

УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ АЛЬФРЕДА НОБЕЛЯ

КАФЕДРА ПСИХОЛОГІЇ ТА ПЕДАГОГІКИ

КВАЛІФІКАЦІЙНА РОБОТА МАГІСТРА

на тему:

*«Прояв негативних станів та емоцій у дітей
молодшого шкільного віку»*

Виконав: здобувач 2 курсу,
групи ПС-23-2вм
спеціальності 053 «Психологія»
Брайченко С.С.
Керівник: Гаркуша І.В..
PhD з соц.ком., доц.

Дніпро
2025 р.

АНОТАЦІЯ
кваліфікаційної роботи здобувача
Брайченко С.С.

на тему: **«Прояв негативних станів та емоцій у дітей молодшого шкільного віку»**

Кваліфікаційна робота здобувача 2-го курсу, спеціальності 053 «Психологія» (у форматі магістр) (Університет імені Альфреда Нобеля, м. Дніпро, кафедри психології та педагогіки присвячена проблемі : прояву негативних станів та емоцій у дітей молодшого шкільного віку. У кваліфікаційній роботі теоретично узагальнено та емпірично верифіковано : прояв негативних станів та емоцій у дітей молодшого шкільного віку.

У теоретичному розділі з'ясовано, що поняття «переживання» потрактоване як будь-який психічний стан.

Визначено, що негативні переживання – це структурні компоненти негативних психічних станів та емоцій. У структурі особистості негативні переживання виконують різні функції: індивідуальну; соціальну; об'єктивну.

Зазначено, що вони виявляються в негативних почуттях та емоціях: злість, чуттєве переживання, туга, нудьга, смуток, горе, тривога, страх, самотність, дисфорія; у негативних станах: дефензивність, емоційна інертність, сором'язливість, тривожна недовірливість, фрустрація, аутофобія, аутоагресія, психологічна травма, що залежить від забарвлення, тону, часу, простору, сприйнятих людиною як щось приємне, нейтральне або неприємне.

Виокремлено, що негативні переживання молодших школярів потрактовані як емоції, засновані на неприємних суб'єктивних та об'єктивних переживаннях, що активують механізм адаптивної поведінки, спрямованої на усунення причини небезпеки (фізичної чи психічної).

Емпіричний аналіз засвідчив, що негативні переживання учнів молодшого шкільного віку впливають на характеристики шкільного життя молодших школярів. Зафіксовано негативний кореляційний зв'язок між показниками «загальна шкільна тривожність», «переживання соціального стресу», «фрустрація досягнення успіху», «страх самовираження», «страх ситуації перевірки знань», «низький фізіологічний опір стресу», «проблеми та страхи у взаєминах з учителями».

Найбільш щільний негативний кореляційний зв'язок (зворотно-пропорційний) констатовано між показниками: «особистісна тривожність» і «загальна шкільна тривожність» (-0,76), «особистісна тривожність» та «страх самовираження» (-0,62), «особистісна тривожність» і «страх ситуації перевірки знань» (-0,60). Найменший негативний кореляційний зв'язок (зворотно-пропорційний) зафіксовано між показниками «особистісна тривожність», «низький фізіологічний опір стресу», «проблеми та страхи у взаєминах з учителями».

Загальна шкільна тривожність представлена переважно високим рівнем. У цілому школа як соціальний інститут спричинює негативні переживання та є стресогенним чинником. У молодших школярів виявлено високий рівень фрустрації щодо досягнення успіху. Суб'єктам педагогічного процесу варто

проводити профілактику негативних виявів академічної неуспішності та очікувань із цього приводу.

Найсуттєвіший чинник негативних переживань молодших школярів і шкільного стресу – страх самовираження. Соціальна ситуація сучасного освітнього простору не завжди відповідає потребам молодших школярів щодо самореалізації. Утім, освітянські заклади, уможливорюючи самовираження учнів цього віку, досягають несуттєвих виявів шкільної тривожності. Творчість, ресурси для креативності, індивідуальність – фактори, що зменшують наслідки негативних переживань та шкільного стресу.

Перелік ключових слів: переживання, емоції, негативний стан, негативні прояви, школяри, молодший шкільний вік, тривожність.

SUMMARY

Master's Degree Project of the 2-th year student, speciality «Psychology» (Alfred Nobel University, Dnipro, Ukraine of the Department of Psychology and Pedagogy is devoted to the problem of manifestation of negative states and emotions in primary school children. The qualification work theoretically generalizes and empirically verifies the manifestation of negative states and emotions in primary school children.

In the theoretical section, it is found that the concept of “experience” is interpreted as any mental state.

It is determined that negative experiences are structural components of negative mental states and emotions. In the structure of personality, negative experiences perform different functions: individual; social; objective.

It is noted that they are manifested in negative feelings and emotions: anger, sensual experience, longing, boredom, sadness, grief, anxiety, fear, loneliness, dysphoria; in negative states: defensiveness, emotional inertia, shyness, anxious distrust, frustration, autophobia, autoaggression, psychological trauma, which depends on the color, tone, time, space perceived by a person as something pleasant, neutral or unpleasant.

It is emphasized that the negative experiences of primary schoolchildren are interpreted as emotions based on unpleasant subjective and objective experiences that activate the mechanism of adaptive behavior aimed at eliminating the cause of danger (physical or mental).

The empirical analysis has shown that negative experiences of primary school students affect the characteristics of primary school life. There is a negative correlation between the indicators of “general school anxiety”, “experience of social stress”, “frustration of achievement”, “fear of self-expression”, “fear of the situation of knowledge testing”, “low physiological resistance to stress”, “problems and fears in relationships with teachers”.

The strongest negative correlation (inverse proportional) was found between the following indicators: “personal anxiety” and ‘general school anxiety’ (-0.76), ‘personal anxiety’ and ‘fear of self-expression’ (-0.62), ‘personal anxiety’ and ‘fear of testing’ (-0.60). The smallest negative correlation (inverse proportional) was recorded between the indicators “personal anxiety”, “low physiological resistance to stress”, “problems and fears in relationships with teachers”. General school anxiety is represented mainly by a high level. In general, school as a social institution causes negative feelings and is a stressor. Younger pupils have a high level of frustration with achievement. Teachers should prevent negative manifestations of academic failure and expectations in this regard.

The most significant factor in the negative experiences of younger students and school stress is the fear of self-expression. The social situation of the modern educational

space does not always meet the needs of younger students for self-realization. However, educational institutions, by enabling the self-expression of students of this age, achieve minor manifestations of school anxiety. Creativity, resources for creativity, and individuality are factors that reduce the effects of negative experiences and school stress.

Key words: experiences, emotions, negative state, negative manifestations, schoolchildren, primary school age, anxiety.

ЗМІСТ

ВСТУП	3
РОЗДІЛ 1 ОСНОВИ ТЕОРЕТИЧНОГО АНАЛІЗУ ПРОЯВУ НЕГАТИВНИХ СТАНІВ ТА ЕМОЦІЙ У ОСОБИСТОСТІ.....	7
1.1. Основні підходи до поняття феноменів «негативні переживання» та «негативні стани»	7
1.2. Негативні переживання в структурі особистості	19
1.3. Особливості прояву негативних переживань у дітей молодшого шкільного віку	30
Висновки до першого розділу	44
РОЗДІЛ 2 ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОЯВУ НЕГАТИВНИХ ПЕРЕЖИВАНЬ У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ	45
2.1. Процедура та методи емпіричного дослідження	45
2.2. Аналіз та інтерпретація емпіричного дослідження	55
2.3. Типи негативних емоційних станів у дітей молодшого шкільного віку	87
Висновки до другого розділу	93
ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ	95
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	97
ДОДАТКИ	103

ВСТУП

Обґрунтування актуальності теми. Негативні переживання та стани є одним із найпоширеніших психологічних явищ у житті людини. Вони охоплюють усе, що відчуває особистість: різні емоції, потреби, почуття, образи, уявлення та думки. За певних умов ці переживання можуть призвести до самотності, відчаю та відчуження від соціуму. Ця проблема стає особливо актуальною в умовах напруженого ритму життя, соціальної нестабільності та мінливості життєвих подій, що є значущим для всіх вікових груп.

Діти молодшого шкільного віку гостро переживають травмуючі події. У цей період найбільш значущими стають як внутрішні, так і зовнішні емоційні аспекти особистості, що розглядаються в межах психології емоцій. Емоційні переживання, комплекси переживань і негативні стани дітей часто пов'язані з провідною діяльністю, шкільною тривожністю, неготовністю до навчання, труднощами в осмисленні себе та своєї ролі у взаємодії з іншими, рівнем амбіцій і реальними можливостями, несформованістю рефлексії, недостатньою саморегуляцією та вольовими процесами. Негативний зміст переживань проявляється у порушенні психічної рівноваги, нестійкості волі та настрою, упертості, негативізмі, кривлянні, роздратованості, конфліктності, мстивості, агресивності та зухвалості. Актуальність проблеми та необхідність її вирішення зумовили вибір теми магістерського дослідження: «Прояв негативних станів та емоцій у дітей молодшого шкільного віку».

Мета дослідження: теоретично обґрунтувати та емпірично дослідити прояв негативних станів та емоцій у дітей молодшого шкільного віку.

Об'єкт дослідження: негативні стани та емоції особистості як психологічний феномен.

Предмет дослідження: прояв негативних станів та емоцій у дітей молодшого шкільного віку.

Гіпотеза дослідження полягає у припущенні, що існують певні особливості прояву негативних станів та емоцій у дітей молодшого шкільного віку.

Емпіричні гіпотези:

- що нижче особистісна тривожність, то менший страх самовираження, страх ситуації перевірки знань і навпаки;
- низький показник особистісної тривожності виявляє зв'язок із низькими рівнями переживання соціального стресу й фрустрацією досягнення успіху та навпаки;
- існує припущення, що є взаємозв'язок між особистісною тривожністю та стилями батьківського виховання;
- батьки найчастіше виявляють стратегію контролю й негативно ставляться до невдач власної дитини.

Для досягнення поставленої мети, об'єкту та предмету нами сформульовані наступні завдання:

1. Проаналізувати основні підходи до проблеми дослідження негативних станів та переживань особистості;
2. Визначити особливості прояву негативних переживань у дітей молодшого шкільного віку;
3. З'ясувати негативні переживання в структурі особистості;
4. Емпірично дослідити прояв негативних станів та емоцій у дітей молодшого шкільного віку;
5. Інтерпретувати результати дослідження.

Методи дослідження: для дослідження прояву негативних переживань у дітей молодшого шкільного віку використано такі методи: *теоретичні*: аналіз та синтез наукових джерел, систематизація та узагальнення;

- *емпіричні*: спостереження за поведінкою дітей в різних ситуаціях (в класі, на перерві, під час ігор) для виявлення ознак негативних переживань та їх проявів; анкетування, бесіда та психодіагностичні методики: «Тест шкільної тривожності Б. Філіпса, «Тест батьківського ставлення» А. Варги та В. Століна, проєктивна графічна методика «Кактус» М. Панфілова, проєктивна методика «Казки Луїзи Дюсс», «Семантичний диференціал» Ч. Осгуда, «Кольоровий тест» М. Люшера;

- *математико-статистичні методи*: методи статистичного оброблення емпіричних даних, кореляційний, факторний і кластерний аналіз, що вможливив виокремлення провідних психологічних типів молодших школярів з особливостями вияву негативних переживань.

Емпірична база дослідження: Емпіричне дослідження проводилось на базі Комунальних Закладів Освіти м. Дніпро. Кількість опитаних становила 80 респондентів учнів 1-4 класів.

Теоретико-методологічна основа дослідження. У вітчизняній психології існує безліч різноманітних та суперечливих поглядів вчених на роль переживання у системі психологічного пізнання (О. Асмолов, Ф. Бассін, Б. Братуся, Ф. Василюк, В. Вілюнас, Л. Виготський, С. Духновський, К. Ізард, О. Леонтьєв, С. Рубінштейн, Д. Ельконін, Г. Шпет та ін.). Взаємозв'язок чуттєвого емоційного аспекту, що безпосередньо впливає на індивідуальні переживання, розглядав К. Ізард. Схожі думки щодо взаємозалежності емоцій і переживань висловлювали М. Лебединський та В. М'ясищев. Г. Фортунатов розглядав емоції як специфічну форму переживання почуттів. П. Рудик трактував емоції та почуття як ставлення людини до різних явищ навколишнього світу. Р. Немов бачив у них елементарні переживання, що виникають у людини під впливом загального стану організму та задоволення актуальних потреб.

Теоретична новизна. теоретично обґрунтовано поняття «переживання», «негативні переживання», «негативні переживання молодших школярів» і дотичні до них терміни, пов'язані зі структурою особистості молодшого школяра.

Практична значущість. Отримані результати будуть корисними та можуть бути впроваджені в освітній процес закладів вищої освіти; результати наукового пошуку доцільно використовувати під час проведення лекційних і семінарських занять із навчальних дисциплін «Вікова психологія», «Психодіагностика», «Диференційна психологія», «Психологія сім'ї», «Психологія особистості».

Апробація результатів дослідження. Зміст та основні результати магістерського дослідження обговорювались автором на таких міжнародних науково-практичних конференціях Брайченко С.Т. Емоції як особлива форма

психічного відображення. Практична психологія у сучасному вимірі: XV Міжнародна науково-практична конференція науковців та студентів: тези доповідей. Дніпро, 26 березня 2024 року, [Електронне видання]. Дніпро: Університет імені Альфреда Нобеля, 2024. 333 с. С. 49-51.

Структура роботи. Робота складається зі вступу, двох розділів, висновків до кожного розділу, загальних висновків, списку використаної літератури, який налічує 64 джерела. Робота містить 7 рисунків, 10 таблиць та 4 додатки. Основний обсяг роботи 93 сторінки.

РОЗДІЛ 1

ОСНОВИ ТЕОРЕТИЧНОГО АНАЛІЗУ ПРОЯВУ НЕГАТИВНИХ СТАНІВ ТА ЕМОЦІЙ У ОСОБИСТОСТІ

1.1. Основні підходи до поняття феноменів «негативні переживання» та «негативні стани»

Поняття «негативні переживання» належить до ключових у психологічному науковому обігу, попри те, що в теоретичному й методологічному сенсі термін недостатньо представлений через складність і розрізненість підходів до його трактування.

У класичній психології переживання кваліфікують як одну з основних категорій, що характеризують усе психічне. Такий погляд, зокрема на емоційні переживання людини, сягає давньої історії, античного світу. Філософи описували переживання через специфіку культури, взаємини й діяльність. Суголосні міркування щодо змістового наповнення сутності переживань представлено в софістів та епікурейців, які трактували переживання як засіб пізнання самого себе, як внутрішній діалог, що є одночасно формою реалізації й формою буття.

Засновник філософського ідеалізму Платон утілює феномен переживання в трикомпонентну структуру людської душі: раціональне мислення, пристрасті й воля. Пристрасті, тобто емоції, пов'язані з афектами (мимовільна діяльність, що виникає в пристрасній частині душі), виявляються у вольовій активності й роблять людину рабом почуттів. Для філософа емоції є перехідними станами душі, які поділяють на нижчі (фізіологічні потреби) та вищі (інтелектуальні), що перешкоджають моральному вдосконаленню людини. Філософія Платона розглядає домінування розуму як ключ до досягнення гармонії. Він стверджує, що порушення гармонії призводить до страждання, а її відновлення – до задоволення. Платон також описує діалектику переживань і формулює закономірність, яку пізніше В. Вундт представив як закон психічних контрастів: «Порівняно з тривогою, смутком, задоволення завжди міцніші й більш тривалі. Страх на відміну

від задоволення посилюється в протилежному змісті»¹. Вільгельм Вундт, відомий німецький психолог, відомий своєю роботою над законом психічних контрастів, який підкреслює відмінності в інтенсивності та тривалості емоцій. Він пояснює, як тривога і смуток можуть бути менш інтенсивними та тривалими порівняно з задоволенням і радіощами. Аристотель продовжував ідеї Платона, намагаючись зіставити переживання з мотиваційною сферою й поведінкою людини. Він стверджував, що кожному вчинку відповідає певний афект, і кожній життєвій ситуації – афективна реакція. Ці емоційні стани людина опановує через набуття досвіду, різні види діяльності та пізнання самої себе й інших. Починаючи з VI століття до н. е., феномен переживання набув статусу однієї з перших інваріант у натурфілософії (Фалес, Анаксимандр, Анаксимен), що аналізували для якісного психологічного життя людини, її цінностей². Доведення філософів послуговували методологічною основою природничо-наукового пояснення конкретних психічних виявів, серед яких важливе місце посідали афекти (пристрасті). Отже, інтуїтивні пошуки філософів створили первинні уявлення про переживання на рівні афектів, що сприяє самопізнанню та є ключовим феноменом людського буття³.

Міркування про загальні емоції, первинні та спеціальні афекти представлені Р. Декартом у трактаті «Пристрасті душі». До первинних переживань філософ зараховує любов, ненависть, бажання, подив, радість, смуток; до спеціальних – комбінацію первинних (радість і бажання, що викликають надію, любов та смуток – співчуття тощо). Окрему увагу звернено на пристрасті, що описані як хвилювання душі й відчуттів. Окреслено їхні дефінітивні ознаки, які відрізняються від тілесних, – голод або спрага. Мислитель переконаний у тому, що емоції й відчуття регулюють дії людини, впливають на здоров'я її тіла. Тілесна та душевна субстанції в людині нерозривні. Автор обстоював ідею про залежність афективних станів від руху чи від дій тіла. Саме душа є пристрастю для тіла. Р. Декарт характеризував, як

¹ Platon. (2024) Apologie des Sokrates. Illustriert. Multimedia publishing house Strelbitsky. <https://www.yakaboo.ua/apologie-des-sokrates-illustriert.html>

² Platon. (2024) Apologie des Sokrates. Illustriert. Multimedia publishing house Strelbitsky. <https://www.yakaboo.ua/apologie-des-sokrates-illustriert.html>

³ Роменець В.А. Історія психології: Стародавній світ. Середні віки. Відродження: навч. посібник. Київ: Либідь, 2005. 916 с

усе складне різноманіття пристрастей може бути зведене до рівня основних елементарних афектів: здивування, любові, ненависті, бажання, радощів та смутку⁴.

У філософії екзистенціалізму переживання ототожнювали з рухом як з основним атрибутом, описуючи це у двох площинах: перша веде до інволюції, деградації особистості; інша – до становлення особистості, її «другого народження» у процесі переживання (А. Бергсон), до полюсності – подвійності психічних процесів⁵.

Для Е. Гуссерля базовою феноменологією переживань є свідомість, яка пов'язана з переживаннями життєвого світу, точніше – із потоками переживань. Таке розуміння природи переживань замикається на двох рівнях: нефеноменологічному, де змістом стає свідомість, і феноменологічному, пов'язаному з «Я». Ідеться про особистісні переживання, що утворюють основу побудови методології. Її сутність полягає в безперервному й незворотному потоці, у здатності навчитися рухатися разом із цим потоком. Таке розуміння феномену переживання дало змогу подолати суб'єктивізм В. Дільтея й надати статусу об'єктивності переживанням, наявним у свідомості.

У працях В. Дільтея переживання представлене як висхідне підґрунтя для розуміння цілісного аналізу душевного життя особистості. Філософ акцентував увагу на функції взаємозв'язку одиничних елементів психічного в переживаннях і світогляду суб'єкта, який переживає. Серед основних функцій переживань виокремлено: дію в теперішньому часі; події, які відбувалися в минулому; реальність, об'єктивність, що не може бути чітко окресленою; взаємозв'язок життя з цілепокладанням; аспекти, які мають загальне значення або є значущими в житті людини⁶.

⁴ Астахова Т.Г. Інтерпретація духу та тіла: філософія Декарта та сучасна французька філософія. Відновлено з: <http://www.info-library.com.ua/books-text-11904.html>

⁵ Bergson Henri. (2001). Time and Free Will: An Essay on the Immediate Data of Consciousness. Dover Publications. 288 p.

⁶ Dilthey W. (2020). Descriptive Psychology and Historical Understanding. Springer. 154 p. Відновлено з: <https://philarchive.org/archive/FREDPB>

Підтримуючи думку філософа, С. К'єркегор пов'язує переживання з досвідом. Саме досвід (життя) охоплює переживання особистості, детермінує змістові характеристики залежно від стадій (етапів) становлення особистості. Дослідник виокремлює такі стадії:

1) переживання власного «Я», бажань, потреб, чуттєвого переживання життя, що має егоїстичний характер;

2) переживання життя в цілому – зорієнтоване на буття, що вище за людину, саме екзистенційне переживання; незалежно від того, якої форми набуває переживання, воно завжди постає як орієнтир людини у світі, житті й власне в собі⁷. За Ф. Бретано, це зближує феноменологічний напрям із філософією життя. Науковець описує три форми психічних феноменів: уявлення, судження та емоції, суттєвою ознакою яких є інтенція⁸. У такому контексті екзистенція – особлива форма переживання особистості.

Студіюючи проблему переживання, А. Ленгле ідентифікує її з «душею людини», що є першоосновою існування внутрішнього світу, виявляється в поведінкових реакціях. Однобічне дослідження переживань чи поведінки не формує цілісної картини внутрішнього світу індивіда. Тільки взаємозв'язок між поведінкою й переживаннями утворюють той фундамент, без якого «розпадається вся побудова нашої теорії і практики»⁹.

За такої умови переживання – зіткнення зовнішнього та внутрішнього світу, основа, на якій базоване життя людини, долають труднощі (Р. Лейнг, А. Ленге). Якщо людина відчуває незрозумілі для неї почуття або такі, які завдають сильного болю, вона дистанціюється від своїх переживань, відчужується від взаємодії з ними, що негативно позначається на якості життя¹⁰. Це трактування переживань покладено в основу методу екзистенціального аналізу, запропонованого В. Франклем. Підхід цінний для розуміння природи переживань, особливо

⁷ Kierkegaard Soren/ (2015). The Concept of Anxiety: A Simple Psychologically Oriented Deliberation in View of the Dogmatic Problem of Hereditary Sin. W. W. Norton & Company. 256 p.

⁸ Brentano F. (2014). Psychology from An Empirical Standpoint (Routledge Classics). Routledge. 452 p.

⁹ Лэнглэ А. Эмоции и экзистенция. Харьков: Изд-во Гуманитарный центр, 2007. 332 с.

¹⁰ Лэйнг Р.Д. Феноменология переживания. Райская птичка. О важном. Львов: Инициатива, 2005. 352 с.

негативних, породжених болісними почуттями, що негативно відображаються в житті та поведінкових діях людини¹¹.

У переживаннях виявляється симбіоз емоцій і розуму, що стає результатом когнітивного оцінювання, яке знижує поріг усвідомлення, знищуючи бар'єр між суб'єктом та об'єктом. Такий підхід до розуміння переживань у філософії засвідчує переважання когнітивного, а процес переживання ситуації спрямований на інтуїцію людини.

Зважаючи на цю особливість, Е. Дюркгейм та ін. виокремлюють два види переживань: буденні (нефеноменологічні) – потік інтенціональних переживань, для яких свідомість є змістом переживань; феноменологічні – переживання власних «Я» до світу. «Я», переживаючи світ, переживає з приводу власних переживань, унаслідок чого формуються смисли не тільки до світу, а й до свідомої діяльності¹². Останній має особливе значення та трактує її як колективний (середовищний) чинник, що детермінує переживання і створює уявлення про життя індивіда в соціумі.

Для Й. Хейзинга переживання – це вільна діяльність, наскільки вільна, як вільна людина у власному житті¹³. Основні характеристики переживань такі: переживання не пов'язані з повсякденним життям; усередині переживань панує власний і безумовний порядок; у будь-якого переживання є власні внутрішні правила; переживання – таємниця, яка прагне заявити про себе людині. На думку Ф. Перлза, процес переживання створює умови для асиміляції людиною важливого життєвого досвіду не лише в ситуації побудови контакту з іншою особою, а й контакту з середовищем¹⁴.

Тільки два психологічні напрями – біхевіоризм і когнітивізм – виявили відсутність будь-якого інтересу до вивчення феномену переживання на своєму шляху до максимально можливої об'єктивності психологічної науки, що виходить

¹¹ Дергачова Т., Коломієць С., Локшина О., Ляшенко О., Піщик В., Сич Н., Тимошенко Г., Шавлова Н. (2018). Гіперактивна дитина в сучасному закладі дошкільної освіти. Мандрівець. 88 с.

¹² Приходько Ю.О., Юрченко В.І. Психологічний словник- довідник: навчальний посібник. Київ: Каравела, 2012. 328 с.

¹³ Huizinga Johan. (2019). In the Shadow of Tomorrow: A Diagnosis of the Modern Distemper. Cluny Media LLC. 184 p.

¹⁴ Perls F., Hefferline Ralph F., Goodman P. Gestalt Therapy. BANTAM BOOKS; 3RD PRINTING. 1980. 452 p.

за межі наукових інтересів учених або стосується внутрішнього суб'єктивного світу людини та зовнішнього середовища, яке допомагає їй виходити за своє «Я», опинятися на нових рівнях наукового пошуку.

У німецькій мові основу переживання становить корінь «das Erleben», «das Erlebniss», що означає жити; в англійській «experience» – одночасно і переживання, і досвід, й ідея випробування¹⁵.

У праці окреслено відмінності між емоціями та емоційними переживаннями, а не їхню тотожність. Переживання – емоційне усвідомлення сенсу цінностей і культури, формує культурно-історичне розуміння феномену переживання.

Переживання допомагає індивідові усвідомити особистісний сенс діяльності або події, що відбуваються за принципом «тут» і «тепер», це відображає ступінь значущості для неї.

Ідеї вченого послугували основою для розроблення концепції переживань Ф.Василюком¹⁶. Беручи за основу діяльнісний підхід, автор пропонує трактувати переживання як особливу діяльність, спрямовану на переструктування внутрішнього світу людини з метою пошуку опертя для переборювання складних, критичних ситуацій. У таких обставинах переживання набувають більшого емоційного напруження, активності, оскільки цілісно оволодівають розумом, почуттями, уявою, тілесними реакціями, тобто всією людиною. Узагальнюючи виклад, наголосимо, що Ф. Василюк одним із перших системно проаналізував феномен переживання на рівні теоретико-методологічних доведень у праці «Психологія переживання». Згідно з його позицією, переживання – це безпосереднє уявлення про пережите; процес, який цілісно оволодіває людиною; особлива форма психологічного захисту та діяльності психіки, специфічне переструктурування «життєвого світу», метою якого стає осмислення сенсу життя.

Актуальними в цьому сенсі вважаємо дослідження ефективності переживань в етимології й синдромах різних психічних захворювань (афективний психоз, психопатія, неврози), які могли б бути названі «емоційними». П. Ганнушкін вивчав

¹⁵ Леонтьев Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. 2-е испр. изд. М.: Смысл, 2003. 487 с.

¹⁶ Василюк Ф.Е. Переживание и молитва (опыт общепсихологического исследования). М.: Смысл, 2005. 190 с.

«малу» психопатологію – неадекватні емоційні реакції, зайву недовірливість, образливість, надмірно напружені конфлікти, які дуже часто «отруюють» життя людини або навіть цілого колективу, зумовлюючи нервові зриви й соматичні розлади¹⁷. У працях українських учених переживання описане як таке, що виконує функцію основної особливості внутрішнього світу особистості, перенесення відчуття, події, довколишніх предметів до стану живого сприйняття¹⁸.

Дослідники трактують негативні переживання як процес внутрішнього перебігу чогось приємного чи неприємного у формі хвилювання (І. Бех); вияв існування особистості (К. Максименко); важливу особливість внутрішнього світу особистості, що переносить відчуття, події, предмети до стану живого сприйняття (С. Максименко), зв'язок переживань під час травмувальних ситуацій, кризових і посттравматичних станів (І. Маноха, О. Саннікова, Т. Титаренко).

Т. Яценко та представники її школи висловлюють думку про те, що переживання людини зумовлені внутрішніми чинниками. Окремі з них значущі, залишають відбиток у спогадах на все життя. У таких нестандартних ситуаціях людині важливо навчитися їх долати, володіти захисною системою, тобто бути стійкими до переживань.

Як особливу форму активності, що виявляється в ставленні суб'єкта до об'єкта, ситуації, іншої людини, самої себе; форму емоційно-чуттєвого ставлення суб'єкта до того, що його оточує, трактує переживання Л. Помиткіна¹⁹. О. Бондаренко стверджує, що переживання – цілеспрямований акт зіставлення людиною себе зі світом.

Слушну думку щодо трактування переживань висловлює В. Семиченко, витлумачуючи їх у широкому вимірі як прагнення, бажання, хотіння, що відображені у свідомості людини як процес вибору цілей і мотивів діяльності²⁰. Переживання також віддзеркалюють форму активності, що виникає під час краху

¹⁷ Ганнушкин П. Б. Психиатрия, ее задачи, объем и преподавание. Психология и психоанализ характера: хрестоматия. Самара: Изд. Дом «Бахрах», 1998. 640 с.

¹⁸ Максименко С. Д. Переживання як категоріальна основа сучасної загальної та медичної психології. Психологічні науки: зб. наук. праць. Т. 2. Вип. 9. С. 5–9.

¹⁹ Помиткіна Л. В. Психологічні механізми переживання особистості у процесі прийняття стратегічних життєвих рішень. Проблеми сучасної психології. 2016. Вип. 31. С. 341–353.

²⁰ Семиченко В. А. Психологія емоцій. Київ: Магістер-S, 1998. 128 с.

попередніх ідеалів і цінностей, блокування можливостей та досягнень провідних мотивів життя, коли в людини відбувається процес перетворення психічного світу, переосмислення свого життя в цілому. У такому сенсі переживання, зазвичай, розуміють як будь-яке випробовування людиною емоційно-забарвленого стану, як усвідомлюване явище власного життя. Умовно можна зазначити, що переживання є структурною одиницею інших, більш комплексних психічних станів людини. Висловлене авторкою припущення спонукає до думки, що будь-який психічний стан реалізований як складний комплекс порівняно однотипних чи якісно різних переживань у часі²¹.

У більшості психологічних праць переживання корелює з рефлексією як з усвідомленням суб'єктом сенсу свого життя (М. Папуча, Ю. Швалб). Учені доводять, що рефлексія переживань (особливо емпатійних) має специфічний вияв залежно від орієнтування людини на себе, власні вчинки, зовнішній світ, що дає змогу відрефлексовувати свої можливості до емпатійного вчування стану іншого суб'єкта й чітко прогнозувати подальші дії. Будь-яка ситуація вимагає від людини рефлексивності, завдяки якій вона отримує змогу глибоко та усвідомлено занурюватися у внутрішній світ, спостерігати за своїм психологічним простором, переосмислювати пережите по-новому. У такому контексті рефлексія – відображальний компонент психіки, за якого відбувається активне перетворення реальної дійсності через рівні когнітивної ієрархії, що виявляються як діалектична протилежність переживань, які разом утворюють єдність у контексті зі свідомістю²².

Усвідомлення – важливий момент рефлексії, однак М. Папуча зазначає, що це не вичерпує її сутності. Природа рефлексії передбачає зміну засобів й основ діяльності для керування стану, його оптимізації, більш повного досягнення мети. Усвідомлення в цьому сенсі є лише необхідною передумовою змін. Завдяки рефлексії людина перебуває в пошуку сенсу буття, життя, діяльності: знаходить, втрачає, помиляється, знову шукає, створює новий сенс тощо. Саме рефлексія

²¹ Семиченко В. А. Психологія емоцій. Київ: Магістер-S, 1998. 128 с.

²² Папуча М.В. Внутрішній світ людини та цього становлення: наук. монографія. Ніжин: Лисенко М. М., 2011. 655 с.

сприяє оновленню ціннісних орієнтацій, прагнень, способів діяльності, уявлень про себе, стає важливим механізмом саморозвитку людини, її рухом до суб'єктності. Переживання стають важливим психологічним змістом життя особистості. Їх усвідомлення змінює умови перебігу душевної діяльності через відповідь на сукупність реакцій, які мають іншу структуру, механізми й регуляцію²³.

На думку І. Беха, переживання мають природу полюсності, що особистість вибудовує за двома типами стосунків. Перший тип виявляється тоді, коли особистість керується всіма правилами, гарантованими суспільством, зазнає сприятливого впливу міжособистісних взаємин; другий тип фіксують у разі, якщо наявний вплив репресивний, за якого особистість може зазнавати формувального покарання, а також неформального через відсторонення від життя групи тощо²⁴.

Переживання мають негативний контекст, їх змістова характеристика викладена в міждисциплінарному контексті (лінгвістиці, психолінгвістиці й експериментальній психосемантиці). Феноменологічні ознаки переживань пов'язані з тривожністю, страхом, психічним здоров'ям.

Згідно з психологічними підходами, почуття – це специфічно людські, узагальнені переживання, задоволення або незадоволення яких породжує позитивні або негативні емоції (радість, пристрасть). Вони відображають рівень оцінювання соціальних відносин, взаємин між людьми, тривалі в часі, мають різну інтенсивність перебігу переживань. Почуття віддзеркалюють стан, який людина відчуває в певний момент.

Переживаючи негативні емоції, людина миттєво прогнозує майбутнє такого стану – емоції, почуття, пристрасть, афекти, настрій. Як стверджує В. Семиченко, переживання людини залежать від забарвлення, тону, що сприймаються як щось приємне, нейтральне або неприємне, пов'язане з життєвою енергією для дій. Іншими словами, ідеться більше про емоційні вияви, спричинені переживаннями, що виникають на тлі почуттів (добре, погано, амбівалентно, нейтрально). З огляду

²³ Папуча М. В. Внутрішній світ людини та цього становлення: наук. монографія. Ніжин: Лисенко М. М., 2011. 655 с.

²⁴ Бех І.Д. Компонентна технологія сходження зростаючої особистості до духовних цінностей. Початкова школа. 2018. № 1 С. 5–10.

на таку характеристику, доцільно диференціювати відчуття в тілі та ті відчуття, що виникають власне від емоційних переживань. Їхня інтенсивність залежить від почуттів та емоцій із різним забарвленням. Це страх – сумнів, легкий страх, побоювання, хвилювання, тривожність, жах, сильна тривога, паніка, істерія; огида – легка огида, презирство, гидливість, неприязнь, антипатія, відраза, ненависть; гнів – роздратування, незадоволення, досада, невдоволення, прикрість, роздратування, озлоблення, гнів, що зростає, злість, запальність, обурення, лют, сказ, несамовитість; горе – засмучення, розчарування, прикрість, лишенько, пригніченість, сум, смуток, жалість, журба, біль, жаль, горе, скорбота, гірке горе, справжнє горе; сором – сором, незручність, збентеження, приниження, ганьба, провина, звинуваченість; здивування – розгубленість, безпорадність, безсилля, подив, страх, шок; інтерес – апатія, нудьга, байдужість, азарт, бадьорість, натхнення, задрість, зацікавленість, захопленість, цікавість, ентузіазм, енергійність; задоволення – безтурботність, спокій, вдячність, умиротворення, розчулення, драйв, іронія, ніжність, радість, захоплення, гордість, гординя, щастя, ейфорія, екзальтація, екстаз, любов²⁵.

О. Лелюх-Степанчук зазначає, що це дає змогу діагностувати емоційну модальність переживань, класифікувати їх на базові, які переживають усі люди, незалежно від культури, віку, країни, виховання, та на прості (елементарні), у яких не можна виокремити складники, наприклад, страх²⁶.

І. Бех поділив емоції на позитивні й негативні. *Позитивні емоції* сприяють внутрішній психологічній гармонії (урівноваженості як приємному для суб'єкта стану), негативні призводять до психологічної дезорганізації, тому їх хворобливо переживає суб'єкт, не бажаючи повторити знову. Від вияву цих видів емоцій залежатиме й характер взаємодії суб'єкта та його середовища. З огляду на це потрібно з'ясувати характер комплексів, які виникають у межах позитивних і негативних емоцій. І. Бех описує комплекси як комбінацію двох або кількох фундаментальних емоцій, що за певних умов схильні виявлятися одночасно в одній

²⁵ Семиченко В.А. Психологія емоцій. Київ: Магістер-S, 1998. 128 с.

²⁶ Лелюх-Степанчук О.О. Особливості емоційного розвитку дітей молодшого шкільного віку. Теорія і практика сучасної психології. 2018. № 2. С. 140–144.

і тій самій послідовності, взаємодіють у такий спосіб, що всі емоції в комплексі мотиваційно впливають на індивіда та його поведінку²⁷. Радість може фігурувати в таких комбінаціях, як радість і сором; радість та провина; радість і зневага.

Гнів, огида, презирство – фундаментальні емоції негативної спрямованості, що часто взаємодіють у житті. Будь-яка комбінація утворює основний компонент ворожості. До неї входять потяги й думки, образи, пов'язані із завданням шкоди об'єктові ворожості. Такі образи й бажання необов'язково містять реальний намір завдати об'єктові шкоду. Ворожість не містить словесної чи фізичної активності. Однак емоції, що належать до комплексу ворожості, можуть породжувати й агресію як фізичний акт, спрямований на те, щоб завдати шкоди, образити чи перемогти²⁸.

Учені описують негативні переживання крізь призму накопичення людиною негативного досвіду. Ford & Lam пов'язують негативні переживання з асортиментом пережитих стресових ситуацій; John & Mauss – із відсутністю стресостійкості, упевненості в собі²⁹. На основі проведених досліджень учені роблять висновок про те, що людина здатна відчувати негативні емоції й думки, але реагує на них і переживає по-різному. Людина може не сприймати їх або визнавати як «погані», боротися з ними й набути у цьому сенсі досвідом через негативні спогади тощо. Водночас особа може прийняти свої емоції, думки й визнати їх природним явищем.

Campbell-Sills L., Barlow D., Brown T., Hofmann S. стверджують, що людина, яка приймає свої негативні переживання, повинна відчувати меншу силу їхнього емоційного напруження. Згідно з думкою вчених, прийняття передбачає відсутність реагування на власні емоції й думки, що допомагає людині послабити психічні переживання, особливо депресії, тривожність, стресові ситуації, оскільки

²⁷ Бех І.Д. Компонентна технологія сходження зростаючої особистості до духовних цінностей. Початкова школа. 2018. № 1 С. 5–10.

²⁸ Бех І. Д. 100 ключів виховного успіху. Шкільний світ: спецвипуск. 2009. № 21–23 (485–487). 151 с.

²⁹ Ford B. Q., Lam Ph., John O. P., Mauss I. B. The Psychological Health Benefits of Accepting Negative Emotions and Thoughts: Laboratory, Diary, and Longitudinal Evidence. Journal of Personality and Social Psychology. American Psychological Association 2018, Vol. 115, № 6, P. 1075–1092

вони найімовірніше породжують негативні переживання, що ускладнює психічне здоров'я людини та пов'язане із самопочуттям³⁰.

Важливою характеристикою негативних переживань є здатність, що виявляється через почуття пережитого. Нині вони актуалізувалися й виявляються через тугу за Батьківщиною в еміграції, переїзд до іншого місця проживання, втрату близької (близьких) людей, розлучення батьків, непорозуміння з друзями, зраду, стан здоров'я тощо. Такі негативні переживання, звісно, потребують часу для того, щоб адаптуватись і навчитися з ними жити, сформувати стійкість до них, оскільки забути назавжди про них людина не може. Тільки завдяки стресостійкості особа вчиться взаємодіяти з середовищем, жити в ньому.

Отже, переживання – структурний компонент інших, більш комплексних психічних станів людини; будь-який психічний стан, який реалізований як складний комплекс стосовно однорідних чи якісно різних переживань, розгорнутий у часі, що належать конкретному суб'єктові для вираження ставлення до себе, інших учасників і довкілля в ситуаціях та подіях «тут» і «тепер», а також у пережитих обставинах. Негативні переживання – структурні компоненти негативних психічних станів.

³⁰ Campbell-Sills L., Barlow D. H., Brown, T A., Hofmann S. G. Effects of suppression and acceptance on emotional responses on individuals with anxiety and mood disorders. Behavior Research and Therapy, 2006. № 44 (9). P. 1251–1263. DOI: 10.1016/j.brat.2005.10.001.

1.2. Негативні переживання в структурі особистості

Розробляючи теорію Я-концепції, Роджерс не мав наміру брати за основу переживання людини, натомість звернув увагу на уявлення про образ «Я» як про «незрозумілий, двозначний, науково необґрунтований термін», що слугує суттєвим складником людського досвіду, метою досягнення реального сенсу життя.

Переживання не узгоджується з Я-концепцією через виникнення загрози, за якої настає захисна реакція. Захист розуміють як поведінкову реакцію організму на загрозу, основна мета якої – збереження цілісності структури «Я»³¹. Захист посилює самоповагу людини, захищає її від небезпеки, що виникає внаслідок загрози переживань. У реальному житті переживання взаємопов'язані між собою й досягають уявлення про навколишню дійсність, самого себе. Такі переживання науковець класифікує на об'єктивні та соціальні переживання. *Об'єктивні* – зумовлені конструктором як відчуженої дійсності, гранично уявної реальності, так і образами реального буття. Людина ж прагне створити образ конкретної ситуації, яка завжди є соціальною й об'єктивується в певному контексті (соціальному, етнічному, культурному). У цьому сенсі образи докільця пов'язані з різними аспектами негативних переживань і зумовлюють їх.

Соціальні – спричинені соціальними переживаннями, що відображають ставлення людини до соціального оточення та свого місця в ньому. У цьому сенсі образ «Я» корелює з індивідуальними переживаннями, що відображають ставлення до себе. Характеризуючи негативні переживання, Т. Марцинковська більшої ваги надає індивідуальним і соціальним переживанням, окреслюючи їхні різні функції – прийняття себе та формування самосвідомості (індивідуальні), прийняття соціального оточення й формування культурної свідомості (соціальні). Розвиток переживань формує в особистості їхню культуру. Через позитивне чи негативне ставлення до навколишнього світу людина ідентифікує або, навпаки, ізолює себе від цієї дійсності, завдяки чому відбувається соціальна ідентичність. Набутий у такий спосіб досвід переживань зіставляють з особистісними цінностями, які

³¹ Rogers Carl R., Freiberg H. Jerome. (1994). Freedom to Learn. Pearson College Div; Subsequent edition. 352 p.

сприяють появі нових знань, правил, мотивів за умови одночасного оцінювання (або переоцінення) себе, але вже з новими уявленнями про них. Це дає змогу, за словами Роджерса, трактувати переживання як механізм, за якого формується ідентичність особистості як цілісної та безперервної в часі системи, як багатоаспектної структури, за якої розкривається психологічна реальність особистості³².

До основних характеристик Я-концепції Т. Флоренська зараховує спосіб виходу за межі власного Я, завдяки чому людина отримує змогу трансформувати негативний, застарілий, деструктивний досвід у щось більш конструктивне, що сприяє виходу на новий етап її особистісного розвитку³³. Досліджуючи роль негативних переживань у структурі особистості, М. Чиксентміхайї і Дж. Накамура акцентують на культурі й видах діяльності, що дає змогу виявити спільні та відмінні ознаки³⁴. Учені доводять, що види діяльності, у яких виявляються негативні переживання, відрізняються в культурах та індивідах. Це синтезоване за трьома критеріями, що детермінують негативні вияви переживання: діяльність конкретного суб'єкта; позитивний емоційний баланс; максимізація позитивних емоцій і мінімізація негативних.

Усе, що людина робить із задоволенням, є оптимальним, і навпаки, що робить через труднощі, породжує змішані або негативні емоції, незалежно від ступеня успішності чи від доцільності; включеності в смислові контексти особистого життя, інших людей і суспільства загалом; налагодження зв'язку з минулим та майбутнім. У такому контексті негативні переживання суб'єктивно репрезентують зіставлення діяльності з кожним із названих критеріїв і з усіма загалом. На цій основі автори запропонували тривимірну структуру (модель) переживань (три елементарні значення), що виражають відповідність діяльності кожного з трьох описаних критеріїв: зусилля, задоволення й сенс. Зусилля в структурі детермінують

³² Rogers Carl R., Freiberg H. Jerome. (1994). *Freedom to Learn*. Pearson College Div; Subsequent edition. 352 p.

³³ Флоренська Т.А. Катарсис як усвідомлення. Несвідоме: природа, функції, методи дослідження. Т. 2. Тбілісі: Мецнієреба, 1978. С. 198-212.

³⁴ Nakamura J., Csikszentmihalyi M. The construction of meaning through vital engagement. *Flourishing Positive psychology and the life well-lived* / In C.L. M. Keyes, J. Haidt (Eds). Washington D C: American Psychological Association, 2003. P. 83-104.

результативність діяльності, переживання задоволення від чогось приємного; переживання сенсу – включеності до більш широких контекстів.

Якщо в структурі відсутні всі три компоненти, тоді виникає переживання порожнечі, яку М. Чиксентміхайї описує як психічну ентропію (ситуація, коли інформація, яку отримує людину, конфліктує з планами, цілями), відчуття людиною неконтрольованих процесів або їх відчуження³⁵. Це підтверджує думку Джендліна про те, що негативні переживання – природний, спонтанний процес, у якому опиняється людина й тільки виражає його³⁶.

Емоції, які обмежують переживання сферою суб'єктивного значущого, особливого суб'єктивного відображення світу, узятото стосовно суб'єкта з погляду надання можливостей для задоволення актуальних мотивів і потреб. Негативні переживання в такому сенсі відіграють роль тільки споглядання.

Негативні переживання концептуалізовані з емоціями, що засвідчують диференціацію між настроями, дискретними емоціями³⁷ і пов'язані з пізнанням афективних термінів, таких як: судження, перевантаження емоціями, що є взаємозамінними, мають багато спільного й перекривають одне одного³⁸. Особливо актуальні дискретні емоції, які створюють уявлення про кілька видів емоційних переживань: безпосередній афективний досвід, фізіологічні та когнітивні виміри, емоційні вираження, тенденції до дії та структури цілей³⁹. Вони виникають і тоді, коли відбувається щось дуже важливе або сприймається якась життєва інформація, яка для людини є значущою (наприклад, зміни на роботі), та / або коли цінності, потреби й цілі перебувають у небезпеці. Їхню валентність визначають на основі суб'єктивного відчуття та оцінювання попередніх умов, що зумовлені негативними емоційними переживаннями.

³⁵ Csikszentmihalyi M. (2008). *Flow: The Psychology of Optimal Experience*. Harper Perennial Modern Classics; 1st edition. 336 p.

³⁶ Джендлин Ю. Фокусирование. Новый психотерапевтический метод работы с переживаниями. М.: Класс, 2000. 448 с.

³⁷ Lazarus R. S., Cohen-Charash Y. Discrete emotions in organizational life. *Emotions at work: Theory, research and applications for management* / Edited by Payne Roy L., Cary L. Cooper, 2001. Vol. 4584. P. 45–85.

³⁸ Briner R. Stress Management. In: *The Experience of Managing*. Palgrave Macmillan, London. 1999. https://doi.org/10.1007/978-1-349-27328-7_29

³⁹ Frijda N. H. *The emotions*. Cambridge, 1986. 256 p.

Як слушно зауважує Л. Трубіцина, негативні переживання в структурі завжди спричинені якоюсь подією чи випадком, ситуацією⁴⁰, спрямованою на предмет (інтенціональність), методологічним ресурсом якого слугує розроблення шляхів психологічного супроводу особистості, яка переживає життєві складні періоди. Зроблений авторкою висновок засвідчує індивідуальну природу негативних переживань, які відображають внутрішній стан, відчуття себе, що відмінні від інших та унікальні.

Переживання як особливий психічний стан розкривають почуття сприймання й розуміння суб'єктом чого-небудь, знання про що-небудь, які постають у єдності з особистим ставленням до сприйнятого – відомого чи невідомого. Емоції оцінюють дійсність і доводять характеристику до особистості мовою переживань, а отже, емоційні переживання маркують спрямованість взаємин суб'єкта з навколишнім світом.

Залежно від конкретних умов виникнення емоційних переживань, їхнього специфічного ставлення до потреб і процесу задоволення, диференціюють провідні й похідні переживання. Провідні емоційні переживання задовольняють рівень психічного відображення потреби, являючи собою суб'єктивну форму їх існування. Вони спрямовані на реалізацію потреб, розкривають суб'єктові їхній зміст і спонукають до діяльності чи до поведінки стосовно них.

Похідні емоції виникають у конкретній ситуації й передають сенс явищ, зумовлений об'єктивним ставленням до основного предмета переживання. Процес породження провідними переживаннями безлічі похідних емоцій надає емоційному життю характерної динамічності. Провідні й похідні емоційні явища розподілені на менші групи, що виконують у процесах життєдіяльності певні специфічні функції, це дає змогу описувати зміни, які відбуваються в емоційній сфері особистості на генетичному й ситуативному рівнях.

Функційний аспект переживання постає як:

– емоційний стан, що виконує організаційну й регуляторну функції, функцію інтеграції та диференціації; має специфічні функції залежно від форми

⁴⁰ Fisher G., Riedesser P. Textbook of Psychotraumatology. Munich : Reinhardt, 2009. 383

переживання й результативного їх вияву (функції «другого народження», рефлексивна, гармонізації або дисгармонізації особистості, розуміння, вияву, трансценденції, катарсису тощо);

– внутрішньоорієнтований процес, що характеризує внутрішні фізіологічні процеси, наслідки якого не можуть бути передбачені; пов'язані з життям людини; відбуваються на несвідомому й свідому рівнях; слугують опосередкованим чинником між психічними процесами та станами.

На взаємозв'язку негативних переживань із психічними станами в структурі особистості наголошує Т. Кириленко. «...кожен психічний стан є переживанням суб'єкта, водночас діяльністю його різних систем... Ні поведінка, ні різні психофізіологічні показники, узяті окремо, не можуть бути підставою для диференціювання одного стану від іншого. Основне – це переживання, пов'язані зі ставленням особистості»⁴¹.

У контексті дослідження наукове зацікавлення становить проведений Т. Кириленко контент-аналіз поглядів щодо співвідношення емоційних переживань і станів:

– переживання виявляються в станах, натомість психічні стани не можна ототожнювати з переживаннями; стійка схильність до переживання позитивних чи негативних емоцій зумовлює відмінності в їхній модальності;

– стан охоплює переживання; часто людям необхідно вийти з негативного стану, який спричинює неприємні (негативні) переживання; будь-який стан є як переживанням, так і діяльністю; переживання та емоції відображають психічні аспекти життя особистості;

– стан і переживання тотожні (рівнозначні); кожен психічний стан є передусім переживанням; емоційні стани – це форми вираження емоцій і почуттів⁴².

⁴¹ Кириленко Т.С. Пошук гармонії: емоційні переживання та стани особистості (вчинково-орієнтований підхід). Київ: Видавничо-поліграфічний центр «Київський університет», 2004. 100 с.

⁴² Кириленко Т.С. Пошук гармонії: емоційні переживання та стани особистості (вчинково-орієнтований підхід). Київ: Видавничо-поліграфічний центр «Київський університет», 2004. 100 с.

Поняття «психічний стан», «негативний психічний стан», «негативний емоційний стан» мають розбіжності в змістових характеристиках, що спонукає до окреслення їхніх дефінітивних ознак. Будь-який психічний стан – синдром, який цілісно характеризує своєрідність психічної діяльності, пов'язаної з психічними процесами. На відміну від останніх, вони більш цілісно розкривають психічні властивості особистості.

Поняття «переживання» ужите для маркування афективної сфери особистості, що дещо звужує видову його характеристику. Підтверджуючи міркування, Т. Кириленко зазначає, що «...співвідношення переживань і станів можна зобразити у формі спіралі, яка розкручується, де горизонтальний виток – це стан, а вертикальний – перехід переживання й навпаки. Є численні стани, яким відповідають комплекси чітко виражених суб'єктивних переживань. Так, у станах підвищеного емоційного напруження провідними постають почуття тривоги, нервозності, переживання небезпеки та страху»⁴³. Дослідниця вибудовує послідовний «ланцюг», де візуалізує взаємозв'язок між емоціями, станами й переживаннями – емоціями (зокрема негативними), що зумовлюють виникнення специфічного емоційного стану, який супроводжуваний ставленням суб'єкта до своєї діяльності або до певних життєвих ситуацій, виявляється у вигляді негативних переживань – індикаторів стану (страху, пригніченості тощо).

Поняття «негативні переживання» інтерпретоване в словниках у вимірі смисложиттєвих переживань як універсального тексту, контексту існування особистості. Негативні переживання постають як негативні емоційні переживання, пов'язані з тривожністю, острахом, психічним здоров'ям. Синонімами негативних переживань є «негативні почуття», «негативні емоції», які розширюють межі поняття. До них належать:

– «дефензивність» (схильність у процесі зіткнення з життєвими труднощами обстоювати пасивну позицію або позицію запобігання, уникнення; звичка

⁴³ Кириленко Т.С. Пошук гармонії: емоційні переживання та стани особистості (вчинково-орієнтований підхід). Київ: Видавничо-поліграфічний центр «Київський університет», 2004. 100 с

«застрягати» у певному емоційному стані, емоційна інертність, сором'язливість, тривожна недовірливість);

– «фрустрація» (психічний стан, пов'язаний із неможливістю задоволення потреби, що переживають, як травмувальну);

– «аутофобія» (патологічний страх самотності), «інтерпретування» (психоаналіз: глибинне тлумачення можливих витоків проблеми психоаналітиком, коли аналізанти сприймає та усвідомлює їх);

– «нейротизм» (риса особистості, що вирізняється емоційною нестійкістю, тривогою);

– «злість» (почуття дратівливості, що ґрунтоване на виявленні суперечностей із власними переконаннями, егоїзмом, світоглядом);

– «стресостійкість» (сукупність властивостей, що допомагають особистості спокійно переносити дію стресорів без виявлення шкідливих емоцій, які негативно впливають на діяльність та інших людей);

– «тривожність» (індивідуальна психологічна особливість, що виявляється в схильності індивіда до переживання сильної тривоги з приводу неістотного стимулу);

– «емоційна депривація» (різновид психічної депривації, що пов'язана з неконтактністю особистості), «нудота» (негативно забарвлена емоція або настрій, що супроводжується зменшенням активності, зацікавлення діяльністю, навколишнім середовищем, подіями, людьми);

– «аутоагресія» (активність, усвідомлена чи ні, спрямована на власне ушкодження, руйнування у фізичній або в психічній сферах);

– «невротична претензія» (психоаналітичний термін, уведений К. Хорні⁴⁴, що відображає необумовлену зверхність індивіда над іншими, коли індивід щиро переконаний, що інші повинні задовольняти його примхи, потреби тощо);

– «психологічна травма» (завдання шкоди фізичному або психічному здоров'ю людини через інтенсивний вплив негативних чинників середовища або негативних факторів на психіку особистості);

⁴⁴ Horney K. The Neurotic Personality of Our Time. W. W. Norton & Company; Revised ed. Edition. 1994. 304 p.

– «дисфорія» (форма хворобливо заниженого настрою, що вирізняється похмурою дратівливістю, почуттям неприязні до оточення), «сенситивність» (характерологічна особливість людини, здатність відчувати, розрізняти й реагувати на зовнішні подразники) тощо.

Суголосну позицію стосовно переживань, які виявляються через тривожність, страх, самотність, тип темпераменту. Зв'язок негативних переживань і тривожності найбільш візуалізований у працях З. Фрейда⁴⁵. Висловлене припущення про те, що тривожність зумовлена біологічними особливостями, підтверджене на рівні генези розвитку особистості. З'являючись уперше в процесі акту народження як передумова небезпечної ситуації тривожність породжує виникнення негативних переживань. Тривожність, за З. Фрейдом, детермінована різними життєвими ситуаціями й середовищем.

Досліджуючи стан тривожності в людей, К. Ізард доходить висновку про утворення комплексів із негативних емоцій: страх, гнів і смуток⁴⁶. Акцентовано увагу на тому, що в кожній людини існує свій оптимальний або бажаний рівень тривожності. За високої тривожності виявляється тенденція до оцінювання явищ, предметів, подій як незагрозливих, із подальшим переживанням стану тривоги. Зазвичай, тривожні люди бояться труднощів, почуваються невпевнено в будь-яких ситуаціях, референтних групах. У контексті дослідження слухна думка Дж. Сарасона⁴⁷ про поняття «тестової» тривожності (ситуація іспиту, ЗНО/НМТ, контрольні роботи, публічні виступи, спілкування, навчання, участь у змаганнях, конкурсах тощо).

К. Хорні в праці «Невротична особистість нашого часу. Самоаналіз» стверджує, що тривожність зумовлена впливом навколишнього середовища на формування особистості⁴⁸. На думку вченої, у тривозі закладена потреба в самореалізації, яка змушує людину прагнути до почуття безпеки. Почуття безпеки

⁴⁵ Флоренська Т.А. Катарсис як усвідомлення. Несвідоме: природа, функції, методи дослідження. Т. 2. Тбілісі: Мецнієреба, 1978. С. 198-212.

⁴⁶ Izard Carroll E. (1977). Human Emotions (Emotions, Personality, and Psychotherapy). Springer. 512 p.

⁴⁷ Sarason, I. G. (1984). Stress, anxiety, and cognitive interference: Reactions to tests. Journal of Personality and Social Psychology, 46(4), 929–938. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.46.4.929>. Відновлено з: <https://psycnet.apa.org/record/1984-22217-001>

⁴⁸ Horney K. The Neurotic Personality of Our Time. W. W. Norton & Company; Revised ed. Edition. 1994. 304 p.

корелює з почуттями тривожності, що виникають унаслідок будь-якого порушення, усвідомлення якого породжує уявлення про небезпеку. До негативних виявів таких порушень належать ворожі спонукання, які загрожують задоволенню потреб, інтересів, а отже, формують почуття безпорадності й беззахисності, що може спричинити почуття страху.

Р. Телле та інші вчені трактують страх як гостру психоемоційну реакцію на будь-які зовнішні чинники – реальні або уявні (нереальні)⁴⁹. Учений диференціює три форми страху, які мають здатність переходити від одного до іншого стану (реальний, екзистенційний невротичний страх). Реальний страх людина переживає в ситуаціях зовнішньої загрози, під час катастроф, у небезпечних для життя екстремальних ситуаціях (паніка, відступ, втеча, агресія). Нерідко прикладом страху, панічної атаки називають стан здоров'я людини (виснаження, дитячі неприємні спогади, хвороба тощо).

Екзистенційний страх зумовлений загальним досвідом людини, її способом життя, виявляється не тільки в здібностях досягати свободи, але й у почуттях обережності. Оскільки людина народжується безпомічною, безсвідомою, то в неї з раннього дитинства виникає страх⁵⁰. Навіть у нешкідливих невимушених ситуаціях страх переходить до третьої форми – невротичної. Такий вид страху з'являється тоді, коли переривається імпульс спонукань, виникає загроза поведінки, наслідки якої не відповідають прагненням людини. Страх із «Воно» є страхом совісті, який протистоїть страху, що виходить із «Над-Я». Страх можна оцінювати як попереджувальний сигнал для «Я», коли конфлікт непереборний або заперечена потреба людини в чому-небудь чи прагнення до чогось⁵¹. Підтримуємо висновки вченого про те, що страх – це реакція людини на життєві, а не на психопатологічні ситуації.

Р. Телле доводить, що між страхами немає чітких меж, вони можуть бути зумовлені різною модальністю, тому людині важливо навчитися переживати

⁴⁹ Телле Р. Психиатрия с элементами психотерапии. Минск.: Мн.: Высшая школа. 1999. 496 с.

⁵⁰ Яценко Т. С. Малюнок у психокорекційній роботі психолога- практика (на матеріалі психоаналізу комплексу тематичних малюнків) Черкаси: Брама, 2003. 216 с.

⁵¹ Яценко Т.С. Малюнок у психокорекційній роботі психолога- практика (на матеріалі психоаналізу комплексу тематичних малюнків) Черкаси: Брама, 2003. 216 с.

почуття страху, управляти ним. У разі відсутності такої здатності виникають патології, які можуть призвести до різних психічних розладів особистості як у соціальному, так й в екзистенційному просторі. У соціальному аспекті сфера впливу конкретної людини поширюється на інших (статус, культуру, соціальну значущість тощо). Водночас у такому середовищі людина може обстоювати й нейтральну позицію чи нейтрально ставитися до свого життя, не реагувати емоційно на задоволення / незадоволення своїх потреб. В екзистенційному вимірі особистість заявляє про своє сакральне «Я», що вона максимально переживає та проживає.

Зауважимо, що впродовж останніх років простежувана тенденція до загострення адаптації особистості до нових умов середовища. Ринково- економічні відносини, глобалізована інформатизація створюють більші можливості для самореалізації й самовираження особистості, що виявляється в наданні свободи. Водночас це вимагає самостійності, ініціативності, креативності, що є основною умовою сучасних роботодавців. Такі зміни не можуть не вплинути на відчуття невизначеності, розгубленості, одноосібності, покинутості. Якщо в зоні соціального ризику кілька років тому перебували переважно люди літнього віку, то нині це учнівська та студентська молодь, яка надає переваги самотності.

Науково обґрунтованим поняттям, що позначає цілісну реакцію людини на ситуацію, зокрема й на ситуацію самотності, є поняття «переживання». У психологічній науці термін «самотність» потрактований як негативний стан із негативною модальністю переживань. Переживання самотності охоплює:

- самовизначення себе як самотньої людини; у такій ситуації виявляється когнітивний аспект переживання, за якого самовизначення може бути адекватним, тобто відповідати дійсності, або неадекватним; в останньому випадку людина або відмовляється визнавати свою самотність, або вважає себе самотньою; ідеться про об'єктивну та суб'єктивну самотність;

- переживання самотності охоплює цілісне сприйняття й цілісне ставлення як до негативного явищу, якого потрібно уникати, або як до позитивного;

- переживання самотності пов'язані з конкретними почуттями й емоціями.

Переживання самотності класифікують за рівнями взаємодії людини з навколишнім соціальним світом (фізична, комунікативна, емоційна, духовна); за тимчасовою протяжністю (тривалістю); за походженням (причини, фактори впливу). Переживання самотності психологічних властивостей особистості мають вияв в екстраверсії – інтроверсії, нейротизму, афіліативному мотиві «прагнення до прийняття», афіліативному мотиві «страх відкинути», реактивній та особистісній тривожності, ворожнечості, агресивності.

Жодна діяльність людини, а тому й моральні дії, не можуть мати інших засад, крім потягу людини до приємних відчуттів і почуттів та відвернення від неприємних». Якщо звернутися до трактувань В. Вілюноса, то незрозумілою стає сутність явища переживання, тієї частини психіки, яка усвідомлена, або тієї частини, де суб'єкт висловлює своє усвідомлене ставлення через емоції. Недопустимо змішувати поняття, оскільки це породжує суперечливість позицій.

Отже, у структурі особистості негативні переживання виконують різні функції: індивідуальну (прийняття себе й формування самосвідомості); соціальну (прийняття соціального оточення та формування культурної свідомості); об'єктивну (постають конструктором як відчуженої дійсності, гранично уявної реальності, так й образами реального буття).

1.3. Особливості прояву негативних переживань у дітей молодшого шкільного віку

Молодший шкільний вік – важливий етап у становленні особистості дитини (6 – 12 років життя). У цей період формується новий вид діяльності, зумовлений системою міжособистісних взаємин, довільністю пізнавальних психічних процесів, розвитком оцінювання та самооцінювання, можливістю контролювати свої емоційні стани тощо.

Розпочинаючи навчатися в школі, дитина опиняється в новому для себе оточенні, яке потребує психологічної готовності до перезавантаження через певні труднощі. О. Главник, К. Максименко, С. Максименко та ін. називають ті, які зумовлені регулюванням активності, діяльності, безпосередності, бажаннями підпорядковувати їх правилам шкільної дисципліни; із вимогами вчителя, учнівського колективу; намірами оволодіти здатністю зосередити свою увагу на сприйнятті та засвоєнні навіть не дуже цікавого матеріалу⁵². Найбільш суттєвою рисою цього періоду є диференціація внутрішнього й зовнішнього емоційного складників особистості дитини. Переживання починають осмислюватися, з'являється афективне спілкування, логіка почуттів.

Негативний зміст виявляється в порушенні психічної рівноваги, нестійкості волі й настрою. Найбільш вдало симптоматику перехідного етапу – від дошкільця до школи. Риси, найбільш істотні в цей період: упертість, негативізм, кривляння, роздратованість, конфліктність, мстивість, агресивність, зухвалість тощо.

Кризовий період, порівняно з класичними характеристиками, розпочинається набагато раніше. Більшість дітей проходить цей період у дошкільному віці, починаючи з 5 років. Тільки невелика частина переживає його в першому класі. У цей період виявляється висока емоційна вразливість через відчуття яскравого, незвичного, що зумовлює переживання радості, піднесення, щастя й, навпаки, дискомфорту, неспокою, самотності, покинутості тощо.

⁵² Адаптація дитини до школи / упор. С. Максименко, К. Максименко, О. Главник. Київ: Мікрос СВС, 2003. 111 с.

У школі потенційно розширюється коло стресових подій, які породжують негативні переживання через оцінні ситуації, публічність (відповідь біля дошки, оцінка за контрольну роботу, неправильно сформульоване речення тощо), несформованість адаптивних механізмів до нової ролі, що вирізняється підвищеною емоційною збудливістю, дратівливістю та примхливістю.

Е. Лютова, Г. Моніна та Е. Шапранова⁵³ зараховують до такого переліку емоційну напруженість, особливо в перехідний період; входження до нового середовища, яке є стресовим через незвичну форму організації життєдіяльності. Зазвичай, це стосується дітей, які не відвідували заклади дошкільної освіти:

- адаптація до учнівського колективу; бар'єри виникають у тих дітей, яким приділяли багато уваги або, навпаки, яких узагалі оминали увагою;
- взаємини між дитиною та вчителем;
- зміна режиму та режимних моментів.

Психоаналітик В. Шпіль називає їх реакціями переживання⁵⁴.

Хвилювання, збудження – результат особистого ставлення до дійсності, реакція на вплив внутрішніх і зовнішніх подразників. Вони виявляються у відхиленнях поведінки, зміні сприйняття реальності, станах страху, порушеннях сну, психосоматичних симптомах. З іншого боку, простежуване жорстоке ставлення до дитини з боку батьків, особливо матері; народження нової дитини, сімейні драми, відвідування дошкільного закладу, школи, перехід від сім'ї до оточення однолітків, хвороби, операції, період пубертату й ін.

Учений зауважує, що це не прості реакції, а вкрай необхідні акції дитини, які мають на меті відновлення її психічної рівноваги⁵⁵. Важливо, що реакції переживання спричинені подією, кризою, які дитина сприймає свідомо. Для реакцій характерні часові миттєвості й терміни. Такі стадіальні зміни, пов'язані з

⁵³ Шапранова Т.А., Родькіна К.О. Профілактика навчального стресу. Практична психологія та соціальна робота. 2009. № 7. С. 31–34.

⁵⁴ Wood J.J., Repetti R.L., Roesch S.C. Divorce and children's adjustment problems at home and school: The role of depressive. Withdrawn Parenting. Child Psychiatry and Human Development, 2004; Vol.35. P. 276-298. USA

⁵⁵ Wood J.J., Repetti R.L., Roesch S.C. Divorce and children's adjustment problems at home and school: The role of depressive. Withdrawn Parenting. Child Psychiatry and Human Development, 2004; Vol.35. P. 276-298. USA

глибокими конструктами в емоційній сфері особистості, представлені як позитивними, так і негативними емоціями.

Зауважимо, що більшість учених, які досліджують емоційну сферу дітей практично не диференціюють поняття «негативні емоції», «негативні переживання», «негативні стани» або ж умовно поділяють їх. Негативні емоції дітей класифікують на:

1) первинні – страх і тривога – як вияв потреби в самозбереженні; радість – це реакція задоволення від реалізації потреб; гнів – як наслідок обмеження потреби в рухах, вчинках; із такими емоційними реакціями народжується людина;

2) вторинні – формуються внаслідок соціальності й усвідомлення власного «Я»; ці емоції не пов'язані з життєво важливими потребами (образа, провина, відчуття сорому, заздрість, пихатість тощо).

Аналізуючи негативні переживання дітей молодшого шкільного віку, Л. Божович окреслює їхні особливості та характер⁵⁶, що не тільки орієнтують дитину в просторі, як емоція, але й стають змістом її психічного життя, пронизуючи всю систему життєдіяльності. Особливо це виявляється в перехідний період – від новонародженості до дитинства, із виникненням нового виду потреб: потреби в нових враженнях, через зорове зосередження, яке змінює всю поведінку й характер емоційних переживань. Згодом потреба (потреба в нових враженнях) перетворюється на якісно новий рівень вражень не тільки в ранньому дошкільному дитинстві, а й у шкільному. За переживаннями дитини лежить світ потреб – прагнення, бажання, наміри в їхніх складних комбінаціях, можливостях і задоволенні.

Згідно з міркуваннями Л. Проколієнко та Н. Щелованова, відсутність вражень навіть у цілком здорової, нагодованої, добре доглянутої дитини породжує крик, який припиняється лише з одночасною появою нових вражень. І навпаки, коли діти починають плакати під впливом болю або голоду, то дуже часто, якщо біль і голод не досягли дуже великої інтенсивності, плач можна загальмувати, показуючи дитині яскраві, блискучі іграшки.

⁵⁶ Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. М.: Просвещение, 1968. 179 с.

Знаходячи свій вияв у поведінці дитини, негативні переживання сигналізують дорослому про те, що подобається, а що ні, що її засмучує, а що втішає. Це актуально передовсім у період дитинства, коли словесне спілкування неможливе. Залежно від зростання дитини, світ її емоцій стає все багатшим і різноманітнішим. Від основних почуттів: радості, страху, боязні тощо – відбувається перехід до більш складних – захоплення й подиву, радості та обурення, ревності і смутку. Так само змінюються й зовнішні вияви емоцій, які сигналізують про емоційний стан, зумовлений переживаннями. Негативні переживання дітей регульовані психічними пізнавальними процесами й вихованням.

Обґрунтовуючи методологію емоційних переживань, учений стверджує, що негативні переживання представлені як «загальний знаменник», система психологічного пізнання, із якого складається свідомість, де наявні всі основні її властивості, інтегровані між собою (афект й інтелект). Переживання дитини в структурі свідомості слугують конкретною формою вияву цілісності особистості.

У питанні вивчення впливу особистісних якостей дитини на вияви негативних емоцій варто брати до уваги зовнішні чинники/умови, оскільки важливо простежувати внутрішнє ставлення дитини до них. У переживаннях позначається те, якою мірою виявляються всі властивості дитини, як вони представлені (формуються) у ході розвитку, беруть участь у тій чи в тій часовій ситуації – «тут і тепер». Переживання має біосоціальне орієнтування й означає «ставлення особистості до середовища, що породжує переживання»⁵⁷. У цьому контексті негативні переживання доцільно аналізувати через призму єдності афекту й інтелекту, що маркує зв'язок із конфліктними ситуаціями, через які проходить у своєму розвитку кожен індивід.

Діти молодшого шкільного віку відчують потребу в пізнанні, що створює необмежені можливості для емоційного розвитку. Доробок дослідниці становить фундамент для аналізу переживань, зокрема негативних, із позиції мотиваційно-потребнісної сфери, що є сенситивним новоутворенням цього віку й виявляється в

⁵⁷ Воспитание детей дошкольного возраста/под ред. Л.Н. Проколенко. К.: Рад школа, 1991. 368 с

навчальній діяльності дітей молодшого шкільного віку. Від повноцінного емоційного проживання залежить рівень інтелекту дитини, бажання й уміння навчатися, впевненість у своїх силах.

Потрапляючи до освітнього середовища, учень ознайомлюється з багатьма обов'язками, суспільно значущими для нього: зміна соціальної ситуації розвитку, формування нового типу взаємин (дитина – учитель – завдання), виконання важливих та обов'язкових вимог із боку вчителя, оцінювання якості своїх освітніх досягнень (Д. Ельконін), які допоможуть соціалізуватися в новому середовищі.

Неготовність дітей до такої відповідальності призводить до порушення психічної рівноваги, нестійкості волі, емоційного настрою, страхів, тривожності, що виявляється в негативних переживаннях.

Негативні переживання – механізм, за якого відбувається зв'язок об'єктивних і суб'єктивних параметрів в особистісній ідентичності. Науковці зауважують, що в переживанні на несвідомому рівні людина оцінює себе, привласнює норми й перевіряє себе відповідно до них. У такому сенсі переживання відображають, з одного боку, розуміння, усвідомлення норм, правил, оцінку (зокрема соціальний статус), з іншого – прийняття / неприйняття дитиною цих об'єктивних критеріїв. В обох випадках проходить оцінювання себе, відповідно до виокремлених критеріїв.

Неприйняття або негативне оцінювання дорослого можуть мати вигляд негативізму, «не-Я», що до підліткового віку переростає в негативну особистісну ідентичність.

Досліджуючи негативні переживання дорослих і дітей, Дж. Браун називає спільні характеристики, які стосуються й тривожних дітей⁵⁸. Найчастіше вони не впевнені в собі, мають нестійку самооцінку, постійне відчуття страху пригнічує вияв ініціативи. Такі діти слухняні, намагаються не привертати до себе уваги оточення, приблизно однаково поведуться й у дитячому садку, і вдома, намагаються максимально точно виконати будь-яку вимогу вихователів та батьків,

⁵⁸ Brown Joseph H., Christensen Dana N. (1998). Family Therapy: Theory and Practice. Brooks/Cole; Subsequent edition. 336 p.

вони рідко порушують дисципліну й практично завжди прибирають за собою свої іграшки. Цих дітей уважають сором'язливими та скромними. Однак їхня дисциплінованість й акуратність мають захисний характер, основним мотивом такої поведінки слугує мотив уникнення невдач. Емоційний настрій із домінантними почуттями занепокоєння й страху допустити помилку, вчинити не так, порушити вимоги та норми фіксують у віці 7, особливо 8 років⁵⁹. Найбільш частим джерелом тривог для дітей є їхня сім'я, хоч із віком це істотно зменшується, оскільки дитина паралельно відкриває для себе середовище школи, яке згодом набуває значущої ролі.

Соціальні впливи дорослого виконують роль факторів, «актуалізованих, скеровувальних, підтримувальних або ж гальмівних, блокувальних, що деформують психічні зусилля дитини, її внутрішні ресурси» (Л. Анциферова⁶⁰). Дитині важливо отримувати «хороше» схвалення, щоб зафіксувати своє становище в середовищі.

Згідно з твердженнями низки науковців, діти можуть постійно відчувати протиборотство різноспрямованих емоцій. Якщо боязнь, тривожність стають провідними, зазвичай, вони починають відігравати роль спонукальної сили, у конфліктній ситуації впливати на успішність дитини в навчальній діяльності. Постійні негативні переживання призводять до гіпертрофованого розвитку мотиву самозбереження.

Стійкі негативні переживання найбільш небезпечні для розвитку психіки дитини, оскільки перешкоджають розвитку активної внутрішньої позиції, формуванню адекватної самооцінки. Причиною їх появи можуть стати не тільки взаємини між батьками, скільки стосунки «учитель – учень», що охоплюють процес накопичення взаємозумовлених «зворотних» переживань, процес перенесення негативних емоцій на іншу особу та ситуацію, виникнення стереотипів у сприйнятті учнів.

⁵⁹ Brown Joseph H., Christensen Dana N. (1998). Family Therapy: Theory and Practice. Brooks/Cole; Subsequent edition. 336 p.

⁶⁰ Анциферова Л. А. Формирование личности. Психология личности в трудах отечественных психологов / сост Л.В. Куликов. СПб.: Питер, 2000. 232 с.

Особистість молодшого школяра розвивається в умовах навчальної діяльності, тому освітня взаємодія й стосунки з однолітками відіграють важливу роль у процесі становлення особистості. Особливо це виявляється в ситуаціях оцінювання досягнень учнів учителем. Психологія сприйняття дитиною оцінки як педагогічного інструменту пізнавальної сфери слугує показником особистості загалом, а не знань зокрема. Цьому сприяють і батьки, які розпитують дитину про оцінку, висловлюючи своє ставлення через схвалення чи обурення, незважаючи на те, що за негативними коментарями прихований цілий комплекс негативних емоцій – переживань у вигляді агресивної поведінки, зневіри до себе, комплексу неповноцінності.

Також науковці наголошують, що змагальний мотив, звернений до самолюбства дитини, породжує гострі емоційні переживання. Дитина сприймає випадки невдач як украй негативні (сльози, злість, девіантні дії, агресія або хвастощі). Навпаки, у разі успіху виникає почуття захопленості, піднесення й радість.

Прагнення в такий спосіб утверджувати себе, зауважує В. Поліщук⁶¹, часто призводить до того, що саме навчання заміщується накопиченням символів (оцінка, похвала), доведенням своєї переваги над іншими учасниками взаємодії через вихваляння, хизування, інтелектуальну пріоритетність, натомість менш успішні діти вдаються до відчаю, починають заздрити, що породжує появу негативних переживань, страх перед собою через свою меншовартісність. Порушення взаємодії зумовлює появу тривожності, апатії, агресії.

О. Шатковська⁶² зазначає, що в школі відбувається стандартизація умов життя дитини, унаслідок чого виявляється безліч відхилень у поведінці: гіперзбудливість, гіпердинамія, виражена загальмованість. Ці девіації лягають в основу дитячих страхів, що знижують волюву активність, зумовлюють пригнічений стан тощо⁶³.

⁶¹ Поліщук В. Криза 7 років та молодший шкільний вік. Початкова школа. Київ. 2015. № 12. С. 40–44.

⁶² Шатковська О. І., Кушнір Ю. В. Особливості шкільної тривожності в підлітковому віці як соціально-педагогічна проблема. Молодий вчений. 2017. № 11 (51). С. 835–838.

⁶³ Шатковська О. І., Кушнір Ю. В. Особливості шкільної тривожності в підлітковому віці як соціально-педагогічна проблема. Молодий вчений. 2017. № 11 (51). С. 835–838.

Вікові аспекти негативних переживань, породжених дитячими страхами, студіювали О. Захаров, М. Мітіна, зараховуючи до психологічних станів тривоги, посттравматичні стресові порушення, фобії. Іншу позицію обстоює К. Ізард, зауважуючи, що об'єкти, події чи ситуації мають тенденцію до появи страхів, тобто в дітей такі явища природно сигналізують про небезпеку: біль, самотність, раптову зміну ситуації, стрімке наближення якогось об'єкта.

О. Макух стверджує, що дитина молодшого шкільного віку не здатна керувати свідомо своїми діями, тому серед різних негативних психічних станів найбільшу групу становлять негативні⁶⁴. С. Томчук доводить, що модальність негативних переживань посідає центральне місце та впливає на розвиток інших психічних станів, які мають, зазвичай, соціально-психологічне походження (нова соціальна ситуація розвитку, поява нових обов'язків, формування нової системи міжособистісних взаємин). Учений пропонує типологізувати їх за тривалістю; частотою й інтенсивністю; змістом (реальні чи фантастичні); ступенем усвідомлення; походженням (навіювані, особистісно зумовлені, ситуативні); первинністю та вторинністю вияву. За всіма цими показниками почуття страху змушує мозок зосереджуватися на завданні, пов'язаному з розпізнаванням небезпеки й варіантів її уникнення. Зважаючи на такі особливості, перебіг механізмів страху, їхня природа залежать від вікових особливостей дитини, тому вони важко переживаються та є ознакою емоційного неблагополуччя, тривоги й тривожності як риси особистості.

Одним із перших про феномен тривоги та спричинених нею чинників писав З. Фройд. Тривожність проаналізована вченим як чинник розвитку невротичної та психотичної особистості. Апелюючи до праці З. Фрейда, М. Кляйн зазначає, що тривожність у дітей є результатом агресії. «Небезпека, яку він (З. Фройд) називає «психічною безпорадністю», якщо вона [небезпека] інстинктивна, виникає з руйнівних інстинктів».

⁶⁴ Макух О.І. Особливості межових психічних станів молодших школярів у процесі навчальної діяльності: автореф. дис. канд. психол. наук: 19.00.07. Ін-т психології ім. Г. С. Костюка АПН України. Київ, 2009. 20 с.

Дослідниця зауважує, що рівень тривожності в психотичної особи вищий, ніж у невротичної. Утім, немає пояснення того, що така тривога може вже з'являтися на ранніх стадіях розвитку.

Якщо допустити, що надмірна тривога є наслідком інтрапсихічних процесів, то тоді тривожність на ранніх стадіях дитячого розвитку спричинена деструктивними інстинктивними спонуканнями й тиском раннього суперего. У такій варіації страх, що відчуває дитина перед власними інтроектованими об'єктами, спонукає її проєкувати його на зовнішній світ. При цьому дитина поширює власний страх перед зовнішнім об'єктом на велику кількість об'єктів, що до нього прирівнюються.

Виокремлюють кілька видів тривоги, характерних для молодших школярів:

- реалістична тривога як відповідь на загрозу / та розуміння реальної небезпеки зовнішнього світу (наприклад, небезпечна тварина або контрольна робота в школі);

- невротична тривога як емоційна відповідь на небезпечність того, що неприйнятні імпульси з боку Ід стануть усвідомлені;

- моральна тривога, як емоційна відповідь на загрозу покарання з боку суперего.

На стан переживання впливають гендерні аспекти поведінки. Досліджуючи цей вимір, Ю. Баурова переконує, що рівень тривожності й інтенсивність переживання відчуття тривоги в дівчаток і хлопчиків різні. Зокрема, у хлопчиків молодшого шкільного й дошкільного віку рівень вищий, ніж у дівчаток. Причина в тому, чого вони бояться пояснити свою тривогу, описати ситуації, із якими її пов'язують. Що старший вік дітей, то помітніша різниця. Дівчатка, зазвичай, виявляють свою тривогу стосовно оточення, ідеться не лише про друзів, рідних і вчителів.

У молодшому дошкільному віці в дівчаток найчастіше помітні страхи болю, самотності й темряви; у хлопчиків – висоти, уколів, крові, казкових персонажів, темряви. У старшому дошкільному періоді, зі збільшенням насиченості пізнавального розвитку, починають зменшуватися зв'язки між страхами та їхньою

кількістю, досягаючи мінімального значення в підлітковому періоді. У дітей молодшого дошкільного віку страх самотності, який має у своїй основі дифузне відчуття тривоги або занепокоєння, виражений у страху нападу вигаданих персонажів. Дуже часто дитина, перебуваючи на самоті, без допомоги своїх батьків відчуває небезпеку, замкнений простір. Якщо батьки беруть активну участь у грі з використанням казкових образів, то страх перед такими персонажами зникає, особливо, коли ролі розподіляє дитина. Позитивного ефекту досягають і тоді, коли дитина на прохання дорослих малює різних чудовиськ (вигаданих тварин, людей, невідомих казкових персонажів) за її розумінням та уявленнями. Така взаємодія знімає негативні напруження, нейтралізує ризики вияву страхів у дітей на ранніх етапах онтогенезу.

Психотерапевти констатують зростання кількості дітей із різноманітними виявами страху, негативними переживаннями, що засвідчують підвищена збудливість і тривожність, загострене сприйняття, вразливість, нездатність протистояти несприятливим емоційним впливам, недовіра. І. Бех доводить, що все це породжує психічні розлади, неврози, психопатії, набуває аморальних форм поведінки, невихованості, наповнюючи в подальшому внутрішнє життя дитини постійною напругою та тривогою⁶⁵.

Підвищений рівень негативних переживань виявляється й на тлі індивідуальних (темперамент, характер) та вікових особливостей. До вікових характеристик зараховують компенсаторні характерологічні властивості особистості дитини та негативні особистісні утворення (егоцентризм, афективність, брехливість, симуляція, демонстративність та ін.); негативне ставлення вчителя до дитини, для якої він є авторитетом; неадекватні взаємини з однолітками.

О. Беляєва зауважує, що негативні переживання, хоч і не мають такого значення в окресленні соціальних кордонів, однак відіграють не меншу роль у звуженні особистісної ідентичності⁶⁶. Це пов'язано з витісненням негативних

⁶⁵ Бех І.Д. Молодший школяр у вікових особливостях. Початкова школа. 2015. № 1. С. 10–13.

⁶⁶ Беляєва О. Поговоримо про життя після розлучення батьків. Психолог. 2009. № 14. С. 16–19.

уявлень про себе в несвідоме таї зменшенням диференційованості, кількості параметрів, за якими оцінює себе дитина.

Негативні переживання відіграють біологічну роль порівняно з позитивними, оскільки негативна емоція сигналізує про тривогу, небезпеку для організму. Сигнал тривоги повинен «звучати доти», поки вона не мине. Це стосується дітей 8-9-річного віку, у яких домінують астеноневротичні реакції, що виникають як результат емоційних переживань і супроводжувані погіршенням настрою, головним болем, тривогою, страхами, тривожністю. Вони посідають особливе місце в становленні «Я-образу» дитини. Зовнішні умови, навколишнє середовище суттєвою мірою впливають на негативні переживання, пов'язані зі страхом.

Психологічні переживання учнями стресової ситуації виявляються в афективних емоційних реакціях: агресивності, невпевненості в собі, тривожності, страхах. Під впливом психогенних факторів починають формуватися або закріплюватися дисгармонійні варіації розвитку особистості, до яких належать психопатії й невротичні вияви. Психоемоційний стан пов'язаний зі збільшенням переживань у дітей 5-7 і 7-8 років, що виявляється через тривогу.

Астено-невротичний синдром, зазвичай, помітний у 6-8 років, що засвідчує дратівливість, емоційна лабільність, швидкий розвиток втоми, занижена самооцінка, страх допустити в чомусь помилку, боязнь не виконати доручення дорослого, особливо домашнє завдання. Така симптоматика характерна здебільшого для дітей у перехідний період – від дошкільного до шкільного дитинства. Основні риси в цей період – примхливість, нервозність, образливість, плаксивість, упертість, негативізм, дратівливість, запальність, агресивність, конфліктність, мстивість, зухвалість та ін., що слугують передумовою й умовою негативних переживань.

Негативні переживання молодших школярів як специфічне явище, на думку виявляються в процесі навчальної взаємодії, зумовлені освітнім середовищем і закріплені в ньому. Високий рівень негативних переживань зростає через занижену стійкість, у разі постійного невдоволення навчальними досягненнями дитини з боку вчительки й батьків. Стан напруги під тиском дорослих не тільки породжує

негативні переживання, а й переходить до вищого рівня – тривожності. Тривожність виникає через страх щось зробити не так, як цього вимагає вчителька, батьки, тобто погано, неправильно. Такого результату досягають у ситуації, коли учень отримує гарні оцінки, старається виконувати всі доручення бездоганно, однак батьки не повністю задоволені через завищені вимоги, очікування чогось нереального. За таких обставин у дітей зростає тривожність, яка впливає на їхню самооцінку, навчальні досягнення, мотивацію, формує невпевненість у собі. Такі проблеми постають перед учнями здебільшого першого й четвертого класів.

Подібні ситуації призводять до гальмування розумового розвитку, особливо під час навчання дітей письма й читання, зокрема й ліворуких дітей. Розширюють коло стресових подій, які породжують негативні переживання через оцінювання ситуації, публічність (відповідь біля дошки, оцінка за контрольну роботу, неправильно сформульоване речення тощо), несформованість адаптивних механізмів до нового соціального статусу – ролі учня. Адаптуючись до неї, учень вирізняється підвищеною емоційною збудливістю, дратівливістю та примхливістю.

Молодший шкільний вік – період переходу від інстинктивних до соціально опосередкованих страхів, тому варто застерігати від їх трансформації до соціальних переживань, від загрози власному благополуччю у взаєминах із довкіллям.

Потрапляючи до різних нестандартних ситуацій на початку свого шкільного життя, дитина намагається переосмислити їх, відновити в пам'яті відчуття крізь призму спогадів про пережите. Як зазначає О. Пересадчак, за будь-якого психотравмувального впливу страждають усі високоорганізовані психічні процеси, зумовлені індивідуальною адаптацією особистості дитини до нових умов середовища⁶⁷.

В. Поліщук⁶⁸ зауважує, що шкільне навчання завжди супроводжуване підвищеною тривожністю, яку доцільно витлумачувати як негативний і позитивний вияв дитини. За оптимального рівня тривога може бути активізована

⁶⁷ Пересадчак О. Фактори впливу на розвиток дитячої тривожності. Психолог. 2003. № 2. С. 21–22.

⁶⁸ Поліщук В. Молодший шкільний вік як життєвий феномен. Початкова школа. Київ. № 6. 2015. С. 1–6.

навчанням, стати більш ефективною. Навпаки, дитину охоплює паніка, коли рівень тривожності перевищує оптимальну межу. Прагнення уникнути неуспіху також посилює страх невдачі. Як наслідок, рівень тривожності стає постійною перепорою й породжує такі негативні симптоми, як шкільна дезадаптація, шкільна фобія, хронічна неуспішність, шкільний невроз тощо. Їх поява є результатом незадоволення важливих потреб, це стійке негативне переживання, занепокоєння, очікування неблагополуччя з боку оточення.

Серед причин, що зумовлюють шкільні страхи дітей у початковій школі, Т. Гузанова називає:

- 1) загальну тривожність у школі, виражену в загальному емоційному напруженні, пов'язаному з різними формами включення дитини в нову ситуацію розвитку;
- 2) переживання соціального стресу, передовсім щодо соціальних контактів з однокласниками;
- 3) фрустрацію потреби в досягненні успіху, що гальмує розвиток домагань на успіх і досягнення високих результатів;
- 4) страх самовираження – емоційне напруження, пов'язане з труднощами саморозкриття, самоствердження, демонстрації своїх можливостей;
- 5) страх ситуації перевірки знань – переживання тривоги в ситуації перевірки (особливо публічної) знань, досягнень, можливостей;
- 6) страх не відповідати очікуванням оточення – тривогу з приводу оцінювання значущими іншими результатів, вчинків, ідей; острах можливості негативних відгуків;
- 7) низьку фізіологічну опірність стресу, що підвищує ймовірність деструктивного реагування на тривожні фактори середовища;
- 8) взаємини з учителями, що породжує негативний емоційний фон взаємин із дорослими в школі, знижує мотивацію та успішність навчання⁶⁹.

⁶⁹ Marusynets M.M., Hud H.O. Negative emotional experiences in primary-school-aged children: an empirical research aspect. Fundamental and applied researches in practice of leading scientific schools. Hamilton, Ontario, L8N 3x3 Canada, 2020. № 1. Vol. 37. P. 87–90.

Діти молодшого шкільного віку виявляють негативні емоції по-різному, залежно від індивідуальних і типологічних якостей. Несхвалення вчителя може викликати в одних дітей збентеження, смуток, в інших – агресію, негативізм. Неуспішність інших одна дитина сприймає байдуже, інша – зловтішно. Дуже рідко в цьому віці можемо простежувати в дітей такі якості, як співпереживання або співчуття.

В. Кутішенко вважає, що така характеристика більше за все властива невпевненим дітям, які виявляють сором'язливість, високу тривожність, необґрунтоване відчуття провини, залежність від думки оточуючих тощо⁷⁰.

Здійснюючи корекцію невпевненості у дітей, акцентував увагу на принципі «тут і зараз», пропонував їм не боятися висловлювати власні відчуття, не звертати увагу на те, що можуть думати оточуючі. На його переконання виконання таких інструкцій запобігає поведінковій стратегії «втечі» (за А. Сальтером).

Отже, основними чинниками виникнення негативний переживань молодших школярів є: психофізіологічні та індивідуальні особливості дитини, які пов'язують з високою частотою мінімальних мозкових дисфункцій, що виявляються при нейропсихологічних обстеженнях невстигаючих, а в ряді випадків і успішних школярів. Характерними рисами, що визначають негативні переживання молодших школярів у непередбачуваних ситуаціях (виникнення внутрішнього конфлікту, негативного емоційного стану і неадаптивної поведінки) є честолюбство, інфантильна і психомоторна нестабільність, конформність і залежність, тривожна недовірливість і замкнутість.

Діти, які в меншій мірі відчують емоційну впевненість важче проявляють активність у більш складних ситуаціях: (а) в силі інших – вчителів, батьків; б) в існуванні емоційних правил поведінки; в) захищеності від несподіванок).

Негативні переживання молодших школярів – це уявлення та їхні образи (сенси), засновані на неприємних суб'єктивних переживаннях (емоції, почуття, стани), які активують механізм адаптивної поведінки, спрямованої на усунення

⁷⁰ Кутішенко В. Корекційна робота психолога та педагога / соціального працівника з профілактики та подолання агресивної поведінки молодших школярів. Початкова школа. 2018. № 1. С. 54–56.

причини небезпеки (фізичної чи психічної) «тут» і «тепер», та рефлексію. Більш цілісне уявлення щодо виявлення негативних переживань у молодших школярів буде здійснено нами на діагностичному етапі дослідження.

Висновки до першого розділу

Теоретичний аналіз наукових праць вітчизняних і зарубіжних учених із проблеми дослідження послугував підґрунтям для низки висновків. Поняття «переживання» потрактоване як будь-який психічний стан, що розгорнутий у часі, реалізований як складний комплекс стосовно однорідних чи якісно різних переживань, які належать конкретному суб'єкту для вираження ставлення до себе, інших учасників та довкілля в ситуаціях, у подіях «тут» і «тепер» та в минулому.

Негативні переживання – це структурні компоненти негативних психічних станів та емоцій. У структурі особистості негативні переживання виконують різні функції: індивідуальну; соціальну; об'єктивну. Вони виявляються в негативних почуттях та емоціях: злість, чуттєве переживання, туга, нудьга, смуток, горе, тривога, страх, самотність, дисфорія; у негативних станах: дефензивність, емоційна інертність, сором'язливість, тривожна недовірливість, фрустрація, аутофобія, аутоагресія, психологічна травма, що залежить від забарвлення, тону, часу, простору, сприйнятих людиною як щось приємне, нейтральне або неприємне.

Негативні переживання молодших школярів потрактовані як емоції, засновані на неприємних суб'єктивних та об'єктивних переживаннях, що активують механізм адаптивної поведінки, спрямованої на усунення причини небезпеки (фізичної чи психічної). У молодшому шкільному віці негативні переживання виявляються в незадоволенні надситуативних потреб психологічного характеру в спілкуванні, схваленні, повазі, а також потреби в емоційному контакті – емоційній близькості зі значущими іншими, які набувають індивідуального, особистісного й соціального змісту.

РОЗДІЛ 2

ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОЯВУ НЕГАТИВНИХ ПЕРЕЖИВАНЬ У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

2.1. Процедура та методи емпіричного дослідження

Мета та основні завдання дослідження визначили напрям та структуру емпіричного дослідження негативних переживань у молодших школярів.

В. Семиченко, вважає що форми психічних станів є різноманітними, і у них не спостерігається чіткої класифікації, відповідно, потрібно враховувати їх критерії диференціальні критерії. У компонентно-критеріальній моделі критерії відіграють роль оцінки предмета, явища, певних ознак задля класифікації за відповідними параметрами встановлення.

Такими параметрами за В. Семиченко є тривалість стану переживань (короткочасні чи тривалі); інтенсивність (з високою активністю або затримкою); модальність – (стенічні, астенічні); суб'єктивне забарвлення (приємні, неприємні); ступінь усвідомленості і регуляції (розуміння людиною того, що відбувається з нею, і можливість контролювати характер переживань і дій, які відбуваються під час такого стану, процесу).

Варто акцентувати увагу щодо необхідності застосування проєктивних графічних методик у дослідженні. Звісно, що Л. Бурлачук⁷¹, вважає за необхідне розглядати проєктивні методики як прийоми опосередкованого вивчення особистості, що ґрунтуються на організації специфічної стимульної ситуації, вирішення якої сприяє актуалізації у сприйнятті відповідних ситуації тенденцій, установок, відношень та особистісних властивостей.

На думку Є. Романової, Н. Семаго, М. Семаго⁷², суттєвими принципами проєктивних методик, що застосовують під час діагностики дітей є:

⁷¹ Бурлачук Л.Ф. Психодіагностика. СПб.: Питер. 2002. 308 с.

⁷² Семаго Н. Я., Семаго М. М. Теория и практика оценки психического развития ребенка. Дошкольный и младший школьный возраст. СПб.: Речь, 2005. 384 с.

- необхідність проведення обстеження молодших школярів у безоцінковій атмосфері ігрової діяльності;
- пріоритет індивідуальної форми організації обстеження, що дозволяє додаткові можливості застосування методу спостереження за особливостями виконання завдання, невербальними та вербальними реакціями дитини;
- необхідність врахування нормативних вікових особливостей формування графічних навичок у процесі тлумачення малюнка дитини;
- необхідність врахування вікових закономірностей застосування кольору у процесі малювання;
- попередній аналіз та врахування особливостей зорового сприйняття дитини;
- необхідність врахування рівню сформованості схеми й образу власного тілу у дитини у процесі аналізу особливостей зображення фігури людини й характеру графічної діяльності в цілому;
- вікова співвіднесеність тематики малюнка та загальних показників, що аналізуються;
- необхідність оцінювання малюнка не лише з позиції загальних закономірностей рівню розвитку, але й з позиції специфічних ознак;
- малюнок є індикатором не лише творчих здібностей, але й патологічних процесів (функціональних та органічних);
- малюнок неможна використовувати як єдине джерело інформації змістової інтерпретації. Виокремлено завдяки проєктивним методикам емпіричні дані, варто перевіряти й співставляти із даними інших досліджень, перевіряючи із біографічними та даними із бесід з батьками тощо.

Унаслідок вищезазначеного, емпіричні дані проєктивних методик слід застосовувати задля виявлення особливостей сприйняття дитиною власної особистості й персонального внутрішнього світу.

Отже, проєктивні методики виявляються особливо інформативними саме для діагностики особистості молодшого шкільного віку. Проте, недоліки, що мають такі методики необхідно попереджувати завдяки застосуванню

психодіагностичних методик, що пройшли адаптацію й валідацію саме для вітчизняної популяції. Тобто, комплексний підхід дозволяє уникнути невизначеності й певної парадигмальної циклічності дослідників та надати об'єктивну інтерпретацію емпіричних даних.

1. Проективна методика «Кактус» (М. Панфілова)⁷³.

Мета: дослідження емоційно-особистісної сфери дитини. Визначення наявності агресивних тенденцій, їх проявів та інтенсивності. Вікові межі: методика призначена для роботи з дітьми з 3-х років.

Інструментарій: лист паперу форматом А4 і простий олівець. Можливий варіант із використанням кольорових олівців восьми «люшерівських» кольорів, тоді при інтерпретації враховуються відповідні показники тесту Люшера. Інструкція: «На аркуші паперу намалюй кактус, такий, яким ти його собі уявляєш». Питання і додаткові пояснення не допускаються. Після того, як дитина закінчила малювати, з нею проводиться бесіда.

Питання, що використовують у бесіді:

1. Кактус домашній чи дикий? Де він росте?
2. Цей кактус сильно колеться? До нього можна доторкатись?
3. Чи подобається кактусу, коли його доглядають?
4. Чи є у кактуса сусіди? Які рослини є його сусідами?
5. Коли кактус підросте, то як він зміниться?

Оброблення даних: при обробці результатів беруться до уваги основні графічні методи, а саме: просторове положення; розмір малюнка; характеристики ліній; сила натиску на олівець. Крім того, враховуються специфічні характеристики, що є притаманними саме для цієї методики: «образ кактуса» (дикий, домашній, самотній, жіночий і тощо), манера малювання (промальований, схематичний тощо), якість промальованих голок (розмір, розташування, кількість).

Інтерпретація малюнка: агресивність – наявність голок, особливо їхня велика кількість. Чим довгими, густішими вони є, тим більший ступінь агресивності вони відображають; імпульсивність – уривчасті лінії, сильний натиск; егоцентризм,

⁷³ Панфілова М.А. Графическая методика «Кактус». Обруч. 2002. № 5. С. 12–13.

прагнення до лідерства – великий малюнок, розташований у центрі аркуша; невпевненість у собі, залежність – маленький малюнок, розташований внизу аркуша; демонстративність, відкритість – наявність виступаючих відростків у кактуса, чудернацькі форми; скритність, обережність – розташування зигзагів по контуру або усередині кактуса; оптимізм – зображення «радісних» кактусів, використання яскравих кольорів; тривожність – перевага штрихування, переривчасті лінії, використання темних кольорів; жіночність – наявність м'яких ліній і форм, прикрас, квітів; екстравертованість – наявність інших кактусів або рослин; прагнення до домашнього захисту, почуття сімейної спільності – прикрашення орнаментом горщика, зображення кактуса в домашніх умовах.

Зазначимо, що під час зображення кактуса дітям було запропоновано олівці кольорової гама теста М. Люшера, а саме: синій, зелений, червоний, жовтий, фіолетовий, коричневий, чорний та сірий⁷⁴. Варто зауважити, що діти молодшого шкільного віку сприймають кольорову гаму теста інакше, ніж дорослі, тому вважаємо доцільним використовувати для дітей загальні символічні значення окремих кольорів. Поряд з тим, вибір кольору дитиною досить постійний, доки характеристики особистості не зміняться.

М. Люшер схарактеризував кольори як чотирьох основних (синій, зелений, червоний, жовтий), і 4 додаткових (фіолетовий, коричневий, чорний, сірий). Їх характеристика та символічне значення психологічних потреб зазначено у таблиці 2.1.

2. *Проективна методика «Казки Луїзи Дюсс»*, розроблена швейцарським психологом Луїзою Дюсс у 1940 р., за її задумом вербальна⁷⁵. Пропонується для дітей від 4-х років до 11-ті років. Стимульний матеріал складається з десяти оповідань, котрі читають дітям, після кожного з оповідань психолог задає питання. Герой оповідання, котрий може бути твариною або дитиною, опиняється у певній ситуації, що являє собою відповідну стадію розвитку несвідомого.

⁷⁴ Luscher Max, Scott I. (1970). The Luscher Colour Test. Jonathan Cape Ltd. 96 p.

⁷⁵ Марусинець М.М., Мішкулинець О. О. Вікова і педагогічна психологія з основами психодіагностики: навчальний посібник. Київ: ОЛДІ- ПЛЮС, 2018. 439 с.

Правила проведення тесту. Дитині розповідають казки, де фігурує персонаж, з яким дитина буде ідентифікувати себе. Кожна з казок закінчується питанням, зверненим до дитини. Провести цей тест не дуже складно, оскільки всі діти люблять слухати казки. Важливо звернути увагу на тон голосу дитини, на те, наскільки швидко (повільно) він реагує, не дає поспішних відповідей.

Необхідно спостерігати за її поведінкою, тілесними реакціями, мімікою і жестами. Варто звернути увагу, якою мірою її поведінка під час проведення тесту відрізняється від звичайної, повсякденної поведінки. Згідно Дюсс, такі нетипові реакції дитини і особливості поведінки, як: прохання перервати розповідь; прагнення перебити оповідача; пропозиція незвичайних, несподіваних закінчень історій; квапливі і поспішні відповіді; зміна тону голосу; ознаки хвилювання на обличчі (надмірне почервоніння або блідість, пітливість, невеликі тики); відмова відповідати на запитання; виникнення наполегливого бажання випередити події або почати казку спочатку, все це ознаки патологічної реакції на тест і сигнали якогось психічного розладу.

Необхідно мати на увазі, що дітям властиво, слухаючи, переказуючи або придумуючи історії і казки, щиро висловлювати свої почуття, у тому числі і негативні (агресія). Але лише за умови, що це вони не несуть нав'язливого характеру. Також, якщо дитина постійно виявляє небажання слухати оповідання, що містять елементи, які викликають тривогу і занепокоєння на це слід звернути увагу. Уникнення складних ситуацій в житті – це завжди ознака невпевненості і страху.

Казка *«Пташеня»*. «У гніздечку на дереві сплять пташки: тато, мама і маленьке пташеня. Раптом налетів сильний вітер, гілка зламалася, і гніздечко падає вниз: всі опинилися на землі. Тато летить і сідає на одну гілку, мама сідає на іншу. Що робить пташеня?»

Типові нормальні відповіді: воно теж полетить і сяде на гілку; полетить до мами, бо злякалося; полетить до тата, бо тато сильний; залишиться на землі, бо не вміє літати, але покличе на допомогу, і тато з мамою заберуть його.

Такі відповіді свідчать про те, що дитина має певну самостійність і вміє приймати рішення. Вірить у власні сили, може спиратися на себе навіть у складних ситуаціях.

Відповіді, на які слід звернути увагу: залишиться на землі, бо не вміє літати; помре під час падіння; помре від голоду чи холоду; про нього всі забудуть; на нього хто-небудь наступить.

Дитина характеризується залежністю від інших людей, в першу чергу своїх батьків або тих, хто займається її вихованням. Вона не звикла приймати самостійні рішення, бачить опору в оточуючих її людях.

Казка «Новина». Спробувати виявити у дитини наявність тривожного стану, невисловленого занепокоєння. Мета: спробувати виявити в дитини наявність тривожного стану, невисловленого занепокоєння і почуття страху, а також прихованих бажань і очікувань, про існування яких дорослі батьки можуть не здогадуватися.

«Один хлопчик (дівчинка – у варіанті для дівчаток) повернувся додому з прогулянки (тут можливі різні варіанти, з яких оповідачеві слід вибрати той, який буде найбільш близький конкретній дитині, наприклад: прийшов зі школи, з двору, де грав у футбол, від свого друга, в гостях у якого він був, і тощо), і мама йому каже: «Добре, що ти прийшов. Мені треба сказати тобі дещо». Що саме хоче повідомити йому мама?»

Типові нормальні відповіді: сьогодні до нас прийдуть гості; увечері ми підемо до бабусі; тато приніс тобі цуценя; по радіо оголосили, що буде гроза; подзвонила вчителька і сказала, що завтра ваш клас їде на екскурсію; мама хотіла, щоб хлопчик сховався в магазин за молоком і тощо. Відповіді, на які слід звернути увагу: хтось помер; мама хоче покарати хлопчика, за те, що він пішов гуляти без дозволу; мама хоче заборонити йому грати з сусідом з 3 поверху; мама і тато їдуть; вони з татом йдуть в кіно, а його залишають удома; тато прийшов додому п'яний і вдарив маму; завтра його поведуть до лікаря; мама сказала, що піде завтра разом з ним в школу і тощо.

Казка «*Поганий сон*». Можна отримати більш об'єктивну картину дитячих проблем, переживань і тощо. Мета: дана казка дає повну свободу самовираження, що повинно стимулювати до того, щоб торкнутися до важливої та актуальної теми. Ступінь цієї актуальності буде виражатися в тому, чи була порушена дана тема в попередніх відповідях дитини. Зв'язавши відповіді, отримані раніше з реакцією дитини на цю історію, можна буде отримати більш об'єктивну картину дитячих проблем, переживань і тощо. З цією метою можна спробувати не обмежуватися в даній казці однією відповіддю, а за допомогою додаткових запитань отримати декілька її варіантів.

«Одного разу одна дівчинка раптово прокинулася і сказала: «Мені приснився дуже поганий сон». Що побачила уві сні дівчинка?» Типові нормальні відповіді: не знаю, що їй приснилося; спочатку пам'ятала, а потім забула, що снилося; один страшний фільм жахів; їй приснився страшний звір; їй приснилося, як вона падає з високої гори і тощо. Відповіді, на які слід звернути увагу: їй приснилося, що мама (будь-який інший член сім'ї) померла; їй наснилося, що вона померла; її забрали незнайомі люди; їй приснилося, що її залишили одну в лісі» і тощо.

Слід мати на увазі, що страшні сни сняться всім дітям. Основну увагу у відповідях слід звернути на повторювані мотиви. Якщо у відповідях зачіпаються теми, вже озвучені у попередніх казках, значить, ймовірно, ми маємо справу з тривожним фактором.

3. *Методика семантичного диференціалу Ч. Осгуда* досліджує загальні змістовно-сміслові характеристики мовленнєвої діяльності⁷⁶. Семантичним диференціалом (semantic differential) зазвичай вважають оціночну шкалу (rate scale), яка має особливу структуру. Метод семантичного диференціалу, запропонований Чарльзом Осгудом у 1957 році, дозволяє вимірювати так звані конотативні значення, тобто додаткові семантичні та стилістичні відтінки, які накладаються на основне значення слова та використовуються для вираження

⁷⁶ Houston Susan H. Osgood Charles: The Semantic Differential, Evaluation and Applications. Відновлено з: <https://www.degruyter.com/document/doi/10.1515/9783110879681-010/html>

емоційно-експресивного забарвлення. Є комбінацією контрольованих асоціацій та суб'єктивної реакції, вираженої за допомогою оціночної шкали.

Респондент має оцінити предмет дослідження, в якості якого може виступати слово, поняття, символ у вербальній або невербальній формі, та співвіднести його з точкою на п'ятибальній чи семибальній шкалі. Полюси цієї шкали формуються за допомогою антонімів. Таких шкал може бути близько двадцяти. На основі аналізу шкал здійснюється розподіл на три основних фактори, а саме: сила, активність та оцінка. Отримані фактори вважаються універсальними. Різноманітність варіантів семантичного диференціалу відрізняється від інших типів оціночних шкал наявністю двох полюсів, які створюються завдяки наявності визначень, протилежних за змістом. Наприклад, хороший -3 -2 -1 0 1 2 3 поганий. Семантичний диференціал досліджує якісний та кількісний індекс значення, смислів за допомогою двополюсних шкал. Тобто, завдяки методу вивчається не саме значення слова, а емоційна реакція на це слово.

Інструкція: кожну якість людини необхідно оцінити за допомогою окремих шкал, які являють собою пари антонімів (у прямому чи переносному значенні). Необхідно давати саме суб'єктивну оцінку, приймаючи до уваги той факт, що кожна якість розглядається ще й за ступенем вираження відповідного критерію. Наприклад, ви спочатку вирішуєте легкою тривогою чи острахом слід вважати слово «негативне переживання», а потім встановлюєте, слабо, середньо чи сильно представлена ця тривожність (чи, навпаки, острах). Якщо слово не викликає у вас жодних суб'єктивних оцінок за будь-якою шкалою, можливо вибрати цифру 0, але, бажано, щоб таких випадків було якомога менше. В кінці роботи для кожного слова ми отримуємо 12 оцінок у відповідних таблицях.

4. Методика «Тест шкільної тривожності Б. Філіпса» застосовувався нами для вивчення рівня шкільної тривожності⁷⁷.

Мета. Вивчити рівень і характер тривожності, пов'язаної із шкільним навчанням молодших школярів.

⁷⁷ Коробко С., Коробко О. Робота психолога з молодшими школярами: методичний посібник. Київ: Літера ЛТД. 2002. 414 с.

Змістова характеристика кожного синдрому (чинника):

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

2. Переживання соціального стресу – емоційний стан дитини, на тлі якого розвиваються її соціальні контакти (передусім з однолітками).

3. Фрустрація потреби в досягненні успіху – несприятливий психічний фон, такий, що не дає змоги дитині розвинути власну потребу в успіху, досягненні високого результату тощо.

4. Страх самовираження – негативні емоційні переживання ситуацій, пов'язаних із потребою саморозкриття, подання себе іншим, демонстрації своїх можливостей.

5. Страх ситуації перевірки знань – негативне ставлення й переживання тривоги у ситуаціях перевірки (особливо публічної) знань, досягнень та можливостей.

6. Страх невідповідності очікуванням, оточення – орієнтація на значущість інших в оцінюванні своїх результатів, учинків, думок, тривога з приводу оцінок, які дають навколишні, очікування негативного оцінювання.

7. Низька фізіологічна опірність стресові – особливості психофізіологічної організації, які знижують здатність дитини пристосовуватись до ситуацій стресового характеру, що підвищує ймовірність неадекватного, деструктивного реагування на тривожний чинник середовища.

8. Проблеми і страхи у стосунках з учителями – загальний негативний емоційний фон стосунків із дорослими у школі, що знижує успішність навчання дитини в школі.

Виокремлюють запитання, відповіді на які не збігаються із ключем тесту. Відповіді, що не збігаються з ключем – це прояви тривожності. Під час обробки підраховується: загальна кількість розбіжностей по всьому тесту: понад 50% – підвищена тривожність; понад 75% – висока тривожність; кількість збігів за кожним із 8 чинників тривожності, що виділені у тесті. Рівень тривожності визначається так само, як і в першому випадку. Аналізується загальний внутрішній

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

5. *Методика «Тест-опитувальник батьківського ставлення»*, розроблена А. Варгою, В. Століним. Зазначена методика дозволяє виявити особливості батьківського стилю виховання, тих стереотипів, що спричиняють появу, закріплення й підвищення рівня негативних переживань у дітей молодшого шкільного віку.

Тест складається з таких тестових шкал :

1. Шкала «Прийняття – відкидання» розкриває інтегральне емоційне ставлення до дитини. Прийняття базується на поважливому та афіліативному ставленні до дитини в цілому. Відкидання – на недовірі в цілому, а згодом і на очікуванні невдач, нездатності дитини опанувати власним життям; виділенні негативних якостей та приниження й нівелювання позитивних властивостей.

2. Шкала «Кооперування» визначає наявність ціннісного ставлення батьків до дитини, зацікавлене соціально бажане батьківське відношення, котре уособлює в собі довірливе сприйняття власної дитини.

3. Шкала «Сімбіоз» висвітлює міжособистісну дистанцію у взаєминах «батьки – дитина». Високі бали за таким показником розкривають тривожність батьків й бажання постійно здійснювати гіперопіку, що позбавляє дитину самостійності й закріплює негативні переживання й особистісну тривожність особистості.

4. Шкала «Авторитарна гіперсоціалізація» демонструє спрямованість контролю батьків за поведінкою дитини. Високі значення за цією шкалою упрозорюють авторитарне ставлення та надконтроль, що також позбавляє самостійності й підвищує рівень негативних переживань особистості.

5. Шкала «Маленька невдаха» виявляє особливості сприйняття та розуміння батьками власної дитини. Високі значення за цим показником визначають схильність до інфантилізації, формуванні соціальної неспроможності дитини. Недовіра й декларування неуспішності сприяє підвищенню негативних

переживань, закріпленню страхів по відношенню до школи й соціального середовища в цілому.

Наведені вище методики зреалізовані нами в процесі проведення дослідження.

2.2. Аналіз та інтерпретація емпіричного дослідження

Для вивчення афективно-емоційного компонента негативних переживань використано графічну методику «Кактус» М. Панфілової та «Кольоровий тест» М. Люшера.

На підставі аналізу малюнків 34 учнів перших класів підсумовано, що більшість малюнків, а саме 84,38%, виконані за допомогою олівців основної гами. Серед них превалює зелений колір (кактус зелений): 81,25% від загальної кількості респондентів використали саме його в зображенні, що засвідчує егоцентризм, самостійність, напругу, прагнення до самовираження, оскільки проведення констатувального етапу збіглося з періодом адаптації до шкільного навчання. Голки промальовані теж зеленим кольором із суттєвим натиском на олівець, вони довгі, сильно стирчать, але кількість їх порівняно невелика, що дає підстави говорити про наявність агресії в захисній формі. Поряд із зеленим кольором трапляється зображення кактуса простим (сірим) олівцем (15,62%), що доводить невпевненість і пасивність дітей, соціальну відчуженість, проблеми з міжособистісною комунікацією й важким перебігом адаптаційного періоду. Решта дітей зобразила кактус різнокольоровим (3,13%).

Квіти червоного, синього й жовтого кольорів зафіксовані у 25% від загальної кількості респондентів. Згідно з тлумаченням М. Люшером взаємного розташування основних кольорів або функційної групи, це засвідчує залежність від середовища, потребу в цілеспрямованій / пасивній активності, що варто трактувати як брак рухової активності респондентів. Зображення коричневого (глиняного) квіткового горщика констатовано у 84,37% від загальної кількості учнів.

Відповідно до графічної методики, виявлене прагнення до домашнього захисту, відчуття сімейної спільності, психологічна потреба в прагненні до затишку та спокою, розслабленості й сенсорній задоволеності. Решта (15,63% учнів) зобразила кактус без горщика.

Малюнкам 26 учнів других класів теж притаманна основна кольорова гама, кактус зображений двома кольорами – зеленим (86,95%), жовтим (пустельним) – 13,05%. Це доводить високий рівень домагань і самовпевненість дітей, егоцентризм, активність, прагнення до спілкування та сприйнятливність до нового.

Поряд із «домашнім» кактусом, який росте у великому горщику коричневого (67,4%) та фіолетового (17,39%) кольорів (емоційно вразливих, мрійливих дітей, які прагнуть до спокою й родинного затишку), трапляється зображення пустельного кактуса (15,21%). І рослина, і навколишнє середовище зображені одним жовтим кольором, однак кактус росте на чорній землі. Це дає змогу схарактеризувати таких дітей як гіперактивних, енергійних осіб, які прагнуть до спілкування й до всього нового, оптимістично налаштованих, водночас упертих та егоїстичних, які не сприймають зауваження й відмову.

Голки наявні на 80,43% малюнків, вони менш прорисовані, ніж у дітей перших класів, але їхня кількість збільшується. У 19,57% робіт голки трапляються в поодиноких випадках, тільки по контуру рослини. Аналіз малюнків 28 учнів третіх класів дає змогу констатувати, що в 72,41% опитуваних кактус зображений яскраво-зеленим кольором, що доводить егоцентризм, прагнення до лідерства, агресивність, яка має захисний характер. Поряд із цим 27,59% респондентів зобразили рослину «болотяно- зеленим» кольором, що спонукає до характеристики дітей як таких, які мають труднощі спілкування, навіть конфліктну ситуацію з однокласниками; вони ізольовані від «ядра» класу й агресивні. На таких роботах голки намальовані великі, спрямовані назовні.

Представлені кактуси, прикрашені бантиками, очима, що усміхаються й транслиують позитивний настрій (41,37%). Колір бантиків – червоний, згідно з функційною групою М. Люшера (поєднання зеленого та червоного кольорів) це доводить автономність, самостійність в ухваленні рішень, ініціативність. Крім

бантиків, наявні квітучі кактуси – із червоними й жовтими квітами, такими їх зобразили 29,31% респондентів. Решта опитаних дітей намалювала кактус без прикрас – 29,32%.

Прикрашені бантиками (або квітучі) кактуси зображені такими, що зростають у великих квіткових горщиках коричневого кольору. Поєднання зеленого, жовтого, червоного й коричневого кольорів трактується як біполярність прагнень: на одному полюсі – прагнення до затишку та спокою, на іншому – автономність, активність, що нерідко межує з агресивністю, прагненням до успіху через боротьбу (70,68% від загальної кількості).

Зображення кактуса на малюнках 20 учнів четвертих класів виконане олівцем зеленого кольору (100%), голки наявні на всіх малюнках, але вони маленькі та не прорисовані, що дає підстави говорити про низький ступінь агресії. Домашній кактус намалювали 77,08% учнів, пустельний – 22,92%. Домашній кактус у коричневому горщику зобразили 62,5% від загальної кількості дітей, 14,58% – домашній кактус без горщика, решта – 22,92% – пустельний кактус зеленого кольору, який росте на піску.

Використано три кольори основної групи – зелений, жовтий та червоний. Це дає підстави зробити висновки про те, що респонденти цієї вікової групи егоцентричні, імпульсивні, самостійні в ухваленні рішень, ініціативні; їм властиві прагнення до лідерства, потреба в самоутвердженні, активних діях та досягненні успіху.

На основі отриманих результатів виокремлено властивості, що найчастіше представлено в молодших школярів 1-4 класів. Для учнів перших класів характерні егоцентричність, прагнення до надлідерства, імпульсивність, оптимістичність, потреба в родинному захисті, почуття сімейної спільності, а також залежність, невпевненість; скритність, обережність, прагнення до самотності; оптимістичність; агресивність, тривожність.

Учні других класів найчастіше виявляли агресивність, егоцентричність, прагнення до лідерства, демонстративність, відкритість, тривожність, потребу в родинному захисті, почуття сімейної спільності; залежність, невпевненість,

оптимістичність, імпульсивність, демонстративність. Учням третіх класів властиві: егоцентричність, прагнення до лідерства, імпульсивність, оптимістичність, потреба в родинному захисті, почуття сімейної спільності; агресивність, залежність, невпевненість, тривожність. Учням четвертих класів притаманні: егоцентричність, прагнення до лідерства, оптимістичність, потреба в родинному захисті, почуття сімейної спільності; агресивність, імпульсивність, тривожність.

На другому етапі виокремлено групи властивостей і визначено кількісний показник за вибірками окремо. У ході оброблення отриманих результатів до уваги взято просторове розташування й розмір малюнка, характеристику ліній і натиск олівця. 36,7% від усієї кількості малюнків намальовані на цілому аркуші, що засвідчує повноту негативних переживань, 30,24% малюнків розташовані на чверті аркуша, а 12,96% зміщені донизу й вправо, що доводить дискомфортні негативні переживання, прагнення повернутися до минулого.

Кольорова гама 81% малюнків яскрава (виконані яскравими кольоровими олівцями теплих відтінків), однак в 11% переважають кольори із застосуванням холодних відтінків (чорний, болотяно-зелений, коричневий, сірий). Застосування різних кольорів можна інтерпретувати як наявність різних емоційних переживань, серед яких є і негативні. Серед малюнків зафіксовано такі, що виконані ручкою та простим олівцем (8%), представлені відтінки від більш темного до більш світлого. Безбарвність зображення (застосування простого олівця) варто витлумачувати як негативне емоційне переживання того, що зображене (або формальне зображення).

У вибірці учнів першого класу домінують групи властивостей, що уособлюють особистісну сферу молодших школярів. Групи властивостей: егоцентризм, демонстративність, надпрагнення до лідерства; тривожність, потреба в родинному захисті, почуття сімейної спільності, залежність, невпевненість; інтравертованість, скритність, обережність, прагнення до самотності; імпульсивність, агресивність.

Для учнів першого класу характерні егоцентризм, надпрагнення до лідерства – 39,06%, імпульсивність – 29,69%; тривожність, скритність, обережність, прагнення до самотності – 21,88%. Найбільш поширені в учнів другого класу

егоцентризм, надпрагнення до лідерства – 43,48%, імпульсивність – 28,26%; тривожність, скритність, обережність, прагнення до самотності – 19,57%. Учні третього класу притаманні егоцентризм, прагнення до лідерства – 44,83%, імпульсивність – 27,59%; тривожність, скритність, обережність, прагнення до самотності – 18,97%. У четвертому класі виявлено егоцентризм, прагнення до лідерства – 47,92%, імпульсивність – 25,00%; тривожність, скритність, обережність, прагнення до самотності – 18,75%.

Для всіх груп характерна така властивість, як егоцентризм, його кількісна частка зростає з першого до четвертого класу. Тривожність зафіксовано у вибірці учнів у поєднанні з інтравертованістю, прагненням до самотності. Не менш значуще місце в групі властивостей посідає потреба в родинному захисті, позитивному психологічному кліматі, що слугують вагомими чинниками впливу на емоційну сферу дитини. Агресивність як властивість виявляє менша частина молодших школярів усіх класів (у цілому до 10%). За результатами методики «Кактус», учні початкових класів більше схильні до вияву тривожності, страхів, ніж до агресії.

Згідно з результатами методики М. Панфілової «Кактус», із другого класу збільшується кількісна та якісна представленість агресивності в молодших школярів, а в четвертому – яскраво виражена полюсність високого й низького рівнів агресивності в поєднанні з іншими особистісними властивостями, що ілюструють дані, систематизовані в таблиці 2.1.

Таблиця 2.1

Результати дослідження за допомогою проєктивної методики «Кактус».
Ознаки агресії (%)

Класи	Велика кількість голків	Наявність агресивності в коментарях	Довгі голки	Близько розташовані голки	Образ кактуса є загрозливим
Перші	25,0	25,6	22,6	20,4	6,4
Другі	26,7	26,9	16,1	22,7	7,6
Треті	23,2	27,3	20,4	21,3	7,8
Четверті	23,8	25,8	20,8	21,8	7,8

25,0% учнів перших класів за показником «велика кількість голків» демонструють негативізм, захисні форми агресії, дещо більша кількість школярів

(25,6%) виявляє агресивність у коментарях до малюнка. «Близько розташовані голки», або тривожність, зафіксовано у 20,4% респондентів, проте «загрозувальний» образ кактуса – лише в 6,4%. Агресивність, передусім як захисна форма вияву переживань і тривожність виявляються в учнів перших класів.

У школярів (26,7%) других класів за показником «велика кількість голок» помітна агресивність як зворотна захисна форма тривожності й страхів. Показник «довгі голки», що уособлює агресивність, виявлений у 16,1% школярів, натомість показник «близько розташовані голки» засвідчує тривожність (22,7%), хоч агресивність за коментарями наявна у 26,9% осіб.

Менша частина (7,6%) на малюнках представила загрозувальний образ кактуса, така захисна агресивна поведінка сформувалася в дітей на фоні негативних емоційних переживань, пов'язаних із взаєминами в сім'ї.

У школярів третіх класів показник «велика кількість голок» зафіксований у 23,2% осіб. Для учнів початкової школи характерна схильність до агресії як до зовнішньої захисної форми вияву внутрішньої тривожності та страхів. Тривожність, або показник «близько розташовані голки», притаманні 21,3%. Утім, лише 7,6% осіб створили загрозувальний образ кактуса, або себе. Так, учні третього класу більш схильні до вияву тривожності, ніж до агресії як базової емоції.

В учнів четвертих класів агресивність має більш захисний характер. 25,8% школярів агресивні в коментарях, 7,8% зобразили кактус, що має загрозувальний образ, це спричинене ворожістю, гнівом, агресією. Усі негативні вияви мають вплив на міжособистісні взаємини.

Отже, за результатами методики «Кактус» підсумовано, що учні початкової школи більше схильні до вияву тривожності, страхів, ніж до агресії. Агресивність як властивість демонструє менша частина молодших школярів (у цілому до 8%).

Згідно з результатами діагностики за методикою «Кольоровий тест» М. Люшера, констатовано особливості ставлення молодших школярів до шкільного життя через вибір жовтого кольору – 35,3%, що засвідчує доволі позитивні взаємини з учителями, у зовсім невеликої частини (3,3%) зафіксовано тривожний стан. У взаєминах з однокласниками переважає червоний колір (34,3%) і зелений

(13,3%). Коричневий колір наявний у 13,8%, ті, хто порушує дисципліну, агресивні, мають проблеми з навчанням.

Власні переживання (позитивний настрій, задоволення від оточення, діяльності) учні передавали через жовтий (34,6%) і червоний (33,3%) кольори, через фіолетовий – 12,6%, виявляючи труднощі в адаптації, вибірковості контактів та емоційній нестійкості, переважанні тривожного ставлення до шкільного життя. Зелений колір вибрали 9,3% учнів, що засвідчує їхній миролюбний характер, відсутність схильності до конфліктів, намагання втримувати негативні емоції, накопичувати напругу. Блакитний колір зафіксовано в 7,1% дітей, які відчують гармонію в міжособистісних взаєминах, утримуються від конфліктів.

Ставлення до себе виявляли через коричневий колір 3,1%, це доводить емоційну напругу, можливо, конфлікти та стреси. Серед кольорів, що асоціюються з мамою, 29,1% осіб вибрали червоний колір, який маркує життєву силу, енергійність, любов. Такі діти мають сильний емоційний зв'язок із мамою, потребують постійної підтримки й турботи. Фіолетовий колір (23,3%) можна інтерпретувати як бажання дитини інтуїтивно й чуттєво наблизитися до батьків. Діти, які вибрали блакитний колір (17,3%), відчують поряд із мамою доброзичливі почуття й задоволення. Зелений колір (7,3%) маркує домінуючу роль матері.

Стосовно батька більшість учнів вибрала жовтий колір (27,3%) та блакитний (22,7%), що характеризує емоційність і відкритість батьківського піклування. Зелений колір (17,3%) детермінує авторитет у сім'ї, перед дитиною, упевненість в ухваленні важливих рішень. Червоний колір (15,3%) асоціюється з відчуттям батька як авторитетної особистості, активного співрозмовника, товариша для проведення спільного дозвілля. Занепокоюють 11,3% учнів, які вибрали чорний колір, що переконує в емоційній відчуженості й холодності батька. Сірому кольору надали перевагу 6,1%, які відчують відчуження, недовіру, боязнь.

Гармонійні й негармонійні родинні та дитячо-батьківські взаємини мають емоційний вплив на всіх членів родини. Товариська сімейна атмосфера спрямована на створення й удосконалення стійких позитивних міжособистісних взаємин,

сповнених душевним теплом, взаємною любов'ю. Усе це сприяє усуненню негативних переживань у молодших школярів.

Досліджувані молодші школярі здебільшого активні, позитивні й відкриті до світу. Відчутний авторитет учителів і батьків та вагомість їхньої присутності в житті дитини. Можливо говорити про гармонію в таких взаєминах: панують спільні інтереси, взаємна підтримка, конфлікти розв'язують під час спільного обговорення, за домовленістю та співдією в родині.

Виявлено й негативні моменти в процесі емоційного ставлення молодшого школяра до значущих людей. У сім'ях, де батьків асоціативно пов'язують із чорним, сірим або коричневим кольорами на перших позиціях, простежувані: демонстративна поведінка дитини, яскраво виражене прагнення до привернення уваги дорослих будь-якими засобами, навіть небажаними. Схожа ситуація виявляється у взаєминах з учителями та однокласниками. Можливо, у таких випадках негативно впливають на відчуття й переживання учнів молодших класів авторитарний стиль педагогів, високі очікування батьків, що негативно впливає на високий рівень негативних переживань, на особистісний розвиток дитини в цілому.

За результатами діагностики, підсумовано, що найчастіше в досліджуваних учнів початкової школи превалюють такі властивості: егоцентричність, тривожність, прагнення до домашнього захисту, почуття сімейної спільності. Негативні переживання більше властиві молодшим школярам, для яких характерні егоцентричність і тривожність, а також агресивність та імпульсивність.

Когнітивно-рефлексивний компонент негативних переживань молодших школярів вивчений за допомогою семантичного диференціалу Ч. Осгуда та індивідуальних бесід із дітьми. У контексті аналізу негативних переживань за цим компонентом важливо було з'ясувати, у який спосіб відчують і виявляють «негативні переживання» діти молодшого шкільного віку, відповідаючи на запитання «Чи відчував / ла ти колись неприємні переживання через спілкування або взаємини з дітьми, учителями, батьками?»; «Як довго тривало неприємне переживання»; «Як ти переживаєш невдачі в школі, конфлікти з батьками, однокласниками?»; «Чи пов'язаний твій настрій із неприємними переживаннями?».

За результатами бесіди зі школярами виявлено, що велика кількість учнів перших класів доволі часто відчуває неприємні переживання: для 33,9% осіб шкільне життя найчастіше стає основним чинником таких відчуттів. Проте 9,6% визнали, що саме родина є причиною неприємних переживань. Серед учнів других класів 23,4% зазначають, що відчувають негативні відчуття доволі часто й тривалий період, найбільше в школі – 10,6%, удома – 5,5%, 6,9% причиною негативних переживань вважають конфлікти з однолітками; 28,4 % учнів третього класу мають неприємні переживання. 8,7% убачають причину неприємного відчуття в шкільному житті, 1,7% – у конфліктах з учителем, 3,5% – у конфліктах із батьками.

Згідно з таблицею 2.2, 12,5% учнів четвертих класів переживали неприємні ситуації через спілкування з однолітками, 7,7% відчувають неприємні переживання через шкільне життя, 2,4% називають причиною взаємини з батьками. Занепокоєння становить той факт, що 16% учнів перших класів негативні переживання пов'язували з розставанням з мамою, близькими через навчання в школі.

У дослідженні семантичної природи поняття «негативні переживання» за методом семантичного диференціалу, розробленого Ч. Осгудом, брали участь учні третіх і четвертих класів.

Таблиця 2.2

Побудова суб'єктивного семантичного простору поняття «неприємні відчуття» за допомогою методу семантичного диференціалу Ч. Осгуда

Неприємні відчуття	3	2	1	0	-1	-2	-3		Середнє
Добрий	0	0	5	18	23	35	25	Поганий	-0,38
Важкий	35	21	10	35	5	0	0	Легкий	0,36
Швидкий	10	17	21	17	11	10	20	Уповільнений	-0,01
Гарний	0	0	0	20	23	20	43	Потворний	-0,45
Активний	10	15	20	18	23	20	0	Пасивний	0,04
Великий	31	35	10	10	10	10	0	Маленький	0,34
Гарячий	10	10	5	1	20	30	30	Холодний	-0,27
Чистий	0	12	12	2	30	30	20	Брудний	-0,27
Сильний	37	41	23	0	5	0	0	Слабкий	0,50
Ласкавий	0	0	0	1	24	30	51	Жорстокий	-0,56
Шалений	12	38	20	0	20	16	0	Спокійний	0,19
Приємний	0	3	3	0	21	43	36	Неприємний	-0,49

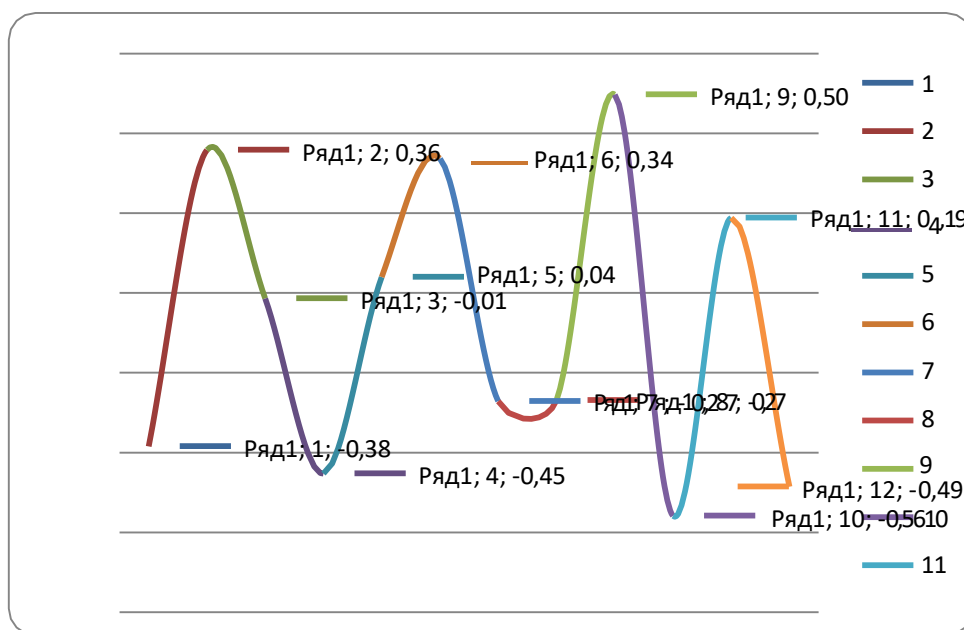


Рис. 2.1 Графік суб'єктивного семантичного простору поняття «неприємні відчуття» за допомогою методу семантичного диференціалу Ч. Осгуда

Відповідно до таблиці й графіка, емпіричні дані виявляються несуттєво за показниками семантичного диференціалу поняття «неприємні відчуття».

Таблиця 2.3

Побудова суб'єктивного семантичного простору поняття «неприємний настрій» за допомогою методу семантичного диференціалу Ч. Осгуда

Неприємний настрій	3	2	1	0	-1	-2	-3		Середнє
Добрий	0	0	0	0	28	31	47	Поганий	-0,54
Важкий	53	41	12	0	0	0	0	Легкий	0,60
Швидкий	27	14	12	1	21	31	0	Уповільнений	0,09
Гарний	0	0	1	0	30	35	40	Потворний	-0,52
Активний	21	20	19	1	24	21	0	Пасивний	0,13
Великий	34	25	24	0	23	0	0	Маленький	0,36
Гарячий	21	20	16	0	23	26	0	Холодний	0,10
Чистий	0	0	7	1	42	35	21	Брудний	-0,40
Сильний	54	40	12	0	0	0	0	Слабкий	0,60
Ласкавий	0	0	0	2	41	29	34	Жорстокий	-0,47
Шалений	33	45	20	0	7	1	0	Спокійний	0,47
Приємний	0	0	0	0	3	40	63	Неприємний	-0,64

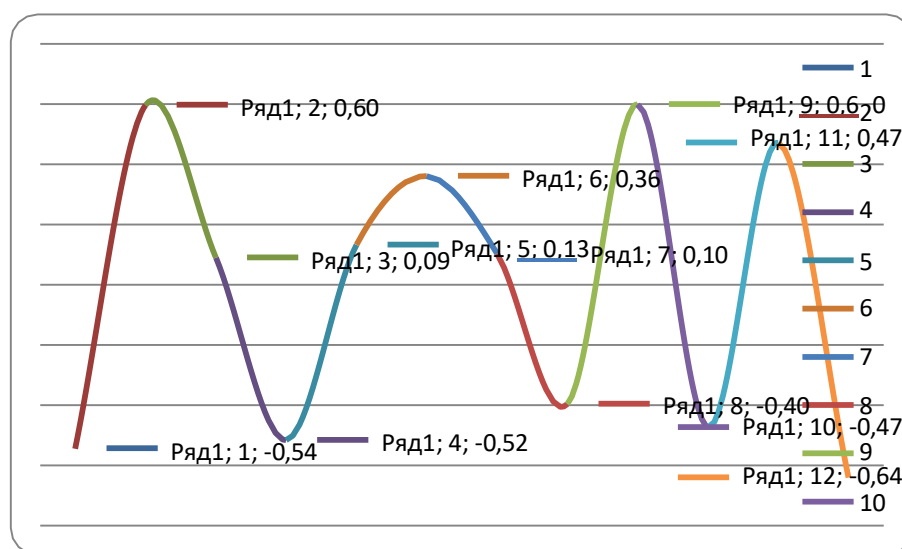


Рис. 2.2. Графік суб'єктивного семантичного простору поняття «неприємний настрій» за допомогою методу семантичного диференціалу Ч. Осгуда

Лише показники біполярних якостей «сильний – слабкий» (0,50) засвідчують, що така властивість має тенденцію до сильного вияву; «ласкавий – жорстокий» (-0,56) – тенденцію до активного впливу властивості на відчуття особистості, «приємний – неприємний» (-0,49) – тенденцію до більш негативного ставлення до негативних відчуттів.

Дані таблиці й графіка інформують, що поняття «неприємний настрій» має найсуттєвіші значення за показниками біполярних якостей: «приємний – неприємний» (-0,64) – тенденція до негативного ставлення молодших школярів до неприємного настрою як, власне, неприємного; «важкий – легкий» (0,60) – неприємний настрій як важкий; «добрий – поганий» (-0,54), неприємний настрій має тенденцію до негативного впливу на стан дитини; «гарний – потворний» (-0,52) – якісна характеристика, що розкриває «неприємний настрій», як потворний.

Таблиця 2.4

Побудова суб'єктивного семантичного простору поняття «страх» за допомогою методу семантичного диференціалу Ч. Осгуда

Страх	3	2	1	0	-1	-2	-3		Середнє
Добрий	0	0	0	0	12	41	53	Поганий	-0,60
Важкий	33	40	22	0	6	5	0	Легкий	0,44
Швидкий	23	30	21	1	12	13	6	Уповільнений	0,22
Гарний	0	0	0	0	7	41	58	Потворний	-0,62
Активний	36	29	28	1	6	4	2	Пасивний	0,41
Великий	19	25	20	1	15	11	15	Маленький	0,11
Гарячий	17	21	15	3	15	20	15	Холодний	0,02
Чистий	0	6	12	5	34	36	13	Брудний	-0,29
Сильний	41	34	15	2	10	4	0	Слабкий	0,44
Ласкавий	0	0	0	5	10	40	51	Жорстокий	-0,57
Шалений	49	40	10	0	5	2	0	Спокійний	0,54
Приємний	0	0	0	0	24	30	52	Неприємний	-0,57

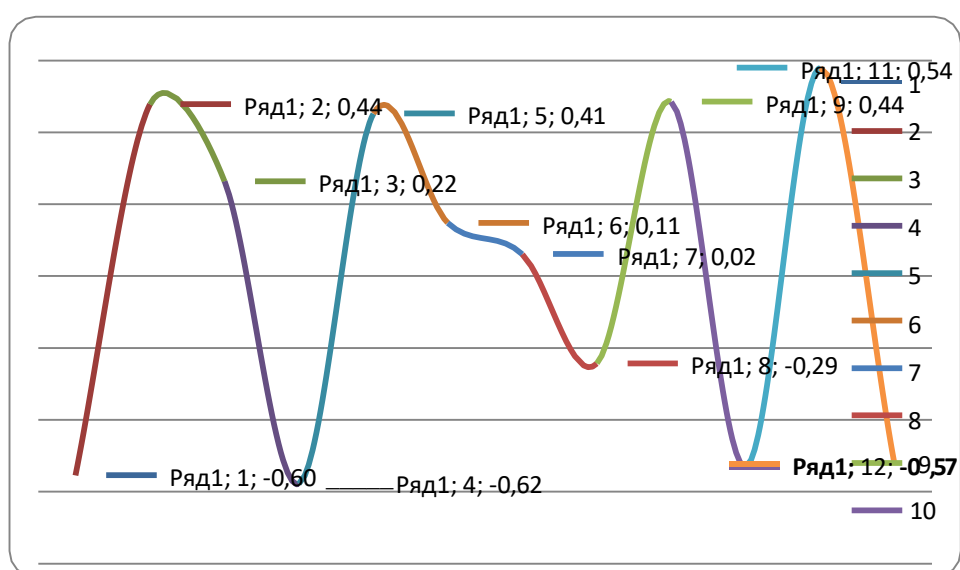


Рис. 2.3. Графік суб'єктивного семантичного простору поняття «страх» за допомогою методу семантичного диференціалу Ч. Осгуда

Результати, подані в таблиці та проілюстровані на графіку, демонструють тенденцію до сприйняття страху, як «гарний – потворний» (-0,62), або якість властивості тяжіє до полюсу «потворний»; «добрий – поганий» (-0,60) за силою впливу страх характеризують як «поганий»; «ласкавий – жорстокий» (-0,57) за характеристикою ближче до полюсу «жорстокий»; «приємний – неприємний» (-0,57) за ставленням також більш неприємний.

Таблиця 2.5

Побудова суб'єктивного семантичного простору поняття «тривога» за допомогою методу семантичного диференціалу Ч. Осгуда

Тривога	3	2	1	0	-1	-2	-3		Середнє
Добрий	0	0	0	0	13	43	50	Поганий	-0,59
Важкий	30	21	19	1	23	12	0	Легкий	0,25
Швидкий	16	23	15	1	25	16	10	Уповільнений	0,05
Гарний	0	0	0	2	23	39	42	Потворний	-0,54
Активний	34	30	21	8	11	2	0	Пасивний	0,40
Великий	50	37	16	2	1	0	0	Маленький	0,56
Гарячий	35	22	37	6	5	1	0	Холодний	0,42
Чистий	0	6	8	7	44	29	12	Брудний	-0,28
Сильний	49	50	6	1	0	0	0	Слабкий	0,60
Ласкавий	0	3	3	3	36	31	30	Жорстокий	-0,42
Шалений	48	47	11	0	0	0	0	Спокійний	0,59
Приємний	0	0	0	1	6	49	50	Неприємний	-0,60

Результати, систематизовані в таблиці дають підстави говорити про тенденцію щодо сприйняття поняття «тривога» через потенціал «сильний – слабкий» (0,60) як сильної емоції, яка має вплив на стан дитини; через ставлення «приємний – неприємний» (-0,60) – характеризує негативне ставлення до цього стану молодшими школярами; «добрий – поганий» (-0,59) – маркер тривоги, що наближається до полюсу «поганий»; «шалений – спокійний» (0,59) – тенденція до активного впливу на особистість.

Таблиця 2.6

**Побудова суб'єктивного семантичного простору поняття «самотність»
за допомогою методу семантичного диференціалу Ч. Осгуда**

Самотність	3	2	1	0	-1	-2	-3		Середнє
Добрий	5	12	10	1	21	20	37	Поганий	-0,29
Важкий	39	43	20	1	3	0	0	Легкий	0,52
Швидкий	0	0	3	2	32	35	34	Уповільнений	-0,47
Гарний	2	5	4	1	20	27	47	Потворний	-0,46
Активний	0	0	5	1	12	38	50	Пасивний	-0,55
Великий	10	12	10	5	22	26	21	Маленький	-0,17
Гарячий	0	0	0	3	6	48	49	Холодний	-0,59
Чистий	20	21	23	5	30	7	0	Брудний	0,19
Сильний	50	49	6	1	0	0	0	Слабкий	0,60
Ласкавий	0	0	0	0	38	20	48	Жорстокий	-0,52
Шалений	0	0	0	0	20	40	46	Спокійний	-0,56
Приємний	0	0	5	1	6	40	54	Неприємний	-0,57

Згідно з таблицею та графіком, поняття «неприємний настрій» має найсуттєвіші значення за показниками біполярних якостей: «сильний – слабкий» (0,60), тобто за силою виявляється потенціал із тенденцією до сильного вияву; «приємний – неприємний» (-0,57) – переважно виявляється тенденція до негативного полюсу.

Отже, застосування психодіагностичної методики «Семантичний диференціал» Ч. Осгуда вможливило висновок про виявлення ставлення й сприймання молодшими школярами третіх і четвертих класів власного настрою, стану, властивостей. Методика дає змогу об'єктивно з'ясувати особливості негативних переживань учнів третіх і четвертих класів. Оцінки досліджуваних – показники негативних переживань. Метод допомагає схарактеризувати сприйняття та оцінку власних негативних переживань учнями третіх і четвертих класів, розвиток у них рефлексивних умінь. Діагностика самосприйняття виявляється ефективною для корекції та профілактики негативних переживань в учнів третіх і четвертих класів.

Під час проведення індивідуальних бесід з учнями нами було запропоновано ілюстративний матеріал у вигляді сюжетних рисунків із зображенням негативних станів казкових героїв та дітей. Важливо було з'ясувати, як малюнок, зображення впливає на дитину і які емоційні переживання викликаються у них через

сприйняття образів.

На запитання «Чи боїшся ти чогось з того, що тут намальовано?» (сюжетний малюнок 1) 34,37 % учнів перших класів відчують страх темряви та привидів, які там живуть; чудовиська (монстри, зомбі) називали 23,43 % учнів. Квадрат із зображенням скелета у 26,56 % дітей асоціювався із Чахликом Невмирущим, який є «нестрашним»; 15,64% дітей вказали на те, що це «сама смерть», їм «дуже страшно»).

В учнів других класів найбільш виражені страхи перед чудовиськами (монстрами) та темрявою – 52,18%. Більшість із них (34,78 %) назвали це зображення «поганими снами». Окремі, (17,40 %) об'єднували привиди та монстри в одну групу, називаючи їх «злими чудовиськами». У порівнянні з учнями першого класу – страх перед смертю констатовано у 19,56 % дітей. Це говорить про те, що їх турбує ця проблема, однак, пояснити, що це за негативний стан вони не можуть. Про те, що питання смерті починає викликати інтерес у молодших школярів говорить а) формування часових і просторових почуттів, які є важливими психологічними новоутвореннями цього віку; б) соціалізуючись у референтних групах (сім'я, шкільне середовище, однолітки) учень отримує інформацію про те, що людина народжується і через якийсь проміжок часу – помирає. Тобто, смерть починає (за Л. Мітіною) асоціюватись із певним законом життя, який є природнім явищем.

Учні третіх класів, описуючи малюнок, називали героїв комп'ютерних ігор – 41,38 %, навіть вигадували з ними різні історії (в темряві на нього «чатує Гренні, щоб вбити», «там сидить МОМО» тощо). Щодо зображення скелету – більшість із них 52,62 % не виявили ніяких застережень, тобто «нестрашний».

Страх смерті для учнів четвертих класів виявився найсильнішим – 72,92% респондентів, зазначили, що «це саме Смерть», «вона страшна», «до скелета треба додати ще й косу». В окремих учнів (28,26%)спостерігався страх того, що смерть може забрати когось із значущих для неї людей (для прикладу маму, батька, бабусю чи брата). Констатовано також здатність асоціювати зображення темряви у поєднанні з героями комп'ютерних ігор (27,08%): «Doom» – «там є Doom» (12,5

«Відмак» (14,58 %).

Наголосимо, що діти молодшого шкільного віку назвали ті види страхів, які є типовими для їхніх життєвих та особистісних ситуацій. Виникає занепокоєння кількість переглядів дітьми «страшних» мультфільмів, кінофільмів «жахів», комп'ютерних ігор для дорослих, які негативно впливають на них і роблять їх агресивними, оскільки вони імітують їх поведінку (за О. Захаровим.).

На сюжетний малюнок із зображенням Баби-Яги з дітьми та казковими звірями в учнів перших класів виникали труднощі під час встановлення аналогії. Тільки незначна частина дітей цього класу – 32,81% справились із завданням самостійно, інші – 67,19% потребували допомоги дорослого у формі навідних питань – «Як ти вважаєш, чому саме цю дівчинку перетворили на зайчика?, на які отримали такі відповіді: «...вона склала руки і зайчик так само склав», «...вона плаче, і зайчик теж плаче»; «Що об'єднує мавпочку із хлопчиком?» – «він закривав руку за голову, і мавпочка так саме робить»; «На кого схожа лисичка? Який настрій у неї?» тощо.

Наведені відповіді учнів перших класів говорять про те, що вони йще не можуть надати оцінку емоційним станам і почуттям, які переживають вони, чи інші суб'єкти, які їх оточують, здійснити аналогії (за схожістю, контрастністю) через недостатню сформованість когнітивних функцій, довільних процесів, які в цьому віці набувають сенситивності. Тому, більшість із них такі аналогії проводили тільки за зовнішніми ознаками – кольором, зовнішніми аксесуарами, рухами, діями, зовнішніми експресивними ознаками, а не за емоційними переживаннями чи станами.

Учні других класів – 39,13% звертали увагу на вираз обличчя дітей та порівнювали із зображенням звірів – «дівчинка руденька сміється – і лисичка сміється; зайчик плаче – і дівчинка плаче». Труднощі виникали і при відповіді на запитання «Чому плаче дівчинка і зайчик?» – «Їй просто сумно; бо так вона хоче; не знаю...». Значна кількість дітей – 60,87% не змогли провести аналогії без допомоги дорослого.

Учні третіх класів, описуючи дітей та звірят, надавали зображенням більш

чіткі характеристики. Так, 37,94 % звертають увагу на вираз очей – «вони сумні», «очі, ніби сміються», «які сердиті очі у цього хлопчика – і папуга теж сердитий», обличчя, рухи, їх поведінку. У відповідях учні звертали увагу на риси характеру (плаче, страшно) – 39,65%; ставлення до суб'єктів («хлопчик якийсь недобрий – і папуга такий самий», «подивіться, які сльози у дівчинки, її образили, зайчика теж хтось образив» – 22,41% .

Проте описати емоційні переживання, передати емоційне напруження, яке викликане з труднощами (в сім'ї, шкільному навчанні, учнівському середовищі) демонструванні своїх можливостей для учнів цього класу виявилось доволі складним.

Іншу картину виконання цього завдання демонстрували учні четвертих класів, які не тільки провести аналогію за виразом емоційного стану, але й намагалися скласти сюжетну лінію оповідання – «чому так вчинила Баба-Яга», а саме – 39,58%. Діти вже намагалися описати зображення, позу дітей та звірят – «подивіться, який злий хлопчик, він так складає руки, ніби свариться», «це напевно, хороший хлопчик. Він сміється, бо веселий – і мавпочка така ж сама...», «а це якась плакса – а може вона, як той зайчик всього боїться?» – 43,75% респондентів.

Цікавий є той факт, що учні цього віку мають справу з початком виникнення такої структури переживань, коли дитина починає розуміти, що означає радість, добро, зло, тобто, у дітей виникає осмислена орієнтування у власних переживаннях. Тому, 16,67% опитуваних сподобалася Баба-Яга « вона зовсім не зла», « у неї гарні коси, як у Мальвіни», « гладеньке обличчя, тільки ніс дуже довгий», «вона теж хороша...».

Мотиваційно-смісловий компонент негативних переживань у молодших школярів вивчено за методикою «Казки Луїзи Дюсс».

У перших класах запропоновано казку «Пташеня». Констатовано, що 7,8% продемонструвати осмисленість або з'ясували сутність мотивів і дій героїв казки. Згідно з казкою «Поганий сон», 10,9% учнів демонструють наявність показника осмисленість; відповідно до казки «Новина», 6,25% виявили усвідомленість мотивів дій героїв.

Таблиця 2.7

**Мотиваційно-смісловий компонент негативних переживань у
молодших школярів за методикою «Казки Луїзи Дюсс» (%)**

Клас	Казка	Осмісленість	Осміслення негативних переживань	Усвідомлення тривожного стану
Перший	Пташеня	7,8	14,25	10,9
№ 64	Поганий сон	10,9	10,9	12,5
	Новина	6,25	15,6	10,9
Другий	Пташеня	8,6	10,8	13,1
№ 46	Поганий сон	6,5	13,1	13,1
	Новина	8,6	10,8	15,4
Третій	Пташеня	10,3	12,1	10,3
№ 58	Поганий сон	12,1	8,6	13,8
	Новина	8,6	12,1	12,1
Четвертий	Пташеня	10,4	8,4	10,4
№ 48	Поганий сон	12,5	12,5	12,5
	Новина	10,4	10,4	12,5

Учні других класів (8,6%), які прослухали казку «Пташеня», осмислено аналізують мотиви поведінки героїв. Лише 6,5% осіб правильно інтерпретують специфіку поведінки героїв за казкою «Новина». Учні третіх класів набагато краще усвідомлюють мотивацію вчинків власних дій та казкових героїв. 10,3% осіб під час аналізу казки «Пташеня» схарактеризували її смисл і мотиви вчинків, 12,1% правильно проаналізували зміст казки «Поганий сон», 8,6% учнів описали смисл казки «Новина». Тільки в учнів четвертих класів за всіма трьома казками виявлена сформованість усвідомлення власних дій та інших осіб, що засвідчує відповідність нормам. 10,4% правильно інтерпретують казку «Пташеня», 12,5% – казку «Поганий сон», 10,4% – казку «Новина».

Відповідно до показника «осміслення негативних переживань», 14,25% правильно проаналізували першу казку, 10,9% чітко виявили негативні переживання впродовж аналізу другої казки, 15,6% правильно пояснили третю казку. Невелика частина осіб продемонструвала розвиток мотиваційно-сміслового компонента негативних переживань. Натомість учням першого й другого класів вдалося довести розуміння сутності негативних переживань на прикладах трьох казок. Серед учнів третіх і четвертих класів трохи більше дітей надали правильні відповіді.

За показником «усвідомлення тривожного стану» лише 10,2% учнів правильно інтерпретували мотиви негативних переживань, дещо більша кількість (15,4%, другий клас) виокремила мотиви та смисл казки «Новина». Отже, молодші школярі відчувають потребу в цілеспрямованих корекційно-профілактичних заходах, що сприяють розвитку мотиваційно-сміслового компонента самосвідомості особистості.

Особливості поведінково-діяльнісного компонента негативних переживань досліджені за методикою «Тест шкільної тривожності Б. Філіпса». На підставі результатів з'ясування особливостей взаємозв'язку особистісних властивостей (особистісна тривожність) і характеристик шкільного життя учнів молодшого шкільного віку виконано кореляційний та факторний аналіз емпіричних даних, зафіксовано рівні їх вияву.

За результатами емпіричного дослідження на загальній вибірці учнів початкової школи, що надані в таблиці 2.8, виявлено, що показник «особистісна тривожність» у молодших школярів представлено переважно низьким (45,6%) та середнім (15,8%) рівнями, проте 38,6% осіб цього віку демонструють високий рівень особистісної тривожності, як вагомій властивості.

Зазначимо, що «загальна шкільна тривожність» переважно представлена високим рівнем – 44,3% молодших школярів виявляють саме такий показник, хоч 32,8 % демонструють низький рівень якості. Школа як провідний соціальний інститут породжує тривожність і постає чинником стресу.

Показник «переживання соціального стресу» переважно представлений низьким (36,5%) і середнім (34,4%) рівнями, на відміну від високого (29,1%) рівня. У молодших школярів виявлено високий рівень (38,9%) «фрустрації щодо досягнення успіху». Показник «страх самовираження» зафіксовано в 43,2% (високий рівень) та 34,3% (низький рівень).

Більшість учнів цього віку (46,3%) не виявляє страху перед оцінюванням їхніх знань. Хоч показник «страх не відповідати очікуванням» засвідчує, що більшість молодших школярів побоюється невідповідності соціальним нормам. Так, 40,1% школярів виявили високий рівень за цим показником, а 31,3% учнів

демонструють низький рівень такої властивості.

Стосовно показника «низький фізіологічний опір стресу» варто зазначити, що молодші школярі виявляють як низький рівень цього показника – 31,1%, так і високий – 30,3%. Суттєва частина досліджуваних визнає страхи, пов'язані із взаєминами з учителями. Так, за показником «проблеми та страхи у взаєминах з учителями» констатовано: 41,3% – високий рівень, 26,4% – низький рівень, а 32,3% – середній рівень.

В учнів других класів превалює високий рівень показників «страх самовираження» – 47,8%; «страх не відповідати очікуванням» – 42,3%, низький рівень показника «страх самовираження» – 47,8%, «страх не відповідати очікуванням» – 42,3%. Стосовно показників високого рівня, то характеристики шкільного життя збігаються з тими, що виявили учні перших класів. Цікаво, що в учнів других класів майже відсутня фрустрованість щодо успіхів й острах оцінювання. Це дає підстави говорити про переваги сучасної системи освіти, що відмовляється від оцінювання учнів перших класів.

На вибірці учнів третіх класів переважає показник «загальна шкільна тривожність» високого рівня – 44,8%, а також показники «переживання соціального стресу» і «страх самовираження» – високий рівень (39,6%). Утім, показники «переживання соціального стресу» (39,6%), «фрустрація досягнення успіху» (38,6%), «страх не відповідати очікуванням» (37,5%), «проблеми та страхи у взаєминах з учителями» (35,5%) перебувають на низькому рівні. Отже, учні третіх класів відчують тривогу стосовно соціальної ситуації та неможливості реалізувати власну індивідуальність. Зовсім не тривожать такі важливі характеристики й галузі шкільного життя, як перешкоди на шляху до успіху, очікування референтних осіб (учителя, батьки), взаємини з учителями не є чинником шкільного стресу в сучасній початковій школі.

Результати, доводять той факт, що наприкінці навчання в початковій школі можна помітити підвищення показників «особистісна тривожність» (37,5%), «загальна шкільна тривожність» (37,7%) – високий рівень, а також зростання кількісних показників високого рівня «страх ситуації перевірки знань» (33,3%),

«низький фізіологічний опір стресу» (35,3%).

Отже, саме наприкінці навчання в початковій школі виявляється оформлення шкільного стресу внаслідок власне соціальної ситуації, а також страху оцінювання. Шкільний стрес виявляється в учнів, які вмотивовані до навчання, на рівні як особистісної тривожності, так і зниження фізіологічного опору стресу, що спричинює зниження стресостійкості молодших школярів. Учні не виявляють високої мотивації щодо навчання, хоч це суперечить традиційним поглядам про те, що саме молодший шкільний вік супроводжує такий провідний вид діяльності, як навчальна.

Як засвідчують сучасні дослідження вікової періодизації, для нинішньої соціальної ситуації характерний зсув вікових періодів, власне збільшення тривалості підліткового віку. Велика частка школярів четвертих класів не демонструє високого рівня мотивації до навчання, наявний низький рівень «загальної шкільної тривожності» – 37,8%, «страх ситуації перевірки знань» – 37,5%. Показник «страх самовираження» саме в цей період також зменшує актуальність, тому 37,5% школярів мають низький рівень за цим показником.

За результатами емпіричного дослідження на загальній вибірці учнів початкової школи, виявлено, що показник «особистісна тривожність» у молодших школярів представлений переважно мінімальними (33,8%) та середніми (28,7%) значеннями, утім, 37,5% осіб цього віку виявляють високий рівень особистісної тривожності як вагомої властивості. Отже, власне «особистісна тривожність» не є чинником, що об'єктивно сприяє підвищенню інших видів тривожності, або підґрунтям шкільного стресу, або нестійкістю до умов, які спричинюють стрес.

Показник «загальна шкільна тривожність» переважно представлений високим рівнем – 37,7% молодших школярів, хоч 37,8% демонструють низький рівень якості. Школа як провідний соціальний інститут породжує тривожність і постає чинником стресу.

Показник «переживання соціального стресу» переважно представлений низьким (26,8%) та середнім (46,4%) рівнями, на відміну від високого (26,8%) рівня. Варто зазначити, що в молодших школярів, імовірно, ще не сформувалося

уявлення про поняття «соціальний інститут», тому й страху не виявлено.

У молодших школярів зафіксовано високий рівень (28,0%) «фрустрації щодо досягнення успіху». Академічні досягнення мають вплив на становлення фрустрованості молодших школярів. Педагогічним працівникам варто проводити роботу з дітьми щодо об'єктивного сприймання власних академічних успіхів та очікувань із цього приводу.

Показник «страх самовираження» діагностований у 29,7% (високий рівень) і 37,5% (низький рівень), середній рівень – 32,8%. Таке полярне ставлення до самовираження спричинене ставленням до школи. Більшість сучасних молодших школярів не помічає можливостей для самовираження в межах школи, тому й не відчуває страху. Проте учні, які виявляють високий рівень за цим показником, не впевнені щодо об'єктивного сприймання вчителями специфіки самовираження учнів.

Отже, велика кількість учнів цього віку (37,5%) не виявляє страху перед оцінюванням знань. Такий результат варто трактувати як успішне просування ідей сучасної української школи, що поступово корегує роль оцінки як показника знань учнів. Оцінювання дедалі більше стає педагогічним, а не формальним.

Показник «страх не відповідати очікуванням» засвідчує, що більшість молодших школярів побоюється невідповідності соціальним нормам. Зокрема, 27,5% школярів виявили високий рівень за цим показником. Утім, 33,3% учнів демонструють низький рівень такої властивості. Доволі велика частка молодших школярів не відчуває потреби стати референтними особами. Соціальний контроль ще не є таким, що зумовлює деформацію особистості.

Стосовно показника «низький фізіологічний опір стресу» варто зазначити, що молодші школярі виявляють як низький рівень цього показника – 20,8%, так і високий – 35,3%. Показники стресостійкості на рівні нервової системи школярів потребують цілеспрямованих корекційних засобів щодо необхідності їх розвитку.

Крім того, менша частина досліджуваних виявляє страхи, пов'язані із взаєминами з учителями. Зокрема, 23,7% учнів за показником «проблеми та страхи у взаєминах з учителями» продемонстрували саме низький рівень, утім, 35,8% –

високий рівень, а 40,8% – середній рівень. Отже, молодші школярі не демонструють острахів і тривоги щодо особистості вчителя, його соціальної ролі.

На підставі даних, зафіксовано *кореляційний зв'язок між змінними: «особистісна тривожність» та «загальна шкільна тривожність», «переживання соціального стресу», «фрустрація досягнення успіху», «страх самовираження», «страх ситуації перевірки знань», «низький фізіологічний опір стресу», «проблеми та страхи у взаєминах з учителями».*

Високий негативний кореляційний зв'язок (зворотно-пропорційний) констатовано між показниками: «особистісна тривожність» і «загальна шкільна тривожність» (-0,76), «особистісна тривожність» та «страх самовираження» (-0,62), «особистісна тривожність» і «страх ситуації перевірки знань» (-0,60). Особистісна тривожність є чинником, що впливає на загальну шкільну тривожність, страх самовираження та страх ситуації перевірки знань. Що нижча особистісна тривожність, то менший острах самовираження, острах ситуації перевірки знань і навпаки. Соціальна ситуація слугує чинником, який «підкріплює» особистісні властивості молодших школярів, що спричиняють шкільний стрес.

Виявлено негативний кореляційний зв'язок (зворотно-пропорційний), що описаний як середній між показниками «особистісна тривожність» і «переживання соціального стресу» (-0,54), «особистісна тривожність» та «фрустрація досягнення успіху» (-0,59). *Низький показник особистісної тривожності виявляє зв'язок із низькими рівнями переживання соціального стресу й фрустрацією досягнення успіху та навпаки.* Особистісна тривожність – чинник, що сприяє негативним виявам і наслідкам фрустрації та очікуванням неуспішності в молодшому шкільному віці.

Зафіксовано низький негативний кореляційний зв'язок (зворотно-пропорційний) між показниками «особистісна тривожність» і «низький фізіологічний опір стресу», «проблеми та страхи у взаєминах з учителями». Це спонукає до висновку про певну тенденцію до можливості зв'язку в окремих випадках між високим рівнем особистісної тривожності в молодших школярів і високим рівнем низького фізіологічного опору стресу, між високим рівнем

особистісної тривожності й проблемами та страхами, пов'язаними із взаєминами з учителями.

Отже, особистісні властивості молодших школярів: показники нервової системи (низький фізіологічний опір стресу), особистісна тривожність – спричиняють загальну шкільну тривожність. Крім того, батьківське ставлення до успіхів власних дітей цього віку й соціальна ситуація школи (взаємини з однолітками, рольова позиція в ієрархії класу, взаємини з учителями) спричиняють шкільний стрес.

Порівняльний аналіз негативних переживань у молодших школярів доводить, що учні найчастіше переживають тривогу в ситуаціях, пов'язаних із залученням до шкільного середовища, саморозкриттям, перевіркою знань, страхом через оцінювання, що реалізують значущі дорослі (учителі, батьки) й однолітки. Негативні переживання породжені й такими факторами: ситуація контрольної роботи на уроці, несхвалення з боку вчителя, відчуття страху залишитися на другий рік через неуспішність.

Для з'ясування індивідуально-психологічних особливостей негативних переживань застосовано «Кольоровий тест» М. Люшера. Досліджено якісні характеристики кольоро-асоціативних рядків, тобто ставлення до поняття стимулу, його оцінювання, що можна з'ясувати за розташуванням поняття в кольоровому рядку.

Згідно з аналізом ставлень до поняття «негативні переживання», майже 92,0 % осіб пов'язують негативні переживання з негативними емоціями. Зазначений феномен асоціюється з кольорами, преференційний ранг яких був не вищим, ніж четвертий (із восьми). Більшість (48,0%) вибрала колір, що перебуває на сьомому преференційному ранзі; 6,0% – найменш бажаний колір. У 46,0% зазначений колір асоціювався з сірим. За кольоровим спектром, запропонованим М. Люшером, сірий колір не є ані кольоровим, ні світлим, ні темним, зовсім не подразнює й не виявляє психологічної тенденції.

Сірий колір – це нейтральність як для суб'єкта, так і для об'єкта, як ззовні, так і всередині, він не виявляє ані напруження, ні розслаблення, аж до байдужості.

Що більше сірий колір набуває темних відтінків, то більше виявляє значення невтішного, такого, що пригнічує. Іноді негативні переживання зіставлені із зеленим кольором, хоч за значенням це спокійний колір. Наявна потреба в спокою й бажання «втекти від почуттів».

Досліджено ставлення до різних негативних переживань, а саме: смуток, печаль, меланхолія, нудьга, журба. Усі поняття цього ряду сприймаються як негативні переживання. Більшість понять (смуток – 25,0%, меланхолія – 23,0%, нудьга – 35,0%, журба – 42,0%) асоціюється із сірим кольором. Поняття «печаль» асоціюється з чорним кольором і визнане як найменш бажаний колір (30,0%).

Основним соціально-психологічним чинником появи негативних переживань у молодшому шкільному віці вважаємо особливості батьківського виховання, а саме порушення в системі координат «дитина – дорослий», що спричиняють емоційний дискомфорт у молодших школярів. Для з'ясування особливостей взаємозв'язку особистісної тривожності та стилів батьківського виховання застосовано методику «Тест батьківського ставлення», розроблений А. Я. Варгою та В. В. Століним. У таблиці представлено результати особливостей батьківського ставлення до дітей молодшого шкільного віку.

Згідно з вибіркою, батьки учнів початкової школи, зазвичай, виявляють середній рівень за всіма стратегіями. Наявні специфічні особливості вияву зазначених стратегій батьків учнів різних класів початкової школи.

Отже, у батьків учнів перших класів превалює високий рівень стратегій «Контроль» 19,6% та «Ставлення до невдач» 14,72%, низький рівень несуттєво представлений на всіх рівнях – до 3,5% досліджуваних. Батьки найчастіше виявляють стратегію контролю й негативно ставляться до невдач власної дитини.

У батьків учнів других класів простежувана тенденція до переважання високого рівня стратегії «Прийняття – Відкидання» та «Кооперація» – 6,4% відповідно, за низьким рівнем «Прийняття – Відкидання» і «Контроль» – 6,4%. Батьки учнів других класів надають більшої самостійності своїм дітям, утім, є біполярна стратегія щодо прийняття, коли дитина виявляє успіхи, та неприйняття, коли дитина постає перед труднощами.

Таблиця 2.8

Загальний аналіз батьківського ставлення до дітей молодшого шкільного віку (%)

Шкали	Прийняття-відкидання	Кооперація	Симбіоз	Контроль	Ставлення до невдач
1 клас № = 64					
Високий рівень	1,28	10,2	1,28	19,6	14,72
Середній рівень	4,56	9,6	1,92	14,72	10,56
Низький рівень	1,64	1,64	1,28	3,5	3,5
2 клас № = 46					
Високий рівень	6,4	6,4	–	4,6	3,2
Середній рівень	12,42	10,54	11,5	10,54	12,9
Низький рівень	6,4	2,3	3,2	6,4	3,2
3 клас № = 58					
Високий рівень	0,58	5,8	–	9,7	0,57
Середній рівень	14,5	12,8	14,5	14,5	20,0
Низький рівень	0,58	0,58	–	–	5,8
4 клас № = 48					
Високий рівень	5,28	1,44	0,96	12,96	5,28
Середній рівень	12,96	14,4	8,32	14,4	8,32
Низький рівень	2,24	5,28	1,44	5,28	1,44

У батьків учнів третіх класів домінує високий рівень за стратегіями виховання «Контроль» (9,7%) і «Кооперація» (5,8%), утім, за низьким рівнем – несуттєва кількість або відсутність за стратегіями «Симбіоз» та «Контроль». Отже, співпраця й контроль – провідні стратегії у взаємодії з дітьми.

У вибірці батьків учнів четвертих класів констатовано переважання за стратегією «Контроль» (12,96%) і «Ставлення до невдач» (5,28%). Батьки надають суттєвого значення як академічній успішності дитини, так і її психологічному стану.

Отже, загалом батьки учнів початкової школи подібно ставляться до вибору стратегій виховання. Найчастіше батьки застосовують взаємодію та адаптацію до нових соціальних умов, що опосередковує соціальний інститут «загальноосвітня школа». Батьки вважають, що вони з розумінням ставляться до невдач дітей і намагаються разом їх корегувати. Крім того, досліджено особливості взаємозв'язку низки чинників (особистісна тривожність і стиль батьківського виховання) через застосування методів математичного та статистичного аналізу. З'ясовано, чи є стиль батьківського виховання змінною, що впливає на вияв особистісної

тривожності, а тому й негативних переживань, спричинених нею.

Залучено факторний аналіз за допомогою програми SPSS. Застосовано метод Варимакс-обертання – ортогональний метод, за якого осі зберігають власне взаємне розташування під прямим кутом. Це означає, що вони не є повністю незалежними одна від одної. У реальності фактори не постають абсолютно незалежними, допустиме відхилення кута між осями від прямого під час обертання.

Вибрано такі компоненти: прийняття – відкидання; кооперація; симбіоз; авторитарна гіперсоціалізація (контроль); ставлення до невдач; особистісна тривожність. Стовпчики таблиці 2.8. мають характеристики виокремлених факторів: їхні номери (з 1 до 6), суми квадратів навантажень, відсоток загальної дисперсії, зумовленої фактором, кумулятивний (накопичений) відсоток (до й після обертання).

Що більший відсоток дисперсії, зумовлений фактором, то більший його ступінь. Що більший кумулятивний відсоток, накопичений до останнього фактору, то більш обґрунтоване факторне рішення. Якщо накопичений відсоток менший за 50%, варто зменшити кількість змінних або збільшити кількість факторів. В аналізованому випадку накопичений відсоток дисперсії достатній.

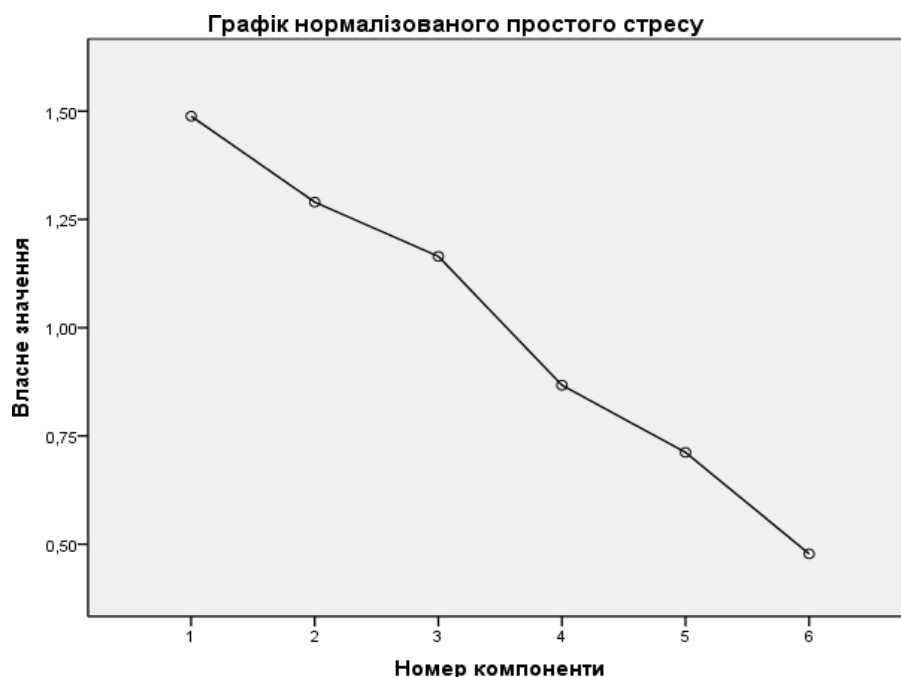


Рис. 2.4. Розподіл особливостей батьківського стилю виховання й ставлення до дітей, що впливають на негативні переживання в учнів перших класів

За вибіркою в першому класі виокремлено лише три фактори, які виявляють особливості батьківського стилю виховання й ставлення до дітей, що зумовлені негативними переживаннями: прийняття – відкидання, кооперація, симбіоз.

На рисунку крутий підйом простежуваний у межах перших трьох факторів. Утім, уклін значущих факторів помітний вище в діапазоні третього фактору, нижче за нього розподілений так званий «щебінь» чи незначущий фактор.

Отже, за результатами, представленими на графіку, основними факторами особливостей батьківського стилю виховання й ставлення до дітей, що взаємно впливають із негативними переживаннями учнів перших класів, є такі: F1 (ортогональний), F2 (діяльнісний), F3 (адаптивний).

Перший фактор F1 – ортогональний – поєднує f6 (,829) особистісну тривожність, тобто виявляє об’єктивно значущий зв’язок з особистісною тривожністю в першокласників, а також f5 (,571) – ставлення до невдач батьків має суттєве значення в негативних переживаннях у дітей, f1 (,478) – особливості батьківської стратегії виховання спрямовані на поєднання протилежних тактик у вихованні від прийняття до відкидання, від позитивного стимулювання до негативного.

Другий фактор F2 – діяльнісний – поєднує f3 (,678), пов’язаний з

особливостями взаємодії батьків із дітьми, що спрямована на підтримку, а також $f1(,478)$ – особливості протилежних тактик виховання, $f4(,447)$ – контроль із боку батьків, що впливає на особливості негативних переживань першокласників.

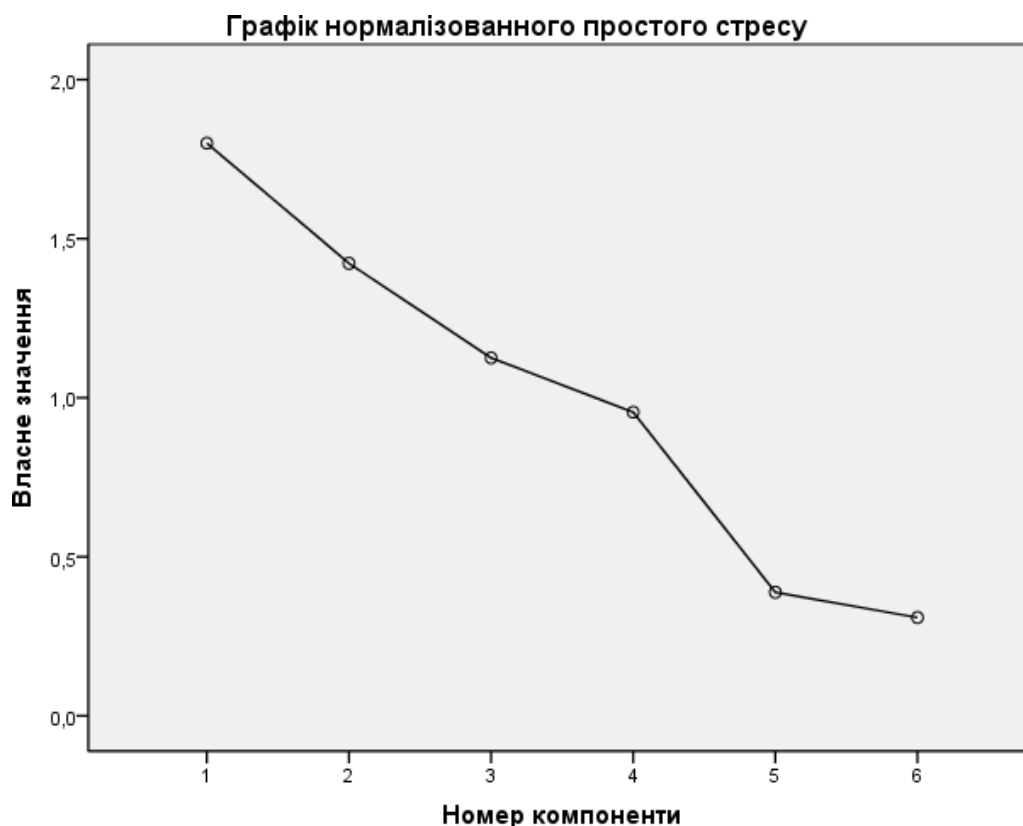


Рис.2.5. Графік розподілу особливостей батьківського стилю виховання й ставлення до дітей, що впливають на негативні переживання в учнів других класів

Третій фактор $F3$ – адаптивний – поєднує $f4(,597)$, тобто авторитарну гіперсоціалізацію або контроль із боку батьків, $f1(-,527)$ – протилежність у тактиках виховання батьків (що більше схиляється до негативних виявлень, то яскравіше вираження мають негативні переживання), $f2(,539)$ – взаємодія під час процесу виховання.

Отже, три компоненти: прийняття – викидання, кооперація, симбіоз – варто брати до уваги, оскільки вони мають об’єктивне значення.

За результатами, відображеними на графіку, до основних факторів особливостей батьківського стилю виховання й ставлення до дітей, що мають взаємний вплив із негативними переживаннями учнів других класів, належать такі: $F1$ (ортогональний), $F2$ (діяльнісний), $F3$ (адаптивний). На основі емпіричних даних, представлений у таблиці, виокремлено найсуттєвіші фактори, що впливають

на негативні переживання учнів других класів.

Перший фактор F1, ортогональний, поєднує f2 (,872) – кооперацію або взаємодію як провідний стиль батьківського виховання, f3 (,837) – симбіоз, має суттєве значення для вияву негативних переживань у дітей, f4 (-,472) – особливості авторитарної гіперсоціалізації (контроль).

Другий фактор F2, діяльнісний, охоплює f1 (,861), пов'язаний з особливостями взаємодії батьків із дітьми, що спрямована на підтримку чи на відкидання, або особливості протилежних тактик виховання; f5(,697) – ставлення до невдач; f4 (,364) – контроль із боку батьків, що впливає на особливості негативних переживань першокласників.

Третій фактор F3, адаптивний, поєднує f6 (,946) – власне особистісну тривожність, f4 (-,405) – авторитарну гіперсоціалізацію або контроль із боку батьків (що більше буде схилитися до негативних виявлень, то яскравіше будуть виражені негативні переживання), f2 (-,227) – кооперацію чи взаємодію в процесі виховання (що нижча вона, то вищий вияв негативних переживань).

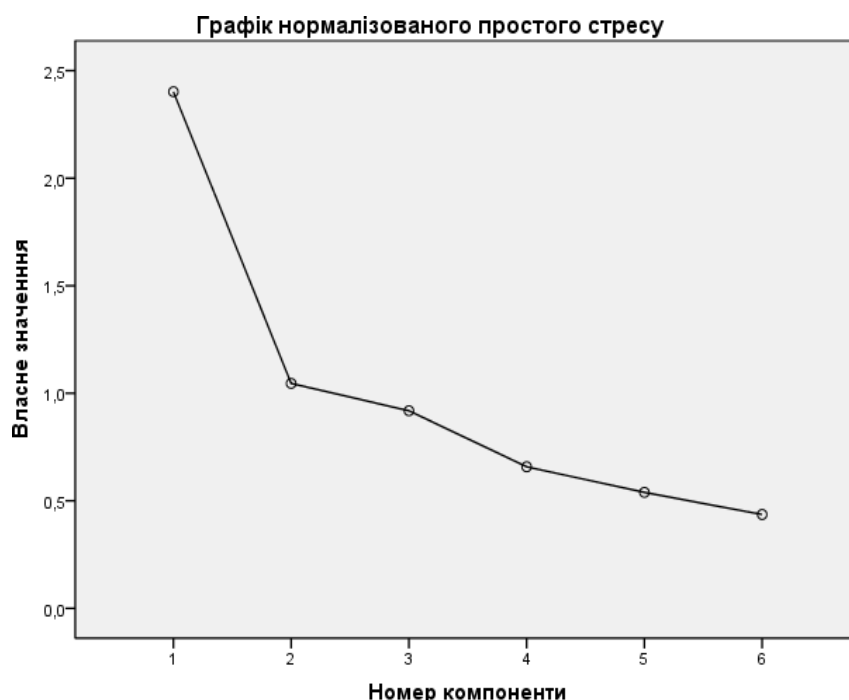


Рис.2.6. Графік розподілу особливостей батьківського стилю виховання й ставлення до дітей, що впливають на негативні переживання в учнів третіх класів

За результатами факторного аналізу на вибірці учнів третіх класів, найсуттєвішими стратегіями, що впливають на негативні переживання в учнів третіх класів, є прийняття – відкидання та кооперація. Дія інших компонент, що

представляють інші чинники, не така достовірна.

На вибірці учнів третіх класів зафіксовано лише два статистично значущі фактори. Значущими є такі стратегії батьківського виховання: прийняття – відкидання та кооперація, що впливають на негативні переживання в учнів третього класів. Перші компоненти факторного аналізу: ортогональний та діяльнісний.

Перший фактор $F1$, ортогональний, поєднує $f2$ (,367) – взаємодію, що спрямована на надання підтримки, $f1$ (,346) – протилежний стиль виховання, що спричинює тактику підтримки або, навпаки, відкидання, $f5$ (,330) – особливості батьківської стратегії виховання, що взаємопов'язана зі ставленням до невдач у дітей.

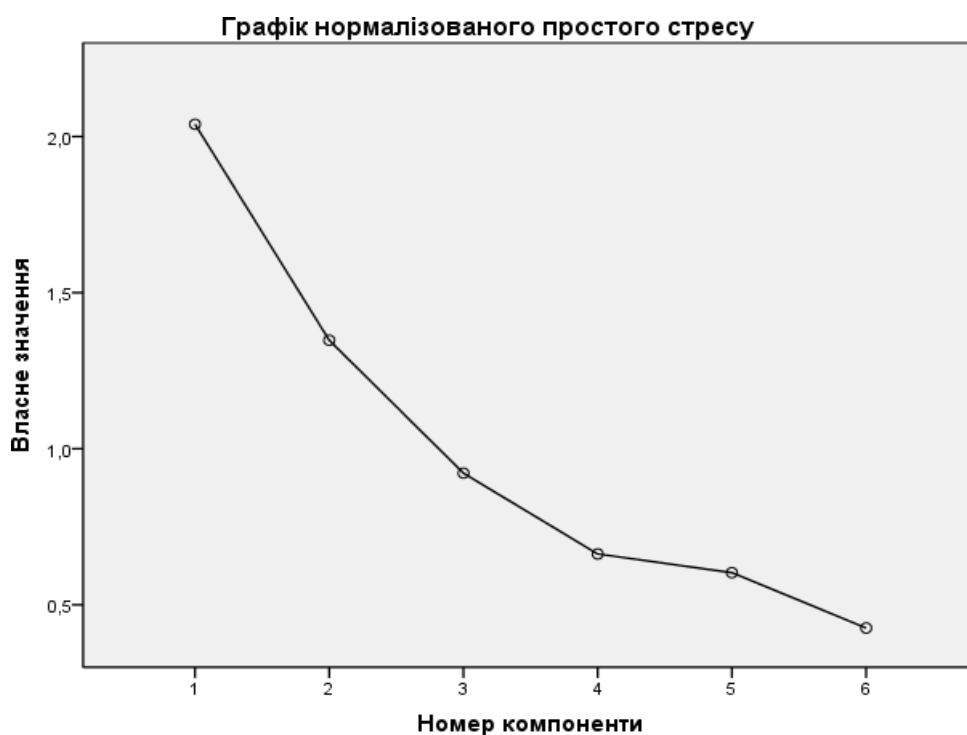


Рис. 2.7. Графік розподілу особливостей батьківського стилю виховання й ставлення до дітей, що впливають на негативні переживання в учнів четвертих класів

Другий фактор $F2$ має назву діяльнісний, поєднує $f8$ (-,796), пов'язаний з особливостями особистісної тривожності в дітей, $f4$ (,434) – контроль із боку батьків, що впливає на особливості негативних переживань учнів третього класу

На вибірці учнів третіх класів виявлено лише два статистично значущі фактори: ортогональний та діяльнісний. На вибірці учнів четвертих класів зафіксовано лише два статистично значущі фактори.

Перший фактор $F1$, ортогональний, поєднує $f6$ (,783), що уособлює

особистісну тривожність дітей, f_4 (,753) – надмірний контроль із боку батьків, що спричинює тактику підтримки або, навпаки, відкидання, f_2 (,491) – особливості взаємодії батьків і дітей на рівні співпраці, f_3 (,471) – взаємозалежність. Усі зазначені фактори впливають на негативні переживання в учнів третього класу.

Другий фактор F_2 має назву діяльнісний, поєднує f_5 (,850), пов'язаний з особливостями батьківської стратегії виховання, що відображає ставлення до невдач у дітей, f_1 (,770) – протилежний стиль виховання, ґрунтований на підтримці або на відкиданні, f_3 (,551) – специфіку взаємозалежності батьків і дітей у процесі діяльності. Усі зазначені фактори впливають на особливості негативних переживань першокласників.

Отже, виявлено провідні детермінанти взаємозв'язку особливостей батьківських стратегій виховання: прийняття – відкидання, кооперація, симбіоз, авторитарна гіперсоціалізація (контроль), ставлення до невдач. Вагомий чинник, що спричинює негативні переживання в молодшому шкільному віці, – особистісна тривожність. Серед провідних факторів, що зумовлюють негативні переживання в молодших школярів, диференційовано такі: F_1 (ортогональний), F_2 (діяльнісний), F_3 (адаптивний). На вибірці перших класів констатовано статистично значущий вияв трьох факторів: F_1 (ортогональний), що поєднує f_6 (,829) – особистісну тривожність; f_5 (,571) – ставлення до невдач; f_1 (,478) – прийняття до відкидання; F_2 (діяльнісний), що поєднує f_3 (,678) – симбіоз; f_1 (,478) – приймання – відкидання; f_4 (,447) – авторитарну гіперсоціалізацію; F_3 (адаптивний) – f_4 (,597), тобто авторитарну гіперсоціалізацію; f_1 (-,527) – приймання – відкидання; f_2 (,539) – кооперацію. На вибірці других класів зафіксовано статистично значущий вияв трьох факторів: F_1 (ортогональний) – f_2 (,872) взаємодію, f_3 (,571) ставлення до невдач, f_1 (,478) прийняття – відкидання; F_2 (діяльнісний) – f_3 (,678) кооперацію, f_1 (,478) прийняття – відкидання, f_4 (,447) надконтроль із боку батьків; F_3 (адаптивний) – f_4 (,597) авторитарну гіперсоціалізацію, f_1 (-,527) протилежність у тактиках виховання батьків, f_2 (,539) взаємодію в процесі виховання. На вибірці учнів третіх класів наявний статистично значущий вияв двох факторів: F_1 (ортогональний) – f_2 (,367) взаємодія, f_1 (,346) приймання – відкидання, f_5 (,330)

ставлення до невдач у дітей; F2 (діяльнісний) – f8 (-,796) особистісна тривожність, f4(,434) надконтроль із боку батьків. На вибірці учнів четвертих класів зафіксовано статистично значущий вияв двох факторів: F1 (ортогональний) – f6 (,783) особистісна тривожність, f4 (,753) надмірний контроль із боку батьків, f2 (,491) кооперація; F2 (діяльнісний) – f5 (,850) ставлення до невдач у дітей, f1(,770) приймання – відкидання, f3 (,551) симбіоз. Стиль батьківського виховання й особистісна тривожність демонструють тенденцію до впливу на негативні переживання в молодших школярів.

2.3. Типи негативних емоційних станів у дітей молодшого шкільного віку

За допомогою кластерного аналізу досліджено ієрархію конструктів, визначено кластери-фактори, а також схарактеризовано зміст, за яким виявлено фактори. Виокремлено психологічні типи досліджуваних, що упрозорюють особливості категоріальних структур негативних переживань особистості молодшого шкільного віку.

Диференційовано психологічні типи, пов'язані з негативними переживаннями учнів із певними емоційними реакціями на ситуації шкільного життя.

1. *Емоційно-тривожний психологічний тип* засвідчує вияв негативного переживання ситуативної або особистісної тривоги, низький рівень академічної успішності та бажання навчатися, низький рівень задоволення власними академічними успіхами й результатами навчальної діяльності, а також низький рівень задоволення міжособистісними взаєминами в школі. Під час переходу до підліткового віку в осіб цього психологічного типу помітна тенденція до зниження рівня фізіологічної протидії стресу, особистісної й ситуативної тривожності, підвищення рівня задоволення взаєминами з однокласниками.

2. *Емоційно-схвильований психологічний тип* – для цієї групи учнів початкової школи характерні особистісна тривожність, середній рівень ситуативної тривоги, переживання соціального стресу, бажання навчатися, середній рівень задоволення результатами навчальної діяльності, задоволення взаєминами з однокласниками й дорослими в школі. Проте мотивація до навчання в представників описаного психологічного типу виявляє тенденцію до поступового зниження, а задоволення взаєминами з однокласниками, навпаки, – тенденцію до підвищення.

3. *Емоційно-нейтральний психологічний тип* – учням, які ввійшли до цього типу, властиві низький рівень ситуативної та особистісної тривожності, низький рівень мотивації навчання, задоволення взаєминами з оточенням. Ситуативна тривожність, пов'язана із залученням до життя школи, зростає, помітна фрустрація потреби в досягненні успіху, переживання страху самовираження й поступове зниження рівня зацікавленості взаєминами з однокласниками та батьками.

4. *Емоційно-сприятливий психологічний тип*. Суттєві властивості: низький рівень ситуативної й особистісної тривожності, переживання страху не відповідати очікуванням оточення, високий рівень мотивації навчання, високий рівень задоволеності результатами навчальної діяльності й взаєминами в школі. Утім, виявлено тенденцію до підвищення рівня ситуативної тривоги, зниження рівня мотивації до навчання, задоволеності взаєминами з однокласниками та вчителями.

Представлення виокремлених психологічних типів, пов'язаних із негативними переживаннями учнів молодших класів, дає змогу схарактеризувати особливості розподілу досліджуваних відповідно до критеріїв: кількість осіб, психологічний тип, пов'язаний із негативними переживаннями (у динаміці за віковими особливостями молодших школярів).

У групі учнів перших класів констатовано тенденцію до превалювання осіб з емоційно-тривожним (39,06%) та емоційно-схвильованим (31,25%) психологічними типами. Суттєві характеристики – коливання від низького до середнього рівнів ситуативної й особистісної тривожності, а також від низького до середнього рівнів мотивації навчальної діяльності й ставлення до взаємин у класі.

Таблиця 2.9.

Розподіл досліджуваних за психологічними типами

Психологічний тип, пов'язаний із негативними переживаннями учнів початкової школи	Групи досліджуваних (кількість у відсотках)				
	Учні 1 кл (N-64)	Учні 2 кл (N-46)	Учні 3 кл (N-58)	Учні 4 кл (N-48)	Разом (N-217)
Емоційно-тривожний психологічний тип	39,06	28,26	20,68	16,6	26,85
Емоційно-схвильований психологічний тип	31,25	36,95	27,58	25,0	30,09
Емоційно-нейтральний психологічний тип	18,7	21,73	31,03	37,5	26,85
Емоційно-сприятливий психологічний тип	10,9	13,04	20,68	20,83	16,20

У групі учнів других класів домінує емоційно-схвильований (36,25%) психологічний тип. Провідні властивості цього типу: особистісна тривожність, переважання ситуативної тривоги, переживання соціального стресу, мотивація до навчання, задоволення результативністю академічної успішності та взаєминами з однокласниками й учителями.

Для третіх класів характерний емоційно-нейтральний (31,03%) психологічний тип, що вирізняється низьким рівнем ситуативної й особистісної тривожності, низьким рівнем мотивації навчання, задоволенням взаєминами з оточенням.

У групі досліджуваних четвертих класів провідним є емоційно-нейтральний (37,5%) психологічний тип. Крім того, активно виявляється емоційно-сприятливий психологічний тип, для якого характерний низький рівень ситуативної й особистісної тривожності, переживання страху не відповідати очікуванням оточення, високий рівень мотивації навчання та задоволеності академічною результативністю й взаєминами в школі.

Згідно з вибіркою, учням початкової школи притаманний емоційно-схвильований психологічний тип (30,09%), що засвідчують негативне переживання ситуативної або особистісної тривоги, низький рівень академічної успішності, мотивації до навчальної діяльності, низький рівень задоволення академічною

успішністю й результатами навчальної діяльності, а також низький рівень задоволення міжособистісними взаєминами в школі.

Таблиця 2.10

Розподіл досліджуваних за критерієм стать – психологічний тип, що пов’язаний із негативними переживаннями особистості молодшого шкільного віку (%)

Стать	Емоційно-тривожний психологічний тип	Емоційно-схвильований психологічний тип	Емоційно-нейтральний психологічний тип	Емоційно-сприятливий психологічний Тип
1-ші класи, д. (N-34)	38,25	29,41	20,58	11,76
1-ші класи, хл. (N-30)	33,33	33,33	22,6	10,74
2-гі класи, д. (N-24)	29,1	41,6	20,8	8,5
2-і класи, хл. (N-22)	27,27	31,83	22,72	18,18
3-і класи, д. (N-33)	24,24	27,27	30,31	18,18
3-і класи, хл. (N-25)	16,0	28,0	32,0	24,0
4-і класи, д. (N-22)	18,18	31,8	40,9	9,22
4-і класи, хл. (N-26)	15,38	19,23	34,6	30,76
Загалом дівчата (N-113)	28,31	31,85	27,43	12,38
Загалом хлопці (N-103)	23,30	25,66	26,21	20,38

Учням початкової школи властиві ситуативна тривожність, що пов’язана передусім зі шкільним життям; фрустрація потреби успіху, що вирізняється несприятливим психічним фоном та не дає змоги молодшим школярам реалізувати власні потреби в успіху; переживання страху самовираження в ситуаціях саморозкриття перед іншими; низька мотивація до навчання.

Проаналізовано представленість психологічних типів щодо негативних переживань школярів початкової школи серед осіб молодшого шкільного віку за гендерним критерієм. Виявлено певні особливості розподілу груп за зазначеним критерієм. Результати представлено в таблиці.

У групі перших класів серед дівчат помітна тенденція до емоційно-тривожного психологічного типу. Дівчатам більш притаманні негативні переживання, що пов'язані із ситуативною або з особистісною тривогою, страхом академічної неспішності й непопулярності серед однолітків. У групі перших класів серед хлопців зафіксовано тенденцію до емоційно-тривожного та емоційно-схвильованого психологічного типів. Хлопцям перших класів властивий низький рівень ситуативної й особистісної тривожності, задоволення взаєминами з оточенням, особистісна тривожність, середній рівень ситуативної тривоги, переживання соціального стресу.

Отже, дівчата й хлопці перших класів пов'язують негативні переживання з тривожністю, що віддзеркалене в академічній успішності та взаєминах з однолітками.

У групі других класів серед дівчат переважає тенденція до емоційно-схвильованого психологічного типу. Особистісна тривожність, переживання соціального стресу спричиняють негативні переживання досліджуваних. У групі других класів серед хлопців також домінує тенденція до емоційно-схвильованого психологічного типу. Саме тривожність як властивість особистості й недостатність розвитку соціального інтелекту спричинює негативні переживання в хлопців.

У групі третіх класів серед дівчат виявляється тенденція до емоційно-нейтрального психологічного типу, що вирізняється низьким рівнем ситуативної й особистісної тривожності. Дівчата більше відчують негативні переживання стосовно психологічної атмосфери в родині, статусу в класі, ніж із ситуацією навчальної діяльності. У групі третіх класів серед хлопців також переважає тенденція до емоційно-нейтрального психологічного типу, проте значущою є частка емоційно-схвильованого психологічного типу. Для хлопців цієї групи характерні особистісна тривожність, переживання соціального стресу.

У групі четвертих класів серед дівчат домінує тенденція до емоційно-нейтрального психологічного типу, проте значуща й частка емоційно-схвильованого психологічного типу. Дівчатам цього віку властиві тривожність і переживання, пов'язані із соціальним статусом, соціальною привабливістю. У

групі четвертих класів серед хлопців переважає тенденція до емоційно-нейтрального психологічного типу, водночас значуща частка з емоційно-сприятливим психологічним типом. Суттєві чинники негативних переживань: переживання страху не відповідати очікуванням оточення; мотивація до академічного та соціального успіху.

Отже, за загальними вибірками серед дівчат молодшого шкільного віку домінують негативні переживання, що уособлені в емоційно-схвильованому психологічному типі. Дівчатам притаманні такі властивості, як особистісна тривожність, переживання соціального стресу. У загальній вибірці хлопців молодшого шкільного віку переважають негативні переживання, що ввійшли до емоційно-нейтрального психологічного типу, це засвідчує низький рівень тривожності, водночас низький рівень мотивації навчання, незадоволення взаєминами з оточенням.

Висновки до другого розділу

Унаслідок аналізу емпіричних даних, отриманих після дослідження прояву негативних переживань у молодшому шкільному віці, зафіксовано низку психологічних особливостей зазначеного феномену: особливості особистісної та емоційної сфер молодших школярів, специфіку негативних переживань у молодшому шкільному віці, їх вияви в особистісній сфері, а також в умовах шкільного життя, що спричиняють шкільний стрес і шкільну тривожність загалом, а також зв'язок цих критеріїв між собою.

Психологічну основу негативних переживань у молодших школярів становить незадоволення надсуттєвих потреб психологічного характеру в спілкуванні, схваленні, повазі, а також потреби в емоційному контакті – емоційній близькості зі значущими іншими (однолітками, близькими дорослими). Негативні переживання впливають на розвиток особистості молодшого шкільного віку, що уособлене в психічних й особистісних змінах унаслідок негативних переживань: інволюція (деградація), «друге народження» (перехід до якісно нового рівня особистісного розвитку).

Емпіричний аналіз засвідчив, що негативні переживання учнів молодшого шкільного віку впливають на характеристики шкільного життя молодших школярів. Зафіксовано негативний кореляційний зв'язок між показниками «загальна шкільна тривожність», «переживання соціального стресу», «фрустрація досягнення успіху», «страх самовираження», «страх ситуації перевірки знань», «низький фізіологічний опір стресу», «проблеми та страхи у взаєминах з учителями».

Найбільш щільний негативний кореляційний зв'язок (зворотно-пропорційний) констатовано між показниками: «особистісна тривожність» і «загальна шкільна тривожність» (-0,76), «особистісна тривожність» та «страх самовираження» (-0,62), «особистісна тривожність» і «страх ситуації перевірки знань» (-0,60). Найменший негативний кореляційний зв'язок (зворотно-

пропорційний) зафіксовано між показниками «особистісна тривожність», «низький фізіологічний опір стресу», «проблеми та страхи у взаєминах з учителями».

Загальна шкільна тривожність представлена переважно високим рівнем. У цілому школа як соціальний інститут спричинює негативні переживання та є стресогенним чинником. У молодших школярів виявлено високий рівень фрустрації щодо досягнення успіху. Суб'єктам педагогічного процесу варто проводити профілактику негативних виявів академічної неуспішності та очікувань із цього приводу.

Найсуттєвіший чинник негативних переживань молодших школярів і шкільного стресу – страх самовираження. Соціальна ситуація сучасного освітнього простору не завжди відповідає потребам молодших школярів щодо самореалізації. Утім, освітянські заклади, уможливорюючи самовираження учнів цього віку, досягають несуттєвих виявів шкільної тривожності. Творчість, ресурси для креативності, індивідуальність – фактори, що зменшують наслідки негативних переживань та шкільного стресу.

Вагомий чинник, що впливає на негативні переживання молодших школярів, – специфіка батьківського ставлення до власної дитини, стиль виховання в родині. Серед найсуттєвіших факторів, що відображають особливості батьківських стратегій виховання, названо: прийняття – відкидання, кооперацію, симбіоз, авторитарну гіперсоціалізацію (контроль), ставлення до невдач. Негативні переживання в молодшому шкільному віці спричинює особистісна тривожність. Диференційовано провідні фактори негативних переживань у молодших школярів: F1 (ортогональний), F2 (діяльнісний), F3 (адаптивний).

ВИСНОВКИ

У магістерському дослідженні представлено результати теоретичного обґрунтування та емпіричного дослідження прояву негативних станів та емоцій у дітей молодшого шкільного віку.

1. На підставі аналізу вітчизняної й зарубіжної літератури виокремлено основні наукові підходи до дослідження негативних переживань (особистісний, суб'єктно-діяльнісний, культурно-історичний, діяльнісний), що дає змогу сформулювати цілісне уявлення про феноменологію поняття, сутнісні характеристики й психологічні особливості, які детермінують вияв негативних переживань як ставлення людини до себе, до об'єктів навколишньої дійсності, до інших людей, породжені миттєвими ситуаціями та негативними емоціями, станами, властивостями.

2. Негативні переживання молодших школярів потрактовані як емоції, що є засованими на неприємних суб'єктивних та об'єктивних переживаннях, що активують механізми адаптивної поведінки, яка спрямована на усунення причини небезпеки (фізичної чи психічної). Особливістю негативних переживань у молодшому шкільному віці є незадоволення надситуативних потреб психологічного характеру в спілкуванні, схваленні, повазі, а також потреби в емоційному контакті – емоційній близькості зі значущими іншими, які набувають індивідуального, особистісного й соціального змісту.

3. Обґрунтовано модель негативних переживань молодших школярів, що цілісно відтворює складну та багатоаспектну психологічну реальність, компонентами якої є: емоційно- особистісний (критерії – емоційне ставлення до себе та до інших учасників взаємодії з показниками егоцентризму, тривожності, агресивності, надпрагнення до лідерства); когнітивно-рефлексивний (система знань про себе та свої негативні переживання з показниками усвідомлення своєї ролі в референтних групах, рефлексія пережитого минуло досвіду, переживання, викликані ситуаціями «тут» і «тепер»); мотиваційно-смысловий (мотивація до самоосмислення з показниками уявлення про власні стимули щодо взаємодії з батьками, вчителями та однолітками, мотивація до осмислення та самоосмислення

переживань, розуміння тривожних станів, почуттів); поведінково-діяльнісний (саморегуляція та самоопанування з показниками стійкості до емоційних переживань, самооцінка негативних переживань, здатність чинити опір в процесі взаємодії, саморегуляція негативних спогадів, фрустрованість); схарактеризовано рівневу диференціацію їх вияву.

4. Особливістю негативних переживань у молодшому шкільному віці є незадоволення надситуативних потреб психологічного характеру в спілкуванні, схваленні, повазі, а також потреби в емоційному контакті – емоційній близькості зі значущими іншими, які набувають індивідуального, особистісного й соціального змісту.

5. Агументовано емпіричне дослідження. З'ясовано, що у сформованій вибірці середній рівень негативних переживань молодших школярів виявлено за поведінково-діялісним компонентом, високий – за афективно-емоційним, низький – за особистісно-емоційним.

6. На основі факторного (фрустрований, тривожний, лідерський, егоцентричний, напружений самотній) і кластерного аналізу виокремлено та схарактеризовано психологічні типи, що виявляють особливості категоріальних структур негативних переживань особистості молодшого шкільного віку: емоційно-тривожний, емоційно-схвильований, емоційно-нейтральний, емоційно-сприятливий.

Магістерське дослідження не вичерпує всіх аспектів заявленої проблеми. Перспективами подальших розвідок та досліджень будуть спиратися на розробку корекційної програми щодо негативних переживань та станів молодших школярів та школярів старших класів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Адаптація дитини до школи / упор. С. Максименко, К. Максименко, О. Главник. Київ: Мікрос СВС, 2003. 111 с.
2. Анциферова Л.А. Формирование личности. Психология личности в трудах отечественных психологов / сост Л.В. Куликов. СПб.: Питер, 2000. 232 с.
3. Астахова Т.Г. Інтерпретація духу та тіла: філософія Декарта та сучасна французька філософія. Відновлено з: <http://www.info-library.com.ua/books-text-11904.html>
4. Беляєва О. Поговоримо про життя після розлучення батьків. *Психолог. 2009. № 14*. С. 16–19.
5. Бех І.Д. 100 ключів виховного успіху. *Шкільний світ: спецвипуск. 2009. № 21–23 (485–487)*. 151 с.
6. Бех І.Д. Компонентна технологія сходження зростаючої особистості до духовних цінностей. *Початкова школа. 2018. № 1* С. 5–10.
7. Бех І.Д. Молодший школяр у вікових особливостях. *Початкова школа. 2015. № 1*. С. 10–13.
8. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. М.: Просвещение, 1968. 179 с.
9. Бурлачук Л.Ф. Психодиагностика. СПб.: Питер. 2002. 308 с.
10. Василюк Ф.Е. Переживание и молитва (опыт общепсихологического исследования). М.: Смысл, 2005. 190 с.
11. Воспитание детей дошкольного возраста/под ред. Л.Н. Проколиенко. К.: Рад школа, 1991. 368 с.
12. Ганнушкин ПБ. Психиатрия, ее задачи, объем и преподавание. Психология и психоанализ характера: хрестоматия. Самара: Изд. Дом «Бахрах», 1998. 640 с.
13. Дергачова Т., Коломієць С., Локшина О., Ляшенко О., Піщик В., Сич Н., Тимошенко Г., Шавлова Н. (2018). Гіперактивна дитина в сучасному закладі дошкільної освіти. Мандрівець. 88 с.

14. Джендлин Ю. Фокусирование. Новый психотерапевтический метод работы с переживаниями. М.: Класс, 2000. 448 с.
15. Кириленко Т.С. Пошук гармонії: емоційні переживання та стани особистості (вчинково-орієнтований підхід). Київ: Видавничо-поліграфічний центр «Київський університет», 2004. 100 с.
16. Коробко С., Коробко О. Робота психолога з молодшими школярами: методичний посібник. Київ: Літера ЛТД. 2002. 414 с.
17. Кутішенко В. Корекційна робота психолога та педагога / соціального працівника з профілактики та подолання агресивної поведінки молодших школярів. *Початкова школа*. 2018. № 1. С. 54–56.
18. Лелюх-Степанчук О.О. Особливості емоційного розвитку дітей молодшого шкільного віку. Теорія і практика сучасної психології. 2018. № 2. С. 140–144.
19. Леонтьев Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. 2-е испр. изд. М.: Смысл, 2003. 487 с.
20. Лэйнг Р.Д. Феноменология переживания. Райская птичка. О важном. Львов: Инициатива, 2005. 352 с.
21. Лэнглэ А. Эмоции и экзистенция. Харьков: Изд-во Гуманитарный центр, 2007. 332 с.
22. Максименко С.Д. Переживання як категоріальна основа сучасної загальної та медичної психології. *Психологічні науки: зб. наук. праць*. Т. 2. Вип. 9. С. 5–9.
23. Макух О.І. Особливості межових психічних станів молодших школярів у процесі навчальної діяльності: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. Ін-т психології ім. Г. С. Костюка АПН України. Київ, 2009. 20 с.
24. Марусинець М.М., Мішкулинець О. О. Вікова і педагогічна психологія з основами психодіагностики: навчальний посібник. Київ: ОЛДІ- ПЛЮС, 2018. 439с.
25. Панфилова М.А. Графическая методика «Кактус». *Обруч*. 2002. № 5. С. 12–13.

26. Папуча М.В. Внутрішній світ людини та цього становлення: наук. монографія. Ніжин: Лисенко М.М., 2011. 655 с.
27. Пересадчак О. Фактори впливу на розвиток дитячої тривожності. *Психолог. 2003. № 2. С. 21–22.*
28. Поліщук В. Криза 7 років та молодший шкільний вік. *Початкова школа. Київ. 2015. № 12. С. 40–44.*
29. Поліщук В. Молодший шкільний вік як життєвий феномен. *Початкова школа. Київ. № 6. 2015. С. 1–6.*
30. Помиткіна Л.В. Психологічні механізми переживання особистості у процесі прийняття стратегічних життєвих рішень. *Проблеми сучасної психології. 2016. Вип. 31. С. 341–353.*
31. Приходько Ю.О., Юрченко В.І. Психологічний словник- довідник: навчальний посібник. Київ: Каравела, 2012. 328 с.
32. Роменець В.А. Історія психології: Стародавній світ. Середні віки. Відродження: навч. посібник. Київ: Либідь, 2005. 916 с
33. Семаго Н.Я., Семаго М.М. Теория и практика оценки психического развития ребенка. Дошкольный и младший школьный возраст. СПб.: Речь, 2005. 384 с.
34. Семиченко В. А. Психологія емоцій. Київ: Магістер-S, 1998. 128 с.
35. Телле Р. Психиатрия с элементами психотерапии. Минск.: Вышэйшая школа. 1999. 496 с.
36. Флоренська Т.А. Катарсис як усвідомлення. Несвідоме: природа, функції, методи дослідження. Т. 2. Тбілісі: Мецнієреба, 1978. С. 198-212.
37. Шапранова Т.А., Родькіна К.О. Профілактика навчального стресу. *Практична психологія та соціальна робота. 2009. № 7. С. 31–34.*
38. Шатковська О.І., Кушнір Ю.В. Особливості шкільної тривожності в підлітковому віці як соціально-педагогічна проблема. *Молодий вчений. 2017. № 11 (51). С. 835–838.*

39. Яценко Т.С. Малюнок у психокорекційній роботі психолога- практика (на матеріалі психоаналізу комплексу тематичних малюнків) Черкаси: Брама, 2003. 216 с.

40. Bergson Henri. (2001). Time and Free Will: An Essay on the Immediate Data of Consciousness. Dover Publications. 288 p.

41. Brentano F. (2014). Psychology from An Empirical Standpoint (Routledge Classics). Routledge. 452 p.

42. Briner R. (1999). Stress Management. In: The Experience of Managing. Palgrave Macmillan, London. Відновлено з: https://doi.org/10.1007/978-1-349-27328-7_29

43. Brown Joseph H., Christensen Dana N. (1998). Family Therapy: Theory and Practice. Brooks/Cole; Subsequent edition. 336 p.

44. Campbell-Sills L., Barlow D.H., Brown, T.A., Hofmann S.G. (2006). Effects of suppression and acceptance on emotional responses on individuals with anxiety and mood disorders. Behavior Research and Therapy. № 44 (9). P. 1251–1263. DOI: 10.1016/j.brat.2005.10.001.

45. Csikszentmihalyi M. (2008). Flow: The Psychology of Optimal Experience. Harper Perennial Modern Classics; 1st edition. 336 p.

46. Dilthey W. (2020). Descriptive Psychology and Historical Understanding. Springer. 154 p. Відновлено з: <https://philarchive.org/archive/FREDPB>

47. Fisher G., Riedesser P. (2009). Textbook of Psychotraumatology. Munich: Reinhardt. 383 p.

48. Ford B.Q., Lam Ph., John O.P., Mauss I.B. (2018). The Psychological Health Benefits of Accepting Negative Emotions and Thoughts: Laboratory, Diary, and Longitudinal Evidence. Journal of Personality and Social Psychology. American Psychological Association, Vol. 115, № 6, P. 1075–1092

49. Frijda N.H. (1986). The emotions. Cambridge. 256 p.

50. Horney K. (1994). The Neurotic Personality of Our Time. W.W. Norton & Company; Revised ed. Edition. 1994. 304 p.

51. Horney K. (1994). *The Neurotic Personality of Our Time*. W. W. Norton & Company; Revised ed. Edition. 304 p.
52. Houston Susan H. (1972). Osgood Charles: *The Semantic Differential, Evaluation and Applications*. Відновлено з: <https://www.degruyter.com/document/doi/10.1515/9783110879681-010/html>
53. Huizinga Johan. (2019). *In the Shadow of Tomorrow: A Diagnosis of the Modern Distemper*. Cluny Media LLC. 184 p.
54. Izard Carroll E. (1977). *Human Emotions (Emotions, Personality, and Psychotherapy)*. Springer. 512 p.
55. Kierkegaard Soren. (2015). *The Concept of Anxiety: A Simple Psychologically Oriented Deliberation in View of the Dogmatic Problem of Hereditary Sin*. W.W. Norton & Company. 256 p.
56. Lazarus R.S., Cohen-Charash Y. (2001). Discrete emotions in organizational life. *Emotions at work: Theory, research and applications for management* / Edited by Payne Roy L., Cary L. Cooper. Vol. 4584. P. 45–85.
57. Luscher Max, Scott I. (1970). *The Luscher Colour Test*. Jonathan Cape Ltd. 96 p.
58. Marusynets M.M., Hud H.O. (2020). Negative emotional experiences in primary-school-aged children: an empirical research aspect. *Fundamental and applied researches in practice of leading scientific schools*. Hamilton, Ontario, L8N 3x3 Canada. № 1. Vol. 37. P. 87–90.
59. Nakamura J., Csikszentmihalyi M. (2003). The construction of meaning through vital engagement. *Flourishing Positive psychology and the life well-lived* / In C.L. M. Keyes, J. Haidt (Eds). Washington D C: American Psychological Association. P. 83–104
60. Perls F., Hefferline Ralph F., Goodman P. (1980). *Gestalt Therapy*. BANTAM BOOKS; 3RD PRINTING. 452 p.
61. Platon. (2024) *Apologie des Sokrates*. Illustriert. Multimedia publishing house Strelbitsky. Відновлено з: <https://www.yakaboo.ua/apologie-des-sokrates-illustriert.html>

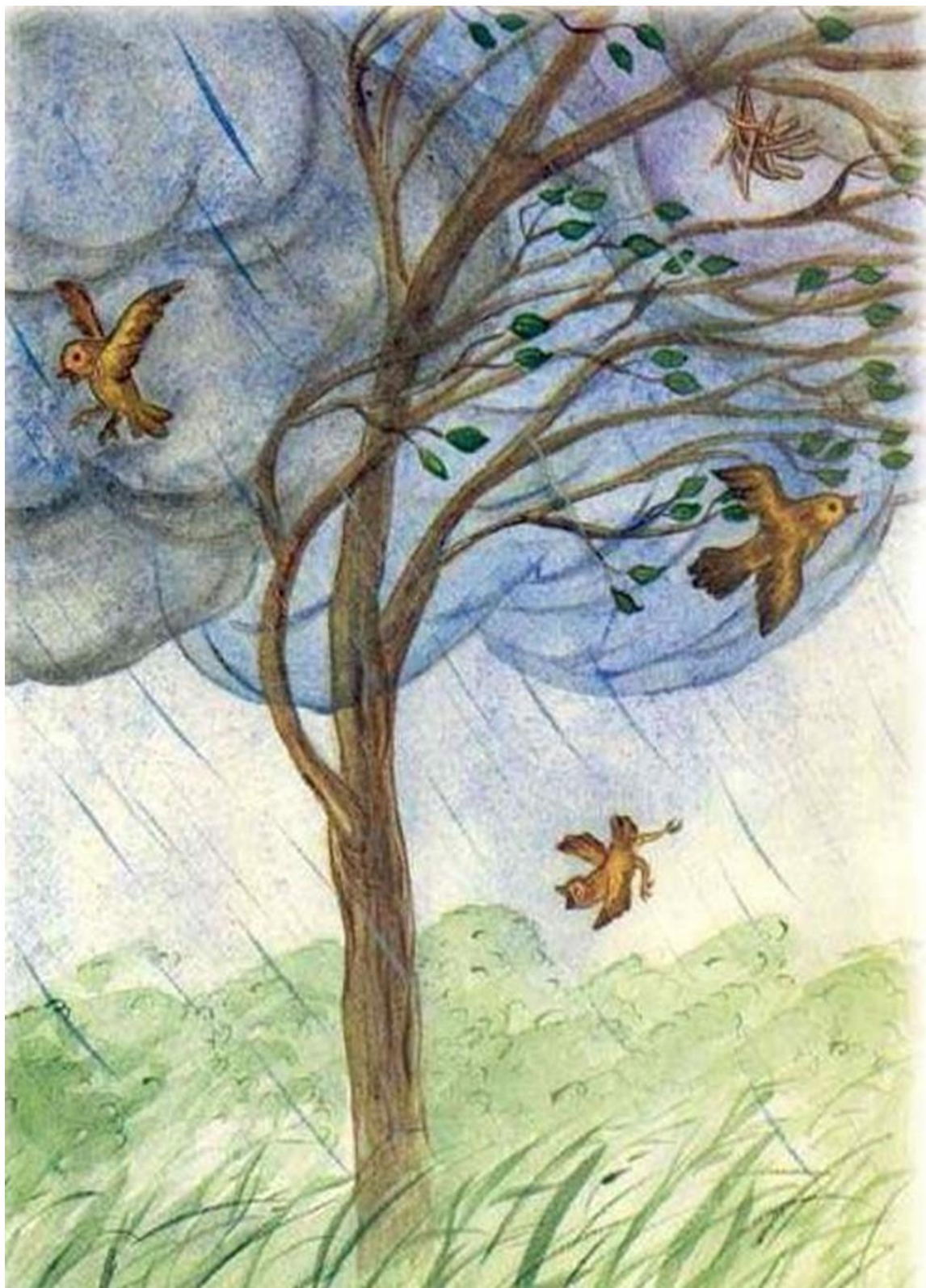
62. Rogers Carl R., Freiberg H. Jerome. (1994). Freedom to Learn. Pearson College Div; Subsequent edition. 352 p.

63. Sarason, I.G. (1984). Stress, anxiety, and cognitive interference: Reactions to tests. *Journal of Personality and Social Psychology*, 46(4), 929–938.
<https://doi.org/10.1037/0022-3514.46.4.929>. Відновлено 3:
<https://psycnet.apa.org/record/1984-22217-001>

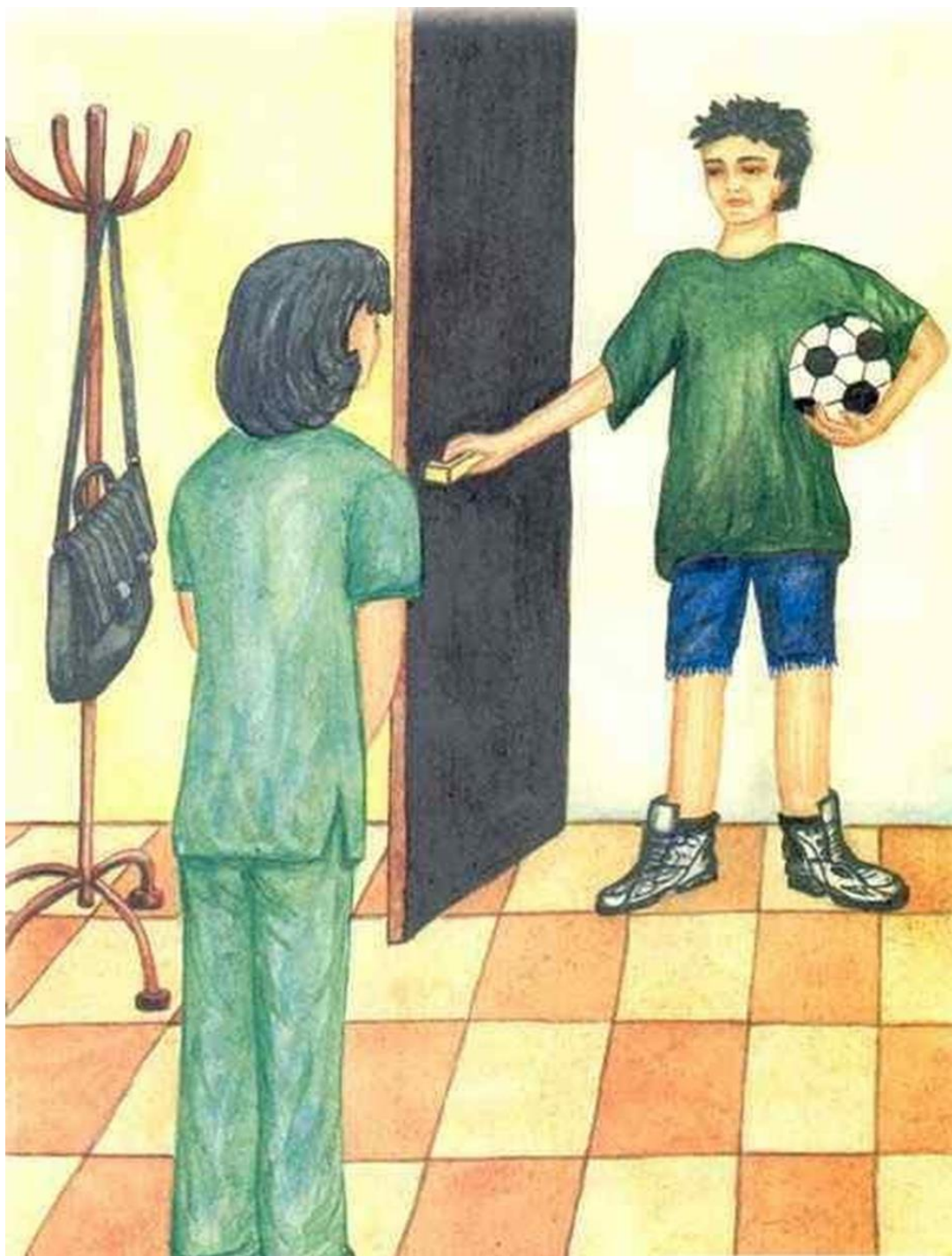
64. Wood J.J., Repetti R.L., Roesch S.C. (2004). Divorce and children's adjustment problems at home and school: The role of depressive. Withdrawn Parenting. *Child Psychiatry and Human Development*; Vol.35. P. 276-298. USA

ДОДАТКИ

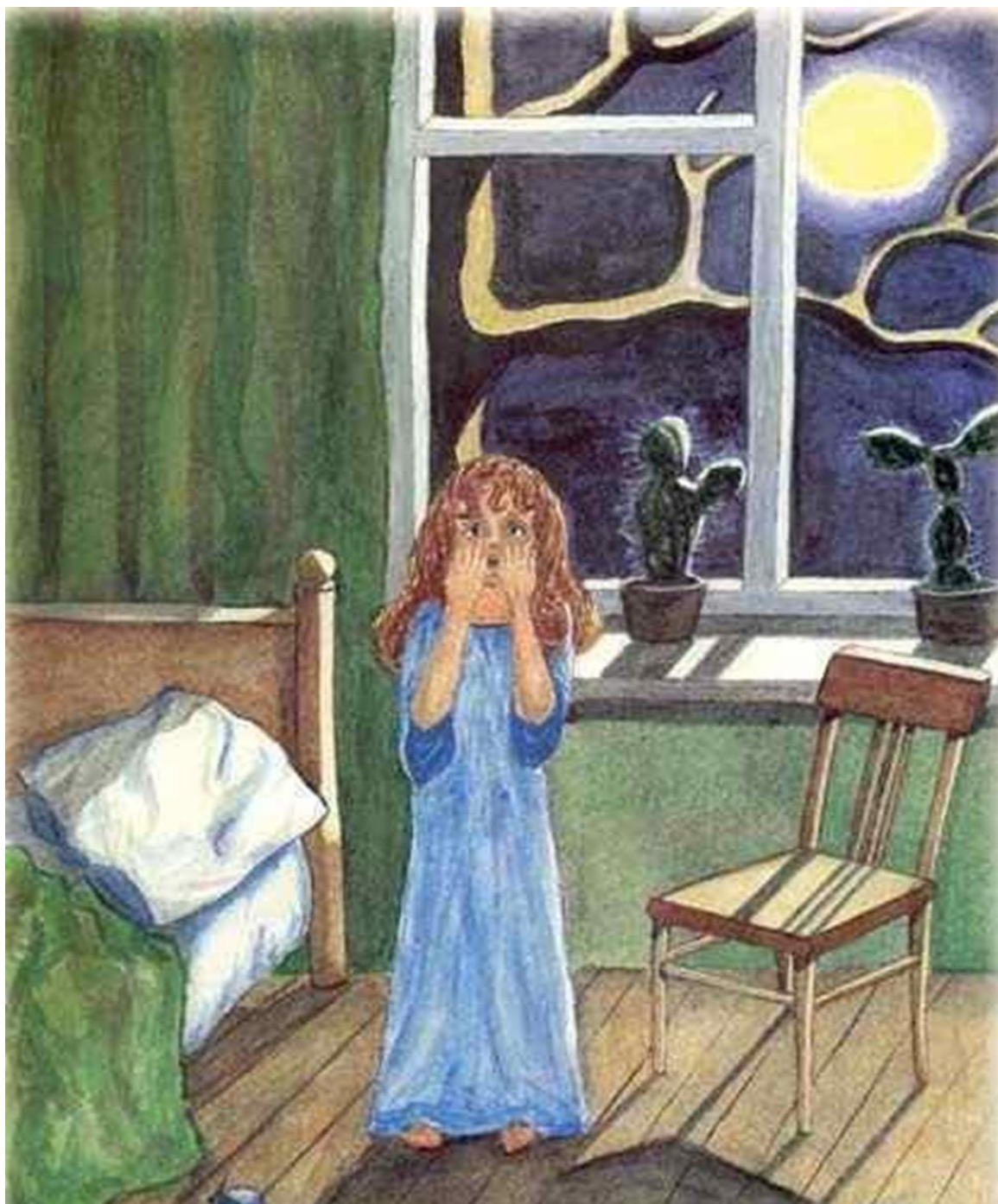
Додаток А

Стимульний матеріал до казки «Пташеня»

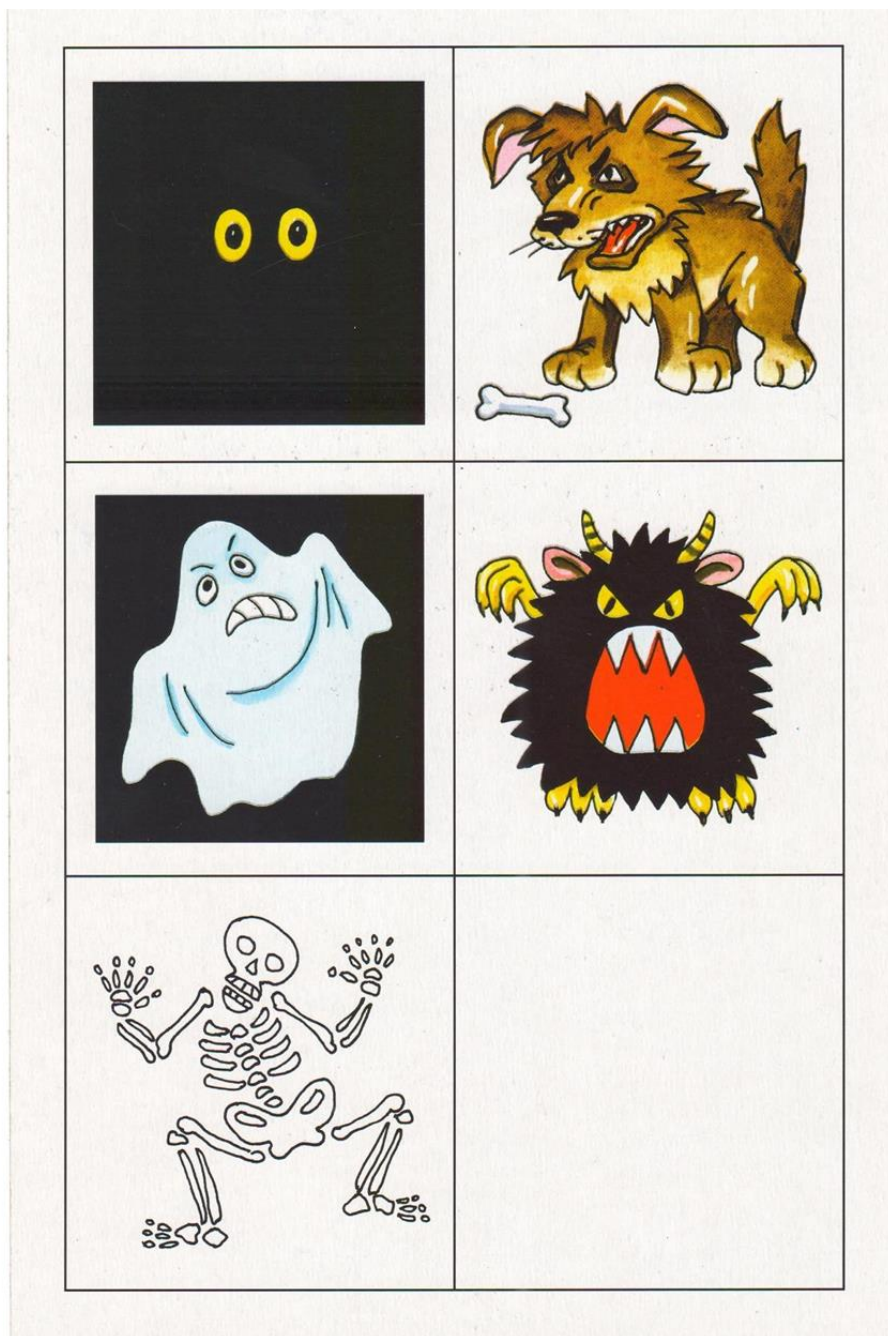
Стимульний матеріал до казки «Новина»



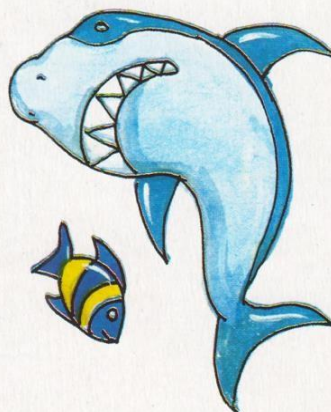
Стимульний матеріал до казки «Поганий сон»



Стимульний матеріал для індивідуальної бесіди з дітьми







Жах

Невдоволення

Сум

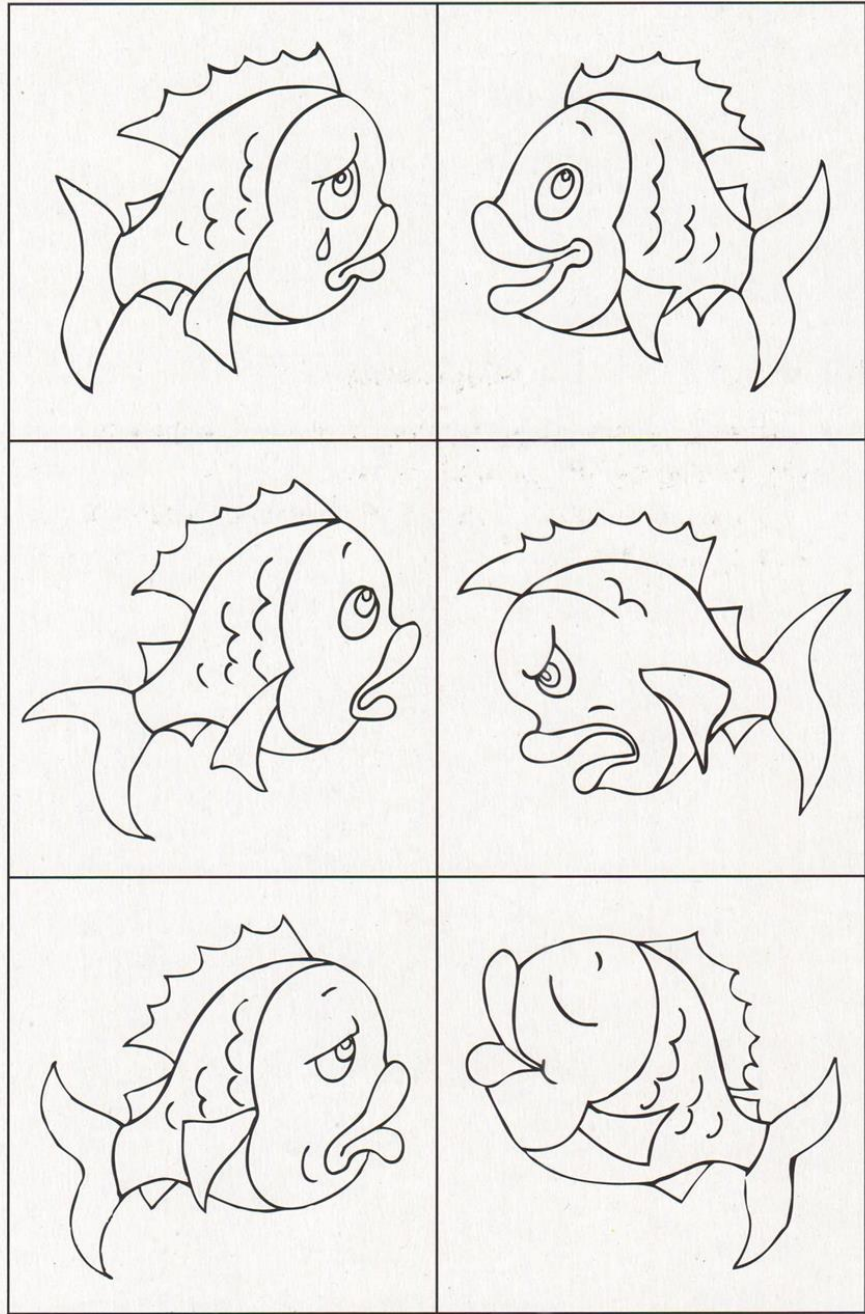
Задоволення

Щастя

Байдужість

Сором





Спокій

Сором'язливість

Страх

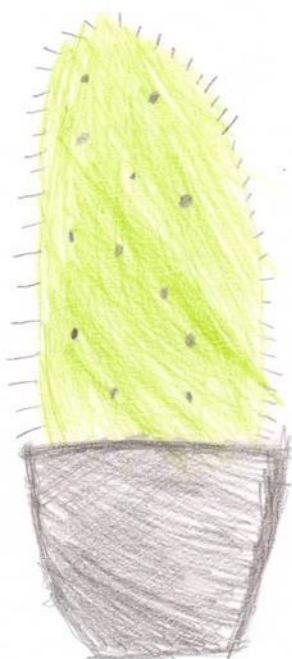
Утома

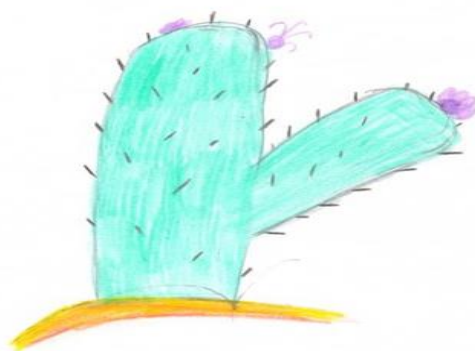
Веселість

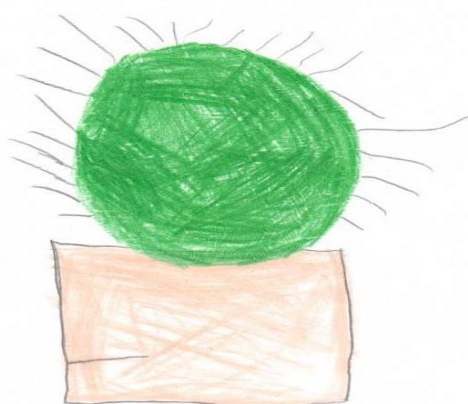
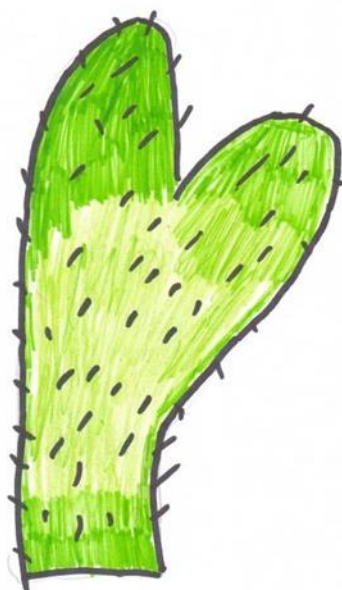
Байдужість

Подив









**Психологічні особливості прояву тривожності у учнів початкової
школи
(за тестом Філіпса)**

Тривожність у перших класах (за тестом Філіпса)									
	Особистісна	Загальна шкільна	Переживання соц стресу	Фрустрація досягнення успіху	Страх самовираження	Страх ситуації перевірки знань	Страх не відповідати очікуванням	Низький фізіологічний опір стресу	Проблеми та страхи у взаєминах з учителями
Середнє значення	20,83	13,73	8,3	8,63	3,73	2,97	3,43	3,63	4,50
Станд. відхилення	5,9	3,4	1,6	1,7	1,5	1,3	1,0	1,3	1,5
Доверит. інт.	2,1	1,2	0,6	0,6	0,5	0,5	0,4	0,5	0,5
Мін. знач	18,73	12,50	7,74	8,00	3,19	2,50	3,07	3,16	3,97
Макс. знач	22,93	14,97	8,86	9,27	4,28	3,43	3,79	4,11	5,03
Значення показників у відсотках									
Низький рівень	45,6	32,8	36,5	38,9	34,3	46,3	31,3	31,1	26,4
Середній рівень	15,8	22,9	34,4	40,0	22,5	33,0	28,6	38,6	32,3
Високий рівень	38,6	44,3	29,1	21,1	43,2	20,7	40,1	30,3	41,3

Тривожність у других класах (за тестом Філіпса)									
	Особистісна	Загальна шкільна	Переживання соц	Фрустрація досягнення успіху	Страх самовираження	Страх ситуації	Страх не відповідати очікуванням	Низький фізіологічний опір стресу	Проблеми та страхи у взаєминах з учителями
Середнє значення	19,4	13,7	8,15	8,8	4	2,9	3,25	3,55	4,45
Станд. відхилення	7,3	4,1	1,6	1,7	1,7	1,5	1,2	1,4	1,7
Доверит. інт.	3,2	1,8	0,7	0,8	0,7	0,7	0,5	0,6	0,7
Мін. знач	16,2	11,9	7,4	8,0	3,2	2,2	2,7	2,9	3,7
Макс. знач	22,6	15,5	8,8	9,6	4,7	3,6	3,8	4,2	5,2
Значення показників у відсотках									
Низький рівень	26,0	30,4	21,7	43,5	21,7	39,1	26,0	26,0	30,4
Середній рівень	34,8	21,7	34,8	13,0	17,4	21,7	21,7	26,0	39,1
Високий рівень	26,0	34,8	30,4	30,4	47,8	26,0	39,1	34,8	17,4

Тривожність у третіх класах (за тестом Філіпса)									
	Особистісна	Загальна шкільна	Переживання соц стресу	Фрустрація досягнення успіху	Страх самовираження	Страх ситуації перевірки знань	Страх не відповідати очікуванням	Низький фізіологічний опір стресу	Проблеми та страхи у взаєминах з учителями
Середнє значення	24,00	12,62	6,88	7,65	3,38	2,15	2,96	3,96	4,81
Станд. відхилення	8,6	4,8	2,0	1,6	1,2	1,6	1,7	1,6	1,6
Доверит. інт.	3,4	1,8	0,8	0,6	0,5	0,6	0,7	0,6	0,6
Мін. знач	20,59	10,76	6,11	7,04	2,91	1,53	2,30	3,32	4,20
Макс. знач	27,41	14,47	7,66	8,27	3,86	2,78	3,63	4,60	5,41
Значення показників у відсотках									
Низький рівень	31,0	27,6	34,5	34,5	24,1	20,7	34,5	24,1	34,5
Середній рівень	31,0	17,2	20,7	24,1	24,1	34,5	27,6	34,5	17,2
Високий рівень	27,6	44,8	34,5	24,1	34,5	27,6	27,6	31,0	31,0

Тривожність у четвертих класах (за тестом Філіпса)									
	Особистісна	Загальна шкільна	Переживання соц стресу	Фрустрація досягнення успіху	Страх самовираження	Страх ситуації перевірки	Страх не відповідати	Низький фізіологічний опір стресу	Проблеми та страхи у
Середнє значення	21,71	13,43	7,29	8,14	3,29	2,90	2,76	4,14	5,29
Станд. відхилення	8,6	5,2	1,9	2,2	1,9	1,9	1,3	0,8	1,1
Доверит. інт.	3,7	2,2	0,8	0,9	0,8	0,8	0,5	0,3	0,5
Мін. знач	18,02	11,20	6,47	7,20	2,46	2,11	2,21	3,80	4,80
Макс.знач	25,41	15,66	8,10	9,08	4,11	3,70	3,32	4,48	5,78
Значення показників у відсотках									
Низький рівень	33,3	37,5	20,8	20,8	37,5	37,5	33,3	20,8	16,7
Середній рівень	16,7	12,5	45,8	41,2	20,8	16,7	29,2	33,3	41,2
Високий рівень	37,5	37,5	20,8	25	29,2	33,3	25	33,3	29,2

Психологічні особливості прояву тривожності у молодшому шкільному віці (за тестом Філіпса)

Тривожність у молодшому шкільному віці (за тестом Філіпса)									
	Особистісна	Загальна шкільна	Переживання соц стресу	Фрустрація досягнення успіху	Страх самовираження	Страх ситуації перевірки знань	Страх не відповідати очікуванням	Низький фізіологічний опір стресу	Проблеми та страхи у взаєминах з учителями
Середнє значення	21,6	13,4	7,7	8,3	3,6	2,7	3,1	3,8	4,7
Станд. відхилення	7,7	4,3	1,8	1,8	1,6	1,6	1,3	1,3	1,5
Доверит. інт.	1,5	0,8	0,4	0,4	0,3	0,3	0,3	0,3	0,3
Мін.знач	20,04	12,5	7,3	7,9	3,3	2,4	2,9	3,6	4,4
Макс.знач	23,11	14,2	8,0	8,7	3,9	3,04	3,4	4,08	5,04
Значення показників у відсотках									
Низький рівень	44	42	36	34	44	46	30	35	41
Середній рівень	15	11	32	24	0	23	27	27	30
Високий рівень	38	44	29	9	53	28	40	35	26
Пар.корр R Пірсона		-0,769	-0,544	-0,586	-0,546	-0,619	-0,603	-0,287	-0,389