Ж

Таблиця 2. t-критерій Стьюдента показників експериментальної групи до та після курсу майндфулнес-практик

Variable	T-test for Dependent Samples (Експериментальна група до і після) Marked differences are significant at $p < ,05000$							
	Mean	Std.Dv.	N	Diff.	Std.Dv. Diff.	t	df	p
Май	24,90625	5,64749						
Май-П	27,15625	5,94659	32	-2,2500	5,61105	-2,2684	31	0,030421
ФБ	75,00000	20,88032						
ФБ-П	70,70313	21,84978	32	4,2969	25,71740	0,9451	31	0,351891
ЕБ	74,60938	13,37064						
ЕБ-П	75,19531	14,24197	32	-0,5859	17,41623	-0,1903	31	0,850303
СО	60,15625	18,76679						
СО-П	60,93750	23,22315	32	-0,7812	23,53307	-0,1878	31	0,852260
Сім	60,15625	18,76679						
Сім-П	76,36719	21,51837	32	-16,2109	27,39806	-3,3471	31	0,002153
Др	65,82031	21,05965						
Др-П	64,25781	20,34446	32	1,5625	23,54645	0,3754	31	0,709935
ЩФШ	58,59375	18,76679						
ЩФШ-П	60,35156	17,72105	32	-1,7578	22,74255	-0,4372	31	0,664977
ЗЯЖ	68,65281	11,86648						
ЗЯЖ-П	67,96938	13,54532	32	0,6834	13,52901	0,2858	31	0,776960
Вп	5,59375	2,13812						
Вп-П	6,50000	2,14024	32	-0,9063	1,82030	-2,8163	31	0,008375
См	6,15625	1,76177						
См-П	6,31250	2,38865	32	-0,1563	2,96332	-0,2983	31	0,767483

Додаток 3

Таблиця 3. t-критерій Стьюдента для показників, отриманих в результаті початкового та кінцевого опитувань учасників контрольної групи

Variable	T-test for Dependent Samples (Контрольна група до і після) Marked differences are significant at $p < ,05000$							
	Mean	Std.Dv.	N	Diff.	Std.Dv. Diff.	t	df	p
Май	25,37500	7,39987						
Май-П	23,46875	6,98378	32	1,9063	7,80967	1,3808	31	0,177223
ФБ	69,53125	20,06479						
ФБ-П	67,38281	19,16440	32	2,1484	25,96957	0,4680	31	0,643068
ЕБ	76,36719	12,96848						
ЕБ-П	76,56250	15,22678	32	-0,1953	10,93930	-0,1010	31	0,920202
СО	57,61719	24,57986						
СО-П	59,96094	21,70059	32	-2,3437	19,29647	-0,6871	31	0,497140
Сім	57,61719	24,57986						
Сім-П	76,95312	12,54403	32	-19,3359	24,66302	-4,4350	31	0,000108
Др	71,09375	19,29647						
Др-П	72,07031	16,11016	32	-0,9766	17,03215	-0,3243	31	0,747856
ЩФШ	57,22656	15,48196						
ЩФШ-П	63,67188	18,47497	32	-6,4453	14,50497	-2,5136	31	0,017357
ЗЯЖ	68,00156	9,50792						
ЗЯЖ-П	69,43437	11,25179	32	-1,4328	8,41634	-0,9630	31	0,342983
Вп	6,28125	1,97132						
Вп-П	6,53125	2,10965	32	-0,2500	1,72271	-0,8209	31	0,417959
См	6,28125	2,17366						
См-П	6,34375	2,28048	32	-0,0625	2,04683	-0,1727	31	0,863985

Додаток II

Таблиця 4. t-критерій Стьюдента для показників експериментальної та контрольної групи після експериментального впливу

Variable	T-tests; Grouping: Група (Контрольна і експериментальна після впливу) Контрольна: 0 Експериментальна: 1									
	Mean 0	Mean 1	t-value	df	p	Valid N 0	Valid N 1	Std.Dev. 0	Std.Dev. 1	F-ratio Variances
Май-П	23,46875	27,15625	-2,27415	62	0,026429	32	32	6,98378	5,94659	1,379258
ФБ-П	67,38281	70,70313	-0,64626	62	0,520497	32	32	19,16440	21,84978	1,299882
ЕБ-П	76,56250	75,19531	0,37095	62	0,711940	32	32	15,22678	14,24197	1,143079
СО-П	59,96094	60,93750	-0,17381	62	0,862584	32	32	21,70059	23,22315	1,145246
Сім-П	76,95312	76,36719	0,13307	62	0,894566	32	32	12,54403	21,51837	2,942693
Др-П	72,07031	64,25781	1,70301	62	0,093575	32	32	16,11016	20,34446	1,594750
ЩФШ-П	63,67188	60,35156	0,73369	62	0,465902	32	32	18,47497	17,72105	1,086897
ЗЯЖ-П	69,43437	67,96938	0,47063	62	0,639559	32	32	11,25179	13,54532	1,449222
Вп-П	6,53125	6,50000	0,05882	62	0,953282	32	32	2,10965	2,14024	1,029219
См-П	6,34375	6,31250	0,05353	62	0,957483	32	32	2,28048	2,38865	1,097112

Додаток К

Таблиця 5. Лінійна кореляція Пірсона для показників експериментальної групи до впливу

Correlations (Експериментальна група до і після) Marked correlations are significant at $p < ,05000$ N=32 (Casewise deletion of missing data)								
Variable	Means	Std.Dev.	Вік	Сп	Гур	Сиб	Бат	Май
Вік	9,12500	0,60907	1,000000	0,500835	0,236433	0,092120	0,269191	0,059785
Сп	0,81250	0,39656	0,500835	1,000000	0,326823	0,227951	-0,124035	0,107128
Гур	0,78125	0,42001	0,236433	0,326823	1,000000	0,211510	-0,136626	0,086271
Сиб	0,96875	0,64680	0,092120	0,227951	0,211510	1,000000	0,392909	0,290598
Бат	1,87500	0,49187	0,269191	-0,124035	-0,136626	0,392909	1,000000	0,181448
Май	24,90625	5,64749	0,059785	0,107128	0,086271	0,290598	0,181448	1,000000
ФБ	75,00000	20,88032	0,015853	0,243486	0,068967	0,238854	0,235566	0,446238
ЕБ	74,60938	13,37064	0,303273	0,365983	-0,051607	0,161734	0,176272	0,341259
СО	60,15625	18,76679	0,202842	0,237044	0,418838	0,110039	0,141968	-0,217097
Сім	60,15625	18,76679	0,202842	0,237044	0,418838	0,110039	0,141968	-0,217097
Др	65,82031	21,05965	0,013753	0,439070	0,061969	0,126273	-0,075420	0,451920
ЩФШ	58,59375	18,76679	-0,149927	0,033863	-0,111903	0,288592	0,032762	0,367376
ЗЯЖ	68,65281	11,86648	0,178434	0,503001	0,137209	0,279882	0,124524	0,404468
Вп	5,59375	2,13812	0,164106	0,401852	0,185215	0,130479	-0,111189	-0,257045
См	6,15625	1,76177	0,041336	0,412666	0,265651	0,202585	-0,051185	0,280345

Correlations (Експериментальна група до і після) Marked correlations are significant at $p < ,05000$ N=32 (Casewise deletion of missing data)								
Variable	ФБ	ЕБ	СО	Сім	Др	ЩФШ	ЗЯЖ	Вп
Вік	0,015853	0,303273	0,202842	0,202842	0,013753	-0,149927	0,178434	0,164106
Сп	0,243486	0,365983	0,237044	0,237044	0,439070	0,033863	0,503001	0,401852
Гур	0,068967	-0,051607	0,418838	0,418838	0,061969	-0,111903	0,137209	0,185215
Сиб	0,238854	0,161734	0,110039	0,110039	0,126273	0,288592	0,279882	0,130479
Бат	0,235566	0,176272	0,141968	0,141968	-0,075420	0,032762	0,124524	-0,111189
Май	0,446238	0,341259	-0,217097	-0,217097	0,451920	0,367376	0,404468	-0,257045
ФБ	1,000000	0,559668	0,199371	0,199371	0,303750	0,376233	0,765430	0,099351
ЕБ	0,559668	1,000000	0,081604	0,081604	0,438832	0,169484	0,759570	0,071846
СО	0,199371	0,081604	1,000000	1,000000	0,033078	-0,109123	0,374321	0,457860
Сім	0,199371	0,081604	1,000000	1,000000	0,033078	-0,109123	0,374321	0,457860
Др	0,303750	0,438832	0,033078	0,033078	1,000000	0,276185	0,675245	0,107040
ЩФШ	0,376233	0,169484	-0,109123	-0,109123	0,276185	1,000000	0,484845	0,145083
ЗЯЖ	0,765430	0,759570	0,374321	0,374321	0,675245	0,484845	1,000000	0,314910
Вп	0,099351	0,071846	0,457860	0,457860	0,107040	0,145083	0,314910	1,000000
См	0,328839	0,439178	-0,080035	-0,080035	0,474624	0,171503	0,479729	0,240048

Додаток Л

Таблиця 6. Лінійна кореляція Пірсона для показників контрольної групи до впливу

Variable	Correlations (Контрольна група до впливу) Marked correlations are significant at $p < ,05000$ N=32 (Casewise deletion of missing data)							
	Means	Std.Dev.	Вік	Сп	Гур	Сиб	Бат	Май
Вік	9,12500	0,60907	1,000000	-0,333333	0,000000	-0,005407	-0,394055	0,175353
Сп	0,71875	0,45680	-0,333333	1,000000	0,280900	0,376709	-0,026270	-0,072765
Гур	0,75000	0,43994	0,000000	0,280900	1,000000	0,014972	-0,218218	0,227902
Сиб	1,28125	1,22433	-0,005407	0,376709	0,014972	1,000000	-0,068611	-0,353828
Бат	1,75000	0,67202	-0,394055	-0,026270	-0,218218	-0,068611	1,000000	-0,123249
Май	25,37500	7,39987	0,175353	-0,072765	0,227902	-0,353828	-0,123249	1,000000
ФБ	69,53125	20,06479	0,008249	0,068739	-0,022840	0,056423	-0,074760	0,183992
ЕБ	76,36719	12,96848	-0,073384	0,101035	0,097178	-0,075790	-0,190854	0,490297
СО	57,61719	24,57986	-0,631266	0,214911	0,051272	-0,039987	0,192237	-0,071633
Сім	57,61719	24,57986	-0,631266	0,214911	0,051272	-0,039987	0,192237	-0,071633
Др	71,09375	19,29647	0,317354	0,008577	0,000000	-0,037335	-0,015547	0,304273
ЩФШ	57,22656	15,48196	-0,526503	0,125612	-0,022200	0,165861	0,101735	0,132207
ЗЯЖ	68,00156	9,50792	-0,377929	0,143375	-0,014016	-0,004417	0,043481	0,347521
Вп	6,28125	1,97132	-0,245158	0,162319	0,046494	-0,033831	-0,042612	0,359621
См	6,28125	2,17366	-0,051777	-0,145179	0,244563	-0,091288	0,226354	-0,147154

Variable	Correlations (Контрольна група до впливу) Marked correlations are significant at $p < ,05000$ N=32 (Casewise deletion of missing data)							
	ФБ	ЕБ	СО	Сім	Др	ЩФШ	ЗЯЖ	Вп
Вік	0,008249	-0,073384	-0,631266	-0,631266	0,317354	-0,526503	-0,377929	-0,245158
Сп	0,068739	0,101035	0,214911	0,214911	0,008577	0,125612	0,143375	0,162319
Гур	-0,022840	0,097178	0,051272	0,051272	0,000000	-0,022200	-0,014016	0,046494
Сиб	0,056423	-0,075790	-0,039987	-0,039987	-0,037335	0,165861	-0,004417	-0,033831
Бат	-0,074760	-0,190854	0,192237	0,192237	-0,015547	0,101735	0,043481	-0,042612
Май	0,183992	0,490297	-0,071633	-0,071633	0,304273	0,132207	0,347521	0,359621
ФБ	1,000000	0,388010	-0,181083	-0,181083	0,431223	0,151607	0,587751	0,126792
ЕБ	0,388010	1,000000	0,001853	0,001853	0,183162	0,338316	0,652337	0,497083
СО	-0,181083	0,001853	1,000000	1,000000	-0,243419	0,350683	0,443093	0,453663
Сім	-0,181083	0,001853	1,000000	1,000000	-0,243419	0,350683	0,443093	0,453663
Др	0,431223	0,183162	-0,243419	-0,243419	1,000000	0,118628	0,443778	0,051013
ЩФШ	0,151607	0,338316	0,350683	0,350683	0,118628	1,000000	0,610082	0,327614
ЗЯЖ	0,587751	0,652337	0,443093	0,443093	0,443778	0,610082	1,000000	0,526225
Вп	0,126792	0,497083	0,453663	0,453663	0,051013	0,327614	0,526225	1,000000
См	-0,273315	0,057441	0,218982	0,218982	-0,319046	-0,295994	-0,101618	0,169149

Додаток М

Таблиця 7. Лінійна кореляція Пірсона для показників експериментальної групи після впливу

Correlations (Експериментальна група до і після) Marked correlations are significant at $p < ,05000$ N=32 (Casewise deletion of missing data)								
Variable	Means	Std.Dev.	КМ	КДМ	Вік	Сп	Гур	Сиб
КМ	59,81250	19,68369	1,000000	0,867507	0,480961	0,193717	0,127541	-0,147433
КДМ	27,71875	2,78515	0,867507	1,000000	0,591877	0,476435	0,276619	0,048685
Вік	9,12500	0,60907	0,480961	0,591877	1,000000	0,500835	0,236433	0,092120
Сп	0,81250	0,39656	0,193717	0,476435	0,500835	1,000000	0,326823	0,227951
Гур	0,78125	0,42001	0,127541	0,276619	0,236433	0,326823	1,000000	0,211510
Сиб	0,96875	0,64680	-0,147433	0,048685	0,092120	0,227951	0,211510	1,000000
Бат	1,87500	0,49187	0,197411	0,256076	0,269191	-0,124035	-0,136626	0,392909
Май-П	27,15625	5,94659	-0,127616	-0,032320	0,030059	0,176976	-0,037535	0,378722
ФБ-П	70,70313	21,84978	0,039319	0,237916	0,223458	0,508994	-0,061787	0,289779
ЕБ-П	75,19531	14,24197	-0,074661	0,031926	-0,026148	0,185183	0,007373	0,285211
СО-П	60,93750	23,22315	-0,035946	-0,044418	0,057015	0,076623	-0,098181	0,278514
Сім-П	76,36719	21,51837	0,107248	0,188281	0,340349	0,267277	0,123387	0,263912
Др-П	64,25781	20,34446	0,223379	0,425310	0,469814	0,516980	0,447556	0,188168
ЩФШ-П	60,35156	17,72105	-0,098295	0,048636	0,268515	0,313791	0,259869	0,398519
ЗЯЖ-П	67,96937	13,54532	0,050103	0,223758	0,338033	0,459812	0,157942	0,411274
Вп-П	6,50000	2,14024	-0,176881	-0,008117	0,098984	0,190037	-0,089712	0,128165
См-П	6,31250	2,38865	0,039707	-0,000909	-0,072061	-0,378861	0,006029	-0,014355

Correlations (Експериментальна група до і після) Marked correlations are significant at $p < ,05000$ N=32 (Casewise deletion of missing data)								
Variable	Бат	Май-П	ФБ-П	ЕБ-П	СО-П	Сім-П	Др-П	ЩФШ-П
КМ	0,197411	-0,127616	0,039319	-0,074661	-0,035946	0,107248	0,223379	-0,098295
КДМ	0,256076	-0,032320	0,237916	0,031926	-0,044418	0,188281	0,425310	0,048636
Вік	0,269191	0,030059	0,223458	-0,026148	0,057015	0,340349	0,469814	0,268515
Сп	-0,124035	0,176976	0,508994	0,185183	0,076623	0,267277	0,516980	0,313791
Гур	-0,136626	-0,037535	-0,061787	0,007373	-0,098181	0,123387	0,447556	0,259869
Сиб	0,392909	0,378722	0,289779	0,285211	0,278514	0,263912	0,188168	0,398519
Бат	1,000000	0,139236	0,173525	0,061159	0,194151	-0,059526	0,103256	-0,031804
Май-П	0,139236	1,000000	0,509631	0,151984	0,093800	0,081783	0,024320	0,070250
ФБ-П	0,173525	0,509631	1,000000	0,322680	0,343938	0,254102	0,352033	0,330111
ЕБ-П	0,061159	0,151984	0,322680	1,000000	0,290501	0,603517	0,281457	0,500990
СО-П	0,194151	0,093800	0,343938	0,290501	1,000000	0,400296	0,259371	0,202849
Сім-П	-0,059526	0,081783	0,254102	0,603517	0,400296	1,000000	0,506679	0,473879
Др-П	0,103256	0,024320	0,352033	0,281457	0,259371	0,506679	1,000000	0,335860
ЩФШ-П	-0,031804	0,070250	0,330111	0,500990	0,202849	0,473879	0,335860	1,000000
ЗЯЖ-П	0,115995	0,233529	0,651052	0,684491	0,644288	0,783343	0,675805	0,662030
Вп-П	0,245141	0,318091	0,612204	0,248037	0,458366	0,242962	0,312545	0,353498
См-П	0,253967	-0,164790	-0,085468	0,069266	-0,172639	-0,090952	0,104497	0,044950

Додаток Н

Таблиця 8. Лінійна кореляція Пірсона для показників контрольної групи після впливу

Correlations (Контрольна група після впливу) Marked correlations are significant at $p < ,05000$ N=32 (Casewise deletion of missing data)								
Variable	Means	Std.Dev.	Сп	Сиб	Бат	Май-П	ФБ-П	ЕБ-П
Сп	0,71875	0,45680	1,000000	0,376709	-0,026270	-0,058457	0,161930	0,268116
Сиб	1,28125	1,22433	0,376709	1,000000	-0,068611	-0,053643	-0,275231	0,018926
Бат	1,75000	0,67202	-0,026270	-0,068611	1,000000	0,245720	0,160459	-0,039406
Май-П	23,46875	6,98378	-0,058457	-0,053643	0,245720	1,000000	-0,115567	0,184378
ФБ-П	67,38281	19,16440	0,161930	-0,275231	0,160459	-0,115567	1,000000	0,478232
ЕБ-П	76,56250	15,22678	0,268116	0,018926	-0,039406	0,184378	0,478232	1,000000
СО-П	59,96094	21,70059	0,169699	-0,055727	0,286868	0,204994	0,170149	0,431874
Сім-П	76,95313	12,54403	0,239695	0,041844	-0,131541	-0,084432	0,221131	0,550858
Др-П	72,07031	16,11016	-0,088181	0,022679	0,116390	-0,075206	0,043747	0,342880
ЩФШ-П	63,67188	18,47497	0,135871	0,002785	0,316655	0,389377	-0,070066	0,297871
ЗЯЖ-П	69,43438	11,25179	0,221667	-0,077811	0,218831	0,147503	0,478812	0,765819
Вп-П	6,53125	2,10965	0,193518	-0,222071	0,278729	0,383225	0,422467	0,657438
См-П	6,34375	2,28048	-0,028063	-0,232152	0,057884	0,214381	0,223305	0,349817

Correlations (Контрольна група після впливу) Marked correlations are significant at $p < ,05000$ N=32 (Casewise deletion of missing data)							
Variable	СО-П	Сім-П	Др-П	ЩФШ-П	ЗЯЖ-П	Вп-П	См-П
Сп	0,169699	0,239695	-0,088181	0,135871	0,221667	0,193518	-0,028063
Сиб	-0,055727	0,041844	0,022679	0,002785	-0,077811	-0,222071	-0,232152
Бат	0,286868	-0,131541	0,116390	0,316655	0,218831	0,278729	0,057884
Май-П	0,204994	-0,084432	-0,075206	0,389377	0,147503	0,383225	0,214381
ФБ-П	0,170149	0,221131	0,043747	-0,070066	0,478812	0,422467	0,223305
ЕБ-П	0,431874	0,550858	0,342880	0,297871	0,765819	0,657438	0,349817
СО-П	1,000000	0,393757	0,349284	0,387963	0,729772	0,523651	0,523380
Сім-П	0,393757	1,000000	0,496880	0,288853	0,696998	0,447113	0,222447
Др-П	0,349284	0,496880	1,000000	0,486076	0,665991	0,349809	0,132563
ЩФШ-П	0,387963	0,288853	0,486076	1,000000	0,615259	0,562865	0,286818
ЗЯЖ-П	0,729772	0,696998	0,665991	0,615259	1,000000	0,757071	0,461970
Вп-П	0,523651	0,447113	0,349809	0,562865	0,757071	1,000000	0,463696
См-П	0,523380	0,222447	0,132563	0,286818	0,461970	0,463696	1,000000

Додаток П

Позначення змінних і шкал

Анкета

КМ – кількість медитацій;

КДМ – тривалість медитацій (дні);

Вік – вік;

Сп – спорт;

Гур – гуртки;

Сиб – кількість сиблінгів;

Бат – батьки;

Особистісний тест Р. Кеттела для дітей 8-12 років

Вп – впевненість у собі (до впливу);

Вп-П – впевненість у собі (після впливу);

См – соціальна сміливість (до впливу);

См-П – соціальна сміливість (після впливу);

Опитувальник пов'язаної зі здоров'ям якості життя версія Kid-KINDLE (для дітей від 7 до 13 років)

ФБ – фізичне благополуччя (до впливу);

ФБ-П – фізичне благополуччя (після впливу);

ЕБ – емоційне благополуччя (до впливу);

ЕБ-П – емоційне благополуччя (після впливу);

СО – самооцінка (до впливу);

СО-П – самооцінка (після впливу);

Сім – сім'я (до впливу);

Сім-П – сім'я (після впливу);

Др – друзі (до впливу);

Др-П – друзі (після впливу);

ЩФШ – щоденне функціонування у школі (до впливу);

ЩФШ-П – щоденне функціонування у школі (після впливу);

ЗЯЖ – загальна якість життя (до впливу);

ЗЯЖ-П – загальна якість життя (після впливу);

Опитувальник усвідомленості для дітей та підлітків (Child and Adolescent Mindfulness Measure)

Май – усвідомленість (до впливу);

Май-П – усвідомленість (після впливу).