

НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ
ІНСТИТУТ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ І ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ
ІМЕНІ І. А. ЗЯЮНА

Кваліфікаційна наукова праця

на правах рукопису

УДК 373.3.015.3:159.942.5](043.3)

Гуд Ганна Олександрівна

ДИСЕРТАЦІЯ

«Психологічні особливості негативних переживань

у молодших школярів»

19.00.07 – педагогічна та вікова психологія

Подана на здобуття наукового ступеня кандидата психологічних наук

Дисертація містить результати власних досліджень. Використання ідей, результатів і текстів інших авторів мають покликання на джерело

_____ Г. О. Гуд

Науковий керівник:

Марусинець Мар'яна Михайлівна,

доктор педагогічних (кандидат психологічних) наук, професор

Київ – 2021

АНОТАЦІЯ

Гуд Г. О. Психологічні особливості негативних переживань у молодших школярів. – Рукопис. – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису. Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата психологічних наук за спеціальністю 19.00.07 – педагогічна та вікова психологія. – Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих імені І. А. Зязюна, 04060, м. Київ, 2021.

Роботу присвячено теоретичному обґрунтуванню й експериментальному вивченню особливостей негативних переживань у молодших школярів. Окреслено базові підходи до аналізу негативних переживань особистості та їхнього вияву, 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. Проаналізовано негативні переживання в структурі особистості, окреслено їхні особливості в молодших школярів. Емпірично досліджено рівні негативних переживань, диференційовано типи вияву негативних переживань у молодших школярів. Розроблено й апробовано психологічну програму корекції та профілактики негативних переживань у молодших школярів.

За результатами теоретичного аналізу літератури підсумовано, що негативні переживання молодших школярів потрактовані як емоції, засновані на неприємних суб'єктивних та об'єктивних переживаннях, які активують механізм адаптивної поведінки, спрямованої 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.

Індивідуальні особливості аргументовані емоційною стійкістю – емоційною нестійкістю; розслабленістю – напруженістю; тривожністю – спокоєм (збалансованістю). Особистісні пов'язані з психологічними новоутвореннями в емоційно-вольовій сфері молодшого школяра. Соціальні відображають ставлення до соціального оточення та свого місця в ньому (шкільне середовище, навчальна діяльність, несформованість адаптивних механізмів до нової ролі, статусу, учнівського колективу, взаємин з учителями, батьками, зокрема незадоволеність потреб у стосунках, залякування, дефіцит позитивного спілкування, тривожність батьків, гіперопіка тощо); зміну режимних та організаційних моментів, пов'язаних із початком навчання в школі, негативний досвід у різних референтних групах; комунікацію в соціальних мережах, комп'ютерну залежність, інформацію з телереклами (повідомлення про катастрофи, руйнування, стихійні лиха, фільми жахів, бойовики, криміногенні ситуації, страшні мультфільми та казки).

Розроблено й обґрунтовано компонентно-критеріальну 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 власної ролі в референтних групах, рефлексія досвіду, переживання, зумовлені ситуаціями «тут» і «тепер»); мотиваційно-смысловий (мотивація до самоосмислення з показниками уявлення про власні стимули щодо взаємодії з батьками, учителями й однолітками, мотивація до осмислення та самоосмислення переживань, розуміння тривожних станів, почуттів); поведінково-діяльнісний (саморегуляція й самоопанування з показниками

стійкість до емоційних переживань, самооцінювання негативних переживань, здатність чинити опір у процесі взаємодії, саморегуляція негативних спогадів, фрустрованість); схарактеризовано рівневу диференціацію їх вияву.

Дібрано й апробовано діагностичний комплекс щодо визначення рівнів і типів вияву негативних переживань у молодшому шкільному віці. За результатами констатувального етапу емпіричної роботи підсумовано, що в досліджуваній вибірці середній рівень негативних переживань молодших школярів виявлено за поведінково-діяльнісним компонентом, високий – за афективно-емоційним, низький – за особистісно-емоційним.

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.

Розроблено програму, мета якої – психокорекція й психопрофілактика негативних переживань у молодших школярів. Підґрунтям програми послуговували підходи (психодинамічний, поведінковий, компетентнісний, інноваційний) і принципи «заміщувального онтогенезу»; діяльнісний (основний засіб корекційно-розвивального впливу – взаємодія дорослого й дитини); комплексності рухової та когнітивної корекції; систематичності.

Програма спрямована на реалізацію таких завдань: 1) зміцнити внутрішні ресурси особистості дитини, які вможливають зниження рівня негативних переживань й опанування необхідних навичок реагування в різних стресових ситуаціях; 2) пропрацювати негативні переживання дітей для актуалізації знань, когнітивних схем, що становлять внутрішній план переживання; 3) доповнити досвід (знання, уявлення) дітей інформацією, важливою для формування конструктивних думок, вибору конструктивних дій у складних ситуаціях; 4) подати зразки конструктивної поведінки в складних ситуаціях, розвинути вміння конструктивної поведінки.

Зміст програми охоплює три етапи: діагностичний (застосування тестових завдань для виявлення сформованості психічних функцій і психологічних особливостей учнів, з'ясування причин негативних переживань, їхніх наслідків); корекційний (виконання загальнозміцнювальних вправ, спрямованих на розвиток мозкової активності, витривалості до шкільного навантаження); профілактичний (реалізований через просвітницьку роботу з формування саморегуляції й самоопанування в складних ситуаціях).

За результатами формувальних зрізів в експериментальній групі, на відміну від контрольної групи (за критерієм * – кутове перетворення Фішера), виявлено статистично значущі відмінності ($p < 0,05$) у рівнях емоційно-особистісного й когнітивно-рефлексивного компонентів негативних переживань молодших школярів: зростання кількості досліджуваних із низькими рівнями з 27,5 % до 45,0 % та з 20,0 % до 37,5 %. Позитивну динаміку констатовано за мотиваційно-смысловим і поведінково-діяльнісним компонентами. Однак на рівні тенденції, яку можна пояснити більш стійкими особистісними утвореннями, що становлять зміст зазначених компонентів, вони потребують більш тривалого часу для набуття статистично значущих відмінностей показників на початку та наприкінці формувального експерименту.

Розроблена програма сприяла ефективній корекції негативних переживань у молодших школярів, що виявляється в корегуванні рівнів особистісної й ситуативної тривожності, зниженні загальної тривожності в школі, переживанні соціального стресу, фрустрації потреби в досягненні успіху, страху самовираження, страху ситуації перевірки знань, страху не відповідати очікуванням оточення, егоцентричності та агресивності, підвищенні значення вагомих мотивів і цінностей (потреба в самовираженні, спільній взаємодії з однокласниками, учителями).

Наукова новизна й теоретична значущість дослідження полягають в тому, що *уперше* виокремлено особливості негативних переживань у

молодших школярів (індивідуальні, особистісні, соціальні), аргументовано зміст і компонентно-критеріальну модель вияву негативних переживань у молодших школярів, 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 власної ролі в референтних групах, рефлексія набутого досвіду, переживання, зумовлені ситуаціями «тут» і «тепер»); мотиваційно-смысловий (мотивація до самоосмислення з показниками уявлення про власні стимули щодо взаємодії з батьками, учителями й однолітками, мотивація до осмислення та самоосмислення переживань, розуміння тривожних станів, почуттів); поведінково-діяльнісний (саморегуляція й самоопанування з показниками стійкість до емоційних переживань, самооцінювання негативних переживань, здатність чинити опір у процесі взаємодії, саморегуляція негативних спогадів, фрустрованість); схарактеризовано рівні вияву негативних переживань (високий, середній, низький), описано психологічні типи молодших школярів з особливостями вияву негативних переживань (емоційно-тривожний, емоційно-схвильований, емоційно-нейтральний, емоційно-сприятливий); розроблено й апробовано програму корекції та профілактики негативних переживань у молодших школярів; уточнено вікові новоутворення учнів молодшого шкільного віку, що зумовлюють негативні переживання; теоретично обґрунтовано поняття «переживання», «негативні переживання», «негативні переживання молодших школярів» і дотичні до них терміни, пов'язані зі структурою особистості молодшого школяра; подальшого розвитку набули теоретичні уявлення про особливості та механізми вияву негативних переживань у молодших школярів.

Практичне значення результатів зумовлене створенням й апробацією програми корекції та профілактики негативних переживань у молодшому шкільному віці як важливого елемента психолого-педагогічного супроводу в

умовах освітнього процесу закладів загальної середньої освіти.

Отримані результати, запропоновані психодіагностичні й корекційні прийоми, заняття можуть бути впроваджені в освітній процес закладів вищої освіти, що пропонують професійну підготовку майбутніх практичних психологів, учителів початкових класів. Крім того, результати наукового пошуку доцільно використовувати під час проведення лекційних і семінарських занять із навчальних дисциплін «Психологія вікова, педагогічна з основами психодіагностики», «Диференційна психологія», «Психологія сім'ї», «Психологія особистості», написання кваліфікаційних робіт здобувачами вищої освіти «бакалавр», «магістр».

Дисертація не вичерпує всіх аспектів порушеної проблеми. Перспективи подальшого дослідження пов'язані з вивченням впливу взаємодії однолітків на негативні переживання в процесі інформаційного простору та в умовах COVID-19.

Ключові слова: молодші школярі, переживання, негативні переживання, негативні переживання молодших школярів, психологічні особливості, типи негативних переживань.

СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

1. Гуд Г. О. Теоретичні підходи до вивчення емоційної сфери особистості. *Актуальні проблеми психології*: зб. наук. праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України / гол. ред. С. Д. Максименко. Київ; Ніжин: ПП Лисенко М. М., 2016. Том IX. Вип. 8. С. 590–597.

2. Гуд Г. О. Емоційна сфера особистості: теоретико-методологічний аспект дослідження. *Актуальні проблеми психології*: зб. наук. праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України / гол. ред. С. Д. Максименко. Київ; Ніжин: ПП Лисенко М. М., 2018. Т. XIV. Вип. I. С. 84–94.

3. Гуд Г. О. Негативні переживання дітей молодшого шкільного віку: психодіагностичний контекст досліджень. *Актуальні проблеми психології*: зб.

наук. праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України / гол. ред. С. Д. Максименко. Київ; Ніжин: ПП Лисенко М. М., 2018. Том IX. З. Вип. 11. С. 381–393.

4. Гуд Г. О. Психолого-педагогічні засоби профілактики та корекції негативних переживань молодших школярів. *Актуальні проблеми психології*: зб. наук. праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України / гол. ред. С. Д. Максименко. Київ; Ніжин: ПП Лисенко М. М., 2019. Том IX. Вип. 12. С. 83–96.

5. Гуд Г. О. Рівнева диференціація прояву тривожності у молодших школярів: емпіричний аспект дослідження. *Актуальні проблеми психології*: зб. наук. праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України / гол. ред. С. Д. Максименко. Київ: Видавництво «Фенікс», 2019. Том XII. Вип. 25. С. 64–76.

6. Гуд Г. О. Особливості розвитку негативних переживань у молодшому шкільному віці. *Психологічний часопис*. Інститут психології імені Г. Костюка НАПН України. 2019. Т. 5. № 4. С. 38–52. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/psch_2019_5_4_5

7. Гуд Г. О. Психологічні особливості формування толерантності до негативних переживань у молодших школярів. *Теоретичні і прикладні проблеми психології*: зб. наук. праць / гол. ред. колег. Н. Є. Завацька. Сєверодонецьк: СНУ ім. В. Даля, 2020. № 1 (51). С. 62–81.

8. Гуд Г. О. Науковий аналіз феномена «негативні переживання» у психологічному дискурсі. *Педагогічні інновації у фаховій освіті*: зб. наук. праць. 2016. Вип. 1(7). С. 207–211.

9. Гуд Г. О. Структурно-компонентна модель негативних переживань у молодшому шкільному віці. *Сучасні тенденції розвитку освіти й науки: проблеми та перспективи*: зб. наук. праць. Львів: Кельце, 2017. Вип. 1. С. 401–404.

10. Гуд Г. О. Дефініція «емоційні переживання»: філософсько-психологічний аспект дослідження. *Провідні тенденції та закономірності*

становлення базових парадигм української психології: матеріали круглого столу (Київ, 1 червня 2017). Київ: ДП «Інформаційно-аналітичне агентство», 2017. С. 48–50.

11. Гуд Г. О. Психологічна характеристика негативних переживань дітей молодшого шкільного віку. *Актуальні проблеми рекреаційної психології та педагогіки дитинства*: матеріали V Міжнар. наук.-практ. конф. (Одеса, 14 – 15 вересня 2018). Одеса: Букаєв В. В., 2018. С. 129–133.

12. Гуд Г. О. Негативні переживання дітьми молодшого шкільного віку, зумовлені соціальними чинниками. *Психологія людини: свідомість та реальність*: зб. матеріалів VIII Міжнар. наук.-практ. конф. (Ніжин, 30 – 31 жовтня 2018). Ніжин: НДУ імені М. Гоголя, 2018. С. 44–47.

13. Гуд Г. О. Динаміка вираженості негативних переживань в учнів молодшого шкільного віку. *Особистість у сучасному просторі: матеріали наукового круглого столу* (Київ, 7 грудня 2018). Київ, 2018. С. 23.

Наукові праці, що додатково відображають результати дисертації

14. 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.

ABSTRACT

Hud. H.O. Psychological features of negative emotional experiences in primary school children – Qualification research (manuscript copyrights).

A thesis for a Candidate's degree (Ph.D.) in Psychological Sciences, specialty 19.00.07 “Pedagogical and developmental psychology”– Ivan Ziaziun Institute of Pedagogical and Adult Education of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, 04060 Kyiv, 2021.

The research focuses on the theoretical substantiation and experimental study of the peculiarities of negative emotional experiences in primary school children. The paper outlines basic approaches to the analysis of individual negative

emotional experiences and their manifestation. It allows the formation of a holistic view on the concept of phenomenology, its essential characteristics and psychological features that determine the manifestation of negative emotional experiences as a person's attitude to themselves, to objects of reality, and other people resulting from temporary situations, negative emotions, states, and features.

The paper analyzes negative emotional experiences in the structure of personality outlining their characteristics in younger schoolchildren. We empirically investigate the levels of negative emotional experiences differentiating their manifestation types in primary school children. We have developed and tried out a psychological program for correction and prevention of negative emotional experiences in primary-school-aged children.

Following the results of the theoretical analysis of literature, we have revealed that negative emotional experiences in younger schoolchildren are interpreted as emotions based on unpleasant subjective and objective emotional experiences that activate the mechanism of adaptive behavior aimed at eliminating the cause of danger (physical or mental). The peculiarity of negative emotional experiences at this age is the dissatisfaction of needs (that are beyond a situation and are of a psychological nature) for communication, support, respect, as well as the need for emotional contact – emotional intimacy with significant others acquiring individual, personal and social meaning.

Individual features are connected with emotional stability – emotional instability; relaxation – tension; anxiety – calmness (balance). Personal ones are related to a primary school student's psychological developments in the emotional and volitional sphere. Social features reflect the attitude to the social environment and one's place in it (school environment, learning activities, a lack of adaptive mechanisms to the new role, status, classmates, relationships with teachers, parents, including the dissatisfaction of needs for relationship, intimidation, a lack of positive communication, parental anxiety, overprotection, etc.); a change of routine and organizational aspects related to the beginning of schooling, negative experience in different relational tribes; communication on social networks,

computer addiction, information from TV commercials (reports of catastrophes, destruction, natural disasters, horror movies, action thrillers, crime rates, scary cartoons and fairy tales).

We develop and substantiate a component-criterion model of negative experiences in younger schoolchildren integrally reproducing a complex and multifaceted psychological reality. Its components are *emotional and personal* (criteria – emotional attitude to themselves and other participants of interaction with the indicators of egocentrism, anxiety, aggression, and over-ascendance); *cognitive and reflexive* (the system of self-knowledge and knowledge about one's negative emotional experiences with the indicators of the awareness of their role in relational tribes, self-reflection of experience and emotional experiences caused by "here" and "now" situations); *motivational and sense bearing* (motivation for self-understanding with indicators of the awareness of stimuli concerning interaction with parents, teachers and peers, motivation for comprehension and self-comprehension of experiences, understanding of anxious states, feelings); *behavioral and pragmatic* (self-regulation and self-control with indicators of resistance to emotional experiences, self-assessment of negative emotional experiences, the ability to resist in the process of interaction, self-regulation of negative memories, frustration); we characterize the differentiation level of their manifestation.

We selected and tested a diagnostic complex for determining the levels and types of manifestation of negative emotional experiences at the primary school age. According to the results of the ascertaining stage of the empirical research in the studied sample, we registered an average level of negative emotional experiences in the primary school children according to the behavioral and pragmatic component; a high level – according to the affective-emotional one; a low level – according to the emotional and personal one.

Based on the factor (frustrated, anxious, leadership, egocentric, uneasy and lonely) and cluster analysis, we identified and characterized psychological types expressing the features of categorical structures of negative emotional

experiences at the primary school age: emotionally anxious, emotionally excited, emotionally neutral, emotionally favourable.

We developed the program of psycho-correction and psycho-prophylaxis of negative emotional experiences in younger schoolchildren. The program was based on the approaches (psychodynamic, behavioral, competence and innovation) and the principles of "substitute ontogenesis"; activity (the main tool of corrective and developmental influence is the interaction of an adult and a child); combination of physical activity and cognitive correction; regularity.

The program aims to implement the following tasks: 1) to strengthen the internal resources of the child's personality, which will reduce the level of negative emotional experiences and will help to master the necessary response skills in various stressful situations; 2) to work out the negative emotional experiences in children to update the knowledge, cognitive schemes making up the internal plan of emotional experiences; 3) to supplement children's experience (knowledge, ideas) with information important for the formation of constructive thoughts, the choice of constructive actions in difficult situations; 4) to give models of constructive behavior in difficult situations, to develop skills of constructive behavior.

The content of the program includes three stages: diagnostic (application of tests to identify the formation of school students' mental functions and psychological characteristics, finding out the causes of negative emotional experiences, their consequences); corrective (performance of general strengthening exercises aimed at the development of brain activity, tolerance to school workload); preventive (implemented through educational work on the formation of self-regulation and self-control in difficult situations).

According to the results of formative assessments in the experimental group, in contrast to the control group (criterion * - angular Fisher's transformation), we identified statistically significant differences ($p < 0.05$) in the levels of emotional and personal, cognitive and reflexive components of negative emotional experiences in younger school children: growth in the number of subjects with low

levels from 27.5% to 45.0% and from 20.0% to 37.5%. Positive dynamics was declared according to motivational and sense bearing as well as behavioral and pragmatic components.

However, at the level of the trend, which can be explained by more stable personal developments that make up the essence of these components, they require a longer time to acquire statistically significant differences in indicators at the beginning and end of the formative experiment.

The developed program contributes to the effective correction of negative emotional experiences in younger schoolchildren, which is manifested in the correction of personal and situational anxiety levels, reducing general anxiety at school, experiencing social stress, frustration with the need to succeed, fear of self-expression, fear of testing, fear of not meeting the expectations of the environment, self-centeredness and aggression, increasing the importance of important motives and values (the need for self-expression, interaction with classmates, teachers).

The scientific novelty and theoretical value of the study lie in the fact that for the first time it is identified the features of negative emotional experiences in younger schoolchildren (individual, personal, social) and substantiated the component-criterion model of manifestation of negative emotional experiences in primary school children. Its components are emotional and personal (criteria – emotional attitude to themselves and other participants of interaction with the indicators of egocentrism, anxiety, aggression, and over-ascendance); cognitive and reflexive (the system of self-knowledge and knowledge about one's negative emotional experiences with the indicators of the awareness of their role in relational tribes, self-reflection of experience and emotional experiences caused by "here" and "now" situations); motivational and sense bearing (motivation for self-understanding with indicators of the awareness of stimuli concerning interaction with parents, teachers and peers, motivation for comprehension and self-comprehension of experiences, understanding of anxious states, feelings); behavioral and pragmatic (self-regulation and self-control with indicators of

resistance to emotional experiences, self-assessment of negative emotional experiences, the ability to resist in the process of interaction, self-regulation of negative memories, frustration); it is characterized the levels of manifestation of negative emotional experiences (high, average, low); it is identified and characterized primary school children's psychological types with specificity of negative emotional experience expression: emotionally anxious, emotionally excited, emotionally neutral, emotionally favourable; we have developed and tried out the psychological program for correction and prevention of negative emotional experiences in primary-school-aged children; it is specified new age developments in primary school students causing negative emotional experiences; it is theoretically substantiated the concept of "emotional experiences", "negative emotional experiences", "negative emotional experiences in primary school children" and related terms connected with the younger schoolchild's personality structure; it is further developed theoretical ideas on the features and identification mechanisms of negative emotional experiences in younger schoolchildren.

The practical value of the results lies in the creation and trying out of the program of correction and prophylaxis of negative emotional experiences at the primary school age as an important element of psychological and pedagogical support in the educational process at the level of general secondary education.

The obtained results, the proposed psycho-diagnostic and corrective techniques and activities can be implemented in the educational process of higher education institutions that offer professional training for future practical psychologists and primary school teachers. In addition, the results of scientific research can be used during lectures and seminars and in the disciplines "Developmental and Pedagogical Psychology and Psycho-diagnostics Foundations", "Differential Psychology", "Family Psychology", "Personal Psychology" as well as in bachelor's and master's qualification research papers.

The dissertation does not put the researched issues to rest. Prospects for further research are related to the study of the impact of peer interaction on negative emotional experiences in the information space and in the conditions of

COVID-19.

Keywords: primary school students, experiences, negative emotional experiences, primary school students' negative emotional experiences, psychological features, types of negative experiences.

LIST OF THE PUBLISHED PAPERS ON THE DISSERTATION SUBJECT

1. Hud H.O. Theoretical approaches to the study of the emotional sphere of personality. *Actual Problems of Psychology*: collection of scientific papers of G.S.Kostiuk Institute of Psychology NAPS Ukraine / In S.D. Maksimenko (Ed.). Kyiv; Nizhyn: PP Lysenko M.M., 2016. Volume IX. Issue 8. P. 590–597.

2. Hud H.O. Emotional sphere of personality: theoretical and methodological aspects of research. *Actual Problems of Psychology*: collection of scientific papers of G.S.Kostiuk Institute of Psychology NAPS Ukraine / In S.D. Maksimenko (Ed.). Kyiv; Nizhyn: PP Lysenko M.M., 2018. Volume XIV. Issue I. P. 84–94.

3. Hud H.O. Negative emotional experiences in primary-school-aged children: psycho-diagnostic context of research. *Actual Problems of Psychology*: collection of scientific papers of G.S.Kostiuk Institute of Psychology NAPS Ukraine / In S.D. Maksimenko (Ed.). Kyiv; Nizhyn: PP Lysenko M.M., 2018. Volume IX. Issue 11. P. 381–393.

4. Hud H.O. Psychological and pedagogical instruments for the prevention and correction of negative emotional experiences in younger schoolchildren. *Actual Problems of Psychology*: collection of scientific papers of G.S.Kostiuk Institute of Psychology NAPS Ukraine / In S.D. Maksimenko (Ed.). Kyiv; Nizhyn: PP Lysenko M.M., 2019. Volume IX. Issue. 12. P. 83–96.

5. Hud H.O. Level differentiation of anxiety in younger schoolchildren: an empirical aspect of research. *Actual Problems of Psychology*: collection of scientific papers of G.S.Kostiuk Institute of Psychology NAPS Ukraine / In S.D.

Maksimenko (Ed.). Kyiv: Phoenix Publishing House, 2019. Volume XII. Issue. 25. P. 64–76.

6. Hud H.O. Features of the negative emotional experience development at the primary school age. *Psychological Journal*. G.S.Kostiuk Institute of Psychology NAPS Ukraine. 2019. Volume. 5. No. 4. P. 38–52. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/psch_2019_5_4_5.

7. Hud H.O. Psychological features of the formation of tolerance to negative emotional experiences in younger schoolchildren. *Theoretical and applied problems of psychology: collection of scientific papers* / In N.Je. Zavatska (Ed.). Severodonetsk: Volodymyr Dahl East Ukrainian National University, 2020. No. 1 (51). Pp. 62–81. URL: <https://doi.org/10.33216/2219-2654-2020-51-1>.

8. Hud H.O. Scientific analysis of the phenomenon of "negative emotional experiences" in psychological discourse. *Pedagogical innovations in professional education: collection of scientific papers*. 2016. Issue. 1 (7). Pp. 207–211.

9. Hud H.O. Structural and component model of negative emotional experiences at the primary school age. *Modern trends in the development of education and science: problems and prospects: collection of scientific papers*. Lviv: Kiltse, 2017. Issue. 1. P. 401–404.

10. Hud H.O. Definition of "emotional experiences": philosophical and psychological aspect of research. *Leading trends and patterns in the formation of basic paradigms of Ukrainian psychology: materials of the round table* (Kyiv, June 1, 2017). Kyiv: DP "Information and Analytical Agency", 2017. P. 48–50.

11. Hud H.O. Psychological characteristics of negative emotional experiences in primary-school-aged children. *Current problems of recreational psychology and pedagogy of childhood: abstracts of V International scientific-practical conference* (Odessa, September 14 - 15, 2018). Odessa: publisher Bukaev V.V., 2018. P. 129–133.

12. Hud H.O. Negative emotional experiences in primary school children caused by social factors. *Human Psychology: Consciousness and Reality: abstracts*

of VIII International scientific-practical conf. (Nizhyn, October 30-31, 2018).
Nizhyn: Nizhyn Mykola Gogol State University , 2018. P. 44–47.

13. Hud H.O. Dynamics of expression of negative emotional experiences at the primary school age. *Personality in modern space: materials of the scientific round table* (Kyiv, December 7, 2018). Kyiv, 2018. P. 23.

Scientific papers additionally reflecting the results of the dissertation

14. 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.

ЗМІСТ

АНОТАЦІЯ.....	2
ABSTRACT.....	9
ВСТУП	20
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ НЕГАТИВНИХ ПЕРЕЖИВАНЬ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ	26
1.1. Основні підходи до розуміння поняття «негативні переживання» в філософсько-психологічному дискурсі.....	26
1.2. Негативні переживання в структурі особистості	43
1.3. Особливості вияву негативних переживань у молодших школярів	59
Висновки до розділу один	79
РОЗДІЛ 2. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ ВИЯВУ НЕГАТИВНИХ ПЕРЕЖИВАНЬ У МОЛОДШОМУ ШКІЛЬНОМУ ВІЦІ	82
2.1. Організація дослідження негативних переживань у молодших школярів та процедура проведення	82
2.2. Аналіз результатів дослідження	100
2.3. Характеристика типів негативних переживань у молодшому шкільному віці 136	
Висновки до розділу два	142
РОЗДІЛ 3. ПРОГРАМА КОРЕКЦІЇ ТА ПРОФІЛАКТИКИ НЕГАТИВНИХ ПЕРЕЖИВАНЬ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ	144
3.1. Принципи корекції та профілактики негативних переживань у молодшому шкільному віці	144
3.2. Зміст програми корекції та профілактики негативних переживань у молодшому шкільному віці	148
3.3. Апробація програми корекції та профілактики негативних емоційних переживань та обґрунтування її ефективності	180

Висновки до розділу три	221
ВИСНОВКИ.....	224
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	227
ДОДАТКИ.....	251

ВСТУП

Актуальність дослідження. Негативні переживання – одне з найпоширеніших психологічних явищ у житті людини. Із ними пов'язане все, що відчуває особистість, починаючи з емоцій різної модальності, потреб, почуттів, образів, уявлень, думок, які за певних умов може призвести до самотності, відчаю, відчуження від соціуму. Особливої нагальності ця проблема набуває в умовах напруженого ритму життя, соціальної нестабільності, мінливості життєвих подій, що стає значущим для всіх вікових груп.

Травмувальну дію гостро відчувають діти молодшого шкільного віку, що описано в низці праць (І. Бех, Л. Божович, Г. Костюк, С. Максименко, Р. Павелків, В. Поліщук, О. Проскура). У цей період найбільш суттєвими стають внутрішній і зовнішній емоційні складники особистості, що аналізують у межах психології емоцій (Ф. Василюк, Л. Виготський, Т. Кириленко, О. Коваленко, О. Кононко, О. Леонт'єв, С. Максименко, В. Рибалка, С. Рубінштейн, П. Якобсон й ін.); власне емоційні переживання, комплекси переживань (І. Бех), негативні стани дітей (О. Бреусенко-Кузнецов, Є. Гейко, О. Винославська, В. Зливков, О. Кононко, Е. Помиткін, О. Чебикін й ін.); вплив емоційних станів на психічне здоров'я молодших школярів (О. Гордова, О. Завгородня, Н. Коцур, С. Куриленко, М. Тіхонова, С. Томчук), провідна діяльність, що зумовлена шкільною тривожністю, неготовністю до навчання, складністю осмислення себе та своєї ролі в суб'єктній взаємодії, рівнем домагань і реальними можливостями, несформованістю рефлексії, довільністю процесів, саморегуляцією тощо (Д. Ельконін, Е. Еріксон, В. Давидов, Г. Костюк, Г. Цукерман).

У контексті порушеної теми на дослідницьку увагу заслуговують праці, де наголошено, що негативний зміст переживань виявляється в порушенні психічної рівноваги, нестійкості волі й настрою, упертості, негативізмі, кривлянні, роздратованості, конфліктності, мстивості, агресивності,

зухвалості (Ф. Бассін, М. Папуча, В. Петренко, О. Саннікова, О. Складенко, С. Тарасова, Т. Титаренко, М. Шпак).

Неоднозначність і нез'ясованість виявів негативних переживань молодших школярів та багатогранне вивчення наукових джерел доводять брак належного опрацювання задекларованої проблеми на теоретичному й практико-орієнтованому рівнях. Донині не розв'язані питання, що детермінують появу негативних переживань на тлі емоцій, негативні стани та властивості; негативні переживання й особистий смисл, наявний на різних етапах онтогенезу, діагностування негативних переживань у зазначеному віковому періоді тощо. Актуальність проблеми та об'єктивні потреби в її розв'язанні зумовили вибір теми дисертації – *«Психологічні особливості негативних переживань у молодших школярів»*.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дослідження пов'язане з напрямками наукової роботи відділу психології праці Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України, зокрема за темою «Психологічний супровід навчання різних категорій дорослого населення» (РК № 0117U001073). Тема дисертації затверджена на засіданні вченої ради Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України (протокол № 13 від 28 грудня 2015 р.), узгоджена в бюро Міжвідомчої ради з координації наукових досліджень із педагогічних та психологічних наук в Україні (протокол № 3 від № 29 березня 2016).

Мета дослідження – теоретично обґрунтувати й емпірично дослідити особливості вияву негативних переживань у молодших школярів; розробити та апробувати програму корекції й профілактики негативних переживань.

Відповідно до мети, сформульовано такі **завдання**:

1) на підставі теоретичного аналізу вітчизняних і зарубіжних наукових джерел з'ясувати основні підходи до проблеми дослідження негативних переживань особистості;

2) виокремити особливості вияву негативних переживань у молодших

школярів;

3) обґрунтувати й емпірично дослідити компонентно-критеріальну модель виявів негативних переживань у молодших школярів;

4) окреслити та схарактеризувати типи негативних переживань у молодших школярів;

5) розробити й апробувати психологічну програму корекції та профілактики негативних переживань у молодших школярів.

Об'єкт дослідження – негативні переживання особистості як психологічний феномен.

Предмет дослідження – психологічні особливості негативних переживань молодших школярів.

Для розв'язання окреслених завдань і досягнення поставленої мети використано такі **методи**:

– *теоретичні* – аналіз наукових джерел, їх синтез, узагальнення й систематизація, що вможливили висновки про особливості та сутність подальшої емпіричної роботи;

– *емпіричні* – спостереження, бесіда, анкетування, 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);

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

Емпіричну роботу проведено протягом трьох етапів (пошуковий, експериментальний, підсумковий), у 2016 – 2020 рр. на базі ЗЗСО № 1 та Ліцею № 2 м. Бар Вінницької області. Загальна кількість досліджуваних становила 216 респондентів – учнів 1 – 4 класів зазначених закладів освіти.

Наукова новизна й теоретична значущість дослідження:

– *уперше* виокремлено особливості негативних переживань у молодших школярів (індивідуальні, особистісні, соціальні), аргументовано зміст і компонентно-критеріальну модель вияву негативних переживань у молодших школярів, 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 власної ролі в референтних групах, рефлексія набутого досвіду, переживання, зумовлені ситуаціями «тут» і «тепер»); мотиваційно-смысловий (мотивація до самоосмислення з показниками уявлення про власні стимули щодо взаємодії з батьками, учителями й однолітками, мотивація до осмислення та самоосмислення переживань, розуміння тривожних станів, почуттів); поведінково-діяльнісний (саморегуляція й самоопанування з показниками стійкість до емоційних переживань, самооцінювання негативних переживань, здатність чинити опір у процесі взаємодії, саморегуляція негативних спогадів, фрустрованість); схарактеризовано рівні вияву негативних переживань (високий, середній, низький); описано психологічні типи молодших школярів з особливостями вияву негативних переживань (емоційно-тривожний, емоційно-схвильований, емоційно-нейтральний, емоційно-сприятливий); розроблено й апробовано програму корекції та профілактики негативних переживань у молодших школярів;

– *уточнено* вікові новоутворення учнів молодшого шкільного віку, що зумовлюють негативні переживання;

– *теоретично обґрунтовано* поняття «переживання», «негативні переживання», «негативні переживання молодших школярів» і дотичні до них терміни, пов'язані зі структурою особистості молодшого школяра;

– *подальшого розвитку* набули теоретичні уявлення про особливості та механізми вияву негативних переживань у молодших школярів.

Практичне значення результатів зумовлене створенням й апробацією програми корекції та профілактики негативних переживань у молодшому шкільному віці як важливого елемента психолого-педагогічного супроводу в умовах освітнього процесу закладів загальної середньої освіти. Отримані результати, запропоновані психодіагностичні й корекційні прийоми, заняття можуть бути впроваджені в освітній процес закладів вищої освіти, що пропонують професійну підготовку майбутніх практичних психологів, учителів початкових класів. Крім того, результати наукового пошуку доцільно використовувати під час проведення лекційних і семінарських занять із навчальних дисциплін «Психологія вікова, педагогічна з основами психодіагностики», «Диференційна психологія», «Психологія сім'ї», «Психологія особистості», написання кваліфікаційних робіт здобувачами вищої освіти «бакалавр», «магістр».

Результати дослідження **впроваджено** в освітній процес Інституту екології, економіки і права (довідка № 62 від 16.02.2020 р.), Барського гуманітарно-педагогічного коледжу імені Михайла Грушевського (№ 01-09/123 від 24.07.2019 р.), закладів загальної середньої освіти – Барського ліцею № 2 Барської міської ради Вінницької області (довідка № 06-09/91 від 13.06.2019 р.), Барської загальноосвітньої школи I – III ступенів (довідка № 128 від 13.06.2019 р.).

Апробація результатів дослідження. Основні теоретичні та практичні положення дисертації успішно обговорено на науково-практичних конференціях різного рівня:

– *міжнародних* – «Сучасні тенденції розвитку освіти й науки: проблеми та перспективи» (Львів – Кельце, 2017); «Актуальні проблеми рекреаційної психології та педагогіки дитинства» (Одеса, 2018); «Психологія людини: свідомість та реальність» (Ніжин, 2018); «Актуальні проблеми в системі вищої освіти: теоретико-методологічні і прикладні аспекти» (Бар, 2019); «Теорія і практика сучасної психології: реалії і перспективи» (Київ,

2019); «Актуальні проблеми сучасної психології розвитку особистості» (Київ, 2020);

– *усеукраїнських* – «Дискурс здоров'я в освіті: філософія, педагогіка, антропологія, психологія» (Вінниця, 2016); науковому круглому столі «Провідні тенденції та закономірності становлення базових парадигм української психології» (Київ, 2017); науковому круглому столі «Особистість у сучасному просторі» (Київ, 2018); засіданнях відділу психології праці Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України (Київ, 2016 – 2020 рр.).

Особистий внесок здобувача. В опублікованій у співавторстві праці [14] внесок здобувача становить 50 % і полягає в обґрунтуванні компонентно-критеріальної моделі негативних переживань молодших школярів.

Публікації. Основні результати дослідження представлено в 14 наукових працях, із них: 7 статей у наукових фахових виданнях України; 7 статей у збірниках наукових праць і матеріалів міжнародних та всеукраїнських науково-практичних конференцій.

Структура та обсяг дисертації. Робота складається з анотацій українською, англійською мовами, вступу, трьох розділів, висновків до розділу, висновків, списку використаних джерел (257 позицій, із них 10 іноземними мовами), шести додатків. Загальний обсяг дисертації – 292 сторінки, обсяг основного тексту – 206 сторінок. Робота містить 22 таблиці, 10 рисунків.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ

ОСОБЛИВОСТЕЙ НЕГАТИВНИХ ПЕРЕЖИВАНЬ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

У розділі окреслено основні підходи до розуміння сутності поняття переживання й негативні переживання у філософсько-психологічних дослідженнях, з'ясовано особливості негативних переживань у структурі особистості, схарактеризовано вияви негативних переживань у молодших школярів, описано чинники, які їх детермінують.

1.1. Основні підходи до розуміння поняття «негативні переживання» у філософсько-психологічному дискурсі

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. Для з'ясування сутності поняття негативні переживання варто витлумачити природу лексеми переживання, що найбільш уживана для позначення психічних станів людини.

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 пристрастній 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. «Тільки домінування розуму дає змогу досягти справжньої гармонії», – стверджує Платон [88]. В іншому випадку порушення гармонії призводить до страждання, а її відновлення – до задоволення. Описуючи діалектику переживань, Платон сформулював 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» [88].

Продовжуючи ідеї Платона, Аристотель робить спробу зіставити переживання з мотиваційною сферою й поведінкою людини. Кожному вчинку, на думку філософа, відповідає певний афект; кожній життєвій ситуації – афективна реакція, тобто правильне реагування на нього (емоційний стан), що опановує людина через набуття досвіду, види діяльності, пізнання самої себе та інших [191].

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 цінностей [88]. 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 буття [191].

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 усе складне різноманіття пристрастей може бути зведене до рівня основних елементарних афектів: здивування, любові, ненависті, бажання, радощів та смутку [8].

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 процесів [19].

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 [183]. 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 представлено 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 людини [78].

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 собі [130]. За Ф. Бретано, це зближує феноменологічний напрям із філософією життя. Учений описує три форми психічних феноменів: уявлення, судження та емоції, суттєвою ознакою яких є інтенція [34]. 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» [142].

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 життя [141,142]. Це трактування переживань покладено в основу методу екзистенціального аналізу, запропонованого В. Франклем. Підхід цінний для розуміння природи переживань, особливо негативних, породжених болісними почуттями, що негативно відображаються в житті та поведінкових діях людини [58].

У філософському контексті окреслена проблематика віддзеркалена в дискусіях про свободу, про зіставлення розуму й емоцій, вольову поведінку. Раціональні та емоційні компоненти, їхній баланс зіставлені з межею свободи людини, де розум слугує підґрунтям індетермінізму людини, емоції – причиною детермінізму людської психіки, переживання – усвідомленням емоції. Іншими словами, 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 діяльності [180]. 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 житті [232]. 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 середовищем [168].

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 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 вітчизняній психології представлено різні, у чомусь навіть протилежні думки вчених щодо ролі переживання в системі психологічного пізнання (О. Асмолов, Ф. Бассін, Б. Братуся, Ф. Василюк, В. Вілюнас, Л. Виготський, С. Духновський, К. Ізард, О. Леонт'єв, С. Рубінштейн, Д. Ельконін, Г. Шпет та ін.). Д. Леонт'єв та ін. стверджують, що переживання не мають усталеної наукової дефініції в психологічних словниках, оскільки не входять до тезаурусу психологічної науки через неоднозначність етимологічного змісту, відсутність чіткості трактування. В іноземних мов обґрунтовано різні його смислові варіації. У німецькій мові основу переживання становить корінь «das Erleben», «das Erlebniss», що означає жити; в англійській «experience» – одночасно і переживання, і досвід, й ідея випробування [137].

На цій особливості наголошував свого часу Л. Виготський, доводячи, що психологічна мова недостатньо термінологічна, тому збіднює зміст психологічного тезаурусу понять переживання. Учений зафіксував відсутність слова, яке могло б відтворити неоднозначність, відмінність переживань, простежуваних у побутовій лексиці й більшості психологічних праць [45, с. 63–64]. Уявлення про їхні смисли зумовлені ступенем частоти переживань і не мають наукового термінологічного підґрунтя, як слова-зв'язки. Вибудовуючи феноменологію понять переживання й переживати, Л. Виготський керується ідеєю про взаємодію особистості та середовища, що представлене в розвитку [45, с. 382].

Феноменологія поняття описана в працях Г. Шпета, де особистість схарактеризована як цілісний конструкт. Учений доходить висновку про те, що основою її розвитку є не тільки накопичення знань, а й внутрішнє переживання. Оскільки навколишня дійсність не автономна, то сприйняття предметів завжди буде пов'язане з культурою їх застосування. Соціально-культурний світ, який слугує посередником між людиною й предметами об'єктивної реальності, зумовлює різні переживання на етапах онтогенезу. Засвоєння такого досвіду особистістю вчений назвав соціокультурним, що в психологічній науці витлумачений як підхід, ґрунтований на естетичних і етнопсихологічних концепціях [225].

Крізь призму культури, живопису, мистецтва розкриває переживання Б. Теплова [100]. Міркування викладені в руслі культурологічного підходу, сутність якого полягає в механізмах виникнення емоційно насичених образів (переживань), які постають на основі сприйняття. 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. На такій відмінності

зосереджує увагу й Г. Тульчинский, зауважуючи, що вони глибоко суб'єктивні, їх вивчення – це зустріч суб'єктів, занурення один в одне, осягнення смислів діяльності та спілкування [225].

У працях М. Ярошевського переживання представлені як «інтегральна частина особливої системи», названа соціальною ситуацією розвитку, що створюють дорослі та інші учасники [165]. Постаючи як каталізатор розвитку, переживання набуває насиченого емоційного забарвлення й напруженості на рівні свідомості. Якщо спробувати об'єднати обидві позиції, то можна отримати якийсь діалектичний синтез, де переживання – функційна одиниця свідомості, а свідомість – динамічна смислова система, що являє собою єдність афективних й інтелектуальних процесів [165]. Цю єдність доцільно розуміти не як діалектичну хитрість, що приховує реальні суперечності, які існують між ними. В. Зінченко уточнює, що така єдність не дана, а задана, стає синтезом двох процесів, «афекту, який обмежує ступінь свободи інтелекту, інтелект натомість обмежує, а іноді й паралізує ступінь свободи афекту» [94, с. 27]. Описаний симбіоз спонукає до розуміння переживань як єдиного емоційного та інтелектуального процесу. Ідеться не тільки про зовнішні механізми переживань, а й про їхню внутрішню природу, коли особистість демонструє здатність уявити єдність особистісних і середовищних моментів; зрозуміти внутрішнє ставлення до тієї чи до тієї часові дійсності.

За Л. Виготським, «будь-яке переживання – завжди переживання чогось. Немає переживань, які б не були зумовлені переживанням чогось» [45]. Така характеристика засвідчує індивідуальну природу переживань. С. Рубінштейн називає їх переживаннями-спогляданнями, тобто має на увазі особистість в єдності із середовищем [192]. За цих умов важлива не ситуація чи поведінка людини, а переживання нею цієї ситуації [166].

Учений розкриває особистість із позиції знання й переживання [192]. На його глибоке переконання, переживання – найбільша величина в структурі свідомості, що виражене через внутрішню й зовнішню активність суб'єкта, його поведінку, представлену в соціальній ситуації розвитку. У такому сенсі переживання поширюються на все психічне життя людини, оскільки будь-яке психічне явище диференційоване від інших, залежить від переживання того, що переживають [192, с. 13]. Ідеться про стан і процес, у яких «свідомість конкретного індивіда постає як єдність переживання й знання / розуміння того, що ним пережите» [192, с. 17]. Переживання ґрунтовані на знаннях, які, набуваючи самостійного значення в процесі суспільно-історичного розвитку, стають продуктом діяльності конкретної особистості. Уявлення вченого послугували підґрунтям для суб'єктно-діяльнісного підходу, найбільш значущого для розкриття поняття «переживання». Таку думку висловила Л. Фахрутдінова, наголосивши, що переживання – суб'єктивний вимір свідомості, її процесуальний засіб, який детермінує психічний розвиток [227].

Згідно з Л. Виготським, переживання є динамічною єдністю особистості й середовища [45]. Натомість С. Рубінштейн переконаний, що це суб'єктний (доповнює знання) і об'єктний аспекти [192]. А. Леонтьєв обстоює позицію, що варто говорити про дискусію між первинним і вторинним їх виявом [137]. Висловлене вченим припущення становить основу для обґрунтування кардинально нового підходу – діяльнісного. На відміну від запропонованого підходу Л. Виготським, що А. Леонтьєв гостро критикував, учений аргументував доцільність діяльнісного підходу, який є первинним чинником, що зумовлює переживання. Саме в діяльності, а не в переживаннях можна простежити єдність особистості й середовища. Переживання допомагає індивідові усвідомити особистісний сенс діяльності або події, що відбуваються за принципом «тут» і «тепер», це відображає ступінь значущості для неї.

Ідеї вченого послуговували основою для розроблення концепції переживань Ф. Василюком [40]. 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 [40, с. 30–31]. 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 безпосередні 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 [40, с. 30–31].

Продовжуючи ідеї Ф. Василюка, А. Асмолов розширює вчення про переживання як різновид емоційно-зabarвленого психічного стану [6]. Суголосну думку висловив Є. Ільїн, акцентувавши увагу на такій важливій особливості, як тотожність. За своєю змістовою сутністю, механізмами вияву переживання й емоції є синонімами або ж поняттями, що входять до одного класу психічних явищ. Автор доводить, що «будь-яке переживання – це хвилювання. Воно близьке за змістом до латинського слова «emoveo» (вражаю, хвилюю), від якого походить лексема «емоція» [101, с. 18]. Для багатьох авторів (Б. Додонова, Є. Ільїна, П. Симонова й ін.) переживання в такому значенні втрачають свою природність, статус базової категорії [82, 101, 203]

Зв'язок чуттєвого емоційного, що безпосередньо впливає на переживання індивіда, описував К. Ізард [97]. Суголосну позицію стосовно взаємозалежності емоцій і переживань обстоюють

М. Лебединський, В. М'ясищев [157]. Емоції як конкретну форму переживання почуттів обґрунтував Г. Фортунатов [101]. П. Рудик розуміє емоції й почуття як ставлення людини до тих або до тих явищ навколишньої дійсності [101]. Р. Немов убачає в них елементарні переживання, що виникають у людини під впливом загального стану організму й процесу задоволення актуальних потреб [80].

Імпонує позиція С. Рубінштейна, який окреслював відмінні ознаки між емоціями й переживаннями. Досліджуючи переживання як душевну подію в житті особистості, учений доводить: якщо не кожна емоція є переживанням у специфічному сенсі цього слова, неповторною подією в житті особистості, то кожне переживання обов'язково стосується сфери емоційності [192, с. 11]. М. Папуча зазначає, що переживання зумовлені емоційними потрясіннями, вони дають змогу розв'язати безвихідну ситуацію, попри нереальність, протиставляючи цьому активні дії, які можуть виявитися осмисленими й адекватними [165].

Роль осмисленості в процесі переживань обґрунтує Ф. Бассін [12], маркуючи їх як «значущі», що постають в інтеграції «смысл» і «переживання» і від яких залежать зміни, що відбуваються у свідомості особистості через пережиті події. П. Анохін трактує їх як фізіологічні стани, що виявляють суб'єктивну модальність і засвідчені в переживаннях та почуттях людини – від негативних, травмувальних до позитивних, пов'язаних із радістю, піднесенням [101].

За Ю. Александровським [2], В. Астаповим [7], А. Ольшанниковою [160], такі зміни детерміновані фізіологічними параметрами – емоційними порогами, перемиканням нервових процесів, їхньою частотністю, уявленнями про пережите. Для сучасної теорії і практики психологічної науки важлива запропонована Ю. Джендліном концепція розуміння переживань, що ґрунтована на фокусингу – авторському терапевтичному методі [76]. Сутність методу полягає у відновленні вродженого, але практично втраченого сучасною людиною зв'язку між

тілом і розумом. Категорія переживання тут ужита в особливому значенні – у вигляді розмитих і невиразних відчуттів, що народжуються в тілі й важко підлягають словесному вираженню. Вони можуть здатися зовсім слабкими, розмитими, тому їх сприймають як несуттєві. Клінічний і дослідницький досвід ученого переконує, що саме в контакті з тілесним рівнем переживань відбуваються реальні зміни: нейтралізується фізіологічне й психічне напруження, змінюється світосприйняття, ставлення до проблеми, як наслідок, покращується якість 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 «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 розлади [48]. У працях українських учених переживання описане як таке, що виконує функцію основної особливості внутрішнього світу особистості, перенесення відчуття, події, довколишніх предметів до стану живого сприйняття [62, 147].

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. Помиткіна [178]. О. Бондаренко стверджує, що переживання – цілеспрямований акт зіставлення людиною себе зі світом [29].

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 діяльності [201]. Переживання також віддзеркалюють форму активності, що виникає під час краху 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 часі [201].

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 свідомістю [165, 240].

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 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 регуляцію [165].

На думку І. Беґа, 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 тощо [23].

Описані вченим особливості спонукають до аналізу переживання як процесу внутрішнього перебігу чогось приємного чи неприємного у формі хвилювання [23]. 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.

Н. Арутюнова, О. Лурія, Л. Миронова, Ч. Осгуд, В. Петренко, Р. Солсо й ін. висловлюють припущення, що негативні переживання, з одного боку, корелюють із негативними почуттями й негативними емоціями, оскільки є синонімічними, а з іншого – вирізняються особливостями. 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, настрої. 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 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,

гідливість, неприязнь, антипатія, відраза, ненависть; гнів – роздратування, незадоволення, досада, невдоволення, прикрість, роздратування, озлоблення, гнів, що зростає, злість, запальність, обурення, лють, 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, острах, 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, любов [201].

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, страх [134].

І. Бех поділив емоції на позитивні й негативні [24]. 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 і тій самій послідовності, взаємодіють у такий спосіб, що всі емоції в комплексі мотиваційно впливають на індивіда та його

поведінку [23]. 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 перемогти [22].

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 собі [249]. 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 вони найімовірніше породжують негативні переживання, що ускладнює психічне здоров'я людини та пов'язане із самопочуттям [248].

Важливою характеристикою негативних переживань є здатність, що виявляється через почуття пережитого (І. Бех [22], Ф. Василюк [40]). 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 (Л. Виготський [45], С. Рубінштейн [192]).

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.

1.2. Негативні переживання в структурі особистості

Для з'ясування сутності ключового поняття дослідження важливе значення мають положення, сформульовані Л. Виготським [45] і розвинені Л. Божович [27], про переживання як центральну одиницю психічного. Місце й функції переживань у структурі особистості змінюються в процесі онтогенезу та становлять основу її життєдіяльності. Значущим у цьому контексті є розуміння природи негативних переживань у структурі особистості [188]. 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» [188]. 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 вчений 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 докільля 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) [150]. 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

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 особистості [188].

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 розвитку [229]. 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 ознаки [253]. 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 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 відчуження [236]. Це підтверджує думку Джендліна про те, що негативні переживання – природний, спонтанний процес, у якому опиняється людина й тільки виражає його [76].

Ф. Василюк наголошував, що негативні переживання пов'язані з діяльністю, спрямованою на подолання «розриву» життя в критичних ситуаціях і створення ситуації для реалізації життєвих потреб у структурі особистості [41]. За таких умов переживання сприяють ухваленню конструктивних рішень, які можуть вивести людину на новий рівень розвитку, мотивувати її адаптивні ресурси. Описану групу переживань учений називає переживаннями-спогляданнями. Власне, це 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 [41].

Негативні переживання концептуалізовані з емоціями, що засвідчують диференціацію між настроями [254], дискретними емоціями [251] і пов'язані з пізнанням афективних термінів, таких як: судження, перевантаження емоціями, що є взаємозамінними, мають багато спільного й перекривають одне одного [247]. 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 цілей [250; 251]. 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 [251].

Як слушно зауважує Л. Трубіцина, негативні переживання в структурі завжди спричинені якоюсь подією чи випадком, ситуацією [224], 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. Така характеристика увідповіднена з розробленою К. Платоновим структурою особистості, де пріоритетне місце посідає індивідуально-типологічна сфера, за якої кожна людина є унікальною, зі своїм асортиментом переживань [173].

На унікальності індивідуальних негативних переживань у структурі особистості наголошував Б. Теплов, надаючи їм творчого характеру [100]. Вони помітні, коли людина на своєму життєвому шляху проходить через кризові, травматичні події, які окреслюють такі вимоги, що перевищують наявні в неї ресурси, створюючи умови для пошуку нестандартних способів розв'язання проблеми, здатностей управляти своїм внутрішнім станом, коли всі звичні способи саморегуляції не працюють. У переживанні важких життєвих ситуацій виявляється ще одна значуща характеристика переживань особистості – «розв'язання завдань», відновлення або створення системи смислових орієнтирів, утрачених за умови, коли особистість потрапляє до ситуації травми або кризи. О. Леонтьєв зауважував, що переживання породжені критичними ситуаціями [137]. Механізмами таких переживань слугують внутрішні сигнали, через які усвідомлюють особистісні смисли актуальних подій, пережитих людиною в критичних ситуаціях.

За Ф. Василюком, такі переживання особистості спрямовані на трансформацію внутрішнього світу, осмислення орієнтирів і цінностей, відновлення втраченої життєвої ситуації й осмисленості перспектив подальшого існування [41]. Серед чинників, що призводять до руйнування особистості внаслідок переживань у подібних ситуаціях, називають психологічний захист, який може відігравати й позитивну роль. У разі подальшого надуживання захисні механізми призводять до деструктивних наслідків, а отже, змінюють структуру особистості, особливо її спрямованість (ідеали, переконання, мотиви, світогляд) [41].

О. Леонт'єв [137] обґрунтовує типи переживань, що виникають у людей у нестандартних ситуаціях, змінюють структуру особистості:

– гедоністичні переживання, за яких ігнорують факт, заперечують або спотворюють (мовляв, «нічого поганого не трапилося»); таке переживання створює ілюзію благополуччя й збереження порушеного змісту життя, стає захисною реакцією психіки людини на критичну ситуацію;

– реалістичні, що характеризують спокійне ставлення до того, що відбувається; іншими словами людина пристосовує свої потреби й інтереси до сенсу життя, що змінюється;

– ціннісні, що детермінують наявність критичної життєвої ситуації, яка руйнує сенс її життя, відкидаючи пасивний «перебіг» долі; за ціннісного переживання особистість будує новий зміст у критичній ситуації; ціннісне переживання може привести людину до досягнення вищого сенсу життя, що істотною мірою залежить від інтелектуального, духовного й етичного розвитку людини; за такого виду переживання дає змогу людині зберегти цінності;

– творчі переживання, що характеризують розвинену цілісну особистість, яка в змозі віднайти в собі сили для пошуку виходу з критичної ситуації; криза для таких людей може виявлятися у двох

основних видах – у відновленні перерваного до моменту кризи життя або в переродженні його в інше, нове життя.

Окреслені О. Леонтьєвим [137] типи переживань розвинені в працях О. Асмолова [5] і представлені в таких значеннях:

– будь-яке емоційно забарвлене явище дійсності, яке безпосередньо наявне у свідомості суб'єкта, постає для нього як подія власного індивідуального життя [5, с. 210];

– переживання інтерпретують як прагнення, бажання, потреби, що відображають у свідомості динаміку боротьби мотивів, вибір чи відкидання цілей, до яких прагне суб'єкт;

– переживання підживлюються психологічними фактами й теоретичними побудовами.

Слушну думку щодо кореляції переживань із тривожністю висловила А. Прихожан, зауваживши, що тривожність – це переживання емоційного дискомфорту, які пов'язані з очікуванням неблагополуччя, із передчуттям небезпеки. Тривожність доцільно трактувати як емоційний стан, як стійку властивість, рису особистості чи темперамент [181].

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.

Спробу схарактеризувати переживання й емоції, надати їм цілісну характеристику зробили А. Петровський та М. Ярошевський:

1) будь-який емоційно забарвлений стан, явище дійсності, що відчуває суб'єкт і які безпосередньо представлені в його свідомості, постають як життєва подія;

2) наявність прагнень, устремлінь і бажань, що віддзеркалюють в індивідуальній свідомості процес вибору суб'єктом мотивів та цілей діяльності, сприяють усвідомленню ставлення особистості до подій, які відбуваються в її житті;

3) форма активності, що виникає в разі неможливості досягнення суб'єктом провідних мотивів життя, втрати ідеалів і цінностей; виявляється в перетворенні психологічного світу, спрямованого на переосмислення свого існування [216].

На думку С. Духновського, функційний аспект переживання постає як:

– емоційний стан, що виконує організаційну й регуляторну функції, функцію інтеграції та диференціації; має специфічні функції залежно від форми 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 [86].

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» [109, с. 200].

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 почуттів [109].

Поняття «психічний стан», «негативний психічний стан», «негативний емоційний стан» мають розбіжності в змістових характеристиках, що спонукає до окреслення їхніх дефінітивних ознак. Психічні стани як ключову категорію психології описано в працях

М. Левітова. Учений трактує їх як самостійну «цілісну характеристику психічної діяльності за певний період, що засвідчує своєрідність перебігу психічних процесів залежно від предметів і явищ дійсності, попереднього стану й психічних властивостей особистості» [101]. 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.

Водночас Т. Кириленко зауважує, що у визначенні М. Левітова не представлено два важливі положення:

– розуміння сутності психічного стану як єдності переживання суб'єкта та його поведінки (зовнішньої діяльності в широкому сенсі цього слова) і ситуації як основної причини, що породжує психічний стан;

– детермінація психічних станів [109].

На думку Н. Левітова, психічні стани – результат зовнішніх впливів, реакція на зовнішнє середовище та попередні стани. Більш уточнене формулювання поняття «психічний стан» пропонує Ю. Сосновікова [212]. Авторка стверджує, що ця порівняно стійка структурна організація всіх компонентів психіки виконує функцію активної взаємодії людини як власника психіки із зовнішнім середовищем, що зумовлена конкретною ситуацією (не тільки соціальними, а й природно-біологічними впливами). На необхідності аналізу ситуації у виникненні психічних станів наголошував Е. Ільїн [101].

В. М'ясищев убачає в психічних станах особливу категорію, акцентує вказує на важливості їх вивчення для розуміння психіки людини в нормі та в разі патології [157]. 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» [109, с. 208]. Дослідниця вибудовує послідовний «ланцюг», де візуалізує взаємозв'язок між емоціями, станами й переживаннями – емоціями (зокрема негативними), що зумовлюють виникнення специфічного емоційного стану, який супроводжується ставленням суб'єкта до своєї діяльності або до певних життєвих ситуацій, виявляється у вигляді негативних переживань – індикаторів стану (страху, пригніченості тощо) [109, с. 208].

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 «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. Хорні [233], 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);
- «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, обстоює А. Прихожан [181]. Зв'язок негативних переживань і тривожності найбільш

візуалізований у працях З. Фрейда [229]. 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 [229].

Досліджуючи стан тривожності в людей, К. Ізард доходить висновку про утворення комплексів із негативних емоцій: страх, гнів і смуток [97]. Акцентовано увагу на тому, що в кожній людині 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. Сарасона [196] про поняття «тестової» тривожності (ситуація іспиту, ЗНО, 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 особистост [233]. На думку вченої, у тривозі закладена потреба в самореалізації, яка змушує людину прагнути до почуття безпеки. Почуття безпеки 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 [233], 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)

[220]. 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 страх [246]. 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 чогось [246, с. 101]. 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 почуття страху, управляти ним [220]. 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 [Л. Вальо], 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.

На зв'язок переживань з емоціями й моральним розвитком особистості звертає увагу основоположник експериментальної психології Н. Грот [59]. Заслуга вченого в тому, що він один із перших описав переживання в теорії емоційно-морального розвитку особистості, де наголосив, що «внутрішньої санкції або основи для людської поведінки й діяльності не може бути поза доступними почуттями та відчуттями, які бувають двох видів – приємні (задоволення, насолода, радість, щастя, блаженство) і неприємні (біль, страждання, смуток, нещастя, муки).

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» [59, с. 13]. 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 виявлення негативних переживань у молодших школярів

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 матеріалу [1]. Найбільш суттєвою рисою цього періоду є диференціація внутрішнього й зовнішнього емоційного складників особистості дитини (Л. Виготський [45], О. Кононко [117], Г. Костюк [122], В. Поліщук [175], О. Сапогова [195]). Переживання починають осмислюватися, з'являється афективне спілкування, логіка почуттів. Як писав Л. Виготський, рівень наших запитів до самого себе, до успіхів, до статусу виникає саме в період кризи 7 років [45, с. 380]. Слушною є думка вченого щодо новоутворень психічного розвитку дітей молодшого шкільного віку, що фіксують у кризовий (переломний) період; від одного способу переживання середовища до іншого» [45, с. 995].

За Л. Виготським, у перехідний період переживання пов'язані з тим змістом і значенням, яких надає дитина цій події, що допомагає їй осмислити, зрозуміти, виявити сенс того, що відбувається [45]. Негативний зміст виявляється в порушенні психічної рівноваги,

нестійкості волі й настрою. Найбільш вдало симптоматику перехідного етапу – від дошкілля до школи – описала О. Сапогова [195]. Авторка окреслила 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.

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. Шапранова [238] 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 переживання [228]. 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 рівноваги [228]. Важливо, що реакції переживання спричинені подією, кризою, які дитина сприймає свідомо. Для реакцій характерні часові миттєвості й терміни. Такі стадіальні зміни, пов'язані з глибокими конструктами в емоційній сфері особистості, представлені як позитивними, так і негативними емоціями.

Зауважимо, що більшість учених, які досліджують емоційну сферу дітей (О. Кононко [117], Г. Кравцов [126], О. Кравцова [126]), 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 (образом, провини, відчуття сорому, заздрість, пихатість тощо).

Аналізуючи негативні переживання дітей молодшого шкільного віку, Л. Божович окреслює їхні особливості та характер [27], 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 [27].

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 [45]. 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 [45].

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, ревнощів 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.

Зв'язок пізнавальних процесів і переживань описував Л. Виготський [45]. 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. Л. Виготський переконаний, що «переживання дитини є й такою простою одиницею, за якої не можна сказати, що воно собою являє... середовище впливає на дитину чи особистість дитини реагує на нього» [45]. Можна спробувати, як пропонує науковець, знайти одиницю виміру вивчення особистості й середовища, вибравши переживання. Тоді, з одного боку, наявне середовище (переживання дитиною середовища), з іншого – особливості розвитку особистості в цьому середовищі.

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 (формується) у ході розвитку, беруть участь у тій чи в тій часовій ситуації – «тут і тепер» [45, с. 994]. Переживання має біосоціальне орієнтування й означає «ставлення особистості до середовища, що породжує переживання» [45, с. 995]. 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.

Досліджуючи особистість і її формування в онтогенезі, Л. Божович наголосила на взаємозв'язку між стійкими переживаннями, які вже закріпилися та є усталеними в дітей, і тими, які формуються й виявляються в рисах характеру, що пов'язане з мотиваційною сферою [27, с. 41]. Зроблений висновок дав змогу з'ясувати роль переживань у розвитку й формуванні особистості, задоволеності потреб. Висловлені авторкою припущення послуговували ядром для диференціації переживань: засіб орієнтації дитини у взаєминах із зовнішнім середовищем, набуття самостійного досвіду й значущості, що формують психологічну реальність, у якій вона починає відчувати потребу.

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 навчальній діяльності дітей молодшого шкільного віку. Від повноцінного емоційного проживання залежить рівень інтелекту дитини, бажання й уміння навчатися, упевненість 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 [52].

Неготовність дітей до такої відповідальності призводить до порушення психічної рівноваги, нестійкості волі, емоційного настрою, страхів, тривожності, що виявляється в негативних переживаннях. За Л. Виготським [45], К. Полівановою [173], Е. Сапоговою [195], ідеться про початок диференціації внутрішньої й зовнішньої особистості дитини, коли переживання починають осмислюватися, з'являються афективні узагальнення, логіка почуттів.

І. Іванова [96], М. Кончаловська [118] стверджують, що негативні переживання – механізм, за якого відбувається зв'язок об'єктивних і суб'єктивних параметрів в особистісній ідентичності. Учені 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. Цей аспект більш докладно описаний у праці О. Беляєвої [17]. На основі спостережень авторка фіксує тенденцію до диференціації змісту особистісної ідентичності, що пов'язана з розвитком інтелекту (поява внутрішнього плану дії, рефлексії) і розширенням кола учасників взаємодії. Нові взаємини, права та обов'язки дають змогу молодшому школяреві розкрити в собі чимало рис, прагнень, захоплень, які призводять до більшої усвідомленості й диференціації особистісної ідентичності.

Характерною для дітей молодшого шкільного віку є диференціація системи «дитина – дорослий» на «дитина – батьки» і «дитина – педагог» (Д. Ельконін [52]). У системі «дитина – батьки» наявні такі проблеми, як неадекватний емоційний досвід у сім'ї, що пов'язує із виникненням емоційної залежності та власних передумов, труднощі вербалізації своїх переживань (М. Бекоєва [15], М. Бохуал [116], О. Гордєєва [52], Н. Павлик [163], Е. Соколова [210]).

Досліджуючи негативні переживання дорослих і дітей, Дж. Браун називає спільні характеристики, які стосуються й тривожних дітей [33]. 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, 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 років [33, с. 85]. 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. Анциферова [4]). Дитині важливо отримувати «хороше» схвалення, щоб зафіксувати своє становище в середовищі.

Згідно з твердженнями С. Ставицької [212], діти можуть постійно відчувати протиборство 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» (В. Вінс [143], В. Кутішенко [129], О. Макаренко [143], В. Рахматшаєва [184]), що охоплюють процес накопичення взаємозумовлених «зворотних» переживань (В. Вілюнас [42]), процес перенесення негативних емоцій на іншу особу та ситуацію (Ф. Василюк [41]), виникнення стереотипів у сприйнятті учнів (О. Кочерга [125]).

Особистість молодшого школяра розвивається в умовах навчальної діяльності, тому освітня взаємодія й стосунки з однолітками відіграють важливу роль у процесі становлення особистості (В. Мухіна [156]). 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.

В. Мухіна зазначає, що дитині важливо отримувати позитивну оцінку, похвалу від дорослого, яка б мотивувала її на позитивний результат (фіксація позитивного ставлення до себе, упевненість у собі, становище серед однолітків) [156].

Вчені, О. Гордова [56], В. Давидов [75], Н. Дмитріюк [80], В. Зеньковський [93] 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. Поліщук [175], часто призводить до того, що саме навчання заміщується накопиченням символів (оцінка, похвала), доведенням своєї переваги над іншими учасниками взаємодії через вихвалання, 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. Шатковська [239] 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 вольову активність, зумовлюють пригнічений стан тощо [239, с. 836].

Вікові аспекти негативних переживань, породжених дитячими

страхами, студіювали О. Захаров [91], М. Мітіна [91], зараховуючи до психологічних станів тривоги, посттравматичні стресові порушення, фобії. Іншу позицію обстоює К. Ізард [98], 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 негативні [148]. 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) [223]. Учений пропонує типологізувати їх за тривалістю; частотою й інтенсивністю; змістом (реальні чи фантастичні); ступенем усвідомлення; походженням (навіювані, особистісно зумовлені, ситуативні); первинністю та вторинністю вияву [223, с. 203]. 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 [223].

Одним із перших про феномен тривоги та спричинених нею чинників писав З. Фройд [230]. 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» [Ошибка! Источник ссылки не найден.].

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.

Останні праці З. Фройда, що представлені в книзі «Гальмування, симптом, тривога» унеможливають той факт, що великий обсяг тривоги здатний з'явитися через перетворення незадоволеного лібідо в страх. М. Кляйн доводить, що «ми не можемо сприйняти думку про те, що дитячий страх «з'їдений, порізаний на шматки і вбитий власними батьками» може бути реальним **[Ошибка! Источник ссылки не найден.]**. 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 інтроєктованими об'єктами, спонукає її проєкувати його на зовнішній світ [112, с. 194]. При цьому дитина поширює власний страх перед зовнішнім об'єктом на велику кількість об'єктів, що до нього прирівнюють.

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 [14, с. 13–15]. 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.

Розширює межі досліджуваного феномену Б. Тахохов, стверджуючи, що часто тривогу дівчаток породжують небезпечні люди, а хлопчиків – фізичні травми, нещасні випадки, покарання, які можливі з боку батьків, учителя, інших дорослих чи навіть однолітків, старших дітей [219, с. 113–115]. 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 тривогою [24].

Окреслена проблематика більш докладно представлена в працях А. Прихожан [181], С. Ставицької [212] за двома напрямками: ситуативна тривожність, пов'язана з конкретною ситуацією, що породжує занепокоєння; особистісна тривожність, яка виявляється в постійній схильності до переживань тривоги в різних життєвих ситуаціях. О. Залеська [90], Н. Худякова [234] дійшли висновку, що в умовах сьогодення помітні негативні тенденції, які впливають на формування особистості дитини загалом та на рівень емоційних переживань зокрема. Найбільш значущі серед них – зайнятість батьків, особливо матері; зменшення тривалості спілкування з дитиною, брак уваги, турботи й ласки, терпіння; неправильне виховання – неприйняття дитини з боку батька, гіперсоціалізація з боку матері; формалізація контактів із дитиною в поєднанні з підвищеною вимогливістю; збільшення розлучень і сімейних конфліктів, драм; проблеми навчання тощо. Ці факти детермінують ставлення дитини до себе, формування образу «Я», загальний емоційний фон, який набуває специфічного значення, з огляду на особливості віку й відчуття належності в соціумі.

Підвищений рівень негативних переживань виявляється й на тлі індивідуальних (темперамент, характер) та вікових особливостей. До вікових характеристик М. Голубєва [144], Н. Єфремова [124], Н. Коцур [124], О. Макаренко [144], О. Тушина [124] 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 ідентичності [17]. Це пов'язано з витісненням негативних уявлень про себе в несвідоме та і зменшенням диференційованості, кількості параметрів, за якими оцінює себе дитина. Тезу підтверджено в праці А. Прихожан, де констатовано, що майже 40 % дітей, у яких завершується молодший шкільний вік, недостатньо усвідомлюють себе, тому зміст особистісної ідентичності не з'ясований і не диференційований [181].

Слушні ідеї щодо розуміння сутності негативних переживань висловлює Б. Додонов [82]. Автор доводить, що вони 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 супроводжувани 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.

В. Бехтерев акцентує увагу на необхідності аналізу виняткової вразливості й емоційної чутливості дитини, «особливо в таких питаннях, як збереження душевного здоров'я» [25]. У зв'язку з потребою протистояння страху, «потрібно навчитися боятися, щоб не загинути або від того, що тобі ніколи не було страшно, або від того, що ти занадто віддаєшся страху; тому той, хто навчився боятися належним чином, навчився вищого».

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 (Ю Джос [158], А. Грибанов [58], А. Нехорошкова [158] й ін.). Така симптоматика характерна здебільшого для дітей у перехідний період – від дошкільного до шкільного дитинства (Є. Сапогова [195]). 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 А. Мікляєвої та П. Рум'янцевої, виявляються в процесі навчальної взаємодії, зумовлені освітнім середовищем і закріплені в ньому [152]. 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. Як зауважує А. Гусова, за таких обставин у дітей зростає тривожність, яка впливає на їхню самооцінку, навчальні досягнення, мотивацію, формує невпевненість у собі [74]. 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 (В. Белкіна [16]). 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.

Вплив соціальної нестабільності на дитину в умовах сьогодення описує А. Захаров [91]. Учений акцентує увагу на тому, що сучасна дитина зазнає безлічі несприятливих чинників, які не тільки загальмовують розвиток її потенційних ресурсів, а й не сприяють руху вперед, що породжує негативні страхи, переживання за майбутнє. 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 [91, с. 25].

Потрапляючи до різних нестандартних ситуацій на початку свого шкільного життя, дитина намагається переосмислити їх, відновити в пам'яті відчуття кризь призму спогадів про пережите [40]. Як зазначає О. Пересадчак, за будь-якого психотравмувального впливу страждають усі високоорганізовані психічні процеси, зумовлені індивідуальною адаптацією особистості дитини до нових умов середовища [167].

В. Поліщук [175, 176] зауважує, що шкільне навчання завжди супроводжуване підвищеною тривожністю, яку доцільно витлумачувати як негативний і позитивний вияв дитини. За оптимального рівня тривога може бути активізована навчанням, стати більш ефективною. Навпаки,

дитину охоплює паніка, коли рівень тривожності перевищує оптимальну межу [175]. Прагнення уникнути неспіху також посилює страх невдачі. Як наслідок, рівень тривожності стає постійною перепорою й породжує такі негативні симптоми, як шкільна дезадаптація, шкільна фобія, хронічна неспішність, 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, самоствалення, 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 навчання [60].

Діти молодшого шкільного віку виявляють негативні емоції по-

різному, залежно від індивідуальних і типологічних якостей [156]. 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. Мухіна стверджує, що такі реакції дітей більше тяжіють до ненавченості співпереживати в нових соціальних умовах, ніж егоїзм [156]. Завдання дорослих (батьків, педагога) – навчити дитину виявляти толерантність до співпереживання та співчуття інших. За цих умов почуття, емоційні стани дитини можуть спричинити не тільки «чисте» переживання, а й перетворитися на спонукальну силу дій, вчинків, ставши, за словами П. Якобсона, «однією із серйозних ланок, що визначають мотивацію людини» [245].

Суголосну думку висловлює О. Ковальчук [113] і вважає, що характер протікання такого роду переживань визначається особливостями розвитку загальної емоційної культури та здатністю молодшого школяра керувати своїми емоціями. Отриманий в дитинстві неадекватний емоційний досвід (при порушенні взаємин дітей з батьками та однолітками) зауважує вчена, відображається на загальному емоційному розвитку, веде до недорозвинення «афективних схем», порушень взаємин з оточуючими, труднощами у вербалізації власних переживань [113, с. 140-141].

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 тощо [128].

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).

Вчені Л. Дзюбко [77], О. Максим [145] зазначають, якщо дитині не вдається повністю подолати труднощі адаптаційного періоду в стабільно значимому для неї соціальному середовищі та вступити в нову фазу розвитку, у неї скоріше за все складатимуться риси конформності, залежності, безініціативності, з'явиться боязкість, невпевненість в собі та своїх можливостях. Якщо, перебуваючи вже у фазі індивідуалізації, дитина забезпечує своє «інобуття» у членах значимої для неї спільноти, пред'являє їм свої індивідуальні відмінності, котрі вони не приймають як такі, що не відповідають потребам спільноти, то це сприяє розвитку у них таких особистісних новоутворень, як негативізм, агресивність, підозрілість, зазнайство.

Така проблема, зазвичай, характеризується стримуванням різних емоцій, чи саморегуляцію. Саморегуляція є тим необхідним чинником, який сприяє відновленню позитивного настрою, активності дитини в середовищі, оволодінню нею здатностями аналізувати функції конкретної емоції на трьох рівнях: біологічному, мотиваційному і соціальному [98]

Механізми саморегуляції, за М. Боришевським [31], можуть ґрунтуватися на а) самооцінці; б) образу «Я». У такому контексті, за вченим, самооцінка в учнів молодшого школяра є результатом розумових операцій, таких як порівняння, аналіз, синтез; емоційним компонентом (суб'єктивне переживання і домагання особистості, основна функція якого полягає у корекції прийнятих цілей, задач); соціально-психологічним очікуванням, що виконує функцію посередника між самосвідомістю особистості і її соціальним оточенням у процесі саморегуляції поведінки.

Образ «Я» у молодшому шкільному віці є результатом самопізнання. Головна мета самопізнання – життєдіяльність особистості

та розвиток і формування психологічних новоутворень, які забезпечують реалізацію основної функції саморегуляції – функції цілепокладання. Це дає можливість учневі більш ефективно управляти своїм емоційним станом та адекватно поводитися в умовах стресогенної ситуації відповідно до прийнятих у середовищі морально-етичних норм (Ю. Бабаян [10], Ю. Виноградов [43], К. Ізард [98] та ін.). У разі їх несформованості виникають розлади, які негативно впливають на психічне здоров'я дитини, її емоційне самопочуття. Тому виникає необхідність розвитку в молодших школярів уміння управляти своїми емоційними станами, які виникають на тлі негативних переживань та пережитих ситуацій, події.

З іншого боку, завдяки саморегуляції у дітей розвивається здатність до гармонійного співіснування з собою, з іншими учасниками взаємодії, докільям. У такому розумінні негативні переживання набуватимуть поведінкових умінь, чи копінг-поведінку. Здатність до саморегуляції не дається від народження, а розвивається у процесі життя, тому піддається формуванню і удосконаленню (К. Ізард). Слідом за вченим, припускаємо, що негативні переживання теж не дані дитині від народження, тому в процесі індивідуального розвитку, набуття досвіду в референтних групах можуть підлягати саморегуляції [97].

Отже, основними чинниками виникнення негативних 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.

– взаємодія дитини із значущими дорослими (батьками та вчителем) та однолітками, від яких залежить емоційне благополуччя, яке пов'язано з розвитком оптимальних відносин, які будуються на довірі, теплих відносин [19]. 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);

– недостатня підготовленість до нових соціальних ролей і статусі (шкільне середовище, спілкування з однокласниками, вчителями, сторонніми дорослими, невміння висловити свої почуття і думки).

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 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. Згідно з філософською традицією, поняття «переживання» потрактоване як структурний компонент інших, більш комплексних психічних станів людини; 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 (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). 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.

Негативні переживання зумовлені індивідуальними, особистісними й соціальними особливостями. Індивідуальні аргументовані емоційною стійкістю – емоційною нестійкістю; розслабленістю – напруженістю; тривожністю – спокоем (збалансованістю). Особистісні пов'язані з психологічними новоутвореннями в емоційно-вольовій сфері молодшого школяра. Соціальні відображають ставлення до соціального оточення та свого місця в ньому (шкільне середовище, навчальна діяльність, несформованість адаптивних механізмів до нової ролі, статусу,

учнівського колективу, взаємин з учителями, батьками, зокрема незадоволеність потреб у стосунках, залякування, дефіцит позитивного спілкування, тривожність батьків, гіперопіка тощо); зміну режимних та організаційних моментів, пов'язаних із початком навчання в школі, негативний досвід у різних референтних групах; комунікацію в соціальних мережах, комп'ютерну залежність, інформацію з телереклами (повідомлення про катастрофи, руйнування, стихійні лиха, фільми жахів, бойовики, криміногенні ситуації, страшні мультфільми та казки). Для повноцінного розвитку особистості молодшого школяра важливо корегувати негативні переживання та запобігати їм.

Результати теоретичного аналізу проблеми дослідження представлено у публікаціях автора [60, 61, 62, 63, 64, 65, 67].

РОЗДІЛ II

ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ ВИЯВУ НЕГАТИВНИХ ПЕРЕЖИВАНЬ У МОЛОШОМУ ШКІЛЬНОМУ ВІЦІ

2.1. Організація дослідження негативних переживань у молодших школярів та процедура проведення

Мета та основні завдання дослідження визначили напрям та структуру емпіричного дослідження негативних переживань у молодших школярів, яке охоплювало такі етапи:

Констатувальний експеримент. Мета – виявлення знань про особливості досліджуваного феномена та його ролі у розвитку емоційної сфери особистості дитини молодшого шкільного віку задля зниження травмувального впливу середовищних факторів (сім'ї, школи, довкілля) за визначеними нами компонентами, критеріями та показниками.

Реалізація мети здійснювалася через: розроблення компонентно-критеріальної моделі прояву негативних переживань у молодших школярі (рис. 2.1); добір психодіагностичного інструментарію для проведення процедури діагностичного дослідження з вивчення компонентів та чинників негативних переживань (табл. 2.1.).

Вивчення негативних переживань можливе за умови побудови спеціально розробленої програми емпіричного дослідження з визначення параметрів, що відображають обрані нами та теоретично обґрунтовані компоненти, критерії й показники, зміст яких віддзеркалено в компонентно-критеріальній моделі.

У наукових дослідженнях модель трактується, як провідна ланка між дослідником та об'єктом, що виконує функції замітника об'єкта та дозволяє отримати нові знання про цей об'єкт; джерело інформації про об'єкт і допомагає пояснити, зрозуміти або вдосконалити цей об'єкт; бути точною копією об'єкта (хоча виконана з іншого матеріалу та в іншому масштабі) або

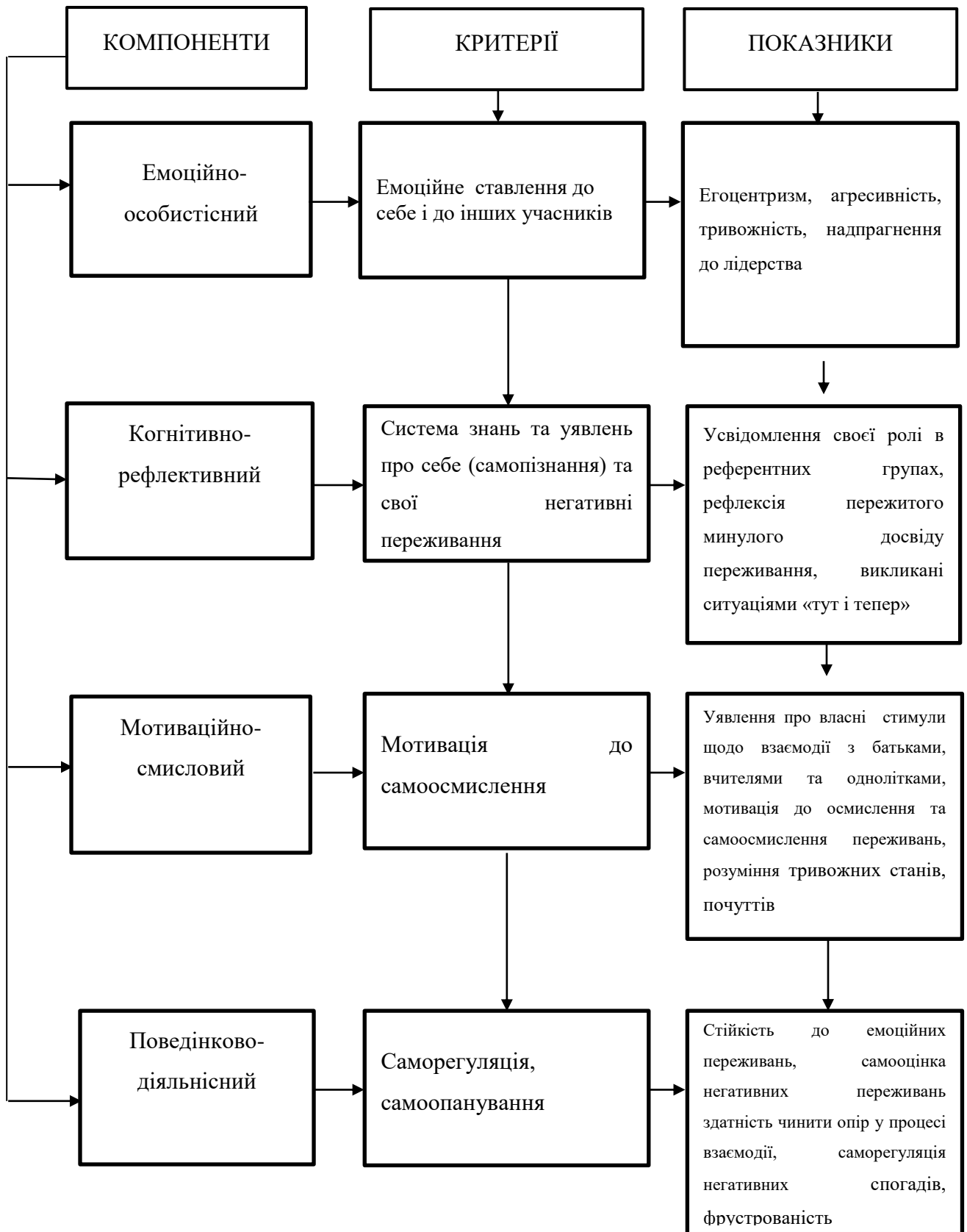


Рис. 2.1. Компонентно-критеріальна модель виявлення негативних переживань у молодших школярів

відображати деякі характерні властивості об'єкта в абстрактній формі [132].

Доцільність моделі як засобу усвідомлення реальних зв'язків і закономірностей очевидна: вона допомагає упорядкувати нечіткі й суперечливі поняття. У техніці моделі служать для проектування нових досконаліших систем та вивчення їх основних функцій, властивостей, зв'язків. Модель як засіб осмислення дійсності дає можливість впорядкувати та формалізувати початкові уявлення про об'єкт дослідження. У процесі побудови моделі виявляються суттєві взаємозв'язки та залежності, послідовність дій (алгоритм) і необхідні ресурси.

У контексті емпіричного дослідження компонентно-критеріальна модель визначається нами як уявна система, реалізація якої розкриває категоріально-понятійний інструментарій дослідження та логіку окресленого феномену на визначених нами етапах, що дає змогу одержати нову інформацію про цей об'єкт [140].

Складниками моделі є компоненти, критерії та їх показники, які сукупно розкривають досліджуване явище. *Компоненти* у структурі моделі відповідають за частину чогось; *показники* – узагальнені характеристики певного об'єкту, процесу або результату, поняття або його властивостей; [137].

Оскільки, 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* відграють роль оцінки предмета, явища, певних ознак задля класифікації за відповідними параметрами встановлення.

Такими параметрами за В. Семиченко є тривалість стану переживань (короткоточані 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).

У нашому варіанті компонентно-критеріальна модель спрямована на вивчення негативних переживань молодших школярів, що детермінують їхні прояви у ситуаціях шкільного та родинного середовища. На наше переконання, модель може мати різну змістову наповненість, яка залежатиме від мети і завдань дослідницьких пошуків.

Виходячи з мети дослідження – теоретично обґрунтувати й емпірично вивчити негативні переживання у молодших школярів нами розроблено компонентно-критеріальну модель дослідження й розроблено програму експериментального дослідження.

Обґрунтуємо компонентно-критеріальну модель дослідження негативних переживань молодших школярів з теоретичних та методологічних позицій (рисунку 2.1.), основними структурними компонентами якої обрано: *емоційно-особистісний, когнітивно-рефлексивний, мотиваційно-смісловий та поведінково-діяльнісний компоненти.*

Для визначення *емоційно-особистісного* компонента негативних переживань виходили з наукових положень про те, що «емоція стає прямим предметом осмислення і об'єднання з конкретними цінностями особистості у процесі суб'єкт – суб'єктної взаємодії, у напрямі, заданому технологією когнітивного компонента» [23].

За вченими (Л. Божович, О. Винославська, В. Вілюнас, Б. Додонов, О. Запорожець, В. Зливков, О. Кононко, А. Кошелева, С. Кузікова, П. Симонов та ін.), емоції у дітей мають ситуативний характер і виникають не до когось, чи до чого-небудь. На відміну від афектів, які потребують швидкої реакції рішення в непередбачених ситуаціях, емоції можуть не мати зовнішніх проявів, але бути тривалішими в часі, і слабшими за своєю інтенсивністю. Більше того, афекти сприймаються суб'єктом як стан свого «Я», тоді як емоції – як стан того, що відбувається «в ньому», тобто реакція

на афект, через переживання дитиною страху від чогось. Основним критерієм для визначення даного компонента обрано емоційне ставлення до себе та до інших учасників взаємодії з показниками егоцентризму, тривожності, агресивності, надпрагнення до лідерства. Низький рівень за емоційно-особистісним компонентом негативних переживань (егоцентризм, імпульсивність, триважність, агресивність тощо) відображає оптимальний вияв властивостей, що є характерними для такого компонента. Середній рівень засвідчує достатній, такий, що наближається до норми, вияв властивостей. Високий рівень доводить переважання негативних наслідків цих властивостей.

Когнітивно-рефлексивний компонент негативних переживань молодших школярів ґрунтувався на міркуваннях учення про

а) пізнання себе, своїх емоційних станів, відчуттів та переживань; розумінні емоційних станів інших учасників взаємодії (батьків, дорослих та їх ставлення до молодшого школяра) співвіднесення себе з можливостями свого «Я» [136];

б) віковий аспект та форми виявлення рефлексії: передбачення, порівняння, визначення, синтез, що складають основу пізнання та пізнавальної активності молодшого школяра [46],

в) усвідомлення себе в ролі суб'єкта діяльності [133].

У цьому сенсі імпонує думка Т. Кириленко про те, що емоційне самопізнання – це пізнання власних емоцій і почуттів, які дають інформацію особистості про неї з метою здійснення самозмін. Остннє розглядаємо як шлях до емоційного та особистісного самовдосконалення, що криє в собі знання про емоції та ставлення до них.

Основним критерієм для позначення даного компонента обрано систему знань про себе (самопізнання) та свої негативні переживання з показниками усвідомлення своєї ролі в референтних групах, рефлексія пережитого минуло досвіду, переживання, викликані ситуаціями «тут» і «тепер». Низький рівень за когнітивно-рефлексивним компонентом

негативних переживань характеризує невміння молодших школярів осмислити причини неприємних відчуттів, неприємного настрою, страху, тривоги, самотності. Середній рівень аналізованого компонента дає підстави говорити про схильність учнів до самоопанування негативних переживань у критичні періоди власного життя. Високий рівень за когнітивно-рефлексивним компонентом негативних переживань демонструє сформованість когнітивних передумов і рефлексивних умінь стосовно власних емоційних переживань.

Визначаючи *мотиваційно-сисловий компонент* негативних переживань враховували позиції вчених про те, що молодший шкільний вік криє в собі чималі ресурси в розвитку мотиваційної сфери. Натомість, як відзначає Є. Ільїн [101], новий вид діяльності – навчальний, вносить протиріччя у поглядах на мотивацію і мотив. Враховуючи те, що навчальна діяльність вносить зміни у життя дитини, відповідно і змінюються мотиви, зумовлені потребами, установками, почуттями обов'язку, інтересами, станами, що не завжди набувають позитивного змісту.

Підтвердження тези віднаходимо у дослідженнях Р. Стернберга, який доводить, що люди в рамках певного середовища зазвичай виявляють досить малий діапазон здібностей порівняно із діапазоном мотивації [53]. У контексті вивчення важливими є мотивація молодших школярів до успішної адаптації в умовах нового соціального середовища (шкільне навчання, суб'єктна взаємодія, референтні групи), потребі в пізнанні себе та інших суб'єктів взаємодії, встановленні взаємозв'язків (учень-учитель-учні; учень-учитель-батьки).

Особливістю смислоутворення є емоційність, образність, чуттєва мотивація поведінки, що дозволяє вважати емоції важливим фактором формування особистості молодшого школяра. Незважаючи на це, спектр емоційних переживань сучасних школярів вузький. Відповідно, основними показниками вивчення цього складника, вважаємо доцільним через значення слова та його вплив на емоційну реакцію. Важливо не слова, а реакція на це

слово, що створює образ власного «Я», самореалізація через розкриття власних здібностей та самоставлення особистості молодшого школяра до розуміння своїх відчуттів, переживань, емоційних почуттів та станів, їх перебіг та причини, що зумолюють виникнення негативних переживань.

Відповідно до цих положень, основним *критерієм* обрано мотивацію 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. Низький рівень мотиваційно-сислового компонента негативних переживань маркує несформованість самоорганізаційних умінь в умовах шкільного життя. Середній рівень за цим компонентом засвідчує наявні, проте недостатньо виражені, передумови до осмисленості життя. Високий рівень зазначеного компонента демонструє контрольованість й осмисленість подій власного життя.

Поведінково-діяльнісний компонент негативних переживань у молодших школярів реалізується через саморегуляцію емоцій. Він синтезує набуті правові знання дитиною про себе та інших учасників взаємодії, загострює почуття непримиренності до негативних явищ тощо. Формування психологічної готовності до активності й діяльності, спрямованої на досягнення провідних цілей; організацію форм поведінки, що уможлиблює становлення бажаного статусу й взаємодії в групі; усвідомлення мотивів власної поведінки на основі самосвідомості, що висвітлює специфіку дівості самооцінки й організація управління власними діями на підґрунті нормативно-ціннісного ставлення до себе та інших. Основним *критерієм* для визначення вказаного компонента обрано саморегуляція та самоопанування з *показниками* стійкість до емоційних переживань, самооцінка негативних переживань, здатність чинити опір у процесі взаємодії, саморегуляція негативних спогадів, фрустрованість. Низький рівень поведінково-діяльнісного компонента негативних переживань пов'язаний з оптимальним виявом особистісної тривожності та загальної шкільної тривожності, умінням

опанувати страх і тривогу, продуктивно розв'язувати проблемні ситуації. Середній рівень за цим компонентом віддзеркалює здатність до стресостійкості й об'єктивного ставлення до перешкод. Високий рівень за поведінково-діяльнісним компонентом маркує нездатність діяти в напрямі розв'язання проблемної ситуації. Психологічне дослідження включало три етапи.

Таблиця 2.1.1

Комплекс діагностичних методик і методів дослідження

<i>Компоненти негативних переживань</i>	<i>Методики дослідження</i>
Емоційно-особистісний	Проективна графічна методика «Кактус» М. Панфілової. Кольоровий тест Люшера
Когнітивно-рефлексивний	Семантичний диференціал Ч. Осгуда Індивідуальні бесіди з дітьми
Мотиваційно-смісловий	Проективна методика «Казки доктора Луїзи Дюсс» Індивідуальні бесіди з учнями та їх батьками
Поведінково-діяльнісний	Методика «Тест шкільної тривожності Б. Філіпса». Тест-опитувальник батьківського ставлення (ОРО), розроблений А. Я. Варгою і В. В. Століним
Індивідуальні особливості	Кольоровий тест Люшера
Соціальні особливості	Тест-опитувальник батьківського ставлення (ОРО), розроблений А. Я. Варгою і В. В. Століним
Особистісні особливості	Методика «Тест шкільної тривожності Б. Філіпса»

На *першому етапі* (констатувальному) дослідження проаналізовано погляди вчених, пов'язані із проблемою дослідження, окреслено їх парадигмальні позиції й теоретичні положення, визначено особливості та чинники, які зумовлюють негативні переживання у молодих школярів.

З цією метою було проведено комплексне дослідження негативних переживань – *другий етап*, що дозволило вивчити негативні переживання дітей молодшого шкільного віку за визначеним нами комплексом психодіагностичних методик та методів дослідження (таб. 2.1.1).

На третьому етапі психологічного дослідження – формувальному, апробувалась розроблена нами програма психологічної корекції та профілактики негативних переживань у молодших школярів.

Передусім, варто акцентувати увагу щодо необхідності застосування проєктивних графічних методик у дослідженні. Звісно, що Л. Бурлачук [36, с. 308], 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 [189], Н. Семаго, М. Семаго [199], суттєвими принципами проєктивних методик, що застосовують під час діагностики дітей є:

- 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. *Проєктивна методика «Кактус»* (М. Панфілова) [164].

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, 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 гами теста М. Люшера, а саме: синій, зелений, червоний, жовтий, фіолетовий, коричневий, чорний та сірий [104]. 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 2.2.1.

2. *Проективна методика «Казки Луїзи Дюсс»*, розроблена швейцарським психологом Луїзою Дюсс у 1940 р., за її задумом вербальна [149]. 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.

Правила проведення тесту. Дитині розповідають казки, де фігурує персонаж, з яким дитина буде ідентифікувати себе. Кожна з казок закінчується питанням, зверненням 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 носять 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 їдуть 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 діяльності [170]. 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 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 двополосних 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 страхом слід вважати слово «негативне переживання», а потім встановлюєте, слабо, середньо чи сильно представлена ця тривожність (чи, навпаки, страх). 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 тривожності [120].

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

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 [38] Зазначена методика дозволяє виявити особливості батьківського стилю виховання, тих стереотипів, що

спричинюють 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 острахів по відношенню до школи й соціального середовища в цілому.

Наведені вище методики зреалізовані нами в процесі проведення констатувального етапу дослідження.

2.2. Аналіз результатів дослідження

Емпіричне дослідження проведено протягом трьох етапів (пошуковий, експериментальний, підсумковий) у 2016 – 2020 рр. Вибірка охоплювала 216 респондентів, учнів 1 – 4 класів початої школи. Вивчення компонентів негативних переживань молодших школярів ґрунтоване на компонентно-критеріальній моделі та рівневій диференціації. Емоційно-особистісний компонент негативних переживань у молодших школярів досліджений за методикою «Кактус» М. Панфілової, «Кольоровий тест» М. Люшера, що виконане у два етапи. На першому етапі описані групи властивостей, найчастіше представлені в молодших школярів, на другому – групи таких властивостей із визначенням кількісного показника за вибірками окремо.

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

На підставі аналізу малюнків 64 учнів перших класів підсумовано, що більшість малюнків, а саме 84,38 %, виконані за допомогою олівців основної гама. Серед них превалує 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 46 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 сприйнятливості 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 58 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 48 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 полносність високого й низького рівнів агресивності в поєднанні з іншими особистісними властивостями, що ілюструють дані, систематизовані в таблиці 2.2.1.

Таблиця 2.2.1

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

Класи	Велика кількість голок	Наявність агресивності в коментарях	Довгі голки	Близько розташовані голки	Образ кактуса є загрозувальним
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
Четвер-ті	23,8	25,8	20,8	21,8	7,8

25,0 % учнів перших класів за показником «велика кількість голок» 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 острахів. 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 відчувають 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 %), відчувають 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 відчувають 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 2.2.2, 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 2.2.2

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

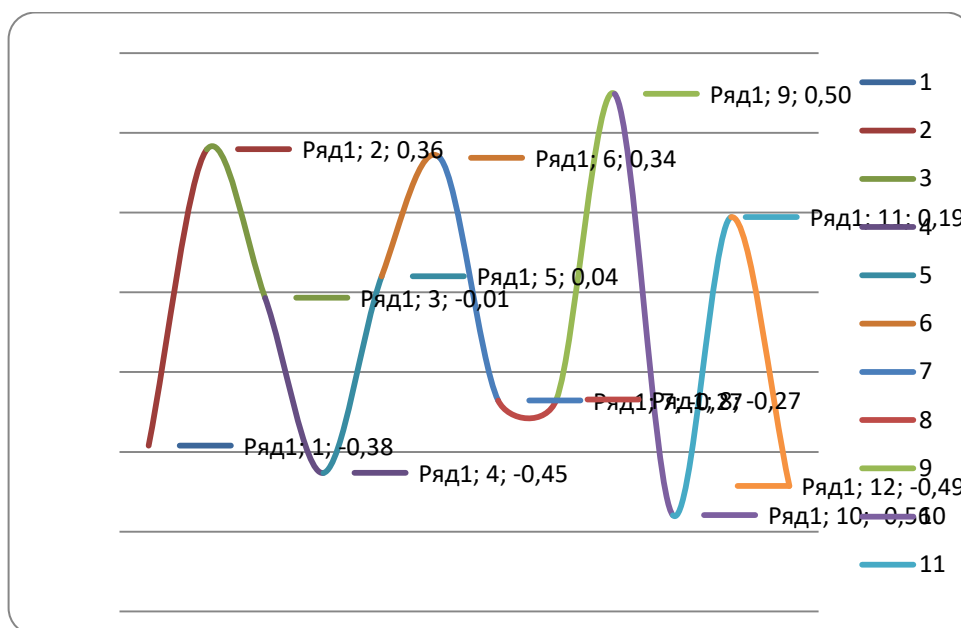


Рис. 2.2.1 Графік суб'єктивного семантичного простору поняття «неприємні відчуття» за допомогою методу семантичного диференціалу Ч. Осгуда

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

Таблиця 2.2.3

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

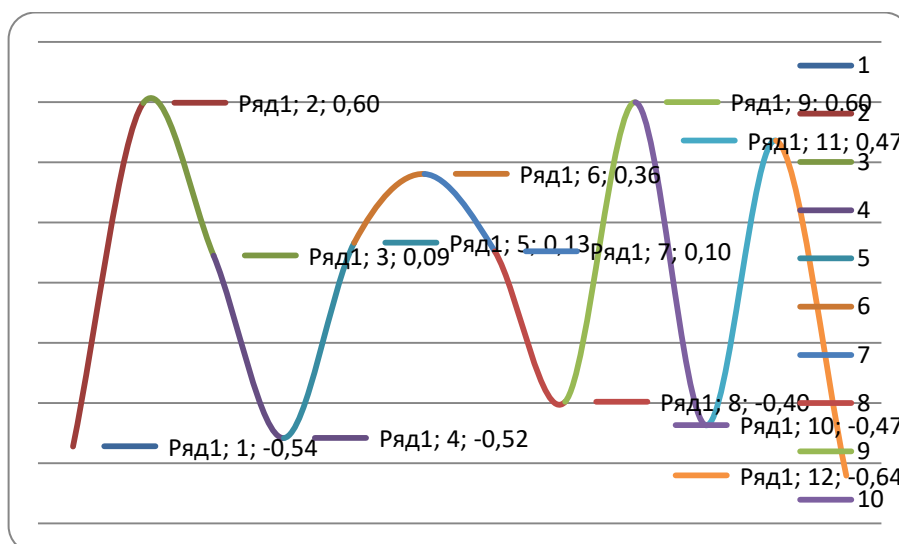


Рис. 2.2.2. Графік суб'єктивного семантичного простору поняття «неприємний настрій» за допомогою методу семантичного диференціалу Ч. Осгуда

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.

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

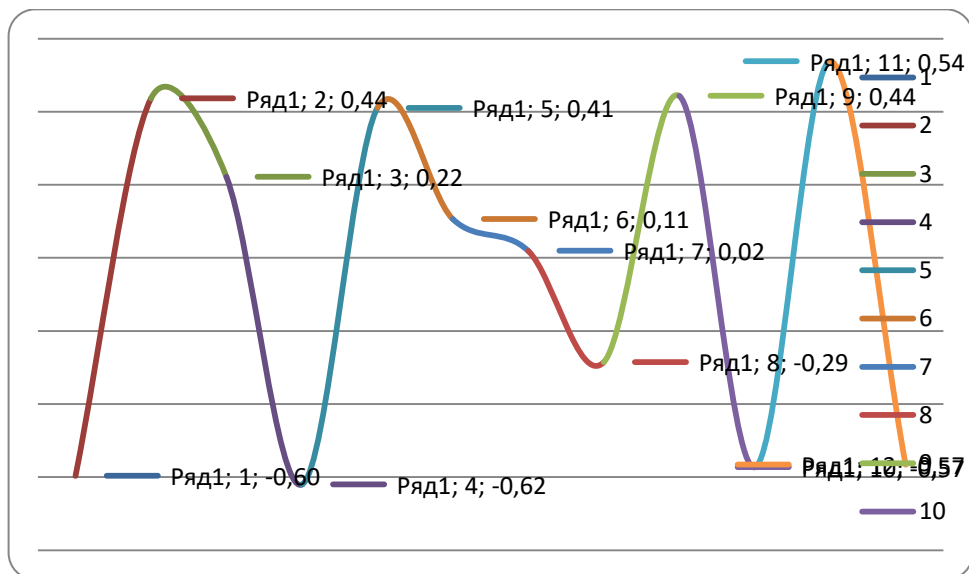


Рис. 2.2.3. Графік суб'єктивного семантичного простору поняття «страх» за допомогою методу семантичного диференціалу Ч. Осгуда

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 2.2.5

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

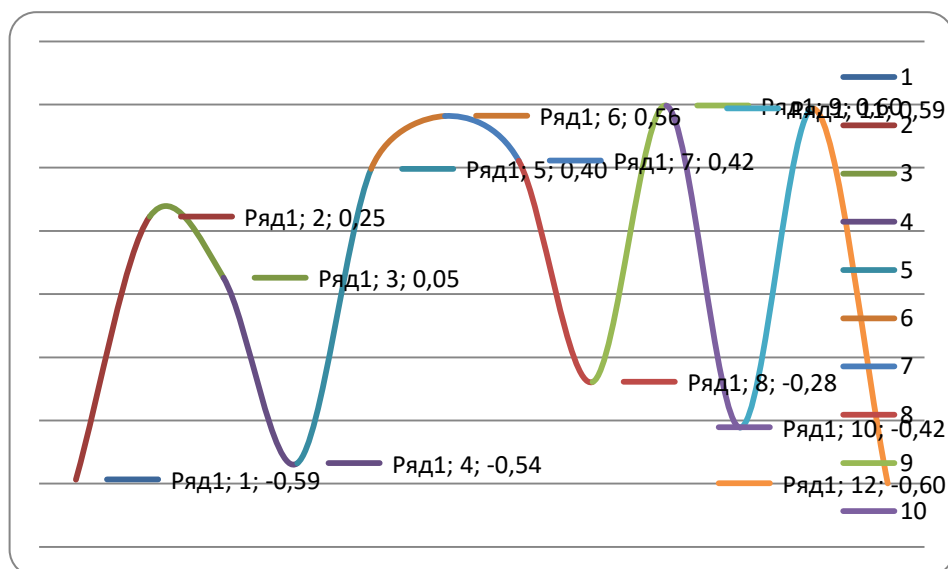


Рис. 2.2.4. Графік суб'єктивного семантичного простору поняття «тривога» за допомогою методу семантичного диференціалу Ч. Осгуда

Результати, систематизовані в таблиці й проілюстровані на графіку, 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 2.2.6

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

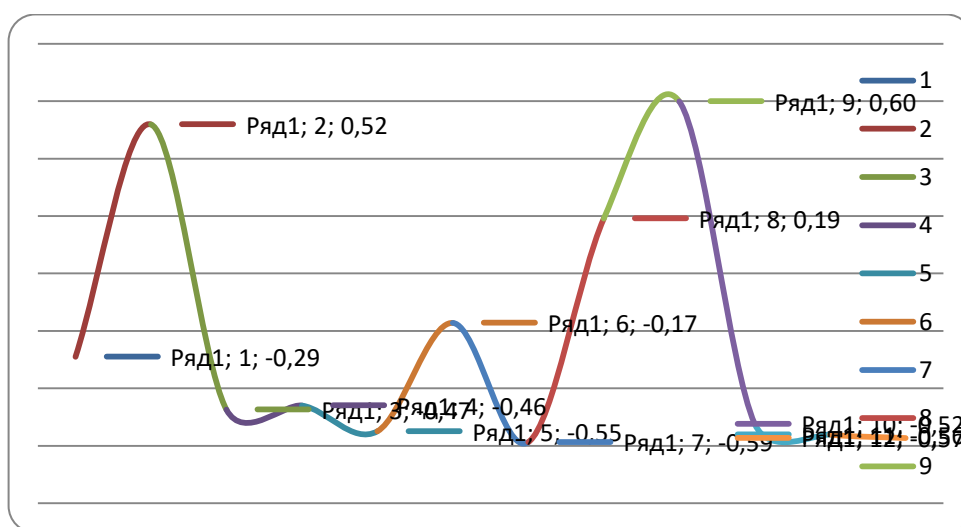


Рис. 2.2.5 Графік суб'єктивного семантичного простору поняття «самотність» за допомогою методу семантичного диференціалу Ч. Осгуда

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 відчувають страх темряви та привидів, які там живуть; чудовиська (монстри, зомбі) назвали 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») [Додаток].

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 братика). Констатовано також здатність асоціювати зображення темряви у поєднанні з героями комп'ютерних ігор (27,08 %): «Doom» – «там є Doom» (12,5 %); як «нечисть, на яку полює Відьмак» (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 заклав 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 недобрый – 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 провели 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...». Ілюстративний матеріал представлено в додатку (Додаток).

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.

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», осміслено 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 «осмислення 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 2.2.8 (див. Додаток), 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.

У таблиці 2.2.9 (див. Додаток) проілюстровано, що в учнів других класів превалує 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 (таблиця 2.2.10, див. Додаток) 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, узагальнені в таблиці 2.2.11 (див. Додаток), 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 вагової 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 остраху 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 остраху. 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, що представлені в таблиці 2.2.12 (див. Додаток), 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 острахами, пов'язаними із взаєминами з учителями.

Отже, особистісні властивості молодших школярів: показники нервової системи (низький фізіологічний опір стресу), особистісна тривожність – спричинюють 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) спричинюють 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, острахом 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 остраху 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 спричинюють емоційний дискомфорт у молодших школярів. Для з'ясування особливостей взаємозв'язку особистісної тривожності та стилів батьківського виховання застосовано методикау «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 превалує 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 2.2.13

**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 2.2.13 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.

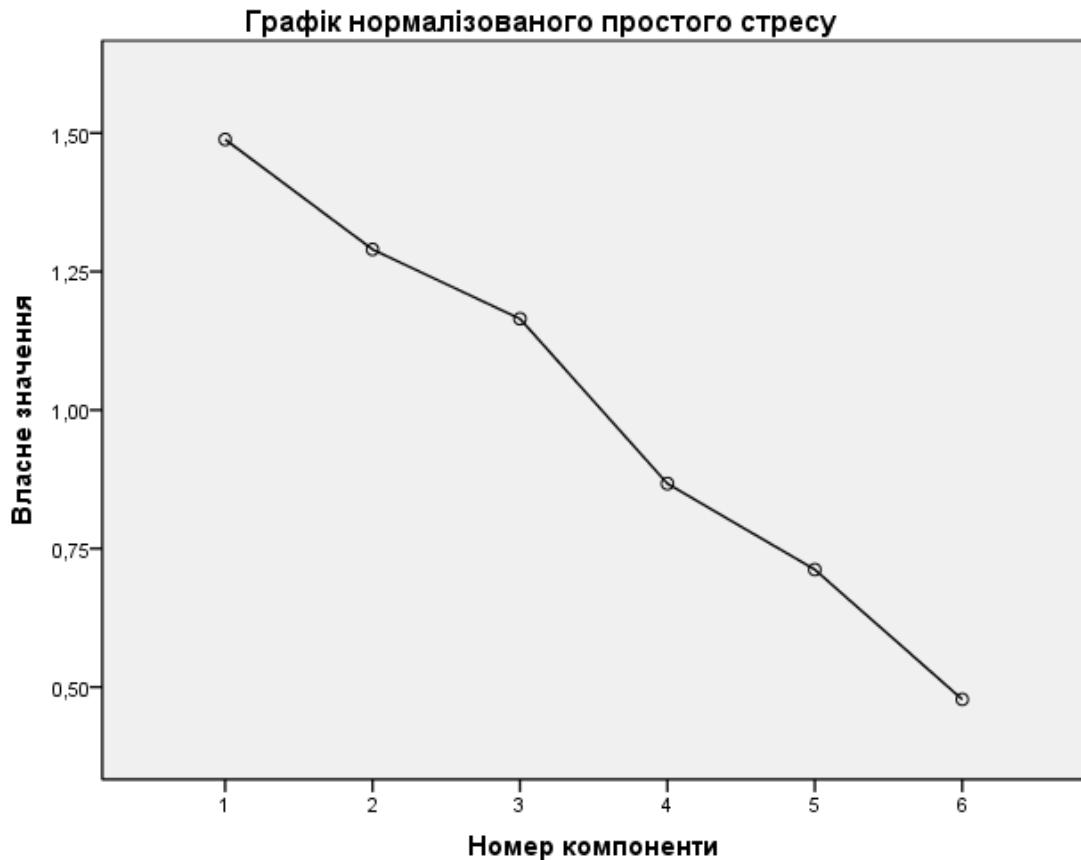


Рис. 2. 2.6 Розподіл особливостей батьківського стилю виховання й ставлення до дітей, що впливають на негативні переживання в учнів перших класів

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. Дані представлено на рис. 2.

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.

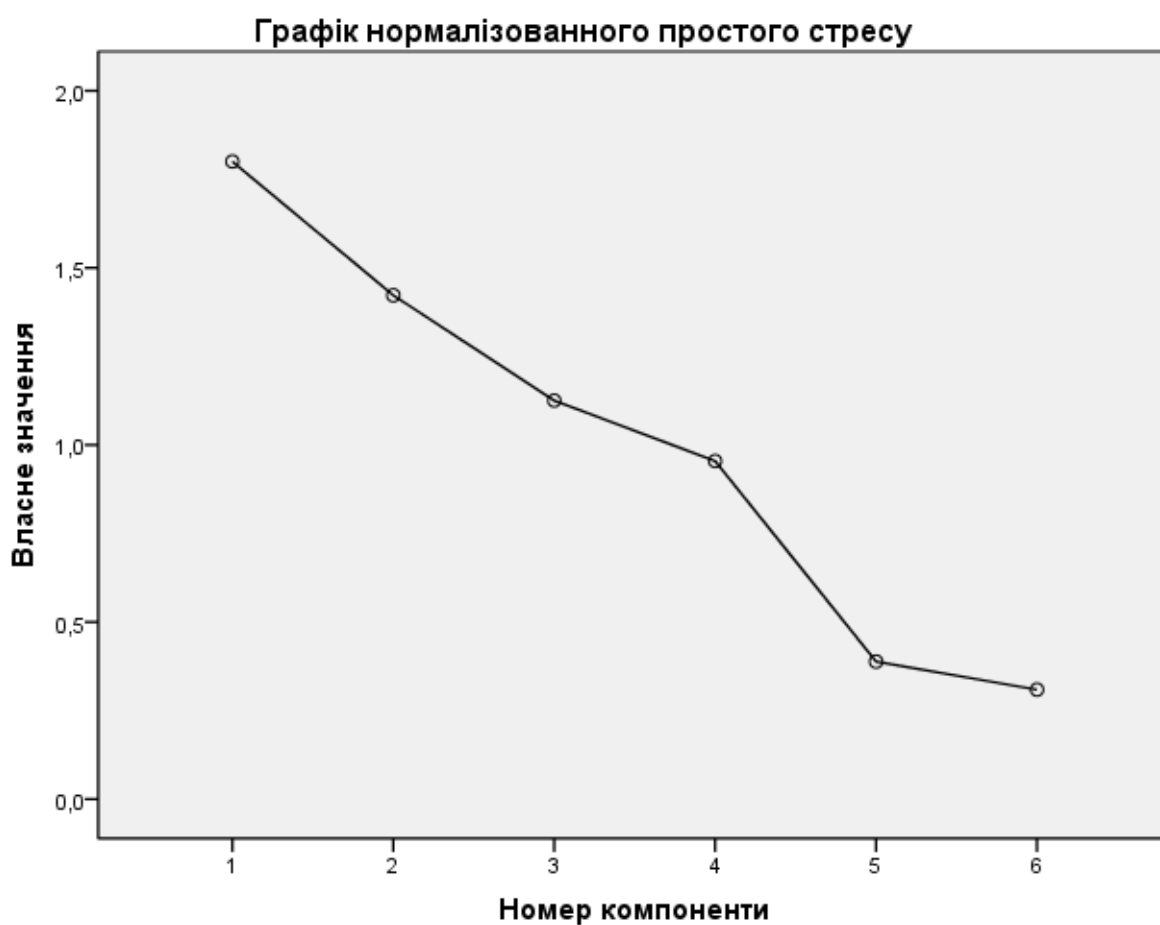


Рис.2.2. 7. Графік розподілу особливостей батьківського стилю виховання й ставлення до дітей, що впливають на негативні переживання в учнів других класів

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).

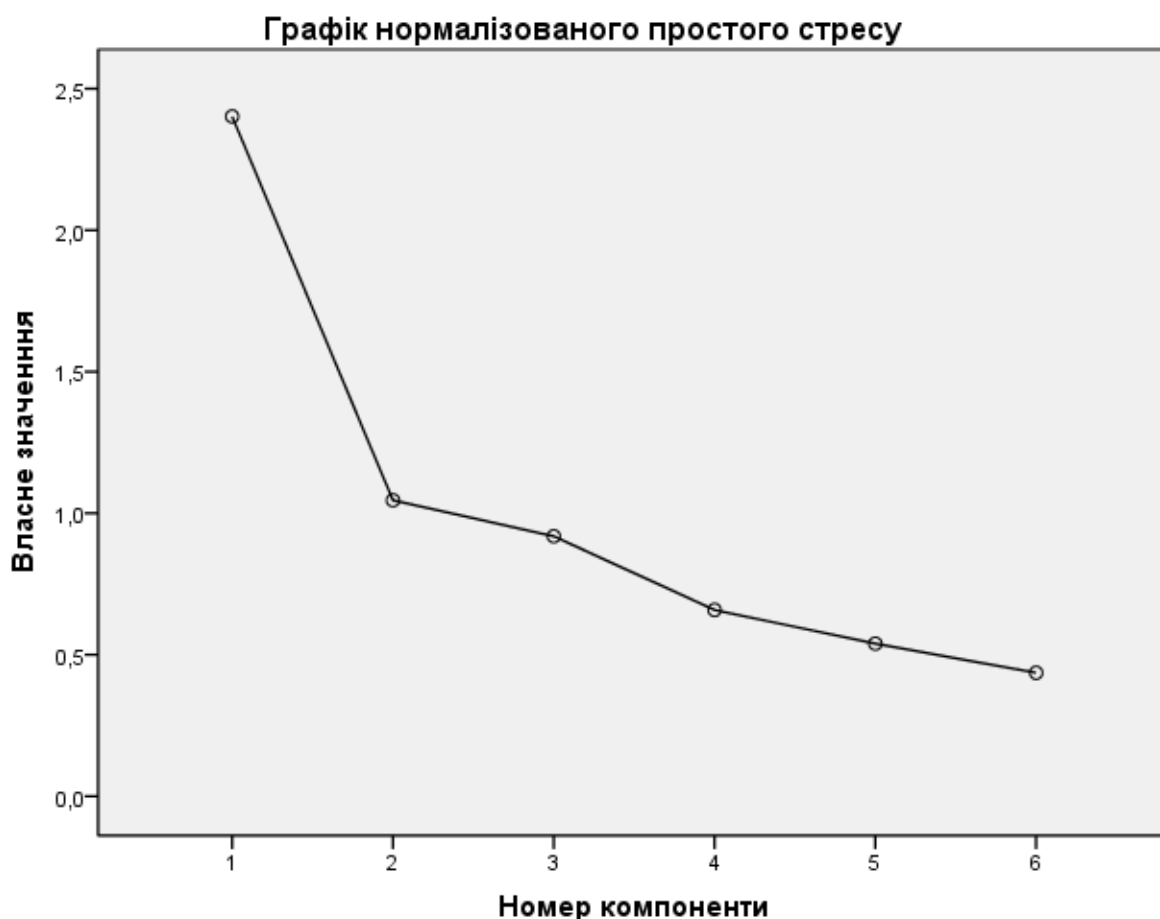


Рис.2.2.8. Графік розподілу особливостей батьківського стилю виховання й ставлення до дітей, що впливають на негативні переживання в учнів третіх класів

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, f_5 (,330) – особливості батьківської стратегії виховання, що взаємопов'язана зі ставленням до невдач у дітей.

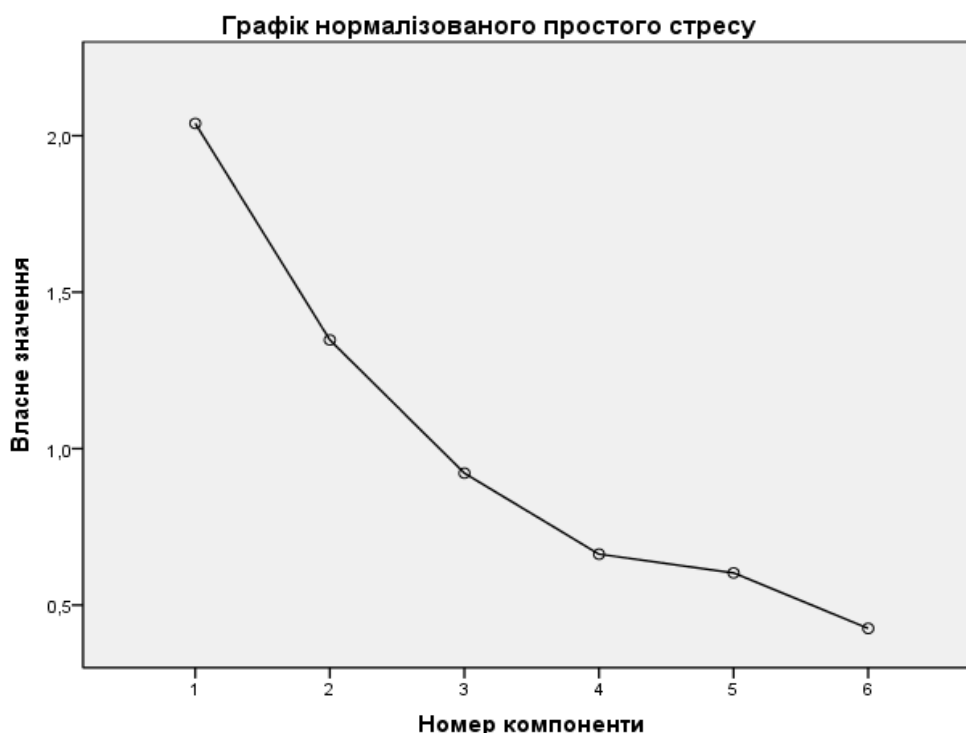


Рис. 2.2.9. Графік розподілу особливостей батьківського стилю виховання й ставлення до дітей, що впливають на негативні переживання в учнів четвертих класів

Другий фактор F2 має назву *діяльнісний*, поєднує f_8 (-,796), пов'язаний з особливостями особистісної тривожності в дітей, f_4 (,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 f_6 (,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, f3 (,471) – взаємозалежність. Усі зазначені фактори впливають на негативні переживання в учнів третього класу.

Другий фактор F2 має назву *діяльнісний*, поєднує f5 (,850), пов'язаний з особливостями батьківської стратегії виховання, що відображає ставлення до невдач у дітей, f1(,770) – протилежний стиль виховання, ґрунтований на підтримці або на відкиданні, f3 (,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: F1 (ортогональний), F2 (діяльнісний), F3 (адаптивний). На вибірці перших класів констатовано статистично значущий вияв трьох факторів: F1 (ортогональний), що поєднує f6 (,829) – особистісну тривожність; f5 (,571) – ставлення до невдач; f1 (,478) – прийняття до відкидання; F2 (діяльнісний), що поєднує f3 (,678) – симбіоз; f1(,478) – приймання – відкидання; f4 (,447) – авторитарну гіперсоціалізацію; F3 (адаптивний) – f4 (,597), тобто авторитарну гіперсоціалізацію; f1 (-,527) – приймання – відкидання; f2 (,539) – кооперацію. На вибірці других класів зафіксовано статистично значущий вияв трьох факторів: F1 (ортогональний) – f2 (,872) взаємодію, f3 (,571) ставлення до невдач, f1 (,478) прийняття – відкидання; F2 (діяльнісний) – f3 (,678) кооперацію, f1(,478) прийняття – відкидання, f4 (,447) надконтроль із боку батьків; F3 (адаптивний) – f4 (,597) авторитарну гіперсоціалізацію, f1 (-,527) протилежність у тактиках виховання батьків, f2 (,539) взаємодію в процесі виховання. На вибірці учнів третіх класів наявний статистично значущий вияв двох факторів: F1 (ортогональний) – f2 (,367) взаємодія, f1

(,346) приймання – відкидання, f5 (,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. Характеристика типів негативних переживань у молодшому шкільному віці

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 2.3.1

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 2.3.2

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, острахом академічної неуспішності 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 спричинюють 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 констатувального дослідження особливостей вияву 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 спричинюють 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).

Результати емпіричного дослідження подано у наступних публікаціях автора [66, 68, 69, 70, 251]

РОЗДІЛ 3

ПРОГРАМА КОРЕКЦІЇ ТА ПРОФІЛАКТИКИ НЕГАТИВНИХ ПЕРЕЖИВАНЬ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

У розділі на основі результатів теоретичного аналізу проблеми, емпіричних даних констатувального етапу емпіричного дослідження розроблено й апробовано програму корекції та профілактики негативних переживань у молодших школярів; представлено зміст програми та описано її дію на динаміку складників негативних переживань, негативні переживання в цілому як інтегральне утворення; за результатами формувального етапу в групах проведено контрольні зрізи та виконано факторний аналіз, аргументовано ефективність запровадженої програми.

3.1. Принципи корекції та профілактики негативних переживань у молодшому шкільному віці

Теоретичні концептуальні положення щодо психологічної природи негативних переживань у молодшому шкільному віці, висновки, сформульовані на констатувальному етапі емпіричного дослідження, послугували підґрунтям для розроблення програми корекції та профілактики негативних переживань молодших школярів.

Для розроблення програми корекції та профілактики негативних переживань молодших школярів використано комплексний підхід, описаний у працях О. Лурії [140]. За цим підходом передбачено, що корекційна робота має зважати на вияв негативних переживань у молодших школярів через різні сфери особистості – психомоторну (зокрема дихальні рухи), когнітивну, емоційну, а також впливатиме на них; поєднувати індивідуальні та групові методи роботи; містити оздоровлювальні процедури (як на соматичному, так і на психологічному рівнях), навчання прийомів релаксації під час корекційних занять із психологом та в домашніх умовах. У програмі

корекційних і профілактичних занять заплановано попереднє нейропсихологічне обстеження, психодіагностування для виявлення сформованості психічних функцій та психологічних особливостей учнів, з'ясування причин негативних переживань і їхніх наслідків.

Важливість попереднього вивчення нейродинамічних показників зумовлена тим, що їх зниження унеможливує повноцінне функціонування пізнавальних процесів: пам'яті, мислення, уваги та інших психічних функцій, призводить до порушення адекватності реагування, послаблення здібностей дитини до самоконтролю, а отже, до негативних переживань. Такий взаємозв'язок підтверджений у працях Ж. Глозман [51], А. Семенович [200]. Учені доводять, що найбільшою мірою нейродинамічні порушення позначаються на мнестичних та інтелектуальних функціях. Своєчасний аналіз нейродинамічних показників у корекційних заходах сприяє розвитку загальної мозкової активності, витривалості особистості щодо шкільного навантаження, запобіганню негативним переживанням молодших школярів.

Програма передбачає впровадження загальнозміцнювальних заходів для оптимального функціонування нейродинамічних особливостей психіки молодших школярів. Такі заходи реалізують через процедури, що стимулюють кровообіг головного мозку, збагачення крові киснем, зокрема: контрастний душ, ранкова гімнастика, самомасаж комірцевої зони, масаж і самомасаж стоп та долонь, використання масажних устілок у взутті, вправа «50 кроків по холодній воді» (тупотіння ніжками по масажному килимку, зануреному у воду кімнатної температури під супровід ритмічної пісеньки) тощо. Також наголошено на необхідності дотримання повноцінного, здорового раціону харчування дитини, режиму праці й відпочинку, фізичної активності (заняття в спортивних секціях, виконання фізичних вправ удома чи під час корекційних занять), оптимальне дозування навчального навантаження.

Вагоме місце серед загальнозміцнювальних заходів посідають дихальні вправи, які забезпечують: підвищення рівня працездатності молодших

школярів, оптимізацію рівня нейродинамічних показників завдяки насиченню мозку киснем; навчання школярів контролю власної поведінки, що розвиває навички самоконтролю (особливо важливе для дітей із розладом дефіциту уваги й гіперактивністю); зняття психоемоційного навантаження, позбавлення негативних емоцій і досягнення «функційної розрядки», релаксації, навчання управління власними емоціями.

На етапі розроблення програми психокорекції та профілактики негативних переживань молодших школярів узято до уваги розуміння поліфункційності психічного життя людини: забезпечення необхідного рівня активності, прийом, опрацювання, збереження зовнішньої інформації, організація (програмування, регуляція, контроль) активної свідомої психічної діяльності [135]. Для опанування молодшими школярами необхідних умінь, навичок, готовності до подолання негативних переживань їм необхідне програмування власних дій, контроль за виконанням, зіставлення з вихідними намірами, виправлення неточностей чи помилок. Такі процеси забезпечені діяльністю складних мозкових структур, які в молодшому шкільному віці ще активно розвиваються.

Корекційні заходи програми передбачають створення умов для переходу від механічного виконання інструкцій дорослого до спільної діяльності й самоконтролю власної поведінки [46]. Для розвитку довільної саморегуляції в молодших школярів розроблені розгорнуті інструкції з боку дорослого, які поступово формують здатність створювати власну цілісну програму поведінки; різні завдання, що спонукають дитину що-небудь вигадати, спланувати або вибрати.

Для урізноманітнення поведінкового репертуару учнів, наповнення його моделями стресостійкої поведінки й конструктивного копінгу (як важливих умов успішного подолання негативних емоційних переживань) корекційну програму наповнено іграми, що відтворюють правила, які змінюються залежно від ролі за сюжетом. Л. Виготський уважав гру «школою довільної поведінки» [46]. Дотримуючись правил гри, учень

підкорює власні імпульси завданню та його виконанню. Правила гри є правилами дитини власне для себе, правилами внутрішнього самообмеження й самовизначення [52]. Завдяки цьому в грі формується довільність, здатність до контролю та програмування власної діяльності. Правильний контроль поведінки знімає негативні переживання, поступово заміщується автоматизованими формами контролю. Зовнішні правила стають внутрішніми уявленнями дитини про те, як потрібно поводитися в ситуації.

Для ефективності корекційних і профілактичних впливів програма спрямована на емоційне включення учня, передбачає активні засоби впливу на формування позитивної мотивації до виконання завдань. З огляду на особливості розвитку властивостей уваги в молодшому шкільному віці, програма корекції негативних переживань містить завдання, скеровані на підтримання уваги дітей (вимагають «реакції вибору»).

Для поступового формування в молодших школярів довільної саморегуляції під час негативних переживань, у програмі заплановане впровадження так званої «глухої інструкції» та поступового скорочення інструкцій до запитання («Я не пам'ятаю, що ми робили з вами в цій вправі?»), техніки «Детектор помилок» (для аналізу свідомо неправильної, помилкової ситуації, яку варто виправити).

У процесі розроблення корекційної програми дотримано таких методичних принципів:

1) принцип «заміщувального онтогенезу» (корекційна робота розпочинається з того місця, де зафіксовані відхилення від оптимальної програми розвитку);

2) діяльнісний принцип (основним засобом корекційно-розвивального впливу є взаємодія дорослого й дитини);

3) принцип нормативності (орієнтація на нормативні показники психологічного розвитку дітей молодшого шкільного віку);

4) принцип комплексності рухової та когнітивної корекції (в онтогенезі руховий і когнітивний розвиток відбуваються паралельно, у корекційній

роботі вплив спрямований водночас на обидві сфери) [51];

5) принцип систематичності – для формування стійких мозкових зв'язків і системного впливу на весь комплекс психічних функцій, необхідних для ефективного формування необхідних поведінкових патернів (дотримання чіткої періодичності в заняттях).

Описаний вище підхід та принципи реалізовані як у змісті програми психокорекції та профілактики негативних переживань молодших школярів, так і в процедурі, що схарактеризоване нижче.

3.2. Зміст програми корекції та профілактики негативних переживань у молодшому шкільному віці

Програма корекції та профілактики негативних переживань молодших школярів – це організована система психологічних впливів, спрямованих на пом'якшення емоційного дискомфорту в дітей, підвищення їхньої активності й самостійності, подолання внутрішньо-особистісних реакцій (агресивність, підвищена збудливість, тривожна недовірливість тощо), що зумовлені емоційними порушеннями.

Програма корекції та профілактики негативних переживань молодших школярів має на меті виконання таких завдань:

1. зміцнити внутрішні ресурси особистості дитини, які вможливають зниження рівня негативних переживань та опанування необхідних навичок реагування в різних стресових ситуаціях;
2. пропрацювати негативні переживання дітей для актуалізації знань, когнітивних схем, що становлять внутрішній план переживання;
3. доповнити досвід (знання, уявлення) дітей інформацією, важливою для формування конструктивних думок, вибору конструктивних дій у складних ситуаціях;
4. надати зразок конструктивної поведінки в складних ситуаціях, потренувати вміння конструктивної поведінки.

Відповідно до завдань, у програмі звернено увагу на розвиток рефлексії та стресостійкості молодших школярів, пропрацювання тривожності, підвищеної сором'язливості, невпевненості в собі. Короткий зміст програми викладено у табл. 3.1.1.

Таблиця 3.1.1

Зміст програми психокорекції та профілактики негативних емоційних переживань молодших школярів

<i>Етап</i>	<i>Засіб</i>	<i>Техніка</i>	<i>З чим працює</i>	<i>Частота здійснення</i>	<i>Хто здійснює</i>
<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>	<i>6</i>
Діагностичний	Нейро- та психодіагностика	Тести	Психічні функції, особливості учнів	Разово	Психолог
Терапевтичний	Загально зміцнюючі заходи	Дихальні вправи, вправи з релаксації, водні процедури, заняття спортом, масаж, раціон, режим дня	Організм в цілому	Систематично	Психолог, батьки
	Ігротерапія	Ігри: «Круті віражі», «Дружок», «Морські маневри», «Дерево», «Метелик», «Уважний наїзник», «Пошук скарбів», «Скелелаз», «Павук», «Збережи секрет», «Ковпак мій трикутний», «Ластівка й дерево», «Полювання за скарбом», «Коржик», «Чарівний магазин» тощо.	Негативні переживання з приводу шкільних стресів та взаємодії, Ресурси особистості, Навички конструктивної поведінки, Рефлексія,	Систематично	Психолог
	Казкотерапія	Аналіз казок про страхи, Завершення казкового сюжету, Складання казки про себе	Негативні переживання: тривожність, підвищена агресивність, самотність...	Систематично	Психолог

			ресурси особистості		
1	2	3	4	5	6
	Арт-терапія	«Вільне малювання», «Малюнок із геометричних фігур», «Намалюй свій настрій», пісочна терапія тощо.	Негативні переживання: тривожність, підвищена агресивність, самотність... ресурси	Систематично	Психолог
	Індивідуальна психотерапія	Бесіда, арт-терапія, техніки тілесно орієнтованої терапії	Психотравма	Періодично	Психолог, батьки
	Сімейна психотерапія	Бесіда, арт-терапія, метафори	Негативні переживання учнів з приводу сім'ї	Періодично	Психолог

Дослідження емоційно-особистісних властивостей молодших школярів – необхідний та основний компонент програми профілактики й корекції негативних переживань, пов'язаних зі шкільним життям в учнів початкової школи. Передусім акцентовано увагу на особистісну тривожність, підвищену сором'язливість, невпевненість у собі, які негативно позначаються на успішності молодших школярів.

З огляду на результати психодіагностики, вибирають стратегію корекції. Нейропсихологічні та психолого-педагогічні засоби на заняттях щільно переплітаються, утворюючи єдиний цілісний комплекс психологічних методик, які мають на меті подолання й компенсацію всіх слабких ланцюжків інтелектуального та психоемоційного розвитку особистості молодшого шкільного віку.

Психокорекційні засоби, спрямовані на подолання психоемоційних розладів, мають як груповий, так і індивідуальний характер. Крім того, застосовують психодинамічний та поведінковий підходи для виконання завдань психокорекції.

У межах *психодинамічного підходу* акцентовано увагу передусім на створенні умов, що знімають зовнішні соціальні перешкоди на шляху

розгортання інтрапсихічного конфлікту, успішному розв'язанню якого сприяють сімейна психотерапія, ігри, арт-терапія тощо.

Система впливів у межах поведінкового підходу спрямована на допомогу молодшому школяреві в засвоєнні нових реакцій, що оптимізують формування адаптивних форм поведінки. Різні поведінкові тренінги, психокорекційні вправи полегшують закріплення засвоєних реакцій.

Корекція емоційних порушень, негативних переживань у молодшому шкільному віці стає оптимальною завдяки базовим засобам, застосовуваним у психодинамічному й поведінковому підходах (ігротерапія, арт-терапія, казкотерапія, поведінковий тренінг). Вибір засобів психокорекції негативних переживань залежить від специфіки психоемоційних порушень і конфлікту, що спричинений емоційними розладами кожної особистості.

У ситуації з внутрішньо-особистісними конфліктами передбачене застосування засобів сімейної психокорекції. Групова психокорекція впливає на оптимізацію міжособистісних взаємин, розвиток умінь та навичок самоконтролю поведінки й пом'якшення емоційної напруги. До уваги беруть ступінь складності негативних переживань та їхніх наслідків, емоційного неблагополуччя.

Узагалі в психотерапії, психокорекції негативних переживань вагоме місце належить ігровим засобам профілактики й корекції негативних переживань у молодшому шкільному віці. У наукових працях (А. Соболева, Е. Ємельянова) зазначено, що саме несформованість ігрової діяльності в дошкільному віці становить основу як навчальних, так і психоемоційних проблем, негативних переживань у молодшому шкільному віці [209].

Гра – найбільш природна форма діяльності дитини. Упродовж гри формується активна співдія дитини з навколишнім світом, розвиваються її інтелектуальні, емоційно-вольові, моральні якості, формується особистість у цілому. Суттєвою психологічною ознакою гри є водночас переживання особистістю умовності й реальності ситуації, що складається (О. Кравцова [126]; Т. Грабенко та Т. Зінкевич-Євстігнеєва [57]). В умовних обставинах,

створених за певними правилами, гра дає змогу переживати удачу, успіх, пізнавати власні фізичні й психічні ресурси. Такі властивості гри як діяльності забезпечують її психокорекційний потенціал.

Засоби корекції мають особливе значення в психокорекції негативних переживань, емоційних порушень у молодших школярів. У процесі емоційної корекції можливе застосування як спрямованої (директивної), так і недирективної ігрової терапії. Недирективна ігрова корекція, що відбувається у вигляді вільної гри дитини, водночас виконує низку завдань: сприяє розвитку самовираження молодшого школяра; нейтралізує емоційний дискомфорт, що неприйнятний для молодшого школяра; формує процеси саморегуляції.

Нині запропоновано широкий спектр засобів недирективної ігротерапії. Ігрова психокорекція у вигляді сюжетно-рольової гри часто використовується в роботі з молодшими школярами, які переживають яскраво виражені міжособистісні конфлікти, мають порушення в поведінці. Упродовж корекції учням вдається відтворити минуле або теперішнє, а також моделювати новий досвід у можливих стресових умовах. Ефективність проведення сюжетно-рольової гри залежить від соціального досвіду дитини, від особливостей уявлень про людей, їхні почуття, взаємини.

Сюжетно-рольові ігри сприяють корекції негативних переживань у контексті самооцінювання, формуванню в молодшого школяра позитивних взаємин з однолітками й дорослими. Також вагоме значення має використання казкових сюжетів і ситуацій.

Дію казкових сюжетів складно переоцінити як для розвитку емоційної сфери, так і в процесі корекції труднощів, що виникають у молодших школярів. Казкові ситуації актуалізують уявлення учнів, розвивають у них уміння уявляти ігрові події, у яких опиняються персонажі. Дитина не лише повторює, вона створює образ персонажу, уподібнюється до нього. Здатність особистості апробувати роль, образ є суттєвою умовою, що необхідна для корекції не лише негативних переживань, емоційного дискомфорту, а й

негативних наслідків. Власні негативні емоції та якості особистості учні переносять на ігровий образ, наділяючи ними ігровий персонаж.

Психом'язові тренування впливають на корекцію емоційного навантаження. Основне завдання – навчити молодших школярів розслабляти м'язи тіла й обличчя за допомогою м'язової релаксації; застосовувати уяву, але без напруження уявляти зміст форми самонавіювання; утримувати увагу на мисленнєвих об'єктах; впливати на себе словесними формулами.

Рухові ігри (п'ятнашки, піжмурки тощо) мають особливе значення в корекції емоційно-вольової сфери дитини. Такі ігри забезпечують емоційну розрядку, знімають гальмування, пов'язане з острахом, сприяють гнучкості поведінки, засвоєнню групових норм, розвивають координацію рухів.

Образотворче мистецтво (арт-терапія) як один із провідних засобів психокорекції емоційних порушень, негативних переживань у молодших школярів представлено багатьма видами. Арт-терапія має на меті розвиток самовираження й самопізнання. Творчість допомагає виявити й відтворити внутрішні почуття, переживання, сумніви, конфлікти й сподівання в символічній формі, пережити ще раз важливі події, щоб виявити прихований зміст психічного.

Арт-терапія також може бути застосовувана під час корекції дитячо-батьківських взаємин. Малюнки дітей не лише відображають рівень розумового розвитку та індивідуальних особистісних властивостей, а й слугують своєрідною проекцією особистості. Малюнок – засіб посилення відчуття ідентичності особистості, допомагає молодшим школярам розпізнавати себе та власні здібності. Найбільш ефективно вдаватися до арт-терапії для корекції острахів у молодших школярів і підлітків. Крім малюнків для корекції страхів, можливе виготовлення масок, фігурок із пластиліну, конструкцій із підручного матеріалу (із дроту, тканини, мотузок тощо).

Пісочна терапія як сучасний засіб психотерапії ефективно застосовуваний у корекції негативних переживань молодших школярів, а також сильних емоційних навантаженнях. Дотик рук до піску надає людині

відчуття спокою й водночас ресурсне відчуття великих можливостей. Пісочна гра допомагає не лише перенести власні переживання в пісочницю, але й успішно з ними взаємодіяти.

Пісочну терапію застосовують як монотерапію (самостійна техніка єдина в програмі психолого-педагогічного супроводу, у корекційній її частині), а також у поєднанні з іншими психотерапевтичними засобами, такими як арт-терапія, казкотерапія, символ-драма тощо. Упродовж гри молодший школяр розв'язує внутрішні емоційні проблеми. Пісочна терапія занурює сприйняття особистості в більш глибокий рівень. Коли учень вибудовує та відіграє ситуацію в пісочниці, дитина має змогу спостерігати за нею збоку. Це допомагає зіставити гру з реальним життям, усвідомити те, що відбувається. Комбінування піску й води як робочих матеріалів посилює терапевтичний ефект.

Метафори застосовують у практиці для подолання негативних переживань і поведінкових виявів у молодших школярів (труднощі в комунікації, агресія, сором'язливість, невпевненість у собі тощо). Метафори також корисні в роботі з батьками молодших школярів, тому що вони не є директивними та «повчальними», однак діють на уяву, почуття й інтелект, активують внутрішні ресурси. Змінюючи життєві установки особистості, метафори мотивують до успіху, відкриваючи світ нових можливостей.

Психотерапевтична метафора відрізняється тим, що спрямована на розв'язання життєвої ситуації конкретної людини. Застосовуючи психотерапевтичну метафору, психолог приховує справжню мету в тканині оповідання. Дитина сприймає лише вчинки, що описують події та дії, не розмірковуючи про прихований смисл. Застосування метафори фактично активізує всі психічні системи людини – від відчуттів до самосвідомості [57].

Особливості застосування метафоричного мовлення через оповідання, казки передбачає індивідуальний підхід до кожної дитини. Упродовж створення оповідань варто брати до уваги: рівень актуального розвитку дитини (за результатами нейродіагностування); вік особистості; соціальне

середовище, оточення особистості; коло зацікавленості особистості; мету, що необхідно досягти завдяки заняттям.

Нейропсихологічне обстеження дає змогу отримати вагомі дані – важливі для створення метафоричних оповідань, відомості про психічні функції, розвинути мовленнєві функції й логічне мислення молодшого школяра. Така інформація вможливує створення метафор, їх адаптацію до рівня актуального розвитку дитини, а також частково прогноз стосовно результативності застосування засобу.

Орієнтація на нейропсихологічні показники рівня мовленнєвого розвитку молодшого школяра, обсяг словникового запасу дає змогу створити казкове оповідання з фраз, зрозумілих молодшому школяреві. Якщо нейропсихологічне діагностування виявляє недостатній рівень мовленнєвих і мисленнєвих процесів, то метафоричний смисл таких оповідань буде незрозумілим для дитини, вона не зможе повністю проаналізувати смисл оповідання, узагальнити це в сюжеті. Використання метафор у практиці з такими дітьми буде неефективним для розвитку мовленнєвих і мисленнєвих процесів.

Досягнення мети під час застосування метафор залежить від віку особистості. До уваги беруть коло зацікавленості особистості, специфіку оточення. Усю інформацію можливо отримати в батьків дитини. Сюжет метафори-казки розбудовують за темами, що актуальні для молодших школярів, це сприяє ефективності психотерапевтичного впливу, психологічної роботи в цілому, тому що матеріал сприймають у такому випадку зацікавлено.

У процесі складання казок, метафоричних оповідань зважають на поінформованість особистості щодо навколишнього світу. Фахівець повинен розуміти мету, якої треба досягти в роботі з метафоричним матеріалом. Психолог окреслює мету, чітко розуміючи «слабкі ланки», пов'язані з віковим розвитком особистості, емоційно-особистісні проблеми й побажання батьків і вчителів. Казки та метафоричні оповідання варто використовувати в

психологічних тренінгах, це потенційний складник загальних і спеціалізованих нейропсихологічних корекційних вправ у контексті навчальних занять із письма, мовлення, математики.

Гармонійний емоційний розвиток молодших школярів відбувається за трьома рівнями: психофізіологічним, соціально-психологічним, естетичним. Упродовж корекційної роботи психофізіологічний рівень емоційного розвитку молодшого школяра виявляється в концентрації уваги під час прослуховування казок або метафоричних оповідань, в адекватності реагування, мимовільних рухах через міміку, пантоміміку, жести, положення тілу, що засвідчує неусвідомлення учнями ставлення до персонажів. Це можливе на основі вміння розрізняти емоційний стан за зовнішнім виглядом.

Суттєві особливості соціально-психологічного рівня емоційного розвитку молодших школярів пов'язані з формуванням довільності. Соціально-психологічний рівень – вагоме спрямування розвитку емоційно-особистісної сфери молодшого школяра – поява здатності до керування емоціями, що є основою довільності поведінки.

Сприймаючи й переживаючи казки, особа активізує механізм співпереживання персонажу, мисленнєвого програвання й відчуття її вчинків, тому соціально-психологічні почуття ефективно формуються в молодшого школяра саме в процесі корекції та терапії. Естетичний рівень або рівень мистецького образу вирізняється особливим видом емоційного пізнання, у межах якого дитина відображає дійсність у вигляді емоційного образу. Казки не лише поширюють уявлення молодшого школяра та збагачують його знання про реальність, а також уводять особистість до світу почуттів, глибоких переживань та емоційних відкриттів.

Вплив казкових оповідань, метафоричних історій на гармонійний емоційний розвиток молодших школярів полягає в тому, що впродовж диференціації уявлень про добро та зло формуються гуманні почуття й соціально-психологічні емоції, відбувається послідовний перехід від психофізіологічного рівня розвитку до соціально-психологічного, що

забезпечує корекцію негативних переживань, ускладнень як у поведінці, так і в емоційному розвитку. Нижче представлено окремі вправи та ігри, розроблені в межах програми.

Рухові (дихальні) вправи.

«Круті віражі». Мета: оптимізація нейродинамічних показників розвитку функцій контролю й просторових уявлень; профілактика та корекція негативних переживань, пов'язаних із шкільним стресом.

Кількість учасників: індивідуальна форма роботи. Інструментарій: м'яч для настільного тенісу; невеличкі речі (олівці, палички для рахування, кубики, фломастери тощо), які можна розкласти на столику. Процедура проведення: на столику підручними засобами (олівцями, кубиками тощо) викладають доріжки. Завдання – дути на м'ячик, зрушити його з одного кінця столика на інший так, щоб він зміг пройти всі віражі.

Інструкція: «Уяви собі, що стіл – це траса, на якій відбуваються гонки, а м'ячик – машинка. Твоє завдання – провести власну «машину» по цій трасі».

«Дружок» (А. Соболева) [209].

Мета: оптимізація нейродинамічних показників, розвиток функцій контролю; профілактика та корекція негативних переживань, пов'язаних зі шкільним стресом.

Кількість учасників: від однієї до чотирьох осіб. Інструментарій: не потрібний. Процедура проведення: гравці разом із ведучим (педагог чи психолог) промовляють фразу: («Підростає пес Дружок, він гризе мій чобіток»). Зробивши глибокий вдих через ніс, учасники розпочинають на видих рахувати чобітки (раз чобіток, два чобіток тощо). Виграє той, хто зможе довше прорахувати на одному видиху. Важливо простежувати, щоб дитина не робила додатковий вдих під час рахування. Завдання – розтягнути видих якомога довше. Якщо дитина працює індивідуально, то вона може змагатися з ведучим; також варто пропонувати покращити попередній результат.

Інструкція: «Уяви собі, що в тебе з'явилося маленьке цуценя, на ім'я Дружок. Звісно, що всі цуценя люблять гризти взуття. Подивімося, скільки чобітків зможе згризти Дружок. Для цього, коли я скажу, наберемо багато-багато кисню й на видиху почнемо рахувати. Отже, розпочнемо: «Підростає пес Дружок, він гризе мій чобіток (глибокий вдих через ніс): раз – чобіток, два – чобіток, три – чобіток...» Рахувати треба стільки, скільки вистачить кисню. Хто більше чобітків зможе прорахувати на одному видиху, той переможець».

«Гномики» [209].

Мета: оптимізація нейродинамічних показників, розвиток функцій контролю; профілактика та корекція негативних переживань, пов'язаних зі шкільною дезадаптацією. Кількість учасників: від одного до чотирьох осіб. Інструментарій: не потрібний. Процедура проведення: принцип гри той самий, що й у попередній грі.

Інструкція: «Зараз ми будемо рахувати хатки, які будують гномики у власній чарівній країні. Вдихаємо через ніс багато повітря й вимовляємо: «Намагалися гномики, будували хатки: раз – хатка, два – хатка, три – хатка...». Чий гномик зможе розбудувати більшу кількість хаток на одному видиху – той і переможець».

«Морські маневри».

Мета: оптимізація нейродинамічних показників, розвиток функцій контролю; профілактика й корекція негативних переживань, пов'язаних зі шкільною дезадаптацією.

Кількість учасників: індивідуальна форма роботи. Інструментарій: лист паперу; кубики (або інші невеличкі предмети, які можна розташувати на столі). Процедура проведення: ведучий разом з учнем складає з паперового листа корабель. На столі розташовують кубики або інші невеличкі предмети, які будуть слугувати перепонами. Завдання учня – пересуватися біля столу, дути на корабель так, щоб зрушити його з одного кінця столу на інший, обходячи всі перешкоди.

Інструкція: «Уяви собі стіл, це холодний океан, а кубики – крижини й айсберги. Тобі необхідно провести корабель так, щоб він не застряг і не врізався в крижини, що дрейфують. Пересувати кораблі можна тільки за допомогою повітря, дуючи на парус, як на вітер». Для кожного заняття вибирають поєднання вправ, необхідних для конкретної дитини. Тривалість виконання кожного заняття індивідуальна, у цілому час занять іграми з елементами дихальної гімнастики не повинен перевищувати 10-15 хвилин. Виконання дихальних вправ варто поєднувати з релаксаційними, руховими й когнітивними вправами.

Рухові ритмічні вправи.

Мета: рухові вправи спрямовані на активізацію енергетичного потенціалу мозку за допомогою ритмічних рухів. Структуру рухів задає ритм віршів. Профілактика та корекція негативних переживань, пов'язаних зі шкільним стресом.

Вправи сприяють розширенню словникового запасу, рухового репертуару й розвитку уяви та креативності молодших школярів. Процедура проведення в усіх вправах єдина: діти слухають вірші, які читає ведучий, разом виконують певні рухи. Кількість учасників: до 4 осіб. Інструментарій: не потрібний.

«*Дерево*». Дує вітер нам в обличчя (махати руками долонями до себе). Захиталося дерево (підняти руки, похитуючись із боку вбік). Вітерець усе тихіше й тихіше (плавно опустити руки). Дерево все вище й вище (підняти руки й тягнутися вгору).

«*Метелик*». Спала квітка (присісти, заховати голову в колінця, охопити їх). І ось пробудилася (підняти голову, випрямити руки; потім опустити руки вздовж тіла). Більше спати не захотіла (випрямити спину, піднятися; злегка похитуючись вправо-вліво). Піднялася вгору й полетіла (відвести руки назад – «виростають крила»). Сонце вранці лише прокинеться («літати», імітуючи рухи метелика), метелик кружляє та в'ється.

«Зайчики». Жили-були зайці (показати на голові вушка зайчика). На лісовій галявині (розводити руками перед собою, описуючи коло). У сіренькій хатинці (скласти руки над головою у вигляді хатки). Мили свої вуха (проводити руками по уявних вухах). Мили свої лапки (імітувати миття рук). Узували тапці (руки на боки, по черзі виставляти вперед праву й ліву ноги).

«Уважний наїзник». Вправи на м'ячах-стрибунках. Мета: розвиток координації рухів, функції контролю й регуляції діяльності. Профілактика та корекція негативних переживань, пов'язаних із невпевненістю в собі.

Кількість учасників: від 1 до 4 осіб. Інструментарій: м'яч-стрибунець; кеглі. Процедура проведення: ведучий розташовує кеглі в такий спосіб, щоб між ними можна було стрибати на м'ячику. Потім пояснює правила. Діти мають виконати завдання, не опинившись у пастках.

Інструкція: «Коли грає музика – надворі «день». Можна стрибати на м'ячику, намагаючись не збивати кеглі. Як тільки музика замовкне – настає «ніч». Необхідно швидко стрибнути з м'ячика, лягти на килим і завмерти. Важливо не рухатися весь час, доки музики немає, і не опинятися у «словесних пастках». Встати й продовжити стрибати на м'ячику можливо лише після того, як залунає музика. «Словесні пастки» ведучий «розташовує», вигукуючи: «Уперед!», «Музика!», «Вставай!», «Хапай хутчіш м'яча!», «Продовжуємо стрибати!», «Вистачить лежати, стрибай!», «Досить, відімри!» тощо.

«Пошук скарбів».

Мета: розвиток координації рухів, функції контролю й регуляції діяльності, просторових уявлень. Профілактика та корекція негативних переживань, пов'язаних з острахом взаємодії з однокласниками. Кількість учасників: індивідуальна форма роботи. Інструментарій: м'яч-стрибунець; м'які іграшки, лист паперу; олівець.

Процедура проведення: ведучий розташовує м'які іграшки на килимку так, щоб між ними було достатньо простору для пересування дітей. Потім

створюють схему-карту кімнати з розташуванням «рифів» (іграшок) і місць за маршрутом, потрібно не втрапити на «риф» і знайти приховані «скарби».

Інструкція: «Уяви, що ти капітан піратського кораблю. Твоє завдання – пропливти на кораблі так, щоб не втрапити на жодний підводний риф, тому що можна отримати пробоїну в днищі корабля. До речі, у тебе є карта, де зазначено маршрут між рифами, а хрестиком помічені місця, де приховані скарби. Якщо ти правильно прямуєш маршрутом, то обов'язково знайдеш схований під рифами скарб. Уперед, на пошук скарбів!»

«Танкіст».

Мета: розвиток координації рухів, функції контролю й регуляції діяльності, просторових уявлень; профілактика та корекція негативних переживань, пов'язаних зі шкільним стресом.

Кількість учасників: індивідуальна форма роботи. Інструментарій: м'яч-стрибунець. Процедура проведення: ведучий розташовує м'які іграшки на килимку так, щоб між ними було достатньо простору для пересування дітей. Завдання учнів – стрибати на м'ячику за маршрутом, що диктує вголос ведучий («Два стрибки вправо, один уперед, один уліво, три назад» тощо), не зачіпаючи перешкод.

Інструкція: «Уяви, що ти пересуваєшся на танку по мінному полю. Твоє завдання – обійти всі закладені тут міни, не підірвавшись на них. Але обійти їх можна лише в певному порядку, тому що між собою вони поєднані невидимими дротами. У тебе немає карти, але твої товариші знають правильний маршрут і по радіо повідомляють тобі, куди рухатися».

Комплекс вправ для формування функцій програмування, регуляції й контролю, переключення (зміна правил дій).

«Скелелаз» – гра сприяє формуванню міжкульової взаємодії та координації рухів Мета: профілактика й корекція негативних переживань, пов'язаних з острахами неуспішності.

Кількість учасників: індивідуальна форма роботи.

Інструментарій: не потрібний. Процедура проведення: дитина повинна пройти вздовж вільної стіни («скелі»), «фіксуючись» щонайменше трьома точками опори й водночас пересуваючи лише одну кінцівку. Якщо дитина водночас відірвала від стіни або пересунула дві кінцівки, «скелелеза» вважають таким, що «зірвався». На перших заняттях кожен крок дитини промовляє педагог або психолог, потім дитина промовляє кожен свій крок самотійно. Мовленнєве опосередкування рухів активізує увагу учнів на власних діях, сприяє формуванню функцій програмування й контролю. Якщо дитині важко пройти весь шлях «не зриваючись», можна сказати, що в неї є 5 страхувань, але якщо вона витратить їх до кінця маршруту, то не зможе перейти на інший бік. Отже, гра передбачає спрощення або ускладнення діяльності дитини залежно від її досягнень.

Інструкція (1 рівень складності): «На першому етапі шляху в тебе є 5 страхувань. Якщо ти за час шляху відірвеш від скелі одразу дві точки опори, ти втрачаєш одне страхування. Помилятися можна 5 разів». Інструкція (2 рівень складності): «Через рацію тобі передали, що через 10 секунд буде сходження снігової лавини. Необхідно встигнути перебратися якомога хутчіше». Доки дитина пересувається, ведучий рахує до 10.

«Павук» – гра сприяє формуванню фонематичного звуковирізнення та інших функцій мовлення. Мета: профілактика й корекція негативних переживань, пов'язаних із невпевненістю в собі.

Кількість учасників: індивідуальне заняття; також можна проводити в діаді або в тріаді. Інструментарій: не потрібний.

Процедура проведення: дитина стає у позу «павучка». Вона може пересуватися на власних «лапках» зігнутих рук та ногах. Кроки в павука можуть бути одночасними – коли права рука рухається водночас із правою ногою, а ліва рука – із лівою ногою; іти вроздріб – ліва рука рухається водночас із правою ногою, а права рука з лівою ногою. Важливо, щоб рука та нога діяли узгоджено. Коли кроки автоматизуються, до гри додають переключення на умовні сигнали. Наприклад, під час вимовляння слів на

літеру «б» павук іде «одночасними» кроками, а якщо пролунає слово на літеру «п» – «уроздріб». У цій грі варто застосовувати важливі шкільні теми (переключатися на таблицю множення, складові речення тощо).

Умовні сигнали: дитина може починати рух лише після умовного сигналу. Наприклад: якщо для початку вправи вибране слово «вперед», дитина не повинна розпочинати виконання вправи, доки не почує умовний сигнал. Ведучий може «провокувати» дитину, пропонуючи схожі сигнали (слова схожі за смислом або вимовлянням, звучанням). Умовний сигнал використовують також для переключення з одного способу виконання вправи на інший.

«Збережи секрет».

Мета: розвиток довільної регуляції й контролю в мовленнєвій галузі; розвиток мовленнєвих і мисленнєвих функцій; профілактика та корекція негативних переживань, пов'язаних зі шкільним життям.

Кількість учасників: індивідуальне заняття; також можна проводити в діаді або в тріаді. Інструментарій: перелік слів, фішки для підрахунку балів.

Процедура проведення: ведучий промовляє різні слова, учень має їх повторювати. При цьому задана умова («секрет»): наприклад, не можна повторювати назви квітів; якщо учень почує назву квітки, він повинен мовчки плеснути в долоні один раз. Приклад слів: вікно, стілець, ромашка, іриска, просо, плече, шафа, волошка, книга тощо. Варіанти «секретів»: не можна повторювати слова, що починаються на літеру «р»; не можна повторювати слова, що починаються з приголосного звука; не можна повторювати назви тварин; не можна повторювати ім'я дівчаток; не можна повторювати слова, що складаються з двох складів тощо.

Ускладнення завдання: в подальшому можна перейти до гри з одночасним використанням двох правил, наприклад: не можна повторювати назви птахів, треба фіксувати їх одним плеском у долоні; не можна повторювати назви предметів, що мають круглу форму (або зелений колір),

треба фіксувати їх двома ударами долонь. У цій грі важливо змінювати «секрети».

Вправи, що розвивають обсяг уваги. *Модифіковані варіанти таблиць Шульте.* Для розвитку уваги ефективно використовувати різні модифікації таблиць із випадковим розташуванням чисел. Різні варіанти застосування таблиць спрямовані на розвиток концентрації, вибірковості, переключення, розподілу уваги. Ведучий вибирає завдання різного рівня складності залежно від віку дітей. Кількість учасників: індивідуальне заняття; також можна проводити в діаді.

Інструментарій: кольорові таблиці з числами від 1 до 25. Кожна таблиця складається з рядків чисел, що мають різні кольори й розташовані у випадковому порядку. Процедура проведення: дитині пропонують знайти за порядком числа одного кольору від 1 до 25. Якщо заняття відбувається з двома учасниками, вводять елемент змагання: хто хутчіше покаже всі числа вибраного кольору. 1-й рівень складності: із дітьми, які не засвоїли числовий рядок до 25, можна грати в межах десяти. 2-й рівень складності: для ускладнення гри можна ввести умовні сигнали для переключення на інший колір. Наприклад, гравці наввипередки показують цифри блакитного кольору: 1, 2, 3...; після умовного сигналу (наприклад, удару в долоні) вони продовжують відшукувати цифри того самого числового ряду, але вже червоного кольору: 4, 5, 6... 3-й рівень складності (для дітей від 9 років): дитині пропонують відшукати числа двох різних кольорів, розподіляючи увагу за двома числовими рядами, утім, в одному рядку числа варто показувати в прямому порядку, а в іншому рядку – у зворотному: 1 – червона, 25 – блакитна; 2 – червона, 24 – блакитна... тощо.

«Ковпак мій трикутний» – гра розвиває увагу, слухо-мовленнєву пам'ять, контроль. Мета: профілактика й корекція острахів, пов'язаних із взаємодією під час шкільних занять.

Кількість учасників: від 3 до 5 осіб. Інструментарій: не потрібний. Процедура проведення: діти сідають у коло. Усі по черговому, починаючи з

ведучого, висловлюють по одному складу з фрази: «Ковпак мій трикутний, трикутний мій ковпак, а якщо не трикутний, то це не мій ковпак». Потім цю фразу повторюють, але діти, яким випадає черга повторювати слово» ковпак, повинні замінювати його жестом (легким плеском долонькою по голові) і «мій» (вказати рукою на себе). Упродовж повторення фрази в третій раз замінюють на жести – три слова: «ковпак», «мій» і «трикутний» (трикутник зображують руками).

«Коректор».

Мета: розвиток вибіркості й концентрації уваги, утримання програми, здатності до переключення. Профілактика та корекція шкільної дезадаптації.

Кількість учасників: індивідуальне заняття. Інструментарій: вирізки з газет або з журналів, невеличкі за обсягом тексти (розмір залежить від віку й загальної працездатності дитини).

Процедура проведення: ведучий визначає, у який спосіб дитина буде виконувати завдання – на час (від 2 до 5 хвилин) або до повного завершення перевірки вибраного тексту. Потім ведучий і дитина домовляються, яка літера буде «правильною», ведучий фіксує час (у разі вибраної ним цієї форми роботи), дитина розпочинає перевірку тексту, викреслюючи «неправильну» літеру. Коли дитина перевірить увесь текст (або коли буде вичерпаний час для перевірки часу, ведучий перевіряє текст власноруч.

Ускладнення завдання: якщо дитина вже виконала завдання, можливо його ускладнити, запропонувавши «коректору» знайти не одну літеру, а три, виокремлюючи їх різними варіантами: наприклад, літеру «м» викреслювати, літеру «с» підкреслювати, а «і» обводити в кружечок.

«Кажі, не вимовляючи ані звуку».

Мета: розвиток довільної регуляції й контролю в мовленнєвій галузі; розвиток мовленнєвих і мисленнєвих функцій; профілактика та корекція шкільного стресу. Кількість учасників: індивідуальне заняття; також можна

проводити в діаді або в тріаді. Інструментарій: картки із зображенням «міні-алфавіту».

О Т К С І А	У Д Р Б М О Н	А Л В С Є О Т
1 2 3 4 5 6	7 6 5 4 3 2 1	1 2 3 4 5 6 7

Процедура проведення: ведучий пояснює дитині, що перед нею «міні-алфавіт», який складається з літер, що утворюють певні слова. Такі слова можливо передати ударами долонь, для цього під кожною літерою написано, скільки ударів долонь потрібно. На початку ведучий «відбиває» долонями слова разом із дітьми, потім дитина намагається відгадати, яке слово загадав ведучий, потім змінюються місцями.

Розвиток розподілу уваги.

«Заборонені цифри».

Мета: формування довільної уваги й контролю; профілактика та корекція шкільної дезадаптації. Гра також сприяє засвоєнню порядкового рахунку. Кількість учасників: від 2 осіб. Інструментарій: м'яч.

Інструкція: «Зараз ми разом будемо рахувати за порядком до 100 й перекидати один одному м'яча з кожним новим числом. Але в нас будуть заборонені цифри, які не можна вимовляти вголос (наприклад, цифри 2, 5, 8). Коли наставатиме черга цифр або чисел, у яких є такі цифри, м'яча треба кидати мовчки та продовжувати рахувати подумки». Виграє той, хто не помиляється зовсім.

«Ой! Ай!».

Мета: формування довільної уваги й контролю; профілактика та корекція шкільної дезадаптації. Гра також сприяє засвоєнню порядкового рахунку. (Гра схожа на попередню.) У грі беруть участь діти, що знають таблицю множення. Кількість учасників: від 2 осіб. Інструментарій: м'яч.

Інструкція: «Зараз ми разом будемо рахувати до 100, однак замість числа 5 і чисел, які діляться на 5, будемо говорити: «Ой!». Цифру 5 замінюємо на «Ой!» також у двозначних, що не діляться на 5. Наприклад,

число 52 треба називати так: «Ой! Два». Гравець, який забуде сказати «Ой!» або тривалий час розмірковуватиме, отримує штрафне очко». Якщо в грі беруть участь кілька осіб, то вибуває з гри той, хто помиляється. Отримує перемогу той, хто залишається в грі.

Ускладнення ігри: до запропонованих вище правил додають заміну числа 7 і чисел, що діляться на 7, на «Ай!». Замість чисел 57, 35, 75 варто вимовляти: «Ой! Ай!», «Ой!» або «Ай!» чи «Ай! Ой!». При цьому числовий рядок матиме такий вигляд: «1, 2, 3, 4, Ой!, 6, Ай!, 8, (, Ой!, 11, 12, 13, Ай!, Ой!, 1 Ай!, 18, 19, Ой!, Ай!, тощо».

«Числові рядки» (Ахутіна, Пилаєва, 2008)

Мета: розвиток довільної уваги; профілактика та корекція остраху перед авторитетною особою. Кількість учасників: заняття проводять індивідуально. Інструментарій: картки з числами від 1 до 25.

Процедура проведення: перед дитиною викладають у рядочок картки з числами від 1 до 25 (за порядком). Завдання дитини – називати числа й просувати при цьому картки. Перше число вона повинна вимовляти вголос, пересуваючи картку догори лівою рукою, наступне число – вимовляючи про себе, пересуваючи картку донизу правою рукою тощо. Після виконання вправи на столі залишаються два рядки чисел – парні й непарні.

Ускладнення завдання: більш складний варіант цієї вправи – без матеріальної основи (без карток із цифрами). Дитина крокує й рахує кроки за програмою: «один (уголос), два (про себе)...» тощо. Вправу можна ускладнювати, запропонувавши дитині вести рахунок через два кроки на третій: «Один (уголос), два, три (про себе), чотири (уголос)...» тощо. Можна вводити додаткові рухи, наприклад, удари в долоні, на всі числа, які дитина називає про себе. Такі вправи ефективні для школярів, які вивчають таблицю множення, а також для сором'язливих, що побоюються розкритися. Якщо поєднати числовий рядок із рухами, учням простіше запам'ятати таблицю множення й у такий спосіб підвищити самооцінку.

«Ластівка й дерево» – гра розвиває контроль над руховою активністю, поширює репертуар рухів, сприяє подоланню імпульсивності. Мета: профілактика та корекція негативного ставлення до шкільного життя. Кількість учасників: від 3 до 5 осіб. Інструментарій: не потрібний.

Процедура проведення: усі учасники йдуть по колу або вільно пересуваються по кімнаті в різних напрямках. Коли ведучий ударить у долоні один раз, необхідно зупинитися та набути пози «ластівки». Коли ведучий ударить у долоні двічі – пози «дерева». На три удари – розпочне ходу. Пози «ластівки»: праву ногу підняти назад, голову й корпус нахилити вперед, тримаючи їх на одній лінії. Руки й корпус – паралельно до підлоги, руки розведені вбік. Пози «дерево»: одну ногу зігнути й за допомогою рук наблизити п'ятку якомога ближче до тулуба. Пальці зігнутої ноги спрямовані донизу. Зігнене коліно спрямоване вбік. З'єднати долоні, витягнути руки над головою та якийсь час тривати рівновагу.

Розвиток стійкості уваги.

«Дивись, не переплутай!»

Мета: розвиток стійкості та обсягу довільної уваги, взаємодія акустичного й зорового аналізаторів; профілактика та корекція шкільного стресу. Кількість учасників: індивідуальне заняття; також можна проводити в діаді й у міні-групах. Інструментарій: не потрібний.

Процедура проведення: гра складається з двох частин. У першій частині ведучий проголошує певні команди й сам їх виконує; дитина виконує дії разом із ним. Наприклад, проголошуючи команду «Під стіл!», ведучий ховає руки під стіл, а дитина повторює ці дії. Коли проголошена команда «Стукати!», ведучий починає стукати по столу, дитина також повторює це. Коли лунає команда «На стіл!», ведучий кладе руки на стіл, дитина повторює тощо.

У другій частині гри, коли дитина звикає повторювати дії ведучого, той починає дезорганізувати учасника. Він говорить одну команду, а рухи

виконує інші (наприклад, лунає команда «Під стіл!», а ведучий стукає по столу). Дитина робить те, що ведучий говорить, а не те, що виконує.

«Полювання за скарбом».

Мета: розвиток самоконтролю, подолання імпульсивності, розвиток умінь і навичок утримання програми. Гра також стимулює розвиток уваги, координацію рухів, зорове сприйняття, слухову, зорову пам'ять, логічне мислення.

Кількість учасників: від 3 до 5 осіб. Інструментарій: для гри необхідно підготувати 72 карти, що зображують персонажів гри, а саме: «пірат», «військовий», «купець», «суддя» (це «карти із зображенням персонажів»), карти із зображенням скарбу («карти скарбу»). «Карти персонажів» розподілені на «карти дій» та «карти пастки».

На «картах дій» персонаж зображений з адекватною атрибутикою: пірат зі скарбом; військовий, що віддає честь; суддя, який проголошує вирок; купець із мішком грошей. Варто мати 5 «карт дії» для кожного персонажа, разом 20 карт. На «картах-пастках» персонаж зображений у ситуації, що йому не відповідає або з атрибутами, що неадекватні до нього: пірат, який проголошує вирок; суддя, який віддає честь тощо. Для кожного персонажа необхідні 3 види «карт-пасток» (наприклад, для пірата – пірат, що проголошує вирок; пірат, який віддає честь; пірат із мішком грошей), по 4 карти кожного виду; разом 48 «карт-пасток». «Карт скарбу» необхідно мати 4 одиниці.

Процедура проведення: перед початком гри «карти скарбу» розкладають на столі зображенням угору, до зони доступу для всіх гравців. Кількість «скарбів», що розкладають, на 1 менше, ніж кількість учасників. Інші карти перемішують і роздають гравцям. Кожен гравець має карти перед собою зображенням лише до себе. Перший гравець бере верхню карту з власної стопки та кладе її поряд із «картами скарбу» зображенням угору. Якщо ця карта є картою-пасткою, ходу переводять за годинниковою стрілкою до наступного гравця, який розкладає верхню карту зі своєї стопки

на карту, що викладена попереднім учасником. Якщо викладатимуть «карту дії», потрібно поспішати: залежно від того, яку з карт представляють, гравці водночас виконують дії, описані в таблиці.

Гравець, який виконає необхідну дію повільніше за інших, забирає всі відкриті на той момент карти зсередини столу, окрім «карт скарбу», і кладе їх униз власної стопки карт. Гравці, які виконали неправильну дію або відреагували на карту-пастку, розподіляють карти з найповільнішим гравцем порівну.

Гра закінчується, коли хтось із гравців залишається без карт. Ускладнення гри: якщо учасники доволі успішно виконують умови гри й не помиляються, можна, наприклад, змінити дії гравців під час відкриття «карт дії».

Гра «Полювання за скарбом»: дії гравців під час викладання «карти дії»

Зображення на «карті дії»	Дії гравців
Суддя	Кожен гравець стукає кулаком по столу й вигукує: «Винний!».
Пірат	Кожен гравець намагається взяти карту зі скарбом.
Військовий	Гравці віддають честь зі словами: «За короля!».
Купець	Кожен гравець намагається накрити рукою карту, яка викладена, або руку іншого гравця.

«Розкажи історію».

Мета: розвиток довільності уваги, функцій контролю, а також мовленнєвий та емоційний розвиток молодших школярів; профілактика й корекція негативних переживань, пов'язаних зі шкільним стресом. Кількість учасників: 2-3 особи (краще проводити в діаді й у міні-групах). Інструментарій: не потрібний.

Процедура проведення: кожен із гравців розказує сюжет будь-якої відомої казки, наприклад, «Червона шапочка», від одного з персонажів (Червоної Шапочки, Вовка, Бабусі, Мисливців). Інші учасники під час

оповідання повинні уважно простежувати, щоб оповідач розказував саме про ті події, у яких персонаж брав участь, а також ставити такі запитання: «Що ти при цьому відчував?», «Що ти хотів зробити?» тощо.

«Спробуй повторити».

Мета: розвиток довільності уваги, а також відпрацювання комунікативних умінь і навичок; профілактика й корекція негативних переживань, пов'язаних із сором'язливістю, невмінням спілкуватися. Кількість учасників: від 2 осіб (краще проводити в діаді й у міні-групах). Інструментарій: не потрібний.

Процедура проведення: учень, який розпочинає гру, задає ритм (наприклад, з оплесків у долоні й по колінках) або рухи, «показує» їх своєму супернику. Задум полягає в тому, що суперник не зможе повторити це через труднощі. Якщо партнер відтворить усе без помилок, він стає ведучим і пропонує власний ритм або рухи. Якщо грає кілька учнів, запропонований «взірець» передають по колу, у цьому разі ведучим буде той, хто все повторить без помилок. За помилки можна нараховувати штрафні бали.

Отже, вправи на розподіл уваги, підвищення її стійкості, покращення активують усі функції, а також залучають особистісні складники: упевненість у собі, вміння взаємодіяти з однолітками в умовах спільної діяльності, профілактика й корекція негативних переживань, пов'язаних зі шкільним стресом, неуспішністю, острахами перед авторитетом учителя тощо.

Функції довільної регуляції й контролю діяльності мають вплив як на розбудову перспективних планів та цілей, так і на організацію будь-якої психічної діяльності, зокрема на самоорганізацію. Усе це слугує передумовою успішної профілактики й корекції негативних переживань, пов'язаних зі шкільним життям. Формуванню довільності й контролю, подоланню негативних наслідків переживань сприяють ігри – рухові та когнітивні. Перевага таких ігор полягає в простоті й універсальності. Запропоновані ігри впливають на розвиток мовлення, мнестичних процесів, зорово-рухової координації.

Комплекс ігор і вправ щодо профілактики й корекції негативних переживань, пов'язаних зі шкільним життям.

«Вільне малювання».

Мета: вивільнення тілесних відчуттів та емоцій від інтелектуального складника. Така практика допомагає молодшому школяреві актуалізувати негативні переживання (образ, страх, агресія тощо) у безпечному середовищі, вивести їх назовні (за межі себе), не відчуваючи небезпечності щодо можливості бути викритим або покараним. Кількість учасників: індивідуальна форма або групова. Інструментарій: лист паперу формату А3, простий олівець, музичний супровід (спокійна, повільна музика).

Процедура проведення: лунає музика; ведучий дає учасникові лист паперу й олівець, пропонує заплющити очі та послухати, що необхідно робити. Інструкції варто вимовляти повільно, із паузами; вони можуть бути трансформовані відповідно до індивідуальних властивостей (швидкість роботи) кожного учасника.

Інструкція: «Слухай музику... Рушай олівцем по паперу, не розмірковуючи про те, що вийде. Дозволь власній руці рухатися так, як вона забажає. На початку рухи будуть непевними, але потім рука почне рухатися вільно, легко... Хай вона робить це стільки, скільки забажає...». Коли ведучий спостерігає, що дитина закінчила роботу, музичний супровід приглушується й розпочинається обговорення малюнка: «Розглянь свій малюнок. Ти можеш оцінити його з різних боків. Що ти бачиш? Може, це схоже на речі, предмети, людей, тварин. Які почуття викликають у тебе ці образи?». Молодшим школярам, які вже засвоїли письмову грамоту, можна запропонувати написати текст поверх каракулів (у такий спосіб долають страх «білого паперу»): «Напиши про те, що ти там побачив, або про те, як народжувався твій малюнок».

«Монотипія» – методика, ґрунтована на принципі асоціацій. Мета: безпечне використання для корекції деструктивних емоційних станів (із виведенням на рівень усвідомлення або без цього). Кількість учасників: як

індивідуально, так і в групі. Інструментарій: кілька листів цупкого паперу, картон блідих пастельних відтінків, пензлики, чиста вода, пластмасові коробочки прямокуткової форми.

Процедура проведення: заняття складається з 4 частин. На кожному етапі ведучий пропонує з'ясувати умови, відповідно з якими школяр може вибрати фарби, якими буде малювати. Вибравши фарби, учень малює на пластмасовій поверхні, потім він притискує поверхню з малюнком, на чистому листку паперу відтискується малюнок. На кожному етапі дитина може створювати від 1 до 3 зображень.

1-й етап. Інструкція: «Вибери фарби, які привертають твою увагу». Отримавши відтиск малюнків на листку паперу, дитина за пропозицією ведучого вибирає один із відтисків і відповідає на запитання: «На що це схоже?» (так ведуча активізує асоціативний процес). Умовно всі асоціації можна розподілити за групами: нейтральні, позитивні, негативні. У межах нейтральних асоціацій ставлять запитання. Позитивні образи ведучий намагається підтримати й закріпити. Якщо асоціації негативні, тривожні, то спочатку ведучий надає змогу промовити їх, «відпустити», а потім намагається розширити поле сприймання, пропонує поглянути на малюнок з іншого боку, підказуючи інші асоціації (тут може допомогти й група). Із психологічного погляду, так можна нейтралізувати фіксацію на травмувальних переживаннях.

2-й етап. Інструкція: «А тепер вибери фарби, які тобі чомусь не подобаються, і проекспериментуй із ними...» З образами, що утворюються на цьому етапі, можна працювати, трансформуючи їх: промокнути серветкою, додати інших кольорів, підкорегувати пензликом. «Що ти бажаєш із цим зробити? Як змінити?» Лише не варто їх заперечувати: будь-які асоціації – це продукування особистості, будь-який, навіть негативний, досвід – особистісний досвід, що необхідно навчитися відпрацьовувати. Коли монотипій назбирається забагато, можна вибрати 1-2 найбільш позитивні. Якщо дитина не знає, що можна зробити з образом, їй варто допомогти,

пояснивши можливості трансформації малюнка або даючи підказки: «Тут я бачу... Я вважаю, що це схоже на... Може, зробимо так, щоб на нього не було страшно дивитися».

3-й етап. Інструкція: «Тепер вибери фарби, які тобі подобаються!». У роботі з «позитивною» монотипією також зазнає активізації асоціативний процес: промовляють радісні, позитивні образи.

4-й етап. Інструкція: «Із найсприятливіших картинок вибери найбільш привабливу». Ведучий разом зі школярем вирізає вибрану картинку у вигляді прямокутника. Потім її розташовують у «рамці», наклеюючи малюнок на лист картону (так, щоб поля картону були 0,5 – 1 см), потім на лист білого паперу великого формату, біле поле також становить 0,5 – 1 см. Колір картону вибирає дитина. Утворюється подвійна рамка: внутрішня її частина різноколірна, а зовнішня – біла. На рівні образу відтворена певна емоція, переживання, що ввійшло в межі власного світу (рамка має колір, який вибирає дитина) й убудоване в зовнішній світ (біла рамка).

«Малюнок із геометричних фігур».

Мета: формування навичок комунікації, уміння чітко викладати власні думки, тренування витривалості та вміння децентрації. У дітей повинні бути сформовані основні просторові поняття (право – ліво, верх – низ). Кількість учасників: від 2 до 8 осіб (кількість учасників повинна бути парною). Інструментарій: лист паперу й олівець для кожного.

Процедура проведення: на початку кожен учасник малює на власному листку паперу малюнок із геометричних фігур. Важлива умова – малюнки ніхто, крім авторів, не повинен бачити. Далі робота проходить у парах: діти почергово «диктують» один одному власні малюнки. Для цього одна дитина з пари стає позаду іншої, дивлячись у свій малюнок, пояснює партнеру, що той має малювати, щоб у нього був такий самий малюнок. Можна використовувати будь-які варіанти пояснення, крім називання предметного зображення. Наприклад: «Намалюй квадрат, а поверх – трикутник», але не

можна говорити: «Це хатка». Коли малюнок готовий, партнери обмінюються місцями й усе повторюється.

Коли всі учасники закінчили роботу, малюнки порівнюють і розпочинають обговорення. Ведучий спрямовує обговорення за допомогою запитань: «Що тобі допомагало, а що заважало? Що ти відчував, коли партнер тебе не розумів? Що ти намагався зробити, щоб тебе краще розуміли? Які ти використовував стратегії й слова?».

«Коржик», «Анархія». «Шахрайство». Ці соціальні ігри розроблені психотерапевтом із Німеччини Г. Хорном. У дітей повинні бути сформовані основні просторові поняття (право – ліво, верх – низ). Кількість учасників: від 4 до 7 осіб.

Інструментарій: ігрове поле для всіх трьох ігор можна зробити власноруч. Для цього потрібна 1 пластикова ігрова дошка або біле оргскло будь-якої товщини розміром 54 x 54 см. Необхідна також плівка, що сама наклеюється, різних кольорів. Кількість кольорів розраховують на підставі чисельності учасників гри: «власний» колір необхідно мати кожному учаснику, а також варто володіти трьома кольорами для виготовлення полів. Наприклад, для гри з 5 учасниками необхідно заготовити плівку червоного, блакитного, зеленого, жовтого й фіолетового кольору (по кольору на гравця); плівку синього, коричневого та сріблястого кольору – для виготовлення кольорових полів. Потрібні шматочки пластиліну відповідно до кількості учасників і тих кольорів, що будуть у гравців (у прикладі – червоного, блакитного, зеленого, жовтого й фіолетового кольорів). Крім того, варто передбачити 1 кубик.

За допомогою квадратних і прямокутних шматочків плівки зазначених кольорів наклеюють «доріжки». Гру можна виготовити й для більшої кількості учасників. Для цього ігрове поле варто розширити; для нових гравців треба додати інші кольори плівки й пластиліну.

Варіант 1: «Коржик».

Мета: навчання реагування на агресію в екологічній і безпечній формі;

відпрацювання вмінь миритися після сварок, бути терплячими до оточення, засвоїти нові моделі поведінки; розвиток уяви, комунікативних навичок, довільності; напрацювання соціальних умінь, профілактика й корекція негативних переживань, пов'язаних зі школою. У грі відпрацьовують досвід взаємних звинувачень, вибачень, висловлювань вдячності і прохань про допомогу. Гравці навчаються опановувати агресію соціально усталеними засобами, недопустимі в соціумі дії оминають як такі, що потребують покарання.

Процедура проведення: гравці виліплюють із пластиліну власні ігрові фішки. Так вони демонструють, як ставляться до інших гравців, які в них наміри й бажання. Упродовж гри між учасниками формуються різні взаємини, іноді такі, коли когось перетворюють на «коржик». Перемагає той, хто першим потрапить до кінцевого пункту – на «небо людей». Потрапити туди можна лише за умов неушкодженої цілісної фігурки людини.

Правила:

1. перед початком гри кожен учасник виліплює з пластиліну власну фігурку тварини, що слугує потім фішкою, гра розпочинається на полі «хлів»; кожен гравець є володарем усіх полів того самого кольору, що й фігурка;
2. гравці по чергово кидають кубик і переставляють фігурку-фішку через кількість полів; розпочинає гру наймолодший із гравців, який кидає кубик, робить хід і потрапляє, зазвичай, на поле іншого кольору (гравця);
3. гравець, на колір поля якого потрапила фігурка іншого кольору, повинен звинуватити тварину, що опинилася на його полі за будь-який вигаданий вчинок (наприклад: «Ти вкрав мій бутерброд!»);
4. після цього звинувачення володар тварини має попросити вибачення за власну тварину або запропонувати виправити скоєне;
5. якщо володар поля задоволений вибаченням або відшкодуванням збитку, то може відмовитися від покарання фігурки, яка до нього потрапила; тоді наступний гравець має право кинути кубик; якщо володар поля не

задоволений вибаченням, він може покарати фігурку, що в нього опинилася, тріснувши по ній, пом'яти її, як завгодно, або в будь-який спосіб змінити її форму; може також одним ударом зім'яти її у «коржик»;

6. на полях власного кольору фігурка перебуває в себе вдома; у власній хаті фігурка може зцілити ушкодження, змінити себе, відпочити та «розвивати себе»; усі гравці відтворюють власні фігурки, якщо їм випадає кількість ходів, що допомагає досягти власного ігрового поля, або в них є змога його перескочити; в останньому випадку вони йдуть лише до свого «дому»; неушкоджені фігурки мають право переступити через власне поле свого кольору;

7. завдання гри – стати людиною й потрапити на «небо людей»; гравець не може просто перетворити себе на людину; для цього потрібна допомога іншого гравця, який, як у казці, зможе «позбавити чар» тварину, перетворивши її знов на людину; коли хтось намагається стати людиною, то повинен вибрати когось із гравців і попросити переліпити фігурку власної тварини; це можна зробити, коли ціла неушкоджена фігурка розташована на полі синього кольору; варто також переконати іншого гравця зробити це, пояснивши йому, чому тварина бажає стати людиною; якщо фігурка потрапляє на поле синього кольору ушкодженою, то володар тварини має самостійно виправити ушкодження, доліпити деталі, яких не вистачає; коли черга кидати кубик настане, можна запропонувати іншому гравцю перетворити тварину на людину;

8. якщо обґрунтування, запропоноване гравцю, до якого звернулися з проханням перетворити тварину на людину, достатньо переконливе, то він ліпить із фігурки тварини людину; із цього моменту володар фігурки людини повинен поводитися на полі гри, «як людина», «по-гуманному»; це означає, що не можна бити, давити, руйнувати інші фігурки, які потрапили на будь-яке його поле й не попросили вибачення за збитки; однак «людина» може, не руйнуючи іншу фігурку, зігнути її, щоб та відтворювала положення «того, хто просить вибачення, визнає власну провину»; наприклад, можливо

схилити голову, зігнути спину, поставити на коліна, змусити повзати по підлозі;

9. якщо гравець, який має фігурку-людину, за будь-яких обставин (забувши про все або навмисно) розчавить кулаком фігурку тварини або людину в коржик, то його фігурку повертають у «хлів», а він починає гру спочатку, але знов у вигляді тварини;

10. гравець, якому через його фігурку-тварини відмовили в бажанні стати людиною, може під час свого ходу повернутися до найближчого поля синього кольору, там самостійно перетворитися на людину; кубик при цьому не кидають;

11. останнє поле в грі – дзеркальне; покараним або ушкодженим фігуркам тварин варто опинитися на ньому; володар ушкодженої фігурки тварини виправляє її та пересуває потім на «небо тварин»; власник ушкодженої фігурки людини може її «зцілити» також на дзеркальному полі; якщо на кубіку випадає число «1» – на «небо людей»; виграє той, хто першим потрапляє на «поле людей»; цілісним фігуркам-людям не варто зупинятися й чекати на дзеркальному полі, у разі точного випадіння числа на кубіку вони можуть одразу перейти на «небо людей»;

12. додаткове правило для досвідчених гравців: людська фігурка знов перетворюється на тварину, якщо її володар карає фігурку, яка опиняється на його полі, не висловивши звинувачення або не очікуючи вибачення.

Варіант 2: «Анархія». Діти, які бажали спробувати жити в суспільстві без законів, можуть утілити мрію в грі «Анархія».

Мета: досягнення катарсису. Процедура проведення: гру розпочинають у такий спосіб, як попередній варіант, пункт 1 – 3.

Правила: володар поля звинувачує фігурку, що потрапила на його поле. Якщо вибачення володаря фігурки після звинувачення вважають недостатнім, то він може в будь-який спосіб покарати фігурку, що опинилася в нього, незважаючи на те, тварина це або людина. Жодних наслідків для того, хто карає, не буде. За принципом «Допоможи собі сам, тоді й Господь

допоможе тобі» кожен, хто опиняється на власному полі, може в будь-який спосіб змінити себе, вилікувати, прикрасити. Якщо є бажання, можна перетворити себе з тварини на людину. Якщо ж на його полі в цей час буде перебувати будь-яка інша фігурка, то потрібно почекати з перетворенням, доки він не опиниться «сам удома». Як тільки фігурка людини потрапляє на «небо людей», інші гравці вже більше не мають права перетворювати власних тварин на людей. Тварини тоді потрапляють на «небо тварин».

Варіант 3: «Шахрайство».

Мета: цей різновид гри навчає, як привертати людей на свій бік, формує успішну поведінку. Процедура проведення: усі гравці виліплюють на початку гри власні фігурки у вигляді людини.

Правила: коли фігурка опиняється на чужому полі, її не звинувачують, навпаки, вона стає «гостем» і «представником». Завдання – «завербувати» господаря поля, тобто вона діє як представник якоїсь фірми, компанії, що рекламує власну продукцію, або як страховий агент, який переконує в доцільності страхування, чи як політик, що агітує голосувати за власну партію, або навіть як релігійний сектант, який запрошує доєднатися до групи тощо. Господар поля ухвалює рішення про те, погодитися на цю пропозицію або ні. Якщо він, незалежно від власного рішення, вважає «рекламу» нав'язливою чи підозрює в ній «пастку», він має право змінити форму фігурки в такий спосіб, щоб це відображало характер ставлення до «реклами». Це може означати перетворення на тварину. Перетворену фігурку повертають на найближче поле власного кольору. Лише на наступному власному полі володар фігурки може знову перетворити її на цілісну людину.

Отже, зміст програми психокорекції та психопрофілактики негативних переживань молодших школярів дає змогу комбінувати запропоновані засоби й техніки, зважаючи на індивідуальні особливості учнів. Психолог може за потреби застосовувати одну й ту саму гру з учнями більше, ніж один раз, самостійно вибирати послідовність технік.

3.3. Апробація програми корекції та профілактики негативних емоційних переживань та обґрунтування її ефективності

Програма психокорекції й профілактики негативних емоційних переживань молодших школярів апробована в рамках формувального експерименту протягом 2018-2020 рр., участь у якій взяли учні 1–4 класів у кількості 80 осіб, розподілені в експериментальну та контрольну групи по 40 осіб в кожному.

Для визначення особливостей впливу корекційних заходів на стан емоційної сфери дитини, наявності агресії, її спрямованості і інтенсивності ми застосували графічну методику *М. Панфілової «Кактус»*.

Отже, на вибірці учнів експериментальної групи першого класу домінують такі групи властивостей, що характеризують емоційну сферу молодших школярів.

1. Децентрованість, прагнення до взаємодії, оптимістичність, потреба у родинному захисті, почуття сімейної спільності – 50 %

2. Упевненість; щирість, інтравертованість, прагнення до взаємодії – 20 %

Оптимістичність; екстравертованість, потреба у спілкуванні з однолітками, почуття підтримки – 30 %

3. Екстравертованість; відкритість, демонстративність, оптимістичність, почуття сімейної спільності; потреба у товаришах – 20 %

Агресивність (середній ступінь), імпульсивність, впевненість, прагнення до спільної діяльності – 10 %

4. Тривожність, інтравертованість, скритність, обережність, прагнення до самотності – 20 %

Оптимістичність, екстравертованість, потреба у спільній діяльності, почуття сімейної спільності – 30 %.

На вибірці учнів другого класу виокремлено такі групи.

1. Комунікбельність, егоцентричність, прагнення до спільної

діяльності, демонстративність, відкритість, тривожність, інтравертованість, потреба у родинному захисті, почуття сімейної спільності – 40 %.

2. Егоцентричність, прагнення до лідерства, оптимістичність/тривожність, інтравертованість, потреба у родинному захисті, почуття сімейної спільності – 20 %.

3. Впевненість, оптимістичність, екстравертованість, потреба у спільній діяльності, почуття сімейної спільності – 10 %.

Активність, незалежність, відкритість, оптимістичність, екстравертованість, товариськість, почуття сімейної спільності – 10 %.

На вибірці учнів третього класу виокремлено такі групи.

1. Децентрованість, прагнення до лідерства, активність, оптимістичність, жіночність, інтравертованість, потреба у спільній діяльності, почуття сімейної спільності – 40 %.

2. Товариськість, активність, упевненість, екстравертованість, потреба у спільній діяльності, почуття сімейної спільності – 10 %.

Впевненість, оптимістичність, інтравертованість, потреба у спільній діяльності, почуття сімейної спільності – 20 %.

На вибірці учнів четвертого класу виокремлено такі групи.

1. Агресивність (низький ступінь), егоцентричність, прагнення до лідерства, оптимістичність, інтравертованість, потреба у спільній діяльності, почуття сімейної спільності – 40 %.

2. Активність, товариськість, дружелюбність, прагнення до лідерства, екстравертованість, прагнення до взаємодії – 30 %.

Варто зазначити, що в усіх експериментальних групах досліджуваних спостерігається присутність такої властивості, як децентрованість, а також потреба у спільній діяльності, кількісна частка котрої збільшується починаючи з першого класу й до четвертого впритул. Отже, децентрованість, як особистісна властивість виявляє взаємозв'язок із емоційною сферою молодших школярів. Також, слід відзначити, що, починаючи з другого класу збільшується кількісна та якісна представленість товариськості у молодших

школярів. В четвертому класі яскраво виражається дружелюбність, а також потреба у взаємодії у поєднанні з іншими особистісними властивостями.

Впевненість превалює у вибірці учнів першого класу в поєднанні з оптимістичністю, прагненням до взаємодії.

Окремо треба виокремити таку особливість, як потреба у спільній діяльності, почуття сімейної спільності. Тобто, підтримка родини, психологічний клімат родини є вагомими чинниками, що мають вплив на емоційну сферу дитини.

Одержані результати дозволили виявити особливості емоційної сфери молодших школярів, їх відповідність теоретичним положенням нашого дослідження.

Передусім звернемось до емпіричних даних одержаних до та після формувальних заходів задля визначення об'єктивності щодо результативності формувальних впливів.

Отже, за емпіричними даними одержаними за першим та другим контрольним зрізам у контрольній групі виявлено стабільність даних упродовж всього терміну заходів, у деяких випадках погіршення результатів або підвищення ознак прояву агресії у молодших школярів. За показниками «велика кількість голок» у 2, 4 класах; «наявність агресивності у комендорах» у 3, 4 класах; «довгі голки» у 1 класі; «близько розташовані голки» у 3 класі; «образ кактусу є загрозувальним» у 2 класі. Тобто, актуальними є формувальні заходи з приводу формування толерантності до негативних переживань у молодших школярів.

Здійснено контрольну діагностику в експериментальних групах з виявлення результативності формувальних заходів.

За емпіричними даними, що виявляють результати контрольних зрізів констатовано, що в експериментальних групах відбуваються суттєві зміни після задіяння формувальних впливів. Відбувається якісне покращення показників: «велика кількість голок» зменшення ознак агресії; «наявність агресивності у коментарях» зменшення негативних коментарів. Зменшується

кількісний проявів захисних форм агресії за показниками: «довгі голки», «близько розташовані голки», «образ кактусу є загрозувальним». Навіть цілісний образ кактусу змінюється на «доброзичливий» у більшій кількості досліджуваних.

Окрім цього, за результатами діагностування у експериментальних та контрольних групах за методикою М. Панфілової «Кактус» можливо виявити особливості корекції проявів агресії у молодших школярів.

За результатами контрольних зрізів у контрольній групі слід відмітити, що спостерігаються невеличкі покращення за показником «велика кількість голок» у 4 класі, втім збільшення проявів агресії в 1 класі власне під час другого контрольного зрізу. Стосовно показнику «наявність агресивності у коментарях» тенденція щодо погіршення ситуації саме в 3, 4 класах, що відобразилось у другому контрольному зрізі. За показником «довгі голки» ситуація стабільна, хоча у 2 класі відстежується збільшення негативних проявів. Також за показником «близько розташовані голки» зазначимо збільшення негативних проявів агресії у 2, 4 класах. Й, наприкінці, показник «образ кактусу є загрозливим» як інтегральний показник агресивності особистості свідчить про стабільність негативних проявів у більшості груп, лише у 2 класі відбувається зменшення таких проявів, що підтверджено другим контрольним зрізом. Таким чином, емпіричні дані контрольних зрізів у контрольних групах свідчать про необхідність саме цілеспрямованого профілактичного й корекційного впливу з метою зменшення негативних проявів агресивності й трансформації їх на товариськість й дружелюбність. Тому що, нестача психологічної допомоги у цьому віці у підлітковому віці призведе до більш негативних наслідків агресивності.

Таким чином, у експериментальній групі учнів перших класів за показником «велика кількість голок» або прояв негативізму, захисних форм агресії виявляють 25,0 % досліджуваних учнів, проте вдвічі менша кількість школярів мають прояв агресивності у коментарях до малюнку. «Близько розташовані голки» або тривожність виявляють 12,5% осіб. Упродовж

виконання завдання досліджувані ретельно вимальовували образ кактусу, що вже перенесений із «домашнього горщику» у вільний простір на галявинку або парк, навіть шкільне підвіконня. З'являються квіточки. Тобто, в цілому агресивність як захисна форма прояву переживань й тривожності поступається на товариськість й дружелюбність у учнів експериментальної групи перших класів.

У школярів експериментальної групи других класів за результатами формувальних заходів показник «велика кількість голок» виявлено у 12,5 % осіб виявляють агресивність як зворотну захисну форму тривожності й страхів. Проте в контрольній групі таких досліджуваних виявлено у 50,0% осіб. Показник «довгі голки», що уособлює агресивність має прояв у 12,5 % школярів. У досліджуваних контрольної групи виявлено 25,0 % осіб з таким показником. Втім показник «близько розташовані голки», що демонструє тривожність представлено у 12,5 % учнів, а контрольній групі 37,5 % учнів, хоча наявність агресивності за коментарями виявили 25,0 % осіб. Проте «загрозливий» образ кактусу відсутній у школярів експериментальної групи й наявний 12,5 % учнів із контрольної групи. Отже, результати одержані за цією малюнковою методикою ясно свідчать про наявність ефективності формувальних заходів.

У школярів експериментальної групи третіх класів показник «велика кількість голок» представлений у 25,0 % осіб, а в контрольній групі 50,0% досліджуваних. Тобто схильність до агресії як захисної форми тривожності та страхів є характерною для учнів початкової коли, втім формувальні заходи сприяють корекції такої властивості. Тривожність або показник «близько розташовані голки» є відсутнім у учнів експериментальної групи, однак характерними для 30 % осіб контрольної. Втім в обох групах по 12,5 % досліджуваних оформили загрозливий образ кактусу. Отже, формувальні заходи виявилися ефективними у напряму корекції агресивних проявів у учнів третього класів, втім в контрольних групах показники підтверджують

результати констатувального експерименту, що молодші школярі цієї вікової групи більш схильні до тривожності, аніж до агресії, як базової емоції.

У учнів експериментальної групи четвертих класів показник «велика кількість голок» представлений у 12,5 % учнів, а в контрольній групі 37,5%. Варто відзначити, що у учнів експериментальної групи завдяки комплексним формувальним заходам вдалося відкоригувати агресивність, яка більше носить захисний характер, ніж виступає базовою емоцією. Тому, лише по 10% досліджуваних, котрі увійшли до експериментальної групи схильні до проявів агресивності. Проте, досліджувані цієї вікової категорії, котрі увійшли до контрольної групи, де формувальних заходів не відбувалося продемонстрували негативні наслідки тривожності й агресивності, що зафіксовано під час констатувального експерименту.

Таким чином, за результатами методики «Кактус» зауважимо, що учні початкової школи, які більше схильні до прояву тривожності, страхів, аніж до агресії, за результатами впровадження комплексних заходів, спрямованих на профілактику та корекцію негативних наслідків негативних переживань молодших школярів, пов'язаних із шкільним життям, навчальною діяльністю. Агресивність як властивість виявляє менша частина молодших школярів.

Найчастіше у досліджуваних учнів експериментальної групи початкових класів, за результатами формувальних заходів превалюють такі властивості: децентрованість, впевненість у собі, товариськість, дружлюбність, спрямованість до взаємодії, прагнення до спільної діяльності, почуття сімейної спільності. Негативні переживання, що більше властиві молодшим школярам, котрим властиві егоцентричність та тривожність, а також агресивність й імпульсивність, поступаються на прояви спрямованості на взаємодію та надання допомоги іншим, впевненість у собі та оптимістичність.

Методика «Казки Луїзи Дюсс». Упродовж виконання проективної методики досліджуваним з експериментальної та контрольної групи

необхідно було прослухати казку й продовжити її на свій розсуд. За результатами дослідження було здійснено якісний аналіз на об'єктивність узагальнень та визначення категорій. Кількісна обробка проводилася за допомогою контент-аналізу.

Емпіричні дані контрольних зрізів контрольних груп яскраво свідчать про збільшення кількісного значення за показником «напруженість емоційних проявів» у учнів 1 класу, що відображено у високому рівні й зменшення кількісного значення за низьким рівнем.

Втім відбувається зменшення «егоцентризму» за високим й середнім рівнями. Проте, за показником «прагнення до домашнього захисту» відбувається збільшення частки осіб, які потребують такого захисту, що підтверджено другим контрольним зрізом.

Хоча, водночас, показник «почуття сімейної спільності» засвідчує зменшення такої потреби, що зафіксовано у другому зрізі. Й, спостерігається чітка тенденція серед школярів щодо «залежності», яка віддзеркалена у даних другого зрізу. Схожа ситуація закріплюється за показниками «невпевненість», «скритність».

Особливої уваги заслуговує показник «прагнення до самотності», що загрозливо збільшується під час другого зрізу. Тобто, першокласники усамітнюються, закриваються у своїх переживаннях, не намагаючись звернутись по допомогу через схильність до острахів, що підкреслено емпіричними даними попередніх шкал. Збільшується кількісний показник агресії, передусім, захисного характеру, що віднайшло відображення у високому рівні під час другого зрізу. Також спостерігається тенденція до лідерства, серед осіб, які відчувають власні переваги серед тих, хто більше страждає на негативні переживання.

Таким чином, емпіричні дані об'єктивно свідчать про необхідність цілеспрямованих заходів щодо корекції негативних переживань.

Далі звернемось до порівняльного аналізу, що виявляє ефективність формувальних заходів.

Отже, згідно з відповідями досліджуваних експериментальної групи, негативні переживання характеризуються сумом (сум – 12,5 % відповідей), у досліджуваних контрольної групи відповідно (сум – 50,0 % відповідей) нудьгою (в експериментальній групі 25,0 % відповідей, в контрольній 37,5 % відповідей), сварками (25,0 % відповідей в експериментальній групі, 62,5% в контрольній групі), журбою (37,5 % відповідей в експериментальній групі, 50,0 % в контрольній групі). Окрім цього, негативні переживання можуть спричинюватися поганим настроєм (37,5 % відповідей в експериментальній групі, 62,5% в контрольній групі), відсутність відчуття щастя – 37,5 % досліджуваних в експериментальній групі, 62,5% в контрольній групі, відсутністю добрих стосунків з однокласниками, вчителями, батьками (25,0 % в експериментальній групі й 50,0 % в контрольній групі), одноманітністю (25,0 % в експериментальній групі й 50,0 % в контрольній групі). Супроводжують негативні переживання: страхи (12,5 % відповідей в експериментальній групі, 37,5 % в контрольній групі), хворобливий стан (25,0 % в експериментальній групі, 50,0 % в контрольній групі).

Аналіз відповідей свідчить про те, що негативні переживання, передусім, властиві людям (62,5 % досліджуваних визначилися саме так), тваринам (62,5% досліджуваних погоджуються з цим). Негативні переживання спричинюються настроєм (37,5 %), асоціюються із порою року та погодою восени, в дощовий період найчастіше, 37,5 % досліджуваних відчувають смуток й бажання бути вдома, аніж у школі. У 25,0 % негативні переживання супроводжуються із сльозами, втім 25,0 % вважають, що негативні переживання віддзеркалюються на обличчі, 12,5% учнів зазначають, що негативні переживання пов'язані із ставленням батьків, а 12,5 % із ставленням однокласників, друзів. У 12,5 % досліджуваних негативні переживання пов'язані із поганим сном та самопочуттям.

Текстова інформація про психологічні властивості об'єкту, що досліджується застосовується для вирішення низки завдань. Передусім, як один із засобів вербальної репрезентації образу подолання негативного

переживання. Вільні асоціації й оповідання досліджуваних уможливають вільному обиранню теми, сфери життєдіяльності, наданню психологічних характеристик для зображень людей, котрі опановують власними негативними переживаннями. Окрім цього, досліджувані використовують власний мовний стиль, структурувати уявлення про власні переживання. Все це дозволяє реконструювати структуру образу особистості яка опановує негативні переживання, репрезентовані у ситуації вільного оповідання.

За емпіричними даними, що надано впродовж аналізу результатів діагностування за контрольним зрізами після задіяння формувальних заходів у експериментальних групах й у контрольних групах, в котрих таких заходів не відбувалося ми здійснили загальний аналіз одержаних даних.

Таким чином, результати, представлені у таблиці (див. Додаток) за шкалами проєктивних методик: «Кактус», «Казки Луїзи Дюсс» свідчать про значне зменшення негативних проявів переживань, пов'язаних із особистісною сферою, емоційною сферою й шкільним життям першокласників в цілому. Так, показник високий рівень за шкалами: «Невпевненість», «Прагнення до самотності», «Агресія» відсутній у першокласників після задіяння формувальних заходів. Навпаки, у учнів контрольної групи високий рівень за усіма шкалами присутній. Окрім цього, за шкалами: «Напруженість емоційних проявів», «Егоцентризм», «Агресія» високий рівень представлений 40% досліджуваних. Тобто, формувальні заходи, що увійшли до програми психолого-педагогічного супроводу профілактики та корекції наслідків негативних переживань в молодшому шкільному віці виявилися ефективними.

За емпіричними даними (таблиця, див. Додаток), що висвітлюють результати контрольних зрізів в контрольній групі зрозуміло, що за шкалою «Напруженість емоційних проявів» у учнів других класів контрольної групи відбувається збільшення якісного показнику «високий рівень» з 30% до 40%, хоча й зменшення показнику «низький рівень» з 20 % до 10%, тобто

спостерігається погіршення емоційного стану через психоемоційне напруження.

За шкалою «Егоцентризм» спостерігається збільшення якісного показнику «низький рівень» з відсутністю у першому зрізі до 20% упродовж другого зрізу. Наявність низького рівню егоцентризму у молодшому шкільному віці має негативні наслідки, що пов'язані із низькою самооцінкою (Є. Гейко, 2002).

За шкалою «Прагнення до домашнього захисту» відстежується зменшення якісного показнику «середній рівень» з 60% у першому зрізі до 40% у другому зрізі, а також збільшення «низького рівню» з 10% до 30%. З одного, боку зменшується оптимальний показник, проте збільшується частка дітей, які відчують самотність, тому й не відчують потреби у сімейній підтримці.

За шкалою «Почуття сімейної спільності» дещо схожа тенденція: збільшення якісного показнику «низький рівень» з 20% до 30% й зменшення «високого рівню» з 30% до 20%. Тобто діти відчужуються від власної родини, тому актуальна психокорекційна робота з приводу формування сімейних цінностей й самостійності на противагу самотності.

За шкалою «Залежність» спостерігається зменшення показнику «середній рівень», що є оптимальним у цьому віці з 50% до 40% й збільшення «низького рівню» з 10% до 20%. Втім, якщо ця залежність не пов'язана із самостійністю або підтримкою родини, то може бути підґрунтям для подальшого залучення у групу ризику або асоціальних проявів.

За шкалою «Невпевненість» збільшується якісний показник «середній рівень» з 50% до 60% й зменшується «низький рівень» з 20% до 10%, тобто підвищується упевненість у собі через інші психологічні чинники, що не зареєстровано експериментатором.

За шкалою «Скритність» визначено збільшення якісного показнику «високий рівень» з 30% до 40% й зменшення «низького рівню» з 20% до 10%. У родинях, в котрих діти відчують відсутність психологічної

підтримки спостерігається самотність й скритність у дітей та підлітків (В. Астапов, Е. Малкова, 2011).

Й власне за шкалою «Прагнення до самотності» виявлено збільшення показнику «високий рівень» до 50% під час другого зрізу, а також «середнього рівню» й зменшення впритул до відсутності «низького рівню». Отже спостерігається тенденція до самотності у молодших школярів цієї групи й необхідність відповідних психологічних корекційних заходів.

За шкалою «Агресія» визначено збільшення показнику «високий рівень» за рахунок «середнього рівню». Тобто, результати контрольних зрізів свідчать про те, що агресія потребує корекції в молодшому шкільному віці.

За шкалою «Надпрагнення до лідерства» ми спостерігаємо позитивну тенденцію до збільшення «середнього рівню» й «високого рівню» та зменшення «низького рівню». Однак, негативними наслідками цієї тенденції є спрямованість до індивідуалізму та егоїзму.

Таким чином, результати контрольних зрізів у контрольній групі яскраво підтверджують наше припущення про те, що негативні переживання у молодших школярів мають відповідні наслідки, що здійснюють вплив на психічний розвиток особистості й психологічний клімат групи в цілому.

Результати порівняльного аналізу контрольних зрізів у експериментальній та контрольній групах представлено у таблиці (Див. Додаток).

За результатами формувальних заходів у досліджуваних експериментальної групи виявлено значне зменшення показнику «високий рівень» або навіть його відсутність за шкалами: «Напруженість емоційних проявів», «Прагнення до домашнього захисту», «Залежність», «Невпевненість», «Прагнення до самотності», «Агресія». Проте, в учнів контрольної групи високий рівень за зазначеними шкалами присутній, а також доволі яскраво представлений за шкалами: «Прагнення до самотності» (50%), «Напруженість емоційних проявів» (40%), «Залежність» (40%), «Скритність» (40%), «Агресія» (40%) й «Надпрагнення до лідерства» (40%).

Одержані результати є схожими із даними констатувального експерименту. У такий спосіб є необхідність здійснення формувальних заходів в усіх класах цієї паралелі.

За емпіричними даними контрольних зрізів контрольної групи постає схожа, як у попередній групі (2-й клас) тенденція за шкалою «Напруженість емоційних проявів» у учнів третіх класів контрольної групи відбувається збільшення якісного показнику «високий рівень» з 37,5% до 50,0%, хоча й зменшення показнику «низький рівень» з 25,0 % до 12,5% або погіршення емоційного стану.

За шкалою «Егоцентризм» відбувається усталення емпіричних даних як у першому зрізі, так і у другому контрольному зрізі.

За шкалою «Прагнення до домашнього захисту» відстежується зменшення якісного показнику «середній рівень» з 75,0% у першому зрізі до 62,5% у другому зрізі, а також збільшення «високого рівню» з 25,0% до 37,2%. Також збільшується кількість осіб, котрі відчувають відчуження від родини, хоча деякі молодші школярі відчувають потребу у самотійності.

За шкалою «Почуття сімейної спільності» дещо схожа тенденція: збільшення якісного показнику «низький рівень» з 25,0% до 37,2% й зменшення «середнього рівню» з 75,0% до 62,5%. Показник «високий рівень» залишається незмінним. Також варто зауважити щодо необхідності психопрофілактичної та корекційної роботи з приводу формування сімейних цінностей й самотійності на противагу самотності.

За шкалою «Залежність» спостерігається зменшення показнику «середній рівень», що є оптимальним у цьому віці з 62,5% до 37,5% й збільшення «високого рівню» з 37,5% до 50,0%. Показник «низький рівень» залишається незмінним. Тобто, у молодших школярів цього віку залишається залежність, а тому й несамотійність.

За шкалою «Невпевненість» збільшується якісний показник «середній рівень» з 62,5% до 37,5% й збільшується «низький рівень» з 25,0% до 37,5% й значно збільшується «високий рівень» з 25,0% до 37,5%, тобто

підвищується негативні прояви емоційних порушень.

За шкалою «Скритність» визначене збільшення якісного показнику «високий рівень» з 37,5% до 50,0% й зменшення «низького рівню» з 25,0% до 12,5%. На рівні невпевненості й відсутності психологічної підтримки з боку родини збільшення скритності призводить до негативних наслідків у психічному розвитку особистості й психологічному розвитку групи в цілому.

За шкалою «Прагнення до самотності» виявлене збільшення показнику «високий рівень» до 62,50% під час другого зрізу, а також «середнього рівню» й зменшення впритул до відсутності «низького рівню». Отже спостерігається тенденція, що зареєстрована у групі учнів других класів, до самотності й актуальність психологічних корекційних заходів.

За шкалою «Агресія» визначене збільшення показнику «високий рівень» з 37,5% до 50,0% й зменшення «низького рівню» з 37,5% до 25,0%. Тобто, результати контрольних зрізів свідчать про те, що агресія, агресивність потребують профілактики та корекції в молодшому шкільному віці.

За шкалою «Надпрагнення до лідерства» ми спостерігаємо позитивну тенденцію до збільшення «середнього рівню» й «високого рівню» та зменшення «низького рівню». Однак, негативними наслідками цієї тенденції є спрямованість до індивідуалізму та егоїзму.

Таким чином, результати контрольних зрізів у контрольній групі свідчать про необхідність та важливості профілактичних та корекційних заходів стосовно негативних переживань у молодших школярів. Власне цілеспрямовані заходи сприятимуть профілактиці та корекції переживань осіб цього вікового періоду.

Таблиця 3.3.1.

**Результати загального аналізу емпіричних даних
на вибірці учнів третіх класів**

Шкали	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Середнє	1,7	1,2	1,3	1,2	1,4	1,2	1,3	1,0	1,3	1,1

значення										
Станд. відхил.	0,5	0,4	0,5	0,4	0,5	0,4	0,5	0,3	0,5	0,3
Дов.інт.	0,3	0,1	0,2	0,2	0,2	0,2	0,2	0,1	0,2	0,1
Мін	1,6	1,0	1,1	1,0	1,2	1,1	1,1	1,1	1,1	0,9
макс.	1,9	1,3	1,5	1,4	1,5	1,4	1,5	1,3	1,4	1,2
Рівні	Значення показників у відсотках (експериментальна група)									
Високий	-	-	-	40	-	-	10	-	-	30
Середній	80	90	90	60	40	70	80	50	60	60
Низький	20	10	10	-	60	30	10	50	40	10
	Значення показників у відсотках (контрольна група)									
Високий	50	40	40	30	40	40	40	40	40	40
Середній	40	50	40	50	50	50	60	50	30	40
Низький	10	10	20	20	10	10	-	10	30	20

Примітка: шкали:

1. Напруженість емоційних проявів 2. Егоцентризм 3. Прагнення до домашнього захисту 4. Почуття сімейної спільності 5. Залежність 6. Невпевненість 7. Скритність 8. Прагнення до самотності 9. Агресія 10. Прагнення до лідерства

За результатами формувальних заходів у досліджуваних третіх класів експериментальної групи виявлене значне зменшення показнику високий рівень або навіть відсутність за шкалами: «Напруженість емоційних проявів», «Егоцентризм», «Прагнення до домашнього захисту», а також «Залежність», «Агресія». У контрольній групі високий рівень за означеними шкалами представлений доволі високими кількісними показниками, а саме: «Напруженість емоційних проявів» (62,5%), всі інші шкали представлені на рівні 40%, окрім шкали «Почуття сімейної спільності» (37,5 %) учнів.

В експериментальній групі найяскравіше за показником низький рівень представлена шкалу «Залежність» (75,0%) досліджуваних відчувають себе незалежними після корекції негативних переживань. В контрольній групі з низьким кількісним показником доволі представленими є шкали: «Агресія» (30%), а також «Прагнення до домашнього захисту», «Почуття сімейної

спільності» по 25,0 % відповідно, «Прагнення до лідерства» (25,0%) й зовсім відсутній кількісний показник за цим рівнем у шкалі «Скритність»

Таким чином, задіяні формувальні заходи виявили ефективність й у третіх класах, більше того виявлено актуальну потребу щодо задіяння зазначених заходів в усіх третіх класах на паралелі з метою корекції наслідків негативних переживань у молодшому шкільному віці. Емпіричні дані учнів четвертих класів представлені в таблиці 3.3.2

Таблиця 3.3.2

**Результати контрольних зрізів на вибірці контрольної групи
учнів четвертих класів (у відсотках)**

Шкали	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Рівні	Значення показників у відсотках (контрольна група) перший зріз									
Високий	30	40	40	30	40	40	40	50	50	30
Середній	60	40	50	60	30	40	50	40	50	60
Низький	10	20	10	10	30	20	10	10	-	10
	Значення показників у відсотках (контрольна група) другий зріз									
Високий	40	30	30	20	30	30	50	40	40	40
Середній	50	50	50	60	60	60	50	40	30	50
Низький	10	20	20	20	10	10	-	20	30	10

Примітка: шкали:

1. Напруженість емоційних проявів 2. Егоцентризм 3. Прагнення до домашнього захисту 4. Почуття сімейної спільності 5. Залежність 6. Невпевненість 7. Скритність 8. Прагнення до самотності 9. Агресія 10. Прагнення до лідерства

За емпіричними даними контрольних зрізів контрольної групи других класів за шкалою «Напруженість емоційних проявів відбувається збільшення якісного показнику «високий рівень» з 37,5% до 50,0%, хоча й зменшення показнику «середній рівень» й «низький рівень» або цілісне погіршення емоційного стану.

За шкалою «Егоцентризм» відбувається зменшення якісного показнику «високий рівень» з 50,0% до 37,5% й збільшення «середнього рівня» з 50,0%

до 62,5%, що свідчить про оптимізацію егоцентричності у молодших школярів у зв'язку із розвитком мислення. Однак, водночас зберігається якісний показник «низький рівень» або його усталення й необхідність корекції особистісних складових егоцентризму.

За шкалою «Прагнення до домашнього захисту» відстежується зменшення якісного показнику «високий рівень» з 50,0% у першому зрізі до 37,5% у другому зрізі, а також збільшення «низького рівню» з 12,5% до 25,0%. Тобто збільшується кількість осіб, котрі відчують потребу у родинному захисті, хоча збільшується кількість молодших школярів відчують потребу у самостійності.

За шкалою «Почуття сімейної спільності» дещо схожа тенденція: зниження якісного показнику «високий рівень» з 37,5% до 25,0% й збільшення «низького рівню» з 12,5% до 25,0%. Показник «середній рівень» залишається незмінним. Так, відбувається відходження від сімейної цілісності. Тому варто актуалізувати необхідність психопрофілактичної та корекційної роботи з приводу формування сімейних цінностей, як вагомого ресурсу розвитку особистості.

За шкалою «Залежність» спостерігається збільшення показнику «середній рівень», що є оптимальним у цьому віці з 37,5% до 62,5% й зменшення «високого рівню» з 50,0% до 37,5%. Показник «низький рівень» також зменшується з 37,5% до 12,5%, що не є позитивним стосовно розвитку самостійності. Тобто, у молодших школярів цього віку відбувається зменшення негативних проявів залежності, втім є необхідною цілеспрямоване формування самостійності особистості.

За шкалою «Невпевненість» збільшується якісний показник «середній рівень» з 50,0% до 62,5% й зменшується «високий рівень» з 50,0% до 37,5%, а також «низький рівень» з 25,0% до 12,5%, тобто зменшуються негативні прояви невпевненості, проте зменшення низького рівню цієї шкали свідчить про несамостійність молодших школярів цієї вікової категорії.

За шкалою «Скритність» визначене збільшення якісного показника «високий рівень» з 50,0% до 62,5% й зменшення «низького рівню» з 12,5% до 0. Збільшення скритності призводить до негативних наслідків у емоційному розвитку особистості.

За шкалою «Прагнення до самотності» виявлене зменшення показника «високий рівень» з 62,5% до 50,0% під час другого зрізу, а також збільшення «низького рівню» з 12,5% до 25,0% й усталення «середнього рівню». Отже, спостерігається тенденція, до усамітнення осіб цієї вікової категорії.

За шкалою «Агресія» визначене зменшення показнику «високий рівень» з 62,5% до 37,5% й зменшення «середнього рівню» з 62,5% до 37,5%, а також стрімке збільшення «низького рівня» з 0 до 37,5%. Тобто, результати контрольних зрізів свідчать про те, що негативні прояви агресії зменшуються через педагогічні впливи, втім профілактичні й психокорекційні заходи не втрачають актуальності.

За шкалою «Надпрагнення до лідерства» ми спостерігаємо тенденцію до зменшення «середнього рівню» й усталення «низького рівню» та збільшення «високого рівню». Схильність до лідерства й тенденція до індивідуалізму має, як позитивні, так і негативні наслідки, власне для розвитку психоемоційної сфери молодших школярів.

Отже, результати контрольних зрізів у контрольній групі актуалізують потребу цілеспрямованих заходів стосовно формування емоційної стабільності та профілактики й корекції негативних переживань у молодших школярів.

Таблиця 3.3.3

**Результати загального аналізу емпіричних
даних на вибірці учнів четвертих класів**

Шкали	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Середнє значення	1,8	1,2	1,1	1,4	1,3	1,2	1,1	1,1	1,3	1,1
Станд. відхил.	0,4	0,4	0,4	0,5	0,5	0,4	0,4	0,2	0,5	0,4
Дов.інт.	0,2	0,2	0,2	0,2	0,2	0,2	0,2	0,1	0,2	0,2
мін	1,6	1,1	0,9	1,2	1,1	1,1	0,9	0,9	1,1	0,9
макс.	1,9	1,4	1,3	1,6	1,5	1,4	1,3	1,1	1,5	1,3

Таблицю 3.7. представлено у двох частинах, в першій частині надано математичні дані, що підтверджують достовірність емпіричних даних в цілому. У другій частині таблиці представлено власне емпіричні дані впливу формувальних заходів на корекцію негативних переживань учнів четвертих класів.

Таблиця 3.3.4

**Результати загального аналізу емпіричних даних
на вибірці учнів четвертих класів**

Рівні ЕГ %										
Високий	-	-	-	30	-	-	-	-	-	40
Середній	90	100	80	70	70	80	90	60	50	60
Низький	10	-	20	-	30	20	10	40	50	-
Рівні КГ %										
Високий	40	30	30	20	30	30	50	40	40	40
Середній	50	50	50	60	60	60	50	40	30	50
Низький	10	20	20	20	10	10	-	20	30	10

Примітка: шкали:

1. Напруженість емоційних проявів 2. Егоцентризм 3. Прагнення до домашнього захисту 4. Почуття сімейної спільності 5. Залежність 6. Невпевненість 7. Скритність 8. Прагнення до самотності 9. Агресія 10. Надпрагнення до лідерства

Особливості задіяння формувальних класів в експериментальній групі четвертих класів засвідчують, що представленість високого рівню є лише тільки за шкалами: «Почуття сімейної спільності» (37,5%), «Прагнення до

лідерства» (50,0%). Хоча в контрольній групі високий рівень доволі яскраво простежується, особливо виражений за шкалами: «Скритність» (62,5%), а також «Напруженість емоційних проявів» (50,0%) й «Прагнення до самотності» (50,0%), «Агресія» (50,0%), «Надпрагнення до лідерства» (50,0%). Тобто, задіяні формувальні заходи виявляються ефективними у корекції негативних емоційних переживань. Так, в експериментальній групі вдалося підвищити низький рівень агресивності до 62,5% у досліджуваних. В контрольній групі низький рівень яскраво представлений лише за шкалою «Скритність» (50,0%). Цікавим є те, що в експериментальній групі завдяки формувальним заходам вдалося оптимізувати рівень егоцентризму до норми. Так, 100 % досліджуваних виявили середній рівень егоцентризму, хоча для початкової школи характерними є високий та середній рівень цієї властивості внаслідок розвитку мисленнєвої сфери й особистісної. Про це свідчить контрольна група, в якій егоцентризм представлений 37,5% високого рівня й 25,0% низького рівня. Механізми децентрації ще в стадії розвитку на цьому віковому етапі. Проте формувальні заходи сприяють ефективній корекції егоцентризму у молодших школярів.

Таким чином, результати загального математичного аналізу об'єктивно свідчать про ефективність формувальних заходів. Профілактика та корекція завдяки засобам комплексної корекції емоційно-особистісної сфери молодших школярів сприяють позбавленню негативних наслідків переживань учнів початкової школи й організації позитивного ставлення до шкільного життя й самоприйняття особистістю цього вікового періоду.

Метод контент-аналізу, що було застосовано задля виявлення специфічних характеристик оповідань, в яких у відповідності із метою та завданнями дослідження виокремлювалися смислові одиниці змісту та форми інформації, психологічні характеристики особистості, котра опановує негативні переживання. Далі здійснювалося систематичне вимірювання частоти та об'єму згадувань цих одиниць у певній сукупності текстів. Зазначений метод дає можливість виявити окремі психологічні

характеристики репрезентування досліджуваного об'єкту у взаємозв'язку з іншими об'єктами. Метод контент-аналізу відповідає критеріям якості психодіагностичних методів надійності та валідності.

За результатами контент-аналізу було з'ясовано, що досліджувані найчастіше застосовують до 10 характеристик для опису людини яка опановує негативні переживання. Завдячуючи цьому ми створили типовий портрет особистості, яка опановує негативні переживання. Це людина, котра перебуває у спільноті (родина, клас, друзі, люди) яка опановує своїм настроєм дихальними вправами, спілкуванням, гімнастикою тощо, відчуває різні емоції (радість, смуток, піднесеність, журба, нейтральні відчуття тощо). Вона відчуває потребу об'єктувати власний біль, трансформації дискомфорту у комфорт. У людини завжди є зацікавленість життям, бажання успіху у навчанні, вона любить знання й власне оволодіння знаннями.

Організація емпіричного дослідження. Семантичний диференціал Ч. Осгуда, проєктивний метод «Намалюй як ти опановуєш власний негативний стан».

Окрім цього, ми застосували статистичні методи опрацювання емпіричних даних, що одержані під час дослідження.

Отже, серед провідних положень нашого дослідження варто звернутись до важливості висвітлення поняття «опанування негативними переживаннями» як психологічного конструкту у дослідженні профілактики та корекції негативних переживань молодших школярів. Семантичним змістом поняття «опанування негативними переживаннями молодшими школярами» можна виокремити такі: життєвий, психологічний, діяльнісний, просторово-часовий, кольоровий, звуковий, слуховий, смаковий тощо.

Виявлення уявлень про опанування негативними переживаннями здійснювалось за допомогою дослідження під час якого досліджуваним запропонували надати вільне пояснення поняттю «опанування негативними переживаннями», описати такі засоби опанування переживаннями, визначити засоби уникнення негативних переживань й відповісти на запитання: «Як

тобі вдається опанувати негативні переживання?»). Результати дослідження представлені у вигляді відсоткового співвідношення пояснень, що найчастіше висловлювалися.

1.Визначення негативних переживань: 12,5 % досліджуваних визначають негативні переживання як тривалий стан, 12,5 % вважають, що це почуття, 25,0 % пов'язують із настроєм. 62,5 % учнів молодших класів називають засоби опанування негативними переживаннями такі: звернення до психолога 62,5 % молодших школярів, котрі працювали із психологом упродовж формувальних заходів відчули довіру до нього й виявили власну можливість щодо опанування негативними переживаннями за допомогою психолога; 50,0 % вважають необхідним звернення до вчителя у випадку нерозуміння шкільного матеріалу, 25,0 % звертаються до репетитора у схожих випадках, 37,5 % досліджуваних намагаються вирішувати конфлікти із однокласниками через спілкування, взаємодію, пробачення, 37,5% досліджуваних намагаються звернутись до батьків у ситуації конфлікту в родині з метою пояснення власної позиції й знайдення консенсусу. Задля подолання наслідків негативних переживань 10,0 % досліджуваних експериментальних груп вважають виявлення «уроків» або тих висновків до яких вони дійшли внаслідок таких подій; 62,5 % учнів зазначених груп вважають поганий настрій наслідком подій, які варто проаналізувати або звернутись по допомогу, якщо є труднощі до фахівців; 12,5 % учнів відчувають впевненість у самостійному вирішенні конфліктів й непорозумінь з однолітками, вчителями; 25,0 % – звернуться по допомогу до рідних у випадку неможливості подолати такі переживання, негативні емоції; 40 % вважають, що негативні переживання пов'язані із роздумами, тому треба їх намалювати, щоб зрозуміти, що бентежить.

2.Задля діагностування системи суб'єктивних ставлень досліджуваних до опанування негативними переживаннями було застосовано Кольоровий тест М.Люшера. Для нас було важливо виявити якісні характеристики кольороасоціативних рядків, саме як ставлення до поняття-стимулу, його

оцінку досліджуваними, котру можна з'ясувати за розташуванням поняття у кольороасоціативному рядку.

Аналіз ставлень до поняття «опанування негативними переживаннями» виявив, що 90 % досліджуваних вважають за можливе опанувати власним станом й негативними емоціями. Зазначений феномен асоціюється з кольорами, преференційний ранг яких був не вище ніж четвертий (з восьми). Більшість (60 %) обрали колір, що знаходиться на восьмому преференційному ранзі; 10 % обрали колір такий, що є найменше бажаним. Найчастіше (60 %) зазначений феномен асоціювався із жовтим кольором. За кольоровим спектром, запропонованим М. Люшером, жовтий колір є кольоровим. Найяскравіший колір у тесті, сприймається як джерело світлу й бадьорості. Як легкий та менш густий, ніж червоний, скоріше обіцяє стимул. Головна властивість жовтого – це яскравість, здатність до легкої бадьорості. Жовтий колір виражає вивільнення від пут, розрядку; розслаблення й поширення. На психологічному рівні розслаблення означає вивільнення від проблем, обмежень обставинами. Символічно жовтий колір як сонячне світло викликає радість й щастя. Емоційний зміст полягає у оптимізмі, хоча жовта активність носить більш невизначений характер й позбавлена чіткої структури й цільності. Жовтий колір характеризує джерело енергії, хоча ця енергія має імпульсивний характер.

Отже, завдяки формувальним заходам вдалося перевести сірий (нейтральний) колір на жовтий (енергійний втім імпульсивний). Залишається завдання щодо психологічної підтримки й спрямування зазначеної активності у напряму спільної діяльності.

Таож виокремлено ставлення до подолання негативних переживань, а саме: вирішення конфліктів, обговорення проблемної ситуації з викладачами, психологом, батьками, малюнок настрою, дихальна гімнастика тощо. Усі засоби цього ряду сприймаються як ефективні щодо подолання негативних переживань. Отже, більшість засобів (вирішення конфліктів – 25,0%, обговорення проблемної ситуації з викладачами, психологом, батьками – 62,5

%, малюнок настрою – 37,5%, дихальна гімнастика – 37,5 %) асоціюються із жовтим кольором. Засіб подолання «спільна гра» асоціюється з червоним кольором й визнається як найефективніший захід й бажаний колір (80 %).

Подолання негативних переживань пов'язують найчастіше із спільної діяльністю (тематична гра, змагання, колективна справа). Коли особистість відчуває інтерес до себе й потребу допомогти іншим в умовах спільної діяльності, у неї оформлюється відчуття впевненості у собі, мотивації до взаємодії, радості й щастя. За результатами аналізу нам вдалося класифікувати ситуації, що сприяють корекції негативних переживань:

1) профілактика та корекція негативних переживань через обговорення з близькими або друзями;

2) профілактика та корекція негативних переживань, пов'язаних із поганим настроєм або втомою через дихальну гімнастику, фізичні вправи або аутотренінг, а також арт-терапію;

3) профілактика та корекція негативних переживань через горе (втрата близьких або товаришів, втрата домашнього затінку через військові конфлікти) завдяки зверненню до психолога. Така ситуація потребує професійної допомоги фахівця й шкільний психолог допоможе позбавитись негативних наслідків;

4) профілактика та корекція негативних переживань, які дитина не може собі пояснити, тому відчуває пригніченість, слабкість, хронічну втому через допомогу шкільного психолога або вчителя.

На підґрунті теоретичних узагальнень, ми з'ясували, що профілактика та корекція негативних переживань потребує комплексного підходу, що поєднує рухову, когнітивну, дихальну та емоційну корекцію, залучення індивідуальних та групових форм роботи й уведення вправ на релаксацію й самоопанування емоційним станом. В основі профілактики та корекції шкільного стресу варто розглядати психологічні заходи щодо формування психічних функцій, особливостей самоопанування емоційним станом молодшими школярами. Водночас, корекція тривожності є суттєвим

показником ефективності задіяних формувальних заходів й стану емоційної сфери та організації нервової системи й особистісних властивостей учнів початкової школи в цілому. Тому нами було застосовано «Методику рівня шкільної тривожності Б. Філіпса». Її використання в дослідженні дозволило виявити ефективність корекції загальної тривожності, що спричинюється різними аспектами шкільного життя.

За результатами дослідження на окремих вибірках по класам нами виявлені особливості взаємозв'язку особистісних властивостей (особистісна тривожність) та характеристиками шкільного життя учнів перших, других, третіх, четвертих класів здійснено кореляційний та факторний аналіз емпіричних даних й виявлено рівні прояву чинників. Аналіз соціальної ситуації (шкільне життя) й реакції емоційно-особистісної сфери представлено в таблицях наданих нижче.

Таблиця 3.3.5

Психологічні особливості прояву тривожності у перших класах початкової школи (за тестом Філіпса) (контрольна група)

Шкали	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Рівень I зріз									
Низький	20	10	20	10	30	20	20	40	20
Середній	60	50	60	60	40	60	70	40	60
Високий	20	40	20	30	30	20	10	20	20
Рівень II зріз									
Низький	10	10	30	10	20	20	20	40	10
Середній	70	60	40	50	40	50	50	40	60
Високий	20	30	30	40	40	30	30	20	30

Примітка: шкали

1. Особистісна тривожність.
2. Загальна тривожність у школі.
3. Переживання соціального стресу.
4. Фрустрація потреби в досягненні успіху.
5. Страх самовираження.
6. Страх ситуації перевірки знань.
7. Страх не відповідати очікуванням оточуючих.

8. Низький фізіологічний опір стресу.

9. Проблеми та страхи у відносинах з учителями.

Отже, емпіричні дані, що представлено у таблиці 3.3.5 свідчать про тенденцію щодо зменшення частки досліджуваних із низьким рівнем за шкалою «Особистісна тривожність» й збільшення кількості досліджуваних із середнім рівнем, втім показники високого рівню без задіяння корекційних заходів залишаються високими.

Хоча за шкалою «Загальна тривожність у школі» спостерігається зменшення частки представників із високим рівнем за показником другого контрольного зрізу. Тобто, особистісна тривожність залишається стабільно високою, втім загальна шкільна тривожність може знижуватись за рахунок адаптації до нових умов. Однак, відповідні корекційні заходи залишаються актуальними для учнів перших класів.

Відповідно із попередніми результатами слід звернутись до емпіричних даних за шкалою «Переживання соціального стресу», що підкреслюють тенденцію до збільшення негативних проявів у бік підвищення відсоткової частки за показником високий рівень й зменшення частки середнього рівню. Тобто, соціальний стрес переживається першокласниками як постійний.

Також варто зазначити, що за шкалою «Фрустрація потреби в досягненні успіху» також ми спостерігаємо тенденцію до збільшення частки за показником високий рівень за рахунок низького рівню. Тобто, першокласники відчують негативні прояви переживань, що пов'язані із неможливістю просуватися до успіху. Дуже хворобливо переживають власні невдачі.

Також за шкалою «Страх самовираження» зафіксовано підвищення негативної тенденції до збільшення частки першокласників із високим рівнем цієї особливості. Тобто, до другого контрольного зрізу збільшилась кількість учнів, які відчують острах самовираження.

Схожа ситуація пов'язана із ставленням до оцінювання у першокласників. Хоча формально оцінка в цій ланці не існує, не формально

першокласники стикаються із оцінюванням у різних формах, наприклад, за результат діяльності певна частина одержує схвалення від вчителя, а інша, ні. Тому, за шкалою «Страх ситуації перевірки знань» спостерігається підвищення показнику високий рівень й зменшення середнього рівню саме упродовж другого контрольного зрізу.

З шкалою «Страх не відповідати очікуванням оточуючих» відбувається закріплення негативної тенденції щодо закріплення острахів без необхідного психологічного супроводу процесу адаптації першокласників до школи. Отже, збільшується частка високого рівню за рахунок середнього.

Шкала «Низький фізіологічний опір стресу» представлена однаковими показниками, що є незмінними упродовж другого контрольного зрізу. Тобто, негативні прояви шкільного стресу більше пов'язані з психологічними чинниками, ніж фізіологічними.

Результати за шкалою «Проблеми та страхи у відносинах з учителями» підтверджують вищезазначену тенденцію щодо підвищення й закріплення негативних проявів переживань, пов'язаних із взаєминами з учителями. Підвищення показнику високого рівню під час другого зрізу також свідчить про важливість корекційних заходів у першокласників, спрямованих на профілактику та корекцію негативних переживань у молодших школярів.

Подальший психологічний аналіз емпіричних даних, що надають контрольні зрізи у контрольній та експериментальній групах представлений у таблиці 3.3.6

У першій частині надано математичні дані, що підтверджують достовірність емпіричних даних в цілому. У другій частині таблиці представлено власне емпіричні дані впливу формувальних заходів на корекцію негативних переживань учнів перших класів у експериментальній та контрольних групах.

Порівняльний аналіз проявів тривожності у перших класах початкової школи (за тестом Філіпса) (експериментальна й контрольна групи)

Шкали	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Середнє значення	17,7	11,8	7,1	7,6	3,5	2,7	2,9	2,9	4,0
Станд. віхил.	5,9	3,5	1,1	1,5	1,4	1,1	0,7	0,8	0,9
Мін	15,6	10,6	6,7	7,0	3,0	2,3	2,7	2,6	3,7
макс.	19,9	13,0	7,5	8,1	3,9	3,1	3,2	3,2	4,4
Рівень ЕГ									
Низький	40	30	40	30	40	20	40	30	60
Середній	50	50	40	50	40	50	50	40	30
Високий	10	20	20	20	20	10	10	30	10
Рівень КГ									
Низький	10	10	30	10	20	20	20	40	10
Середній	70	60	40	50	40	50	50	40	60
Високий	20	30	30	40	40	30	30	20	30

Примітка: шкали

1. Особистісна тривожність.
2. Загальна тривожність у школі.
3. Переживання соціального стресу.
4. Фрустрація потреби в досягненні успіху.
5. Страх самовираження.
6. Страх ситуації перевірки знань.
7. Страх не відповідати очікуванням оточуючих.
8. Низький фізіологічний опір стресу.
9. Проблеми та страхи у відносинах з учителями.

Навіть за показниками середніх значень мінімальне та максимальне значення тієї або іншої шкали засвідчує кількісне їх покращення саме у експериментальних групах. У контрольних групах ситуація залишається майже незмінною.

В експериментальній групі значно збільшується представленість низького рівня за показниками: «Особистісна тривожність» (40%), «Переживання соціального стресу» (40%), «Страх самовираження» (40%), «Страх не відповідати очікуванням оточуючих» (40%), що свідчить про успішність психологічної корекції під час формувальних заходів. Втім залишається 30 % учнів, які виявляють високий рівень показнику «Низький фізіологічний опір стресу». Тобто у роботі з цими першокласниками є необхідність більше застосовувати індивідуальний підхід, враховувати особливості нервової системи, психічної організації.

Стосовно результатів контрольної групи варто відзначити актуальність застосування формувальних заходів задля корекції наслідків негативних переживань й шкільної дезадаптації.

Спостерігається тенденція щодо збільшення частки досліджуваних із низьким рівнем за шкалою «Особистісна тривожність» й збільшення кількості досліджуваних із високим рівнем за рахунок середнього рівню.

Хоча за шкалою «Загальна тривожність у школі» спостерігається зменшення частки представників із низьким рівнем за показником другого контрольного зрізу, проте збільшується кількість досліджуваних з високим рівнем. Тобто, корекційні заходи залишаються актуальними й для учнів других класів.

Також результати, надані у таблиці, що представляють емпіричні дані за першим й другим контрольними зрізами за шкалою «Переживання соціального стресу», підкреслюють тенденцію до збільшення негативних проявів у бік підвищення відсоткової частки за показником високий рівень й зменшення частки низького рівню. Тобто, соціальний стрес переживається учнями других класів як постійний.

За шкалою «Фрустрація потреби в досягненні успіху» також ми спостерігаємо тенденцію до збільшення частки за показником високий рівень за рахунок середнього рівню. Тобто, учні відчувають негативні прояви переживань, що пов'язані із неуспішністю.

Також за шкалою «Страх самовираження» зафіксовано підвищення тенденції до збільшення частки учнів із середнім рівнем цієї особливості й зменшення кількості учнів із високим рівнем. Тобто, к другому контрольному зрізу оптимізується ситуація, що пов'язана із самовираженням.

Змінюється ситуація, що пов'язана із ставленням до оцінювання у учнів цієї групи. За шкалою «Страх ситуації перевірки знань» спостерігається підвищення показнику високий рівень й зменшення середнього рівню саме упродовж другого контрольного зрізу.

З шкалою «Страх не відповідати очікуванням оточуючих» відбувається закріплення негативної тенденції щодо переживань шкільної ситуації. Отже, зменшується кількість учнів із низьким рівнем й збільшується частка високого рівню за рахунок середнього.

Шкала «Низький фізіологічний опір стресу» представлена стабільно однаковими показниками, що є незмінними упродовж другого контрольного зрізу. Таким чином, негативні прояви переживань більше пов'язані з психологічними чинниками, ніж фізіологічними.

Результати за шкалою «Проблеми та страхи у відносинах з учителями» підтверджують тенденцію щодо підвищення й закріплення негативних проявів переживань, пов'язаних із взаєминами з вчителями. Підвищення показників низького й високого рівню під час другого зрізу також свідчить про важливість психологічного супроводу молодших школярів.

Подальший психологічний аналіз емпіричних даних, що надають контрольні зрізи у контрольній та експериментальній групах представлений у таблиці 3.3.7(а , б)

Таблиця 3.3.7 а

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

Шкали	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Середнє значення	16,3	11,5	6,7	7,9	3,7	2,7	2,7	2,9	3,7
Станд. відхил.	7,5	4,3	1,4	1,5	1,2	1,3	0,7	0,9	1,2
Дов.інт	3,3	1,9	0,6	0,7	0,7	0,6	0,3	0,4	0,5

Мін	12,9	9,6	6,0	7,3	3,1	2,1	2,4	2,6	3,2
макс.	19,5	13,4	7,3	8,6	4,4	3,3	3,0	3,3	4,4

Таблицю 3.10 представлено у двох частинах, в першій частині надано математичні дані, що підтверджують достовірність емпіричних даних в цілому. У другій частині таблиці представлено власне емпіричні дані впливу формувальних заходів на корекцію негативних переживань учнів перших класів у експериментальній та контрольних групах.

Таблиця 3.3.7.6

**Психологічні особливості прояву тривожності в других класах
початкової школи (за тестом Філіпса)**

<i>Рівень ЕГ</i>									
Низький	30	20	30	30	40	20	40	20	40
Середній	60	60	60	60	50	60	60	50	40
Високий	10	20	10	10	10	20	-	30	20
<i>Рівень КГ</i>									
Низький	20	10	30	10	20	20	10	20	20
Середній	50	50	40	50	50	40	50	40	50
Високий	30	40	30	40	30	40	40	40	30

Примітка: шкали:

1. Особистісна тривожність.
2. Загальна тривожність у школі.
3. Переживання соціального стресу.
4. Фрустрація потреби в досягненні успіху.
5. Страх самовираження.
6. Страх ситуації перевірки знань.
7. Страх не відповідати очікуванням оточуючих.
8. Низький фізіологічний опір стресу.
9. Проблеми та страхи у відносинах з учителями.

Також, за показниками середнього значення, мінімального та максимального значення тієї або іншої шкали виявляється кількісне їх покращення саме у експериментальних групах.

У контрольних групах ситуація залишається схожою із емпіричними даними за констатувальним експериментом.

В експериментальній групі значно збільшується представленість низького рівня за показниками: «Страх самовираження» (40%), «Проблеми та страхи у відносинах з учителями» (40%), «Страх самовираження» (40%). Проте залишається надто високим рівень показнику «Низький фізіологічний опір стресу» (40%), що говорить про необхідність врахування індивідуальних особливостей нервової системи під час взаємодії з цими учнями.

Підвищується представленість середнього рівню майже за усіма показниками методики. Тобто в цілому формувальні заходи сприяють зменшенню наслідків негативних переживань учнів початкової школи, пов'язані із школою. Також слід відзначити значне зменшення кількісних показників з високим рівнем, що також свідчить на користь задіяним заходам.

Стосовно результатів контрольної групи варто відзначити наявність високого рівню майже за усіма показниками методики, що також наголошує про актуальність застосування формувальних заходів задля корекції наслідків негативних переживань й шкільного стресу.

За шкалою «Загальна тривожність у школі» спостерігається зменшення частки представників із низьким рівнем за показником другого контрольного зрізу, однак збільшується кількість досліджуваних з високим рівнем. Тобто, посилюються негативні наслідки переживань учнів початкової школи незалежно від періоду навчання в школі.

Також за шкалою «Переживання соціального стресу», відбувається збільшення негативних проявів щодо підвищення відсоткової частки за показником високий рівень й зменшення частки середнього рівню.

За шкалою «Фрустрація потреби в досягненні успіху» також ми спостерігаємо тенденцію до збільшення частки за показником високий рівень за рахунок середнього рівню, й, відповідно зменшення середнього. Тобто, посилюються негативні прояви переживань, що пов'язані із неуспішністю.

Також за шкалою «Страх самовираження» зафіксовано підвищення тенденції до збільшення частки учнів із високим рівнем й зменшення кількості учнів із низьким рівнем. Тобто, ситуація, що пов'язана із самовираженням погіршується.

Погіршується ситуація, що пов'язана із ставленням учнів цієї групи до оцінювання. За шкалою «Страх ситуації перевірки знань». Так, збільшується кількісний показник високого рівню та зменшується показник низького рівню. Острах оцінювання набуває негативного значення у шкільному житті.

За шкалою «Страх не відповідати очікуванням оточуючих» спостерігається значне підвищення показнику високий рівень й зовсім відсутній низький рівень власне упродовж другого контрольного зрізу.

Шкала «Низький фізіологічний опір стресу» представлена стабільно однаковими показниками, що є незмінними упродовж другого контрольного зрізу. Зазначимо, що негативні прояви переживань виявляють стабільний зв'язок саме з психологічними чинниками.

Результати за шкалою «Проблеми та страхи у відносинах з учителями» виявляють тенденцію щодо зменшення показнику низький рівень й збільшення показнику високий рівень. Отже, актуальність формувальних заходів є своєчасною.

Подальший психологічний аналіз емпіричних даних, що надають контрольні зрізи у контрольній та експериментальній групах представлений у таблиці 3.3.8.

Таблиця 3.3.8

Психологічні особливості прояву тривожності у третіх класах початкової школи (за тестом Філіпса)

Шкали	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Середнє значення	20,2	11,2	6,0	6,9	3,0	1,9	2,6	3,4	4,2
Станд. віхил.	8,8	4,4	1,7	1,3	0,9	1,3	1,3	1,3	1,1
Дов.інт	3,4	1,7	0,7	0,5	0,4	0,5	0,5	0,5	0,4
мін	16,8	9,5	5,4	6,4	2,7	1,4	2,1	2,9	3,7
макс.	23,6	12,8	6,7	7,3	3,4	2,4	3,1	3,9	4,6

Отже, за показниками, що характеризують середнє, мінімальне та максимальне значення тієї або іншої шкали виявляється кількісне їх покращення саме у експериментальних групах. У контрольних групах ситуація залишається схожою із емпіричними даними за констатувальним експериментом.

У експериментальній групі значно збільшується представленість низького рівня за показниками: «Загальна тривожність у школі» (40%), «Переживання соціального стресу» (40%), «Фрустрація потреби в досягненні успіху» (40%). «Страх самовираження» (40%).

Підвищується представленість середнього рівню майже за усіма показниками методики. Тобто в цілому формувальні заходи сприяють зменшенню наслідків негативних переживань учнів початкової школи, пов'язані із школою. Також слід відзначити значне зменшення кількісних показників з високим рівнем, особливо за показниками: «Переживання соціального стресу» (0 %), «Фрустрація потреби в досягненні успіху» (0%), «Страх не відповідати очікуванням оточуючих» (0%), що також свідчить на користь задіяним заходам.

Стосовно результатів контрольної групи варто відзначити відсутність низького рівню за показниками: «Фрустрація потреби в досягненні успіху» (0%), «Страх не відповідати очікуванням оточуючих» (0%) й наявність високого рівню за показниками: «Фрустрація потреби в досягненні успіху» (50%), «Страх ситуації перевірки знань» (50%), «Страх не відповідати очікуванням оточуючих» (50%), що також говорить про необхідність застосування формувальних заходів задля корекції наслідків негативних переживань й шкільного стресу.

У такий спосіб, за шкалою «Особистісна тривожність» збільшується показник високого рівню й зменшується показник середнього рівню, стабільним залишається низький рівень. Так, негативні психологічні аспекти тривожності посилюються саме упродовж другого зрізу.

За шкалою «Загальна тривожність у школі» спостерігається збільшення частки представників із високим рівнем за даними другого контрольного зрізу, а також зменшується кількість досліджуваних з середнім рівнем. Тобто, негативні наслідки переживань учнів початкової школи незалежно від періоду навчання в школі природнім шляхом не нейтралізуються.

За шкалою «Переживання соціального стресу», також спостерігається схожа тенденція до підвищення відсоткової частки за показником високий рівень й зменшення частки середнього та низького рівнів. Актуальними виявляються формувальні заходи, що сприяють профілактиці та корекції відповідних негативних проявів.

За шкалою «Фрустрація потреби в досягненні успіху» також ми спостерігаємо тенденцію до збільшення частки за показником високий рівень за рахунок середнього рівню, й, відповідно зменшення середнього й низького рівнів. Тобто, посилюються негативні прояви переживань, що пов'язані із невмінням подолання перешкод.

За шкалою «Страх самовираження» зафіксовано значне підвищення тенденції до збільшення частки учнів із високим рівнем й зменшення кількості учнів із середнім рівнем й відсутністю низького рівню. Тобто, шкільна ситуація, що пов'язана із самовираженням значно погіршується.

Схожа негативна ситуація, пов'язана із ставленням учнів до оцінювання. За шкалою «Страх ситуації перевірки знань» відбувається значне збільшення кількісного показнику високого й середнього рівнів, зовсім знищується показник низького рівню. Острах оцінювання набуває чиннику негативного впливу на психічний стан учнів молодшого шкільного віку.

За шкалою «Страх не відповідати очікуванням оточуючих» спостерігається значне підвищення показників високий та середній рівень й зовсім відсутній низький рівень власне упродовж другого контрольного зрізу. Отже, негативні прояви переживань набувають своїх наслідків у розвитку особистості молодшого школяра.

Шкала «Низький фізіологічний опір стресу» також, як у попередніх групах представлена стабільно однаковими показниками, що не змінюються упродовж другого контрольного зрізу. Таким чином, негативні прояви переживань виявляють зв'язок саме з психологічними чинниками.

Результати за шкалою «Проблеми та страхи у відносинах з учителями» виявляють тенденцію щодо знищення показнику низький рівень й збільшення показників високий та середній рівень. Частка учнів самостійно регулює власні взаємини із учнями, втім збільшується кількість учнів, котрі переживають негативні наслідки конфліктів й непорозумінь із вчителями.

Подальший психологічний аналіз емпіричних даних, що надають контрольні зрізи у контрольній та експериментальній групах представлений у таблиці 3.3.9. (а, б)

Таблиця 3.3.9. а

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

Шкали	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Середнє значення	18,4	12,0	6,5	7,3	2,9	2,7	2,4	3,7	4,4
Станд. відхил.	8,6	5,0	1,7	1,7	1,5	1,6	1,0	0,5	0,7
Дов.інт	3,7	2,2	0,7	0,7	0,6	0,7	0,4	0,2	0,3
Мін	14,7	9,9	5,8	6,6	2,3	2,0	1,9	3,5	4,1
макс.	22,1	14,2	7,2	8,0	3,5	3,4	2,8	3,9	4,7

У першій частині надано математичні дані, що підтверджують достовірність емпіричних даних в цілому. У другій частині таблиці представлено власне емпіричні дані впливу формувальних заходів на корекцію негативних переживань учнів перших класів у експериментальній та контрольних групах.

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

<i>Рівень ЕГ</i>									
Низький	40	40	30	40	30	20	40	10	30
Середній	50	60	70	60	60	70	60	60	60
Високий	10	–	–	–	10	10	–	30	10
<i>Рівень КГ</i>									
Низький	20	20	20	10	–	–	–	10	–
Середній	40	50	40	50	50	40	50	50	50
Високий	40	30	40	40	50	60	50	40	50

Примітка: шкали:

1. Особистісна тривожність.
2. Загальна тривожність у школі.
3. Переживання соціального стресу.
4. Фрустрація потреби в досягненні успіху.
5. Страх самовираження.
6. Страх ситуації перевірки знань.
7. Страх не відповідати очікуванням оточуючих.
8. Низький фізіологічний опір стресу.
9. Проблеми та страхи у стосунках з учителями.

В учнів четвертих класів спостерігається кількісне покращення показників в цілому у порівнянні із констатувальним експериментом саме у експериментальних групах. Тобто, зменшуються кількісні значення за показниками, що розкривають специфіку негативних переживань, пов'язаних із шкільним життям. В контрольних групах ситуація залишається схожою із емпіричними даними за констатувальним експериментом.

В експериментальній групі значно збільшується представленість низького рівня за показниками: «Особистісна тривожність», «Загальна тривожність у школі» по (40%) відповідно, «Страх самовираження» (40%), «Страх не відповідати очікуванням оточуючих» (40%).

Значно підвищується представленість середнього рівню майже за усіма показниками методики. Тобто в цілому формувальні заходи сприяють корекції негативних наслідків переживань учнів початкової школи, що пов'язані із школою.

Доцільно відзначити значне зменшення кількісних показників з високим рівнем, особливо за показниками: «Загальна тривожність у школі», «Переживання соціального стресу», «Фрустрація потреби в досягненні успіху» впритул до відсутності (0%).

Переживання соціального стресу» (0 %), «Фрустрація потреби в досягненні успіху» (0%), «Страх не відповідати очікуванням оточуючих» (0%), що також свідчить на користь задіяним заходам. Навіть доволі стабільний показник у попередніх вибірках «Низький фізіологічний опір стресу» вдалося довести до мінімального (0%).

Стосовно результатів контрольної групи варто відзначити відсутність низького рівню за показниками: «Страх ситуації перевірки знань», «Страх не відповідати очікуванням оточуючих», «Низький фізіологічний опір стресу» – по 0% відповідно, а також за показником «Проблеми та страхи у відносинах з учителями» (0%), все це свідчить про наявність проблем за вказаними напрямками, що пов'язані із зазначеними аспектами шкільного життя майже в усіх досліджуваних.

Здійснено факторний аналіз отриманих емпіричних даних за усіма вибірками учнів початкових класів, котрі увійшли до експериментальних груп, що були задіяні у програму супроводу психологічної профілактики та корекції негативних наслідків. Математична обробка даних була проведена на основі пакету статистичних програм SPSS.

Адекватність вибірки ми перевірили завдяки використанню «Критерію адекватності вибірки Кайзера-Мейера-Олкіна». Результати надано у додатку (Див Додаток).

За результатами формувального етапу дослідження на загальній вибірці учнів початкової школи виявлено, що шкали: 1. «Особистісна тривожність»,

2. «Загальна тривожність у школі», 3. «Переживання соціального стресу», 4. «Фрустрація потреби в досягненні успіху», 5. «Страх самовираження», 6. «Страх ситуації перевірки знань», 7. «Страх не відповідати очікуванням оточуючих» є провідними, що засвідчують наявність психокорекційного впливу на переживання учнів початкової школи, оптимальне зниження їх негативних наслідків. Тобто, здійснюючи контрольований психокорекційний вплив власне на відзначені фактори, ми уможливуємо покращення ставлення молодших школярів до умов шкільного життя завдяки підвищенню їх можливостей самоопанування проявами особистісної тривожності тощо.

Найбільш щільний кореляційний зв'язок виявлено між факторами:

1. Фактор *«Особистісна тривожність»* й *«Фрустрація потреби в досягненні успіху»* (,088). Тобто чим вища особистісна тривожність, тим вища фрустрованість школярів щодо успішності.

2. Фактор *«Загальна тривожність у школі»* й *«Переживання соціального стресу»* (,369) втім кореляція не є доволі значущою.

3. Фактор *«Переживання соціального стресу»* виявляє кореляцію із фактором *«Страх самовираження»* (,463).

4. Фактор *«Фрустрація потреби в досягненні успіху»* виявляє кореляційний зв'язок із фактором *«Страх самовираження»* (,577), котра є більш значущою, ніж із фактором 3 *«Переживання соціального стресу»*.

5. Фактор *«Страх самовираження»* виявляє кореляційний зв'язок із фактором *«Загальна тривожність у школі»* (,328) хоча не дуже значущий.

6. Фактор *«Страх ситуації перевірки знань»* виявляє кореляційний зв'язок із фактором *«Страх самовираження»* (,187), котрий не є значущим, проте найвираженіший з усіх представлених.

7. Фактор *«Страх не відповідати очікуванням оточуючих»* виявляє кореляційний зв'язок із фактором *«Переживання соціального стресу»* (,296).

Окрім цього, негативний кореляційний зв'язок (зворотно пропорційний: тобто чим нижче є один фактор, тим нижче буде той, що пов'язаний з ним другий фактор) виявлено між факторами:

1. Фактор *«Особистісна тривожність»* виявляє негативний кореляційний зв'язок із факторами: *«Страх ситуації перевірки знань»* (-,111), а також фактором *«Переживання соціального стресу»* (-,095) та *«Страх самовираження»* (-,040).

2. Фактор *«Загальна тривожність у школі»* виявляє негативний кореляційний зв'язок із факторами: *«Страх самовираження»* (-,195) й *«Особистісна тривожність»* (-,022).

3. Фактор *«Переживання соціального стресу»* виявляє негативний кореляційний зв'язок із факторами: *«Загальна тривожність у школі»* (-,242), *«Фрустрація потреби в досягненні успіху»* (-,034), а також із фактором *«Страх самовираження»* (-,023).

4. Фактор *«Фрустрація потреби в досягненні успіху»* виявляє негативний кореляційний зв'язок із факторами: *«Переживання соціального стресу»* (-,246), фактором *«Страх ситуації перевірки знань»* (-,122), *«Особистісна тривожність»* (-,100).

5. Фактор *«Страх самовираження»* виявляє негативний кореляційний зв'язок із факторами: *«Фрустрація потреби в досягненні успіху»* (-,656), *«Переживання соціального стресу»* (-,246), а також *«Страх не відповідати очікуванням оточуючих»* (-,130) й *«Страх ситуації перевірки знань»* (-,082).

6. Фактор *«Страх ситуації перевірки знань»* виявляє негативний кореляційний зв'язок із факторами: *«Страх не відповідати очікуванням оточуючих»* (-,433), *«Загальна тривожність у школі»* (-,168), а також зовсім незначний зв'язок з фактором *«Переживання соціального стресу»* (-,003).

7. Фактор *«Страх не відповідати очікуванням оточуючих»* виявляє негативний кореляційний зв'язок із факторами: *«Страх ситуації перевірки знань»* (-,436) й фактором *«Страх самовираження»* (-,035).

Зазначимо, що психологічна корекція, спрямована на особистісні властивості молодших школярів, а саме, особистісну тривожність, а також на батьківське ставлення до успіхів власних дітей цього віку й соціальну ситуацію школи – спільна діяльність з однокласниками, на соціальну позицію в ієрархії класу, й, насамкінець, взаємини з вчителями є чинниками, що сприяють позбавленню негативних наслідків переживань й шкільного стресу. Значимо, що психологічна служба й психологічна компетентність і психологічна культура суб'єктів педагогічного процесу створюють сприятливу розвивальну психологічно комфортну соціальну ситуацію в цілому.

Отже, порівняльний аналіз задіяних формувальних заходів під час комплексної корекції негативних переживань у молодших школярів свідчить про те, що акцент варто здійснювати на такі фактори: особистісна тривожність, загальна тривожність у школі, переживання соціального стресу, фрустрація потреби в досягненні успіху, страх самовираження, страх ситуації перевірки знань, страх не відповідати очікуванням оточуючих. Нейтралізація, психологічна корекція зазначених чинників сприятиме профілактики й корекції наслідків негативних переживань молодших школярів.

Окрім цього результативність формувальних заходів було перевірено завдяки факторизації емпіричних даних (див Додаток).

Таблиця 3.3.10

Порівняльний аналіз динаміки негативних переживань молодших школярів експериментальної групи у формуальному експерименті

Рівні	Компоненти негативних переживань											
	Емоційно-особистісний			Когнітивно-рефлексивний			Мотиваційно-смісловий			Поведінково-діяльнісний		
	На початку	Наприкінці	Динаміка, у %	На початку	Наприкінці	Динаміка, у %	На початку	Наприкінці	Динаміка, у %	На початку	Наприкінці	Динаміка, у %
<i>Експериментальна група</i>												

Низький	27,5	45,0	17,5	20,0	37,5	17,5	20,0	32,5	12,5	22,5	35,0	12,5
Середній	45,0	45,0	0,0	55,0	55,0	0,0	70,0	62,5	-7,5	45,0	50,0	5,0
Високий	27,5	10,0	-17,5	25,0	7,5	-17,5	10,0	5,0	-5,0	32,5	15,0	-17,5
<i>Контрольна група</i>												
Низький	32,5	35,0	2,5	27,5	30,0	2,50	22,5	25	2,5	22,5	20,0	-2,5
Середній	47,5	47,5	0,0	52,5	52,5	0,00	67,5	67,5	0,0	47,5	50,0	2,5
Високий	20,0	17,5	-2,5	20,0	17,5	-2,50	10,0	7,5	-2,5	30,0	30,0	0,0

За результатами експериментальної групи виявлено статистично значущий взаємозв'язок між факторами: «Особистісна тривожність» й «Загальна тривожність у школі» (,708), «Переживання соціального стресу» (-,913), «Фрустрація потреби в досягненні успіху» (,591), «Страх самовираження» (,713), «Страх ситуації перевірки знань» (,552), «Страх не відповідати очікуванням оточуючих» (,654), «Низький фізіологічний опір стресу» (,668). Таким чином, організацію профілактичних та корекційних заходів варто здійснювати контрольовано, акцентуючи увагу саме на особистісну тривожність та вищезгадані фактори, що знаходяться у взаємозв'язку.

В експериментальній групі, на відміну від контрольної групи, за критерієм ϕ^* – кутове перетворення Фішера виявлено статистично значущі відмінності ($p < 0,05$) у рівнях емоційно-особистісного та когнітивно-рефлексивного компонентів негативних переживань молодших школярів: зростання кількості досліджуваних з їх низькими рівнями з 27,5% до 45,0% і з 20,0% до 37,5% відповідно. Позитивну динаміку виявлено й за мотиваційно-смісловим і поведінково-діяльнісним компонентами, але на рівні тенденції, що можна пояснити більш стійкими особистісними утвореннями, що складають зміст зазначених компонентів, і, відповідно, більш тривалого часу для набуття статистично значущих відмінностей показників на початку та наприкінці формульованого експерименту.

Висновки до розділу 3

Результати проведеного формувального експерименту засвідчили ефективність програми психологічної корекції та профілактики негативних переживань у молодших школярів.

Програма психологічної корекції та профілактики негативних переживань у молодшому шкільному віці розроблена із застосуванням діяльнісного принципу, а також принципів «заміщуючого онтогенезу», нормативності, комплексності рухової та когнітивної корекції, систематичності містить такі засновані на комплексному підході заходи: загально зміцнюючі, ігротерапію, казкотерапію, арт-терапію, індивідуальну терапію, сімейну психотерапію.

Основними умовами ефективної реалізації програми корекції й профілактики негативних переживань в молодшому шкільному віці є: орієнтація на корекційно-розвивальне навчання, що є підґрунтям психічного та психологічного розвитку молодшого школяра; інтегративний пріоритет та стимулювання сукупності особистісних і соціальних якостей, які визначають упевненість, дружелюбність, самоопанування емоційним станом; забезпечення зовнішніх та внутрішніх умов саморозвитку особистості молодшого шкільного віку.

Емпіричні результати отримані внаслідок апробації програми в межах проведення формувального експерименту, підтвердили її ефективність. Комплексна профілактика та корекція негативних переживань сприяли ефективному розвитку та формуванню толерантності до зазначених переживань у хлопчиків та дівчаток, що має прояв у значному корегуванні рівня особистісної та ситуативної тривожності, зниженні загальної тривожності у школі, переживання соціального стресу, фрустрації потреби в досягненні успіху, страху самовираження, страху ситуації перевірки знань, страху не відповідати очікуванням оточуючих, егоцентричності й агресивності, підвищується значення вагомих мотивів й цінностей, а саме:

потреба власне у самовираженні, спільній взаємодії з однокласниками, вчителями, шкільним психологом, підвищення ціннісного ставлення до сімейних цінностей, сприяли підвищенню психологічної компетентності суб'єктів педагогічного процесу їх взаєморозумінню й сприятливому ставленню один до одного.

Суттєвими *чинниками*, що сприяють корекції негативних переживань в молодшому шкільному віці є *особистісні властивості*, а саме: стресостійкість, емоційна стабільність, емоційна врівноваженість, а також дружелюбність, схильність до спільної взаємодії, наданні психологічної підтримки тим, хто її потребує, відкритості й щирості.

Розроблено й апробовано програму корекції та профілактики негативних переживань молодших школярів, спрямовану на зміцнення внутрішніх ресурсів особистості дитини, що вможливають зниження рівня негативних переживань, опанування необхідних навичок реагування в різних стресових ситуаціях; на пропрацювання негативних переживань учнів для актуалізації їхніх знань, когнітивних схем, які становлять внутрішній план переживання; доповнення досвіду інформацією, важливою для формування конструктивних думок, вибору оптимальних дій у складних ситуаціях; надання зразка поведінки в складних ситуаціях, вироблення вмінь конструктивної поведінки. Відповідно до завдань, у програмі зосереджено увагу на розвитку рефлексії та стресостійкості молодших школярів, пропрацюванні тривожності, підвищеної сором'язливості, невпевненості в собі.

Доведено ефективність програми, що засвідчує зростання кількості учнів із низьким рівнем негативних переживань за особистісно-емоційним компонентом, тенденцію до зростання показників із високим рівнем негативних переживань за когнітивно-рефлексивним, мотиваційно-смысловим, поведінково-діяльнісним компонентами. Частина молодших школярів із середнім рівнем негативних переживань суттєво не змінилася, що дорівнює більше як половині учнів. Це зумовлене стійкими психологічними

типами учнів, що пов'язані з негативними переживаннями (емоційно-тривожний, емоційно-схвильований, емоційно-нейтральний, емоційно-сприятливий) та певними емоційними реакціями. Отримані результати дають підстави рекомендувати впровадження цієї програми в діяльність практичних психологів у роботі з учнями молодшого шкільного віку та з їхніми батьками, а також з учителями.

Основні положення розділу відображено в таких публікаціях автора: [71,72].

ВИСНОВКИ

У дисертації представлено результати теоретичного обґрунтування й емпіричного дослідження негативних переживань молодших школярів, запропоновано програму психокорекції та психопрофілактики.

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, засновані на неприємних суб'єктивних та об'єктивних переживаннях, що активують механізм адаптивної поведінки, спрямованої 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.

Розроблено й обґрунтовано компонентно-критеріальну 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-смісловий (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 стійкість до емоційних переживань, самооцінка негативних переживань, здатність чинити опір в процесі взаємодії, саморегуляція негативних спогадів, фрустрованість); схарактеризовано рівневу диференціацію їх вияву.

3. Аргументовано доцільність констатувального етапу емпіричного дослідження. З'ясовано, що у сформованій вибірці середній рівень негативних переживань молодших школярів виявлено за поведінково-діяльнісним компонентом, високий – за афективно-емоційним, низький – за особистісно-емоційним.

4. 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.

5. Розроблено й апробовано програму корекції та профілактики негативних переживань молодших школярів, спрямовану на зміцнення внутрішніх ресурсів особистості дитини, що вможливають зниження рівня негативних переживань, опанування необхідних навичок реагування в різних стресових ситуаціях; на пропрацювання негативних переживань учнів для актуалізації їхніх знань, когнітивних схем, які становлять внутрішній план переживання; доповнення досвіду інформацією, важливою для формування конструктивних думок, вибору оптимальних дій у складних ситуаціях; надання зразка поведінки в складних ситуаціях, вироблення вмінь конструктивної поведінки. Відповідно до завдань, у програмі зосереджено увагу на розвитку рефлексії та стресостійкості молодших школярів, пропрацюванні тривожності, підвищеної сором'язливості, невпевненості в собі.

Доведено ефективність програми, що засвідчує зростання кількості учнів із низьким рівнем негативних переживань за особистісно-емоційним компонентом, тенденцію до зростання показників із високим рівнем негативних переживань за когнітивно-рефлексивним, мотиваційно-смысловим, поведінково-діяльнісним компонентами. Частина молодших школярів із середнім рівнем негативних переживань суттєво не змінилася, що дорівнює більше як половині учнів. Це зумовлене стійкими психологічними типами учнів, що пов'язані з негативними переживаннями (емоційно-тривожний, емоційно-схвильований, емоційно-нейтральний, емоційно-сприятливий) та певними емоційними реакціями. Отримані результати дають підстави рекомендувати впровадження цієї програми в діяльність практичних психологів у роботі з учнями молодшого шкільного віку та з їхніми батьками, а також з учителями.

Дисертація не вичерпує всіх аспектів порушеної проблеми. Перспективи подальшого дослідження пов'язані з вивченням впливу взаємодії однолітків на негативні переживання в процесі інформаційного простору та в умовах COVID-19.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Адаптація дитини до школи / упор. С. Максименко, К. Максименко, О. Главник. Київ: Мікрос – СВС, 2003. 111 с.
2. Александровский Ю. А. Пограничные психические расстройства. М.: Медицина, 1993. 399 с.
3. Амбалова С. А., Бекоева М. И. К вопросу о психологических особенностях учебной деятельности и агрессивном поведении младших школьников. *Азимут научных исследований: педагогика и психология*. 2016. Т. 5. № 2 (15). С. 183–185.
4. Анциферова Л. А. Формирование личности. *Психология личности в трудах отечественных психологов* / сост Л. В. Куликов. СПб.: Питер, 2000. 232 с.
5. Асмолов А. Г. Личность: психологическая стратегия воспитания. *Новое педагогическое мышление* / под ред. А. В. Петровского. М.: Педагогика, 1989. С. 206–220.
6. Асмолов А. Г. Психология личности. Культурно-историческое понимание развития человека. М.: Смысл; Издательский центр «Академия», 2010. 448 с.
7. Астапов В. М., Малкова Е. Е. Тревожные расстройства в детском и подростковом возрасте. *Теория и практика*: монография. М.: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2011. 368 с.
8. Астахова Т. Г. Інтерпретація духу та тіла: філософія Декарта та сучасна французська філософія. URL: <http://www.info-library.com.ua/books-text-11904.html> (дата звернення: 12.03.2020).
9. Атемасова О. А. Проблеми розвитку та корекція емоційної сфери молодших школярів. Харків: ТОВ Видавництво «Ранок», 2011. 176 с.
10. Бабаян Ю. О., Коновалюк О. О. Взаємозв'язок тривожності та навчальної успішності молодших школярів. *Збірник наукових праць: Психологічні науки*. 2014. Вип. 2.12 (103). С. 18–21.

11. Барліт О. Соціально-педагогічна та психологічна проблема булінгу в освітньому середовищі. Запоріжжя: Олекс, 2011. 52 с.
12. Бассин Ф. В. «Значащие» переживания и проблема собственно-психологической закономерности. *Вопросы психологии*. 1972. № 3. С. 105–124.
13. Батуев А. С., Соколова Л. В. Учение о доминанте как теоретическая основа формирования системы «мать-дитя». *Вестник Санкт-Петербургского университета*. СПб., 1994. Вып. 2. С. 85–102.
14. Баурова Ю. В. Теоретические положения осуществления учебного процесса на основе гендерного подхода. *Азимут научных исследований: педагогика и психология*. 2016. Т. 5. № 2 (15). С. 13–15.
15. Бекоева М. И., Хуриева М. Ю. Институт родительства как психолого-педагогический феномен: материнское и отцовское воспитание. *Вестник Северо-Осетинского государственного университета имени Коста Левановича Хетагурова*. 2014. № 3. С. 127–132.
16. Белкина В. Н. Психология раннего и дошкольного детства: учеб. пособие для вузов. М., 2005. 256 с.
17. Беляєва О. Поговоримо про життя після розлучення батьків. *Психолог*. 2009. № 14. С. 16–19.
18. Бендер П., Хеллман Л. Лидерство изнутри. Москва: Попурри, 2005. 303 с.
19. Бергсон А. Непосредственные данные сознания. М.: Едиториал УРСС, 2016. 226 с.
20. Бердяев Н. А. Я и мир объектов. *Опыт философии одиночества и общения. Философия свободного духа*. М.: Республика, 1994. 480 с.
21. Бех І. Д. Особистісно зорієнтоване виховання: науково-метод. посібник. Київ: ІЗМН, 1998. 204 с.
22. Бех І. Д. 100 ключів виховного успіху. *Шкільний світ: спецвипуск*. 2009. № 21–23 (485–487). 151 с.
23. Бех І. Д. Компонентна технологія сходження зростаючої

особистості до духовних цінностей. *Початкова школа*. 2018. № 1 С. 5–10.

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

25. Бехтерев В. М. Объективная психология. М.: Наука, 1991. 480 с.

26. Білоусова Н. М. Феномен «переживання»: теоретичні та прикладні аспекти проблеми. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету*. Серія: Психологічні науки. 2015. Вип. 126. С. 11–16.

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

28. Бондаревська Л. Л. Ідеї Ф. В. Бассіна щодо розуміння феномену «значущих переживань» у контексті психодинамічної теорії. URL: <http://science.cfuv.ru/wp-content/uploads/2015/10/14.pdf#page=24> (дата звернення: 15.04.2020).

29. Бондаренко А. Ф. Психологическая помощь: теория и практика: учеб. пособие. М.: Изд-во «Ин-та психотерапии», 2000. 368 с.

30. Боришевский М. Й. Дорога до себе. *Від основ суб'єктності до вершин духовності*: монографія. Київ: Академвидав, 2010. 416 с.

31. Боришевський М. Й. Особистість у вимірах самосвідомості: монографія. Суми: вид. «Еллада», 2012. 608 с.

32. Братусь Б. С. Образ человека в гуманитарной, нравственной и христианской психологии. *Психология с человеческим лицом: гуманистическая перспектива в постсоветской психологии*. М., 1997. С. 67–91.

33. Браун Дж., Кристенсен Д. Теория и практика семейной терапии. СПб.: Питер, 2001. 352 с.

34. Брентано Ф. Избранные работы / пер с нем. В. Анашвиди. М.: Дом интеллектуал. книги, 1996. 176 с.

35. Булах І. С., Хомич Г. О., Виногородський А. М., Сабанадзе І. О. Соціально-психологічні аспекти процесу адаптації учнів: навчально-методичний посібник. Київ: КДПУ ім. М. П. Драгоманова, Переяслав-

Хмельницький державний педагогічний інститут ім. Г. С. Сковороди, 1997. 180 с.

36. Бурлачук Л. Ф. Психодіагностика. СПб.: Питер, 2002. 308 с.

37. Варава Л. А. Аналіз проблеми категорії «переживання» і компоненти дослідження. *Актуальні проблеми психології*. 2015. Т. 7. Вип. 39. С. 48–56.

38. Варга А. Я. Системная семейная психотерапия. *Краткий лекционный курс*. СПб.: Речь, 2001. 144 с.

39. Варій М. Й. Психологія особистості: навч. посіб. Київ: Центр учбової літератури, 2008. 592 с.

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

41. Василюк Ф. Е. Психология переживания, анализ преодоления критических ситуаций. М.: Изд-во Моск.ун-та, 1984. 199 с.

42. Вилюнас В. К. Психология эмоций. СПб.: Питер, 2004. 469 с.

43. Виноградов Ю. Е. Влияние эмоциональных состояний на различные виды интеллектуальной деятельности. *Психологические исследования творческой деятельности*. М.: Наука, 1975. С. 112–124.

44. Вовчик-Блакитна О. О. Емоційний комфорт – засіб та мета виховання дитини. *Актуальні проблеми психології*. Проблеми розвитку дошкільника в інноваційних системах виховання / за заг. ред. проф. С. Д. Максименка, С. Є. Кулачківської. Київ: Нора-прінт, 2002. Т. 4. Вип. 1. С. 12–22.

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

46. Выготский Л. С. Детская психология. *Собрание сочинений*: в 6-ти т. Москва: Педагогика, 1984. Т. 4. С. 243–403.

47. Ганзен В. А., Юрченко В. Н. Систематика психических состояний человека. *Вестник Ленингр. ун-та*. Серия: Философия. Социология. Право. 1991. № 6. Вып. 1. С. 47–55.

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

49. Гейко Є. В., Завацька Н. Є. Соціальна адаптованість дитини у структурі цілісності її особистості. *Теоретичні і прикладні проблеми психології*. 2019. № 3 (2). С. 234–242.

50. Глобальне опитування про булінг. ЮНІСЕФ. URL: <http://www.unicef.org/ukraine/ukr/infographicbullying-upd.pdf> (дата звернення: 24.08.2020).

51. Глозман Ж. М. Нейропсихологическое обследование: качественная и количественная оценка данных. М.: Смысл, 2009. 264 с.

52. Гордеева Т. О. Когнитивные и образовательные эффекты системы развивающего обучения Д. Б. Эльконина – В. В. Давыдова: возможности и ограничения. *Культурно-историческая психология*. 2020. Том 16. № 4. С. 14–25. DOI:10.17759/chp.2020160402.

53. Гордеева Т. О. Мотивация достижения: теории, исследования, проблемы. *Современная психология мотивации* / под ред. Д. А. Леонтьева. М.: Смысл, 2002. С. 47–103.

54. Гордієнко Д. О., Коваленко В. В. Вплив анімаційних фільмів на рівень тривожності дітей молодшого шкільного віку. *Вісник ДНУ. Серія: Педагогіка і психологія*. 2012. Вип. 18. Т. 20. № 9/1. С. 57–65.

55. Гордова Е. В. Особенности эмоциональной сферы первоклассников. URL: http://novyn.kpi.ua/2006-2/02_Gordova.pdf (дата обращения: 17.04.2020).

56. Гордова О. В. Психологічні аспекти вираження переживань першокласників в контексті проблеми шкільної адаптації. 2008. URL: <https://ela.kpi.ua/bitstream/123456789/8761/1/16.pdf> (дата звернення: 21.04.2020).

57. Грабенко Т., Зинкевич-Евстигнеева Т. Чудеса на песке. *Методический практикум по песочной игротерапии*. СПб.: Златоуст, 1999. 80 с.

58. Грибанов А. В. Волокитина Т. В., Гусева Е. А., Подоплекин Д. Н. Синдром дефіцита уваги з гіперактивністю у дітей. *Руководство практичного психолога*. М.: Академічний Проект, 2004. 176 с.

59. Грот М. Я. Вибрані психологічні твори / упорядник, передмова, примітки М. Д. Бойправ. Ніжин: Видавництво НДУ ім. М. Гоголя, 2006. 298 с.

60. Гуд Г. О. Науковий аналіз феномена «негативні переживання» у психологічному дискурсі. *Педагогічні інновації у фаховій освіті*: зб. наук. праць. 2016 Вип. 1(7). С.207–211

61. Гуд Г. О. Теоретичні підходи до вивчення емоційної сфери особистості. Актуальні проблеми психології: зб. наук. праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України / гол. ред. С. Д. Максименко. Київ; Ніжин: ПП Лисенко М. М., 2016. Том ІХ. Вип. 8. С. 590–597.

62. Гуд Г. О. Структурно-компонентна модель негативних переживань у молодшому шкільному віці. *Сучасні тенденції розвитку освіти й науки: проблеми та перспективи*: зб. наук. праць. Львів – Кельце, 2017. Вип.1 . 401-404.

63. Гуд Г. О. Дефініція «емоційні переживання»: філософсько-психологічний аспект дослідження. *Провідні тенденції та закономірності становлення базових парадигм української психології*: матеріали круглого столу (Київ, 1 червня 2017). Київ: ДП «Інформаційно-аналітичне агентство», 2017. С. 48–50.

64. Гуд Г. О. Емоційна сфера особистості: теоретико-методологічний аспект дослідження. *Актуальні проблеми психології*: зб. наук. праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України / гол. ред. С. Д. Максименко. Київ; Ніжин: ПП Лисенко М. М., 2018. Т. XIV. Вип. I. С. 84–94.

65. Гуд Г. О. Психологічна характеристика негативних переживань дітей молодшого шкільного віку. *Актуальні проблеми рекреаційної психології та педагогіки дитинства: матеріали V Міжнар. наук.-практ. конф.* (Одеса, 14 – 15 вересня 2018). Одеса: Букаєв В. В., 2018. С. 129–133.

66. Гуд Г. О. Негативні переживання дітей молодшого шкільного віку: психодіагностичний контекст досліджень. *Актуальні проблеми психології*: зб. наук. праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України / гол. ред. С. Д. Максименко. Київ; Ніжин: ПП Лисенко М. М., 2018. Том IX. З. Вип. 11. С. 381–393

67. Гуд Г. О. Негативні переживання дітьми молодшого шкільного віку, зумовлені соціальними чинниками. *Психологія людини: свідомість та реальність*: зб. матеріалів VIII Міжнар. наук.-практ. конф. (Ніжин, 30–31 жовтня 2018). Ніжин: НДУ імені М. Гоголя, 2018. С. 44–47.

68. Гуд Г. О. Динаміка вираженості негативних переживань в учнів молодшого шкільного віку. Особистість у сучасному просторі: матеріали наукового круглого столу (Київ, 7 грудня 2018). Київ, 2018.

69. Гуд Г. О. Особливості розвитку негативних переживань у молодшому шкільному віці. Психологічний часопис. Інститут психології імені Г. Костюка НАПН України. 2019. Т. 5. №4. С.38–52. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/psch_2019_5_4_5 (дата звернення: 15.12.2019).

70. Гуд Г. О. Рівнева диференціація прояву тривожності у молодших школярів: емпіричний аспект дослідження. *Актуальні проблеми психології*: зб. наук. праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України / гол. ред. С. Д. Максименко. Київ: Видавництво «Фенікс», 2019. Том XII. Вип. 25. С. 64–76.

71. Гуд Г. О. Психолого-педагогічні засоби профілактики та корекції негативних переживань молодших школярів. *Актуальні проблеми психології*: зб. наук. праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України / гол. ред. С. Д. Максименко. Київ; Ніжин: ПП Лисенко М. М., 2019. Том IX. Вип. 12. С. 83–96.

72. Гуд Г. О. Психологічні особливості формування толерантності до негативних переживань у молодших школярів. *Теоретичні і прикладні проблеми психології*: зб. наук. праць / гол. ред. колег. Н. Є. Завацька. Сєверодонецьк: СНУ ім. В. Даля, 2020. № 1 (51). С. 62–81.

73. Гузанова Г. В. Проблема метода психологического изучения школьных страхов учащихся начальных классов. *Культурно-историческая психология*. 2008. № 2. С. 91–96.

74. Гусова А. Д. Психологическое исследование психических процессов и состояний детей дошкольного возраста. *Nauka-Rastudent.ru*. 2015. № 12. С. 32.

75. Давыдов В. Генезис и развитие личности в детском возрасте. *Вопросы психологии*. 1992. № 1–2. С. 22–32.

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

77. Дзюбко Л. В. Психологічні проблеми переходу учнів з молодшої до основної школи. *Проблеми сучасної психології*: збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету ім. Івана Огієнка; Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / за ред. С. Д. Максименка, Л. А. Онуфрієвої. Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2010. Вип. 10. С. 911–922.

78. Дильтей В. Описательная психология. СПб.: Алетейя, 1996. 160 с.

79. Дильтей В. Собрание сочинений: в 6 т. М.: Дом интеллектуальной книги, 2000. Т. 1: Введение в науки о духе. 730 с.

80. Дмитріюк Н. С. Вплив емоцій на формування та становлення особистості. *Проблеми сучасної психології*. 2010. Вип. 8. С. 261–271.

81. Добрин А. В. Особенности взаимосвязи латеральных параметров с эмоциональным интеллектом младших школьников. *Психология образования в поликультурном пространстве*. 2013. Т. 4. № 24. С. 33–41. URL: <http://elibrary.ru/download/59777352.pdf> (дата обращения: 11.11.2020).

82. Додонов Б. И. Эмоции в системе ценностей. *Психология эмоций*: хрестоматия. СПб.: Питер, 2004. 456 с.

83. Дорохова С. В. Методологические подходы к изучению переживания как психологической категории в зарубежной психологии. *World of Science: Pedagogy and psychology*. 2018. № 2. Vol. 6. P. 1–6.

84. Драган А. Розвиток міжособистісних відносин дітей молодшого шкільного віку. *Науковий вісник МНУ ім. В. О. Сухомлинського*. 2015. № 1 (48). С. 117–120.

85. Дусавицкий А. К. Зависимость между интересом и тревожностью у младших школьников. *Вопросы психологии*. 1982. № 3. С. 58–61.

86. Духновский С. В. Влияние переживания критических ситуаций на развитие девиантного поведения подростков: автореф. дисс. ... канд. психол. наук: 19.00.01 / Курганский госуд. ун-т. Казань, 2002. 27 с.

87. Духновский С. В. Переживание дисгармонии межличностных отношений: монография. Курган: Изд-во Курганского ун-та, 2005. 175 с.

88. Жеребцов С. Н. Переживания и их концептуализация в эпоху Античности. *Психологические исследования: электрон. науч. журн.* 2011. № 1 (15). URL: <http://psystudy.ru/index.php/num/2011n1-15/434-zherebtsov15.html> (дата обращения: 06.04.2020).

89. Завгородня О. В. Проблема психологічного здоров'я: спроба теоретичного аналізу. *Практична психологія та соціальна робота*. 2007. № 1. С. 55–60

90. Залеська О. Діти в умовах травматичної кризи. *Психолог: всеукраїнська газета для психологів, учителів, соціальних педагогів*. 2015. № 11–12. С. 35–38.

91. Захаров А. И. Неврозы у детей и подростков: Анамнез, этиология и патогенез. Ленинград: Медицина, 1988. 244 с.

92. Зейгарник Б. В. Патопсихология. Изд. 2-е, переработанное и дополненное. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1986. 287 с.

93. Зеньковский В. В. Психология детства: учеб. пособ. для вузов. М.: Academia, 1996. 346 с.

94. Зинченко В. П. Ценности в структуре сознания. *Вопросы философии*. 2011. № 8. С. 85–97.

95. Зливков В. Л., Агачева Ю. А. Атракція як чинник єдності процесів виховання, розвитку й навчання у гармонізації спільно розподільної

діяльності. *ВІСНИК НТУУ «КПІ». Філософія. Психологія. Педагогіка*. 2010. Вип. 1. С. 105–108.

96. Иванова И. В. Влияние переживаний на развитие личностной идентичности у детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста: автореф. дисс. ... канд. психол. наук: 19.00.13 / Психологический институт РАО. М., 2001. 20 с.

97. Изард К. Эмоции человека. М.: «Парус», 2003. 440 с.

98. Изард Кэррол Э. Психология эмоций. СПб.: Питер, 2003. 464 с.

99. Изотова Е. И. Когнитивные и поведенческие репрезентации эмпатии в дошкольном и младшем школьном возрасте. *Психологические исследования*: электрон. науч. журн. 2011. № 5 (19). URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 21.04.2020).

100. Изотова Е. И., Марцинковская Т. Д. Проблема переживания в концепциях Л. Выготского и Б. Теплова: современный контекст. *Культурно-историческая психология*. 2016. Т. 12. № 4. С. 4–13.

101. Ильин Е. П. Эмоции и чувства. СПб.: Питер, 2001. 752 с.

102. Ілляшенко Т. Чому діти агресивні? *Початкова школа*. 2019. № 7. С. 15–18.

103. Ілляшенко Т. Щоб оцінка перестала бути каральною (Читаючи проект реформи початкової школи). *Початкова школа*. 2017. № 10. С. 3–6.

104. Інтерпретація методики «Тест М. Люшера» URL: <https://dytpsyholog.com/> (дата звернення: 17.08.2020).

105. Казаннікова О. Особливості проявів тривожності в молодших школярів. *Науковий вісник Херсонського державного університету*. Т. 1. Вип. 1. 2014. С. 176–180.

106. Карпов А. В. Психология рефлексивных механизмов деятельности. М.: Ин-т психологии РАН, 2004. 424 с.

107. Каут Н. М. Дезадаптація молодших школярів як проблема психологічної науки і педагогічної практики. URL: <http://www.info-library.com.ua/books-text-10205.html> (дата звернення: 13.07.2020).

108. Кенинг К. Три первых года ребенка. *Духовное познание*. Калуга. 2002. 148 с.
109. Кириленко Т. С. Пошук гармонії: емоційні переживання та стани особистості (вчинково-орієнтований підхід). Київ: Видавничо-поліграфічний центр «Київський університет», 2004. 100 с.
110. Кириленко Т. С. Психологія: емоційна сфера особистості: навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. Київ: Либідь, 2007. 253 с.
111. Кириленко Т. С., Давискиба І. П. Емоційні переживання в процесі самореалізації особистості. *Наука і освіта*. 2010. № 9. С. 71–74.
112. Кляйн М. Детский психоанализ. СПб.: Питер, 2020. 368 с.
113. Ковальчук О. Виникнення тривожності у дітей та профілактика страхів. *Психолог*. 2009. № 11–12. С. 22–23.
114. Комисаренко Т. Н., Махортова Г. Х. Диагностика особенностей эмоциональных переживаний детей дошкольного и младшего школьного возраста. *Психолог в детском саду*. 2006. № 2. С. 28–36.
115. Комплексная коррекция трудностей обучения в школе / под ред. Ж. М. Глозман, А. Е. Соболевой. М.: Смысл, 2014. 544 с.
116. Конечный Р., Боухал М. Особенности детской психотерапии. *Психология в медицине: монография*. Прага: Авиценум, 1983. С. 115–121.
117. Кононко О. Л. Соціально-емоційний розвиток особистості (у дошкільному дитинстві): навч. посіб. для вищ. навч. закладів. Київ: Освіта, 1998. 255 с.
118. Кончаловская М. М. Особенности становления личностной идентичности в дошкольном и младшем школьном возрасте: автореф. дисс. ... канд. психол. наук: 19.00.01 / Психологический институт РАО. М.: МГУ. 2006. 21 с.
119. Корекційно-розвиткова програма формування стійкості до стресу у дітей дошкільного віку та школярів «Безпечний простір»: навч.-метод. посіб. / Богданов С. О. та ін., за ред. С. О. Богданова, В. Г. Панка. Схвалено для використання Інститутом модернізації змісту освіти МОН України (лист

від 08.06.2017, № 21.1/12-Г-300), ухвалено до друку за рекомендацією вченої ради НаУКМА від 25.05.2017, протокол № 7. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v5480729-18#Text> (дата звернення: 17.03.2020).

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

121. Корольчук М. С. Актуальні проблеми психофізіологічної діяльності військових спеціалістів. Київ: КВГІ, МОУ. 1996. 160 с.

122. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / за ред. Л. М. Проколієнко. Київ: Рад. школа, 1989. 608 с.

123. Котырло В. К. Детерминация переживаний детей, мотивация совместной деятельности. *Формирование взаимоотношений дошкольников в детском саду и семье* / под ред. В. К. Котырло, Ю. А. Приходько. М., 1987. С. 52–70.

124. Коцур Н. І., Годун Н. І. Психоемоційні стреси в школярів: ризики розвитку та шляхи запобігання. *Молодий вчений*. 2017. № 9.1 (49.1). С. 97–100.

125. Кочерга О. Чутливість психофізіологічних систем та їх вплив на навчання учнів. *Початкова школа*. 2017. № 3. С. 1–4.

126. Кравцов Г. Г., Кравцова Е. Е., Ховрина Г. Б. Путевка в школьную жизнь. М.: Левъ, 2011. 118 с.

127. Крюгер Ф. Сущность эмоционального переживания. Психология эмоций. Тексты / под ред. В. Вилюнаса, Ю. Гипенрейтер. М.: Изд-во МГУ, 1984. С. 108–119.

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

129. Кутішенко В. П. Психологічне здоров'я молодших школярів в контексті їх соціальної взаємодії з дорослими. URL: <https://core.ac.uk/reader/33688254> (дата звернення: 03.04.2020).

130. Кьеркегор С. Понятие страха / пер. с дат. Н. В. Исаевой, С. А. Исаева. 2-е изд. М.: Академический проект, 2014. 224 с.
131. Ланге Н. Н. Эмоции: Психологический этюд. М.: Мир, 2009. 153 с.
132. Ланде Д. В. Основи інформаційного та соціально-правового моделювання: навч. посіб. / Д. В. Ланде, В. М. Фурашев, К. В. Юдкова. К.: НТУУ «КПІ», 2014. 220 с.
133. Легін В. Б Рефлексивні вміння у навчальній діяльності молодших школярів *Молодий вчений*. 2018. № 10 (62). С. 74–77
134. Лелюх-Степанчук О. О. Особливості емоційного розвитку дітей молодшого шкільного віку. *Теорія і практика сучасної психології*. 2018. № 2. С. 140–144.
135. Леонова А. Б. Психодиагностика функциональных состояний человека. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1984. 200 с.
136. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Политиздат, 1997. 304 с.
137. Леонтьев Д. А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. 2-е испр. изд. М.: Смысл, 2003. 487 с.
138. Линдемманн Э. Клиника острого горя. *Психология эмоций*. М.: Изд-во Московского университета, 1984. С. 212–219.
139. Литвиненко Н. В. Преодоление школьниками затрудненной адаптации при переходе из начальной в основную школу: автореф. дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01 Оренбург, 1997. 18 с.
140. Лурия А. Р. Высшие корковые функции человека. СПб.: Питер, 2008. 624 с.
141. Лэйнг Р. Д. Феноменология переживания. *Райская птичка. О важном*. Львов: Инициатива, 2005. 352 с.
142. Лэнглэ А. Эмоции и экзистенция. Харьков: Изд-во Гуманитарный центр, 2007. 332 с.
143. Макаренко О. Вінс В., Голубева М., Ходос О. Психолого-

педагогічні особливості прояву стресу у молодших школярів. *Соціальна психологія*. 2008. № 6. С. 122–130.

144. Макаренко О., Голубєва М. Психологічні аспекти подолання стресу. *Соціальна психологія*. 2010. № 2. С. 18–27.

145. Максим О. В. Психологічні механізми адаптації дітей з порушеннями розвитку саморегуляції до соціокультурного середовища. *Проблеми освіти: збірник наукових праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка Національної АПН України / за ред. С. Д. Максименка*. Т. XV. Част. 4. Київ: «ГНОЗІС», 2013. С. 34–40.

146. Максименко К. С. Психічні стани як вияв існування особистості. *Наук. записки / Ін-т психології ім. Г. С. Костюка АПН України; за ред. С. Д. Максименка*. Вип. 26. Київ, 2005. С. 62–67.

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

148. 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.

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

150. Марцинковська Т. Д. Переживання як механізм соціалізації і формування ідентичності в сучасному мінливому світі. *Психологічні дослідження: електрон. науч. журн.* 2009. № 3 (5). URL: <http://psystudy.ru> (дата звернення: 11.05.2020).

151. Маслоу А. Психология бытия. М.; Киев: Рефл-бук; Ваклер 1997. 300 с

152. Микляева А. В., Румянцева П. В. Школьная тревожность: диагностика, профилактика, коррекция. СПб.: Речь, 2004. 208 с.

153. Миронова Л. Н. Семантика цвета в эволюции психики человека. *Проблема цвета в психологии* / отв. ред. А. А. Митькин, Н. Н. Корж. М.: Наука, 1993. 207 с.
154. Митник О., Манзер С., Цілик Н. Взаємодія вчителів, учнів та їхніх батьків у навчально-виховному процесі як підґрунтя щасливого дитинства. *Початкова школа*. 2017. № 2. С. 6–9.
155. Мовчан М. Феномен страху: його класифікація і рівні. *Наукові записки*. Серія «Філософія». 2011. № 10. С. 197–204.
156. Мухина В. С. Возрастная психология. Феноменология развития: учебник; 15-е изд. М.: Академия, 2015. 656 с.
157. Мясищев В. Н. Психические состояния и отношения человека. *Обзор психиатрии и медицинской психологии им. В. М. Бехтерева*. 1996. № 1–2. С. 8–14.
158. Нехорошкова А. Н., Грибанов А. В., Джос Ю. С. Проблема тревожности как сложного психофизиологического явления. Экология человека. Северный (Арктический) федеральный университет имени М. В. Ломоносова. 2014, №6. С. 47–54
159. Новиков А. Л., Новикова И. А. Метод семантического дифференциала: теоретические основы и практика применения в лингвистических и психологических исследованиях. *Вестник РУДН*. Серия: Теория языка. Семиотика. Семантика. 2011. № 3. С. 63–70.
160. Ольшанникова А. Е. Эмоции и воспитание. М.: Знание, 1983. 80 с.
161. Орлова Л. В. Психологическая защита у детей: как проявляется и от чего защищает. *Начальная школа*. 1996. № 7. С. 22–29.
162. Павелків Р. В., Цигипало О. П. Дитяча психологія: навч. посіб. Київ: Академ-видав, 2008. 432 с.
163. Павлик Н. В. Гармонизация семейных отношений. URL: <https://pcenter.kiev.ua/garmonizaciya-semejnyx-otnoshenij/> (дата обращения: 28.04.2020).

164. Панфилова М. А. Графическая методика «Кактус». *Обруч*. 2002. № 5. С. 12–13.
165. Папуча М. В. Внутрішній світ людини та цього становлення: наук. монографія. Ніжин: Лисенко М. М., 2011. 655 с.
166. Пергаменщик Л. А. Л. С. Выготский: завещание мастера. *Вестник Московского государственного областного университета*. 2012. № 1. С. 36–42. URL: <http://vestnikmgou.ru/Articles/View/174> (дата обращения: 22.07.2020).
167. Пересадчак О. Фактори впливу на розвиток дитячої тривожності. *Психолог*. 2003. № 2. С. 21–22.
168. Перлз Ф., Хефферлин Р., Гудмэн П. Опыты психологии самопознания: практикум по гештальттерапии. М.: Гиль-Эстель, 1993. 240 с.
169. Петренко В. Є. Психологічна корекція тривожності старшокласників різних типів загальноосвітніх навчальних закладів: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2015. 23 с.
170. Петренко В. Ф. Основы психосемантики. 2-е изд., доп. СПб.: Питер, 2005. 480 с.
171. Питлюк-Смеречинська О. Д. Особливості формування емоційної культури дитини під впливом сімейного середовища. *Освіта регіону*. Київ: Університет «Україна», 2011. № 5. С. 131–134.
172. Піддубна Н., Єфімов Д. Проблема шкільних страхів у наукових дослідженнях. *Психологія і особистість*. 2016. № 2 (10). С. 97–104.
173. Платонов К. К. О системе психологии. Москва: «Мысль», 1972. 264 с.
174. Поливанова К. Такие разные шестилетки. Индивидуальная готовность к школе: диагностика и коррекция. М.: Генезис, 2003. 271 с.
175. Поліщук В. Криза 7 років та молодший шкільний вік. Початкова школа. Київ. 2015. № 12. С. 40–44.
176. Поліщук В. Молодший шкільний вік як життєвий феномен.

Початкова школа. Київ. № 6. 2015. С. 1–6.

177. Помиткін Е. О. Духовний потенціал особистості: психологічна діагностика, актуалізація та розвиток: посібник. Київ: Внутрішній світ, 2015. 144 с.

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

179. Помиткіна Л. В. Соціально-психологічні чинники шкільної тривожності молодших школярів. *Актуальні проблеми психології*. 2015. Т. 10, Вип. 27. С. 482–492.

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

181. Прихожан А. М. Психология тревожности: дошкольный и школьный возраст. Санкт-Петербург: Питер, 2009. 192 с.

182. Психологія: навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / О. В. Винославська, О. А. Бреусенко-Кузнєцов, В. Л. Зливков, А. Ш. Апішева, О. С. Васильєва; ред.: О. В. Винославська; Нац. техн. ун-т України «Київ. політехн. ін-т». Київ: Фірма «ІНКОС», 2005. 350 с.

183. Разеев Д. Н. Переживание, фантазия, интенциональность: взаимосвязь понятий в феноменологии Гуссерля. *Номо philosophans*: Сборник к 60-летию профессора К. А. Сергеева. Серия: Мыслители. Санкт-Петербург: Санкт-Петербургское философское общество, 2002. Вып. 12 С. 226–250.

184. Рахматшаева В. Грамматика общения. М.: Семья и школа, 1995. 189 с.

185. Рейковский Я. Просоциальная деятельность и понятие собственного «я». *Вестник Московского университета*. Серия: Психология. 1981. № 1. С. 14–22.

186. Рибалка В. В. Методологічні проблеми наукової психології: посібник. Київ: Талком, 2017. 245 с.

187. Рибалка В. В. Психологія та педагогіка праці особистості: від обдарованості дитини до майстерності дорослого: посібник. Київ: Інститут обдарованої дитини, 2014. 220 с.
188. Роджерс К., Фрейберг Д. Свобода учитися. М.: Смысл, 2002. 527 с.
189. Романова Е. С. Графические методы в практической психологии: учеб. пособие для студентов вузов. М.: Аспект Пресс, 2011. 400 с.
190. Романова О. М. Особенности эмоциональной культуры младших школьников. *Интеграция образования*. 2010. № 3. С. 89–93. URL: <http://elibrary.ru/download/86161019.pdf> (дата обращения: 12.04.2020).
191. Роменець В. А. Історія психології: Стародавній світ. Середні віки. Відродження: навч. посібник. Київ: Либідь, 2005. 916 с.
192. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2005. 713 с.
193. Савчин М. Онтологія та феноменологія здатності особистості переживати. *Психологія і суспільство*. Серія: Психологічні науки. 2016. № 4 (66). С. 49–63.
194. Санникова О. П., Кузнецова О. В. Адаптивность личности: монография. Одесса: Изд. Н. П. Черкасов, 2009. 258 с.
195. Сапогова Е. Психология развития человека. М.: Аспект пресс, 2001. 460 с.
196. Сарасон Дж. Стрес, тривожність та когнітивні втручання: реакція на тест. *J. of Personality and Social Psychology*. 1984. т. 46, С. 929–938.
197. Святенко Ю. Діагностика емоційного стану дитини молодшого шкільного віку за допомогою проективної методики «Картки з емоціями». *Початкова школа*. Київ. 2017. № 11. С. 44–47.
198. Севастьянова Т. В. Позбавляємося від агресії за допомогою гри. *Дошкільне виховання*. 2008. № 12. С. 77–80.
199. Семаго Н. Я., Семаго М. М. Теория и практика оценки психического развития ребенка. *Дошкольный и младший школьный возраст*.

СПб.: Речь, 2005. 384 с.

200. Семенович А. В. Нейропсихологическая коррекция в детском возрасте. Метод замещающего онтогенеза: учебное пособие. 12 изд. М.: Генезис, 2018. 474 с.

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

202. Сергеева О. А. Особенности воспитания эмоциональной культуры школьников. Гуманизация образования. 2009. № 3. С. 58–62. URL: <http://elibrary.ru/download/23321969.pdf> (дата обращения: 21.03.2020).

203. Симонов П. В. Адаптивные функции эмоций. *Физиология человека*. 1996. № 2. С. 5–9.

204. Сімович О. Г. Психологічні особливості прояву психічних станів у дітей молодшого шкільного віку. *Актуальні проблеми соціології, психології, педагогіки*. 2015. № 2 (27). С. 69–77.

205. Склярєнко О. М. Психологічні детермінанти та психокорекція шкільних страхів у молодших школярів: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2005. 22 с.

206. Славіна Н. С. Вплив особливостей сімейних відносин на емоційну сферу дитини. *Наукові записки Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України* / за ред. акад. С. Д. Максименка. Київ: Міленіум, 2006. Вип. 27. 536 с.

207. Слуднова Н. В. Развитие эмоциональной культуры младших школьников как психолого-педагогическая проблема. *Вестник Челябинского государственного педагогического университета*. 2011. № 8. С. 115–121. URL: <http://elibrary.ru/download/55347115.pdf> (дата обращения: 19.06.2020).

208. Смердова Е. А. Особенности эмоциональной сферы у детей младшего школьного возраста. *Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук*. 2015. № 11–6. С. 136–138.

209. Соболева А. Е., Емельянова Е. Н. Школьные перегрузки. Как помочь своему ребенку. 2009. URL: <https://kindbook.net/chitat/shkolnye->

peregruzki-kak-pomoch-svoemu-rebenku-soboleva (дата обращения: 15.05.2020).

210. Соколова Е. Т., Николаева В. В. Особенности личности при пограничных расстройствах и соматических заболеваниях. М.: Тривола, 1995. 359 с.

211. Солсо Р. Л., Джонсон Х. Х., Бил К. М. Экспериментальная психология: практический курс. СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2001. 522 с.

212. Сосновикова Ю. Е. Психические состояния человека, их классификация и диагностика. Горький: «Наука», 1975. 117 с.

213. Ставицька С. О. Психолого-педагогічні умови подолання особистісної тривожності у дітей молодшого шкільного віку: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ, 1999. 14 с.

214. Стадник Л. Адаптація першокласника до школи. *Початкова школа*. Київ. № 11. 2015. С. 47–50.

215. Становских З. Л. Развод глазами детей. URL: <https://pcenter.kiev.ua/razvod-glazami-detej/> (дата обращения: 20.04.2020).

216. Сучасний психолого-педагогічний словник / авт. кол. за ред. О. І. Шапран. Переяслав-Хмельницький: Домбровська Я. М., 2016. 473 с.

217. Тарасова С. Ю. Школьная тревожность: причины, следствия и профилактика. Москва: Генезис, 2006. 144 с.

218. Татаурова-Осика Г. Правила поведения с ребенком. URL: <https://pcenter.kiev.ua/pravila-povedeniya-s-rebenkom/> (дата обращения: 13.11.2020).

219. Тахохов Б. А. Роль диалога в формировании личности. *Балтийский гуманитарный журнал*. 2015. № 4. С. 113–115.

220. Телле Р. Психиатрия с элементами психотерапии. Минск.: Мн.: Вышэйшая школа. 1999. 496 с.

221. Тіхонова М. І. Адаптаційні порушення емоційної сфери першокласників. *Вісник Дніпропетровського університету*. Серія:

«Педагогіка і психологія». Вип. 19, 2013. С. 137–142.

222. Товкун Л., Сіфорова В. Фактори тривожності в навчальному процесі як негативні чинники порушення психічного здоров'я школярів. *Молодий вчений*. № 9.1 (49.1). 2017. С. 163–165.

223. Томчук С. М., Томчук М. І. Психологія тривоги, страху та агресії особистості в освітньому процесі: монографія. Вінниця: КВНЗ «ВАНУ», 2018. 200 с.

224. Трубицына Л. В. Процесс травмы. М.: Смысл, ЧеРо, 2005. 218 с.

225. Тульчинский Г. Л. Переживание в герменевтике Г. Г. Шпета. *Феноменолого-онтологический замысел Г. Г. Шпета и гуманитарные проекты XX–XXI веков*. Томск: Изд-во Томского госуд. ун-та, 2015. С. 373–386.

226. Улановский А. М. Феноменология в психологии и психотерапии: прояснения неотчетливых переживаний. *Московский психотерапевтический журнал*. 2009. № 2. С. 27–50.

227. Фахрутдинова Л. Р. Психология переживания человека. Казань: Изд-во КГУ, 2008. 676 с.

228. Фигдор Г. Между иллюзией «развода» и ответственностью за вину (психоаналитически педагогическая консультация для родителей). *Журнал практической психологии и психоанализа*. 2002. № 1. С. 68–72.

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

230. Фрейд З. Психика: структура и функционирование / пер. с нем. А. М. Боковиков. Москва: Академ. Проект, 2007. 230 с.

231. Халько М. С. Емпіричне дослідження переживання тривожності у дітей молодшого шкільного віку. *Теорія і практика сучасної психології*. 2019. № 1. Т. 2. С. 139–143.

232. Хейзинг Й. Homo ludens. В тени завтрашнего дня: пер. с нидерл. / под общ. ред. и послесл. Г. М. Тавризян. Москва: Изд. Группа «Прогресс», «Прогресс-Академия», 1992. 464 с.

233. Хорни К. Невротическая личность нашего времени / перевод с английского и примечания А. И. Фета. *Philosophical arkiv*. Sweden, 2016. 188 с.
234. Худякова Н. Профілактика негативних наслідків стресу в дітей *Психолог*: всеукраїнська газета для психологів, учителів, соціальних педагогів. 2015. № 11/12. С. 31–34.
235. Чебыкин А. Я. Распознавание педагогами выражения эмоций у учащихся. *Вопросы психологии*. 1991. № 5. С. 74–80
236. Чиксентмихайи М. Поток: Психология оптимального переживания / пер. с англ. Москва: Смысл: Альпина нон-фикшн, 2011. 461 с.
237. Чиркова Т. И. Психологическая служба в детском саду. Москва: Педагогическое общество России, 2001. 224 с.
238. Шапранова Т. А., Родькіна К. О. Профілактика навчального стресу. *Практична психологія та соціальна робота*. 2009. № 7. С. 31–34.
239. Шатковська О. І., Кушнір Ю. В. Особливості шкільної тривожності в підлітковому віці як соціально-педагогічна проблема. *Молодий вчений*. 2017. № 11 (51). С. 835–838.
240. Швалб Ю. М. Психологические модели целеполагания: монография. Київ: Стилос, 1997. 240 с.
241. Шевченко О., Кричевська О. Страхі молодших школярів: чинники формування. *Актуальні проблеми психології*. 2015. Т 7. Вип. 22. С. 165–170.
242. Шпак М. М. Взаємозв'язок емоційного інтелекту та психічного стану молодшого школяра. *Science and Education a New Dimension*. Series: Pedagogy and Psychology. 2016. Vol. IV (45). Is. 93. С. 72–76.
243. Эмоциональное развитие дошкольников: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. зав / А. Д. Кошелева, В. И. Перегуда, О. А. Шаграева / Под ред. О. А. Шаграевой, С. А. Козловой. Москва: Издательский центр «Академия», 2003. 176 с.
244. Эпштейн М. Философия возможного. Санкт-Петербург: Алетейя,

2001. 334 с.

245. Якобсон П. М. Эмоциональная жизнь школьника. Москва: Просвещение, 1966. 292 с.

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

247. Briner R. Stress Management. In: *The Experience of Managing*. Palgrave Macmillan, London. 1999. https://doi.org/10.1007/978-1-349-27328-7_29 (last accessed: 03.09.2020).

248. 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.

249. 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.

250. Frijda N. H. The emotions. Cambridge, 1986. 256 p.

251. 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.

252. 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.

253. 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.

254. Parkinson, B., Totterdell, R., Briner, R.B. and Reynolds, S. Changing

Moods: *The Psychology of Mood and Mood Regulation*. Longman, London, 1996.

255. Tomkins S. S. Affects: primary motives of man. Humanitas, The negative affects: Fear and anger. Vol. 3. New York: Springer, 1991. 592 p.

256. Valente R. M., Renshaw P. The contours of Perezhivanie: Visualising children's emotional experiences in place. *Kul'turnoistoricheskaya psikhologiya Cultural-historical psychology*, 2016. Vol. 13, № 1, P. 105–128. DOI: 10.17759/chp.2017130110.

257. Wolff S. Children under stress. N.Y.: Penguin, 1973. 283 p.

ДОДАТКИ

Додаток А

«Казки доктора Луїзи Дюсс» –проективна методика дослідження особистості дитини.

Цей тест був складений дитячим психологом доктором Луїзою Дюсс. Він може бути використаний в роботі з дітьми навіть самого маленького віку, які користуються вкрай простою мовою для вираження своїх почуттів.

Правила проведення тесту:

Ви розповідаєте дитині казки, де фігурує персонаж, з яким дитина буде ідентифікувати себе. Кожна з казок закінчується запитанням, зверненим до дитини. Провести цей тест не дуже складно, оскільки всі діти люблять слухати казки.

Поради з проведення тесту

Важливо звернути увагу на тон голосу дитини, на те, наскільки швидко (повільно) вона реагує, чи не дає поспішних відповідей. Спостерігайте за її поведінкою, тілесними реакціями, мімікою і жестами. Зверніть увагу, якою мірою її поведінка під час проведення тесту відрізняється від звичайної, повсякденної поведінки.

Згідно Дюсс, такі нетипові реакції дитини та особливості поведінки, як:

- прохання перервати розповідь;
- прагнення перебити оповідача;
- незвичайні, несподівані закінчення історій;
- квапливі і поспішні відповіді;
- зміна тону голосу;
- ознаки хвилювання на обличчі (зайве почервоніння або блідість, пітливість, невеликі тіки);
- відмова відповідати на запитання;
- виникнення наполегливого бажання випередити події або почати казку спочатку.

Все це ознаки патологічної реакції на тест і сигнали якогось психічного порушення.

Відповіді дітей кодуються за ступенем напруженості відповідних емоційних проявів (мінімальний, оптимальний, підвищений та високий).

Кількісна обробка результатів тестування включає 4-бальну систему оцінок, відповідну чотирма ступенями напруги досліджуваного почуття:

1 бал - мінімальний ступінь напруженості;

2 бал - середній ступінь напруженості;

3 бал - підвищений ступінь напруженості;

4 бал - високий ступінь напруженості.

Таким чином, дана методика дозволяє дати як якісну, так і кількісну оцінку різним аспектам емоційного життя дитини.

Необхідно мати на увазі наступне:

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

1. Казка – тест Луїзи Дюсс «Пташеня»

Мета: дозволяє виявити ступінь залежності від одного з батьків або від обох разом.

Текст казки: «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 зробить 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.

2. Казка – тест Луїзи Дюсс «Новина»

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.

Текст казки: «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 т.д.), 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 т.д.
- 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 т.

3. Казка – тест Луїзи Дюсс «Поганий сон»

Мета: дана казка дає повну свободу самовираження, що стимулює 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 т.д. З цією метою можна спробувати не обмежуватися в даній казці однією відповіддю, а за допомогою додаткових запитань отримати декілька її варіантів.

Текст казки: «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 т.д.

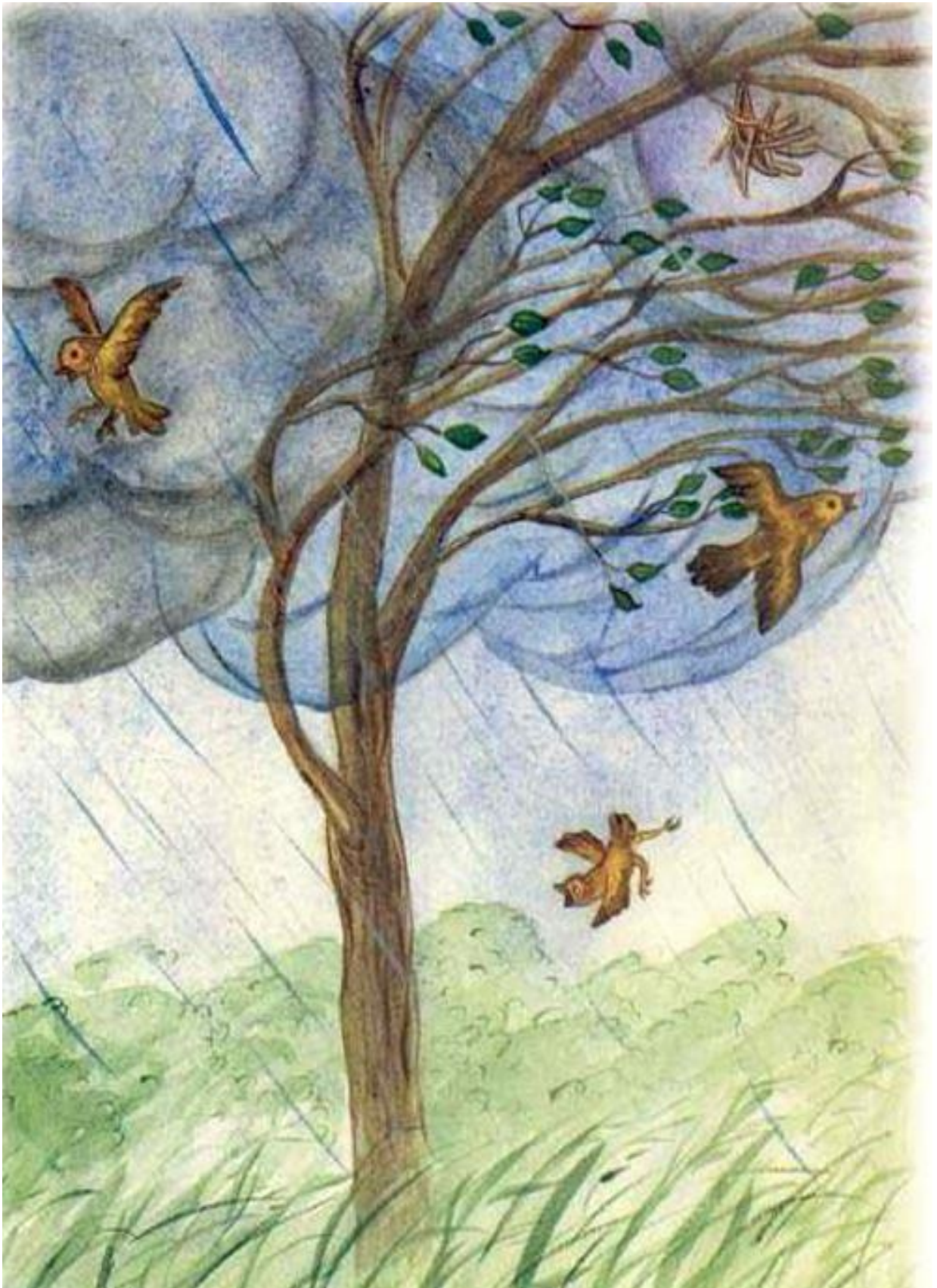
Відповіді, на які слід звернути увагу:

- 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 т.д.

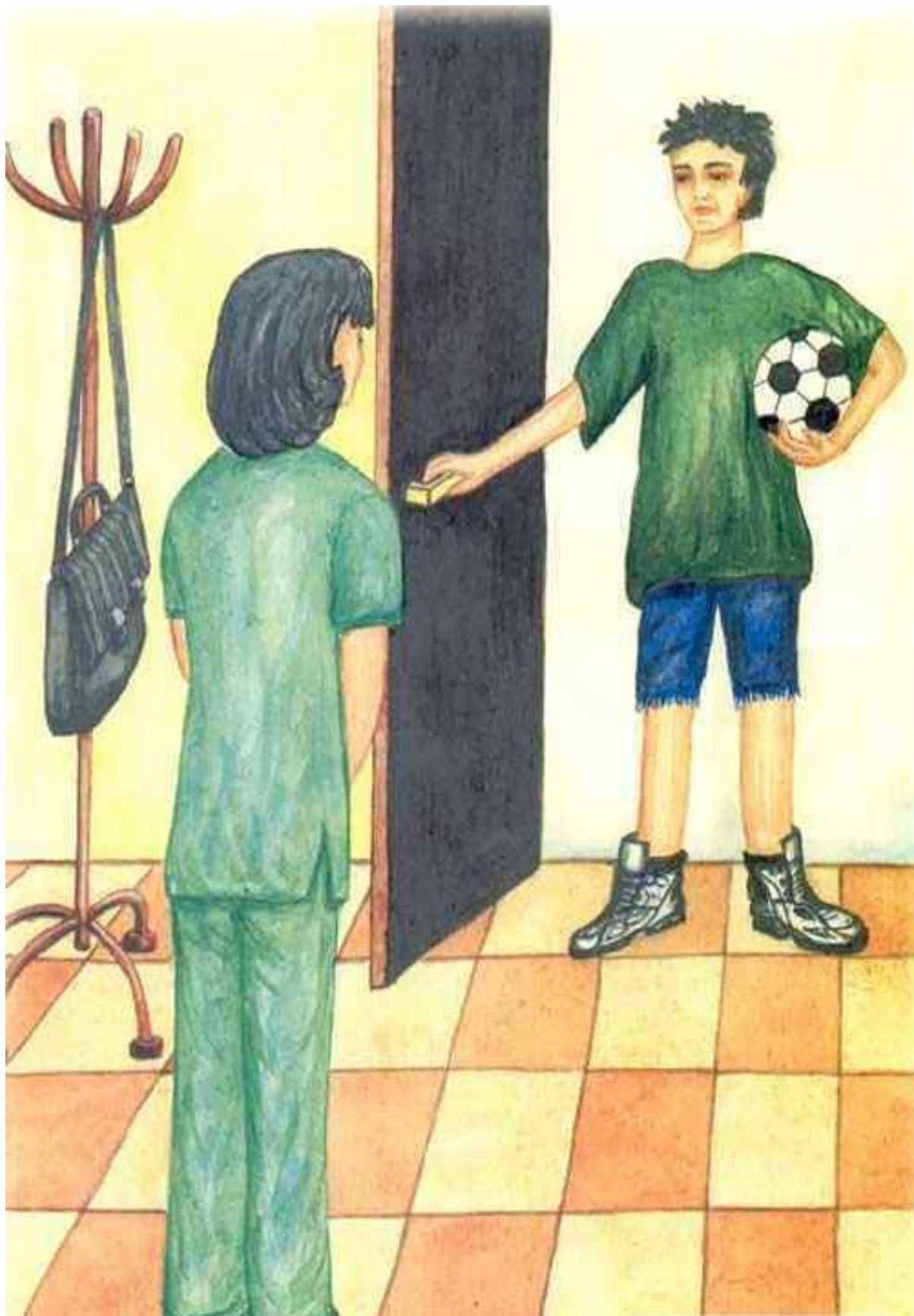
Слід мати на увазі, що страшні сні сняться всім дітям. Основну увагу у відповідях слід звернути на повторювані мотиви. Якщо у відповідях

зачіпаються теми, вже озвучені у попередніх казках, значить, ймовірно, ми маємо справу з тривожним фактором.

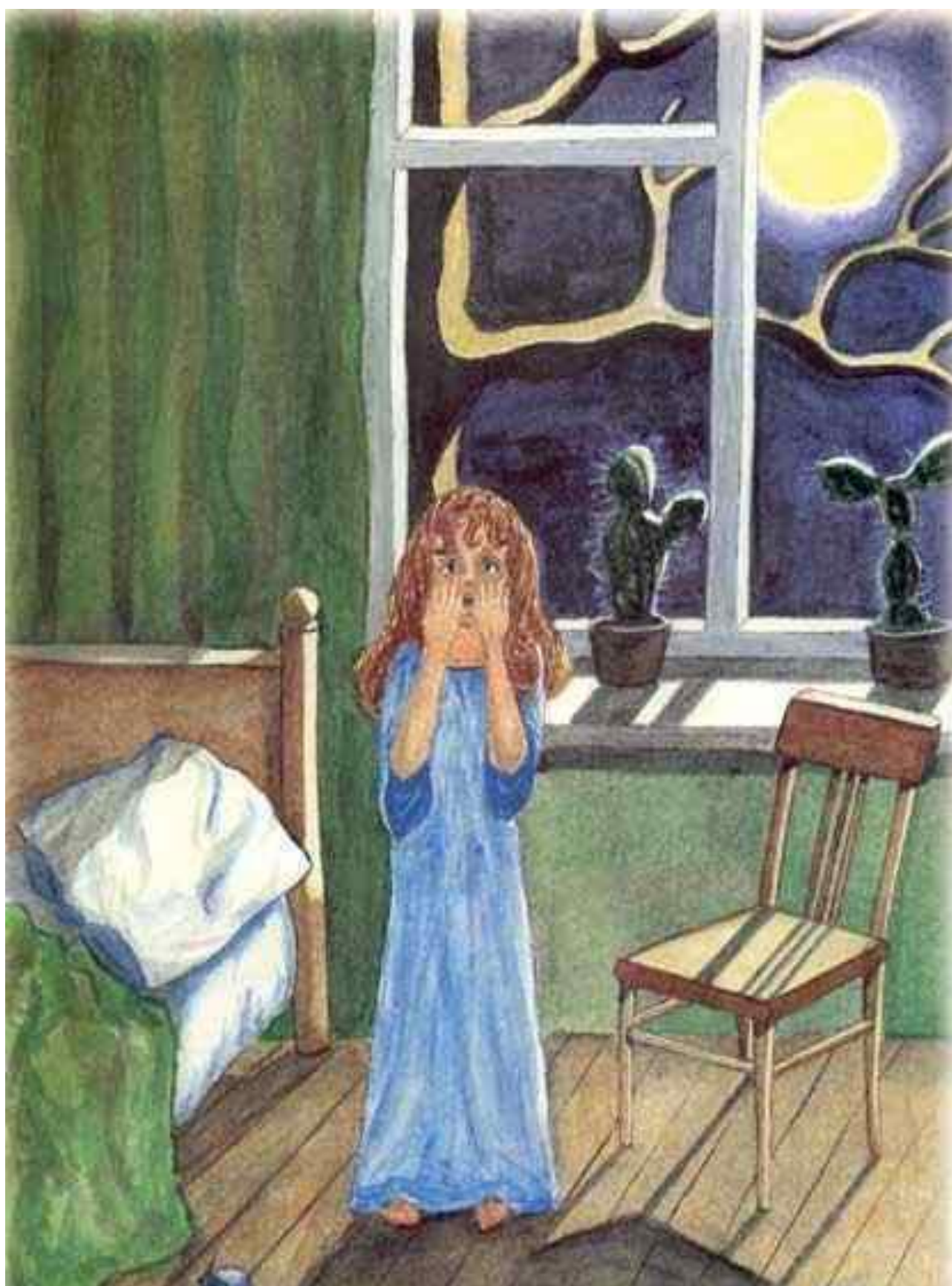
Стимульний матеріал до казки «Пташеня»



Стимульний матеріал до казки «Новина»



Стимульний матеріал до казки «Поганий сон»



Додаток Б

Тест шкільної тривожності Філіпса

Мета. Вивчити рівень і характер тривожності, пов'язаної зі школою, у дітей молодшого шкільного віку.

Інструкція. Тест складається з 58 запитань, які можуть зачитуватися або пропонуватися письмово. На кожне запитання слід дати однозначну відповідь «Так» або «Ні».

«Діти, зараз вам будуть запропоновані запитання про те, як ви себе почуваєте у школі. Старайтеся відповісти щиро і правдиво, тут немає правильних або неправильних, хороших або поганих відповідей. Над запитаннями довго не замислюйтесь.»

На аркуші для відповідей угорі напишіть своє ім'я, прізвище й клас. Відповідаючи на запитання, записуйте його номер і відповідь «+», якщо погоджуєтесь, й «-», якщо ні».

Текст опитувальника

1. Чи важко тобі встигати разом із класом?
2. Чи хвилюєшся ти, коли вчитель каже, що збирається перевірити, наскільки ти знаєш матеріал?
3. Чи важко тобі працювати в класі так, як цього хоче вчитель?
4. Чи сниться тобі інколи, що вчитель розлютився від того, що ти не знаєш уроку?
5. Чи траплялося, що хтось із твого класу бив або вдарив тебе?
6. Чи часто ти хочеш, щоб учитель не поспішав, пояснюючи новий матеріал, щоб ти зрозумів, про що він каже?
7. Чи сильно ти хвилюєшся при відповіді або виконанні завдання?
8. Чи буває так, що ти боїшся відповідати, оскільки остерігаєшся зробити помилку?
9. Чи тремтять у тебе коліна, коли тебе викликають відповідати?
10. Чи часто твої однокласники сміються з тебе, коли ви граєте у різні ігри?
11. Чи трапляється, що тобі ставлять нижчу оцінку, ніж ти очікував?
12. Чи хвилює тебе питання про те, чи не залишать тебе на другий рік?

13. Чи намагаєшся ти уникнути ігор, у яких робиться вибір, тому що тебе зазвичай не обирають?
14. Чи буває часом, що ти весь тремтиш, коли тебе викликають відповідати?
15. Чи часто у тебе виникає відчуття, що ніхто з твоїх однокласників не хоче робити того, що хочеш ти?
16. Чи сильно ти хвилюєшся перед тим, як почати виконувати завдання?
17. Чи важко тобі отримувати такі оцінки, яких очікують батьки?
18. Чи боїшся часом, що тобі стане зле у класі?
19. Чи будуть твої однокласники сміятися з тебе в разі, якщо ти зробиш помилку під час відповіді?
20. Чи схожий ти на однокласників?
21. Чи тривожишся ти після виконання завдання про те, наскільки добре ти з ним упорався?
22. Коли ти працюєш у класі, чи впевнений у тому, що все добре запам'ятаєш?
23. Чи сниться тобі іноді, що ти у школі й не можеш відповісти на запитання учителя?
24. Чи правда, що більшість дітей ставляться до тебе доброзичливо?
25. Чи працюєш ти старанніше, якщо знаєш, що результати твоєї роботи будуть порівнюватися у класі з результатами твоїх однокласників?
26. Чи часто ти мрієш про те, щоб менше хвилюватися, коли тебе викликають відповідати?
27. Чи боїшся ти іноді вступати у суперечку?
28. Чи не трапляється, що твоє серце починає сильно битися, коли учитель каже, що збирається перевірити твою готовність до уроку?
29. Коли ти отримуєш хороші оцінки, чи думає хтось із твоїх друзів, що ти хочеш вислужитися?
30. Чи добре ти себе почуваш з тими однокласниками, до яких інші діти ставляться з особливою повагою?
31. Чи буває, що деякі діти в класі говорять те, що тебе зачіпає?
32. Як ти гадаєш, чи втрачають прихильність класу ті учні, які не можуть упоратися з навчанням?

33. Чи схоже на те, що більшість твоїх однокласників не звертають на тебе уваги?
34. Чи часто ти боїшся виглядати безглуздо?
35. Чи задоволений ти тим, як до тебе ставляться вчителі?
36. Чи допомагає твоя мама в організації шкільних вечірок, як інші мами твоїх однокласників?
37. Чи хвилювало тебе колись те, що думають про тебе навколишні?
38. Чи сподіваєшся ти вчитися у майбутньому краще, ніж зараз?
39. Чи вважаєш ти, що одягаєшся до школи так само добре, як і твої однокласники?
40. Чи часто ти замислюєшся, відповідаючи на уроці, що про тебе в цей час думають інші?
41. Чи мають здібні учні якісь виняткові права, яких не мають інші учні в класі?
42. Чи дратує деяких твоїх однокласників, коли тобі вдається бути кращим за них?
43. Чи задоволений ти тим, як до тебе ставляться твої однокласники?
44. Чи добре ти почувашся, коли залишаєшся наодинці з учителем?
45. Чи висміюють однокласники часом твою зовнішність та поведінку?
46. Чи гадаєш ти, що переймаєшся своїми шкільними справами більше, ніж твої однокласники?
47. Якщо ти не можеш відповісти, коли тебе запитують, чи відчуваєш ти, що от-от розплачешся?
48. Коли ввечері ти лежиш у ліжку, чи думаєш ти часом із тривогою про те, що буде завтра в школі?
49. Працюючи над складним завданням, чи відчуваєш ти інколи, що абсолютно забув речі, які добре знав раніше?
50. Чи тремтить трохи твоя рука, коли ти працюєш над завданням?
51. Чи відчуваєш ти, що починаєш нервувати, коли учитель каже, що збирається дати класу завдання?
52. Чи лякає тебе перевірка твоїх завдань у класі?
53. Коли вчитель говорить, що збирається дати класу завдання, чи боїшся ти, що не впораєшся з ним?

54. Чи снилося тобі часом, що твої однокласники можуть зробити те, чого не можеш ти?

55. Коли учитель пояснює матеріал, чи здається тобі, що твої однокласники розуміють його краще за тебе?

56. Чи тривожишся ти по дорозі до школи, що вчитель може дати класу перевірочну роботу?

57. Виконуючи завдання, чи відчуваєш ти, що робиш це погано?

58. Чи тремтить злегка твоя рука, коли вчитель просить виконати завдання на дошці перед усім класом?

Ключ до запитань: «+» - Так, «-» - Ні

1-	11+	21-	31-	41 +	51-
2-	12-	22+	32-	42-	52-
3-	13-	23-	33-	43+	53-
4-	14-	24+	34-	44+	54-
5-	15-	25+	35+	45-	55-
6-	16-	26-	36+	46-	56-
7-	17-	27-	37-	47-	57-
8-	18-	28-	38+	48-	58-
9-	19-	29-	39+	49-	
10-	20+	30+	40-	50-	

Опрацювання та інтерпретування результатів

Виокремлюють запитання, відповіді на які не збігаються із ключем тесту. Наприклад, на 58-ме запитання дитина відповіла «Так», тоді як у ключі цьому запитанню відповідає «-», тобто відповідь «Ні». 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.

Чинник	Номер запитання
1. Загальна тривожність у школі	2,4,7,12,16,21,23,28,46,47,48,49,50,51,52,53,54,55,56,57,58 S=22
2. Переживання соціального стресу	5,10,15,20,24,30,33,36,39,42,44 S=11
3. Фрустрація потреби в досягненні успіху	1,3,6,11,17,19,25,29,32,35,38,41,43 S=13
4. Страх самовираження	27,31,34,37,40,45 S=6
5. Страх ситуації перевірки знань.	2,7,12,16,21,26 S=6
6. Страх невідповідності очікуванням оточення	3,8,13,17,22 S=5
7. Низька фізіологічна опірність стресові.	9,14,18,23,28 S=5
8. Проблеми і страхи у стосунках з учителями	2,6,11,32,35,41,44,47 S=8

Опрацювання результатів

1. Число розбіжностей знаків («+» - Так, «-» - Ні) за кожним із чинників (абсолютна розбіжність у відсотках: < 50%; ≥ 50%; ≥ 75%).

2. Подання цих даних у вигляді індивідуальних діаграм.

3. Кількість розбіжностей за кожним виміром для всього класу; абсолютне значення - < 50%; ≥ 50%; ≥ 75%.

- 4; Подання цих даних у вигляді діаграми.
5. Кількість учнів, які мають розбіжності за певним чинником $\geq 50\%$ і $\geq 75\%$ (для всіх чинників).
6. Подання порівняльних результатів при повторних замірах.
7. Повна інформація про кожного з учнів (за результатами тесту).

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.

Додаток В

Тест-опитувальник батьківського ставлення(ОРО) А. Варги-В. Століна

Тест-опитувальник батьківського ставлення представляє собою психодіагностичний інструмент, орієнтований на виявлення батьківського ставлення до дітей. Батьківське ставлення приймається як система різноманітних почуттів по відношенню до дитини, особливостей по вихованню і розумінню характеру і особистості дитини, його вчинків.

Структура тесту була побудована на основі математичного значення значущих факторів. В результаті факторизації даних було отримано 4 фактори: «прийняття-відштовхування», «кооперація», «симбіоз», «авторитарна гіперсоціалізація», «маленький невдаха».

На кожне твердження дайте відповідь «так» або «ні».

Запитання тесту:

1. Я завжди співчуваю своїй дитині.
2. Я вважаю своїм обов'язком знати все, що думає моя дитина.
3. Я поважаю свою дитину.
4. Мені здається, що поведінка моєї дитини значно відхиляється від норми.
5. Потрібно якомога довше тримати дитину осторонь від реальних життєвих проблем, якщо вони її травмують.
6. Я відчуваю до дитини прихильність.
7. Добрі батьки оберігають дитину від життєвих труднощів.
8. Моя дитина часто неприємна мені.
9. Я завжди намагаюсь допомогти своїй дитині.
10. Бувають випадки, коли глумливе ставлення до дитини приносить їй велику користь.
11. Я відчуваю досаду щодо своєї дитини.
12. Моя дитина нічого не досягне у житті.
13. Мені здається, що діти знущаються над моєю дитиною.
14. Моя дитина часто здійснює такі вчинки, які окрім презирства нічого не варті.
15. Для свого віку моя дитина не зовсім зріла.
16. Моя дитина поводиться спеціально, щоб досадити мені.
17. Моя дитина вбирає у себе все погане, як губка.
18. Мою дитину важко навчити гарних манер, при найбільшому старанні.

19. Дитину потрібно тримати у суворих рамках, тоді з неї виросте порядна людина.
20. Я люблю, коли друзі моєї дитини приходять до нас додому.
21. Я схвалюю свою дитину.
22. До моєї дитини липне все погане.
23. Моя дитина не досягне успіхів у житті.
24. Коли в компанії знайомих говорять про дітей мені трохи соромно, що моя дитина не така розумна і здібна, як хотілось би..
25. Я жалію свою дитину.
26. Коли я порівнюю свою дитину з її ровесниками, вони здаються мені дорослішими і у поведінці і у судженнях.
27. Я із задоволенням проводжу з дитиною свій вільний час.
28. Мені шкода, що моя дитина росте і дорослішає.
29. Я часто ловлю себе на ворожому ставленні до дитини.
30. Я мрію про те, щоб моя дитина досягла всього того, що мені не вдалося у житті.
31. Батьки повинні пристосовуватись до дитини.
32. Я намагаюся виконати всі прохання моєї дитини.
33. Приймаючи сімейні рішення слід враховувати і думку дитини
34. Головна причина капризів моєї дитини – егоїзм, впертість і лінь.
35. У конфлікті з дитиною я часто можу визнати, що вона по-своєму права.
36. Діти рано дізнаються, що батьки можуть помилятися.
37. Я завжди зважаю на свою дитину.
38. Я відчуваю приязнь до дитини.
39. Я дуже цікавлюсь життям своєї дитини.
40. Неможливо нормально відпочити, якщо проводиш час з дитиною.
41. Найголовніше, щоб у дитини було спокійне і безхмарне дитинство.
42. Іноді мені здається, що моя дитина – нездатна ні до чого доброго.
43. Я поділяю захоплення своєї дитини.
44. Моя дитина може вивести із себе будь-кого.
45. Я поділяю гіркоту, смуток своєї дитини.
46. Моя дитина часто дратує мене.
47. Виховання дитини – суцільне тріпання нервів.
48. Суворая дисципліна у дитинстві – розвиває сильний характер.
49. Я не довіряю своїй дитині.
50. За суворе виховання діти дякують потім.
51. Інколи мені здається, що я ненавиджу свою дитину.
52. У моєї дитини більше недоліків, ніж позитивних якостей.
53. Я поділяю інтереси своєї дитини.

54. Моя дитина не спроможна що-небудь зробити самостійно, а якщо і зробить, то обов'язково не так.
55. Моя дитина виросте непристосованою до життя.
56. Моя дитина подобається мені такою, якою вона є.
57. Я ретельно стежу за станом здоров'я своєї дитини.
58. Не рідко я захоплююсь своєю дитиною.
59. Дитина не повинна мати секретів від батьків.
60. Я не високої думки про здібності своєї дитини і не приховую цього від неї.
61. Дуже бажаю, щоб дитина товаришувала з тими дітьми, які подобаються її батькам.

Ключі до тесту

1. «**Прийняття-відхилення**» - 3, 4, 8, 10, 12, 14, 15, 16, 18, 20, 23, 24, 26, 27, 29, 34, 37, 38, 40, 42, 43, 44, 45, 47, 49, 51, 52, 53, 55, 56, 60.
2. «**Кооперація**» - 6, 9, 21, 25, 31, 33, 39, 35, 36.
3. «**Симбіоз**» - 1, 5, 7, 28, 32, 41, 58.
4. «**Авторитарна гіперсоціалізація**» - 2, 19, 30, 48, 50, 57, 59.
5. «**Маленький (-а) невдаха**» - 9, 11, 13, 17, 22, 23, 54, 61.

Порядок підрахунку тестових балів

При підрахунку тестових балів за всіма ознаками враховується відповідь «вірно». Високий тестовий бал по відповідним шкалам інтерпретується як:

- відштовхування;
- соціальна бажаність;
- симбіоз;
- гіперсоціалізація;
- інфантилізація.

Аналіз відповідей

1. «Прийняття-відштовхування»

Шкала показує інтегральне емоційне ставлення до дитини. На одній шкалі батькам подобається дитина такою якою вона є. Батьки поважають індивідуальність дитини, симпатизують їй. Батьки багато часу проводять з

дитиною, поважають її інтереси і плани. На іншій шкалі: батьки виховують свою дитину погано, непристосованою до життя, їм здається, що дитина не досягне успіху. Батьки відчують до дитини смуток, злість, тощо. Вони не довіряють дитині та не поважають її.

2. «Кооперація»

Шкала показує соціально бажаний облік батьківського ставлення. Зміст шкали розкривається так: батьки зацікавлені в планах дитини, намагаються допомогти, співчують їй. Батьки високо цінують інтелектуальні та творчі здібності дитини, відчують гордість за неї. Вони задовольняють ініціативу і самостійність дитини. Батьки довіряють дитині, намагаються стати на його бік з будь яких питань.

3. «Симбіоз»

Шкала відображає міжособистісний бар'єр у спілкуванні з дитиною. Батьки відчують себе з дитиною єдиним цілим, прагнуть задовольнити всі потреби дитини, огородити її від труднощів, неприємностей в житті. Батьки постійно відчують неспокій за життя дитини, котра здається їм маленькою та беззахисною.

4. «Авторитарна гіперсоціалізація»

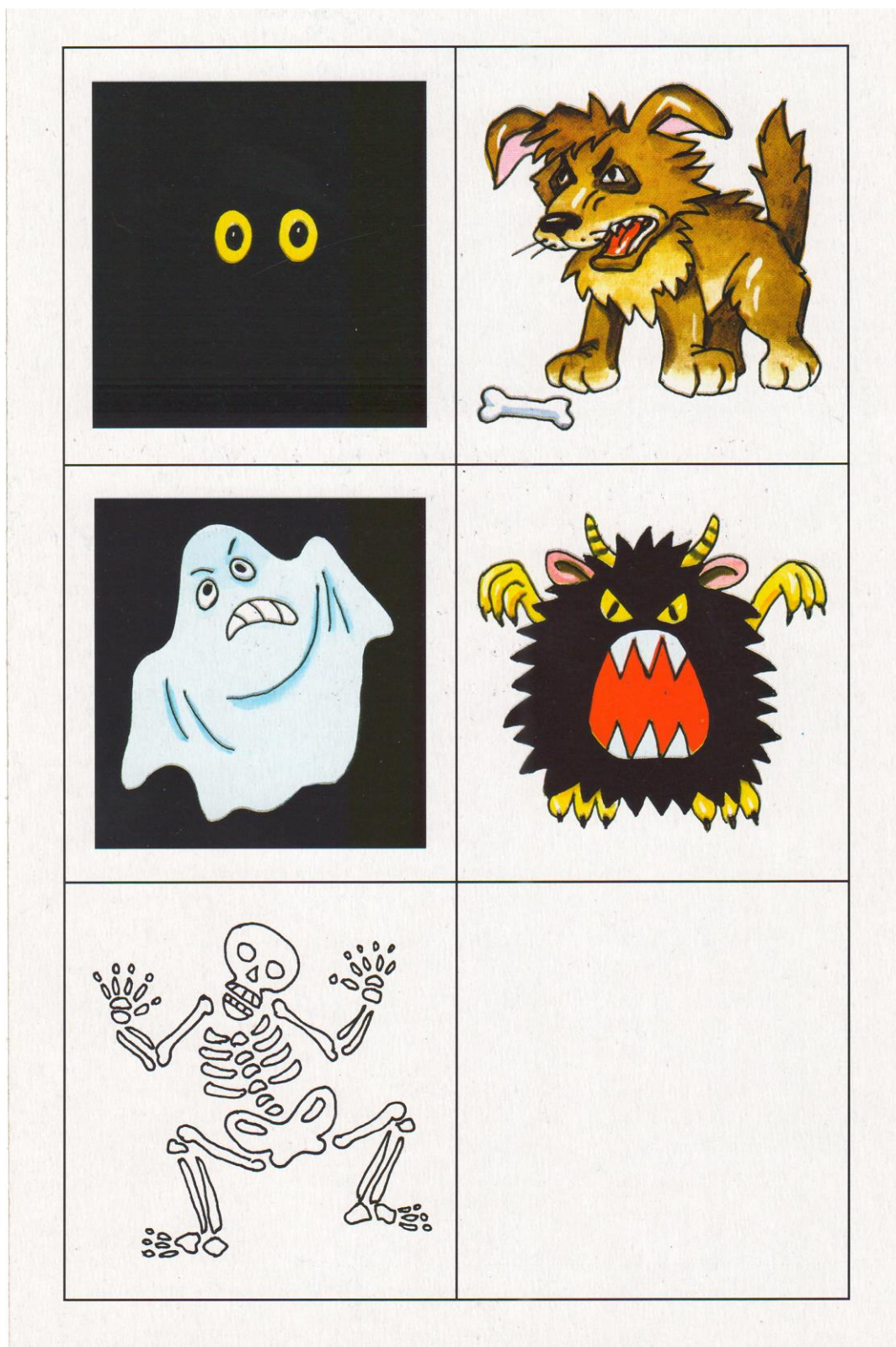
Шкала відображає налагоджену форму керування поведінки дитини. Батьки вимагають від дитини дисципліни та виконання всіх вимог. За вияв своєї думки дитину буде покарано. Батьки слідкують за досягненнями дитини, його індивідуальними особливостями, думками, тощо.

5. «Маленький невдаха»

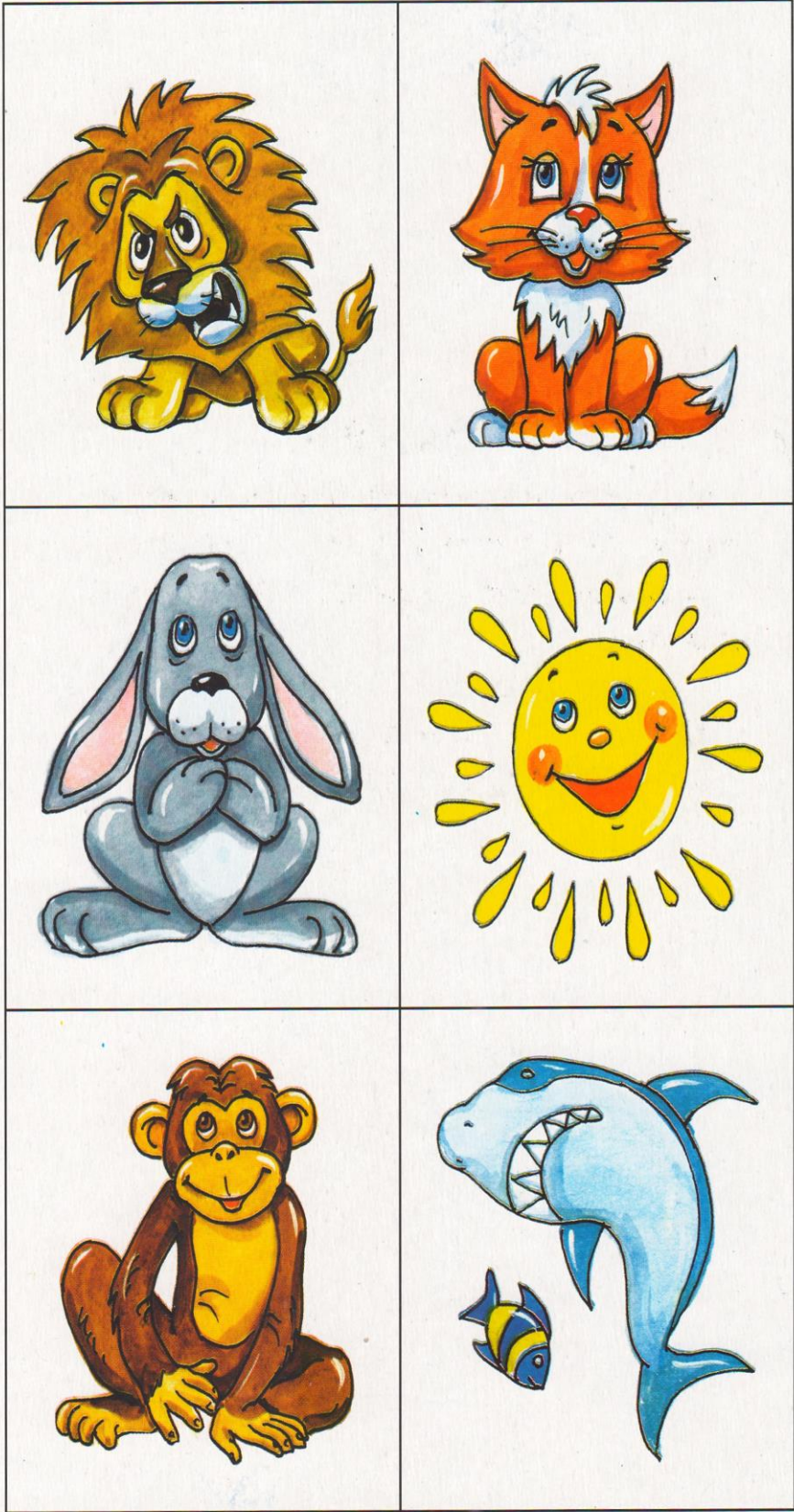
Шкала відображає особливості виховання і розуміння дитини батьками. Батьки вважають дитину маленькою. Інтереси, думки, почуття здаються батькам дитячими. Дитину вважають непристосованою, не успішною та відкритою для поганих справ. Батьки не довіряють своїй дитині. У зв'язку з цим батьки намагаються відгородити дитину від труднощів життя, вимогливо контролюють її дії.

Додаток Г

Стимульний матеріал для індивідуальної бесіди з дітьми







Жах

Невдоволення

Сум

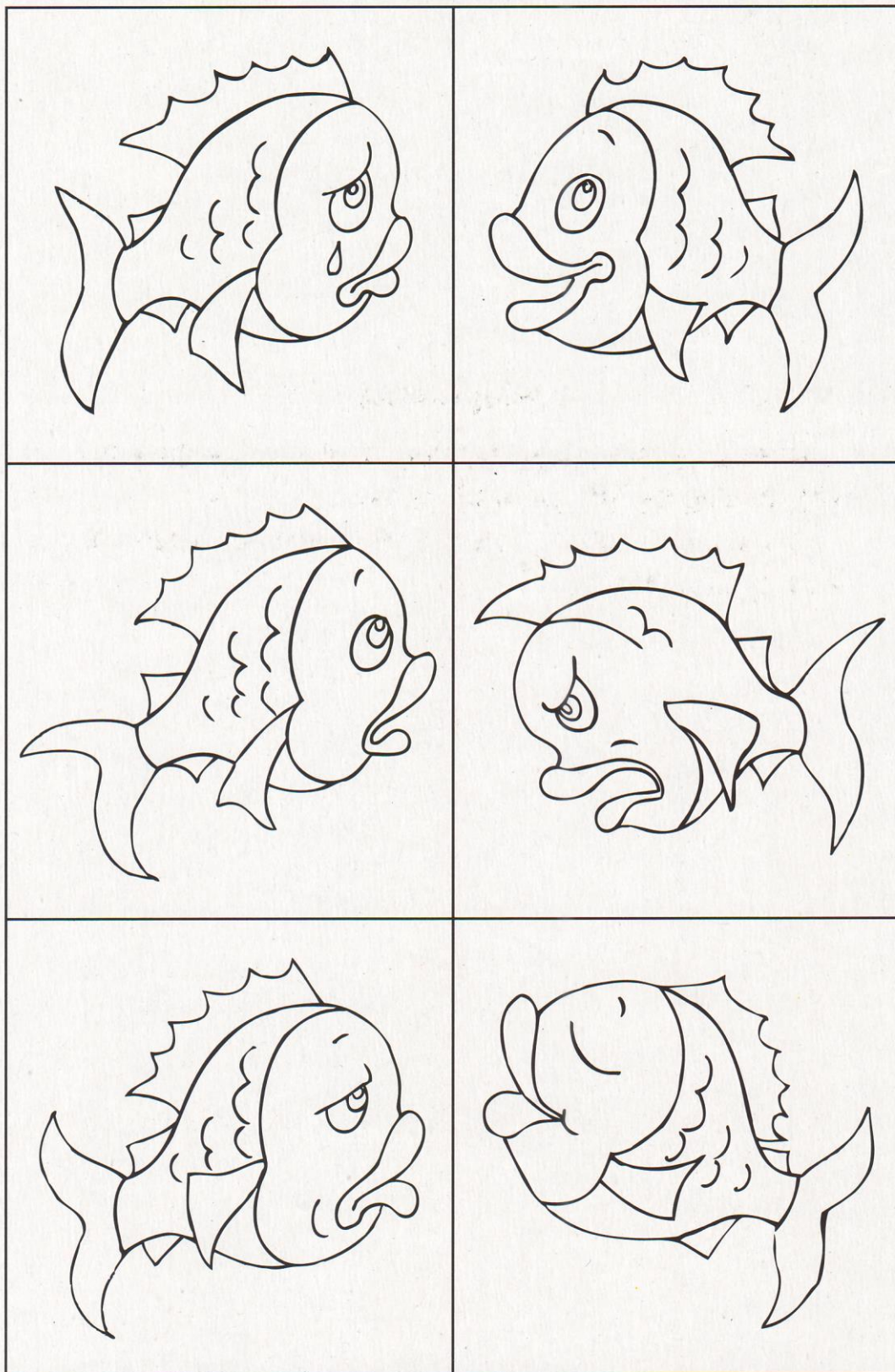
Задоволення

Щастя

Байдужість

Сором





Спокій

Сором'язливість

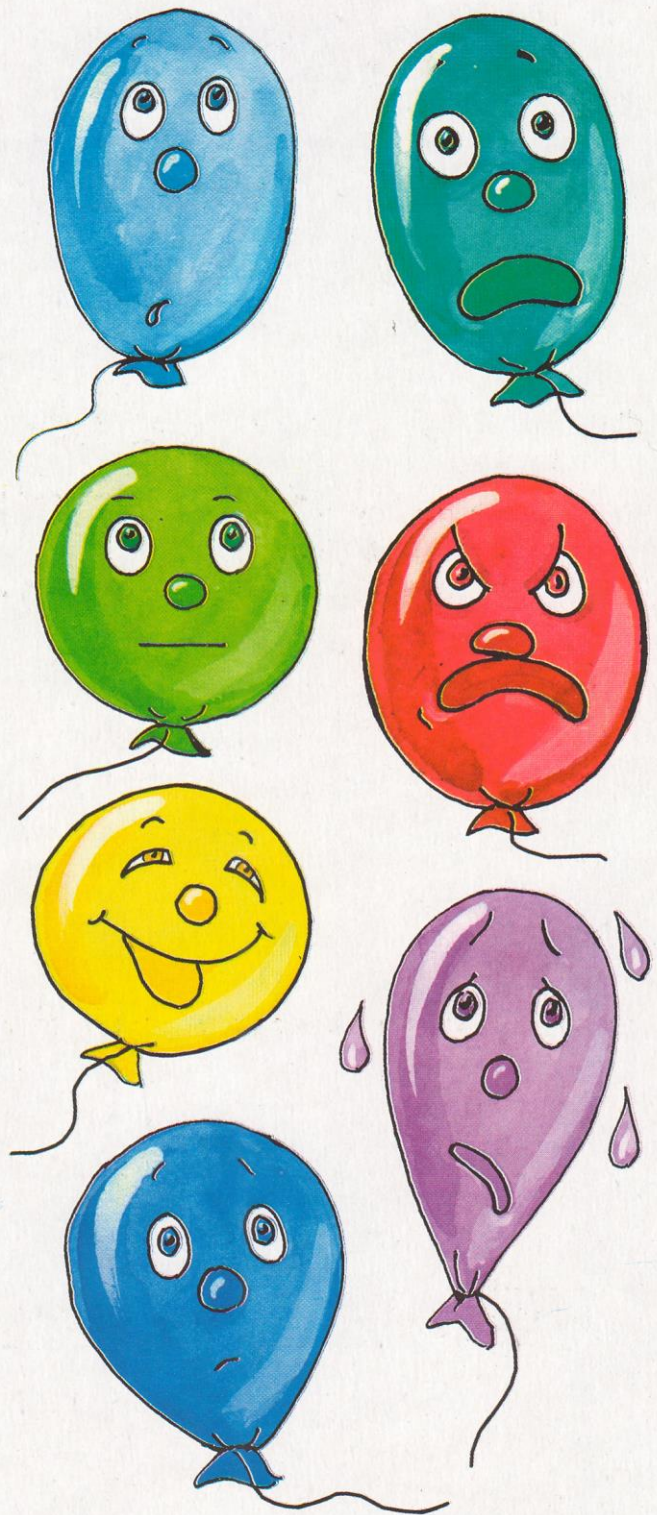
Страх

Утома

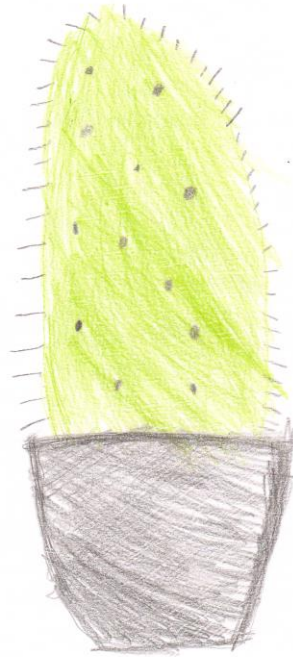
Веселість

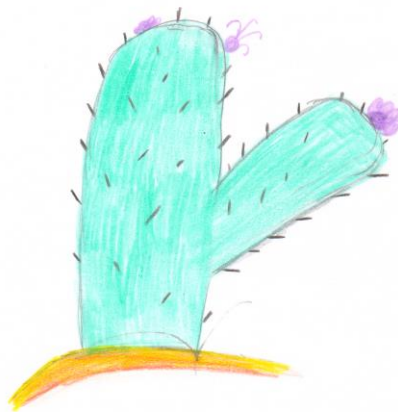
Байдужість

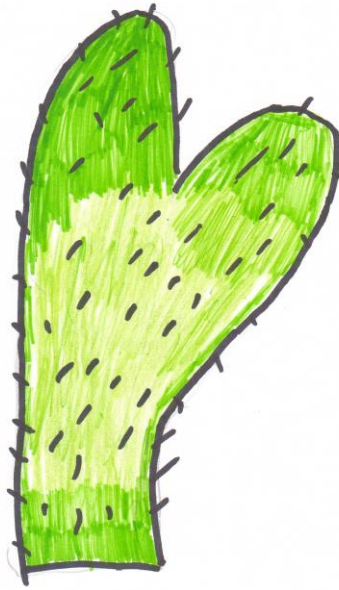
Подив



Додаток Д







Додаток Е

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 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	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 знань	Страх не відповідати очікуванням	Низький фізіологічний опір стресу	Проблеми та страхи у взаєминах з учителями
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	39	53	28	40	35	26
Пар.кор R Пірсона		-0,769	-0,544	-0,586	-0,546	-0,619	-0,603	-0,287	-0,389

Додаток Ж

Таблиця 3.2.

Результати загального аналізу емпіричних даних на вибірці учнів перших класів

Шкали	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Середнє значення	1,7	1,0	1,1	1,3	1,2	1,33	1,2	1,2	1,2	1,20
Станд. відхил.	0,5	0,2	0,4	0,5	0,4	0,5	0,4	0,4	0,4	0,4
Дов.інт.	0,2	0,1	0,1	0,2	0,2	0,17	0,2	0,1	0,2	0,1
Мін	1,5	0,9	1,0	1,1	1,1	1,16	1,1	1,1	1,1	1,1
макс.	1,9	1,1	1,3	1,4	1,4	1,50	1,4	1,4	1,4	1,4
Рівні	Значення показників у відсотках (експериментальна група)									
Високий	10	30	20	30	10	-	10	-	-	20
Середній	60	60	70	40	50	60	80	50	70	70
Низький	30	10	10	30	40	40	10	50	30	10
	Значення показників у відсотках (контрольна група)									
Високий	40	40	40	20	30	20	30	40	30	30
Середній	50	50	30	60	60	70	60	60	40	50
Низький	10	10	30	20	10	10	10	-	30	20

Примітка: шкали:

1. Напруженість емоційних проявів
2. Егоцентризм
3. Прагнення до домашнього захисту
4. Почуття сімейної спільності
5. Залежність
6. Невпевненість
7. Скритність
8. Прагнення до самотності
9. Агресія
10. Прагнення до лідерства

Таблиця 3.3.

Результати контрольних зрізів на вибірці контрольної групи учнів других класів

Шкали	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Рівні	Значення показників у відсотках (контрольна група) перший зріз									
Високий	30	30	30	30	40	30	30	40	30	50
Середній	50	70	60	50	50	50	50	20	50	30
Низький	20	-	10	20	10	20	20	40	20	20
	Значення показників у відсотках (контрольна група) другий зріз									
Високий	40	30	30	20	40	30	40	50	40	40
Середній	50	50	40	50	40	60	50	50	40	50
Низький	10	20	30	30	20	10	10	-	20	10

**Результати загального аналізу емпіричних даних на вибірці учнів
других класів**

Шкали	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Середнє значення	1,9	1,2	1,3	1,3	1,4	1,3	1,3	1,1	1,4	1,2
Станд. відхил.	0,4	0,4	0,4	0,5	0,5	0,5	0,5	0,2	0,5	0,4
Дов.інт.	0,2	0,2	0,2	0,2	0,2	0,2	0,2	0,1	0,2	0,3
Мін	1,8	0,9	1,1	1,1	1,1	1,1	1,1	0,9	1,2	1,0
макс.	2,1	1,3	1,4	1,5	1,6	1,5	1,5	1,2	1,6	1,4
Рівні	Значення показників у відсотках (експериментальна група)									
Високий	-	10	-	30	-	-	10	-	-	20
Середній	70	70	90	70	50	50	70	60	50	60
Низький	30	-	10	-	50	50	20	40	50	20
	Значення показників у відсотках (контрольна група)									
Високий	40	30	30	20	40	30	40	50	40	40
Середній	50	50	40	50	40	60	50	50	40	50
Низький	10	20	30	30	20	10	10	-	20	10

Примітка: шкали:

1. Напруженість емоційних проявів 2. Егоцентризм 3. Прагнення до домашнього захисту 4. Почуття сімейної спільності 5. Залежність 6. Невпевненість 7. Скритність 8. Прагнення до самотності 9. Агресія 10. Прагнення до лідерства

Додаток

Наукові праці, у яких опубліковано основні наукові результати дисертації

1. Гуд Г. О. Теоретичні підходи до вивчення емоційної сфери особистості. *Актуальні проблеми психології*: зб. наук. праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України / гол. ред. С. Д. Максименко. Київ; Ніжин: ПП Лисенко М. М., 2016. Том IX. Вип. 8. С. 590–597.

2. Гуд Г. О. Емоційна сфера особистості: теоретико-методологічний аспект дослідження. *Актуальні проблеми психології*: зб. наук. праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України / гол. ред. С. Д. Максименко. Київ; Ніжин: ПП Лисенко М. М., 2018. Т. XIV. Вип. I. С. 84–94.

3. Гуд Г. О. Негативні переживання дітей молодшого шкільного віку: психодіагностичний контекст досліджень. *Актуальні проблеми психології*: зб. наук. праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України / гол. ред. С. Д. Максименко. Київ; Ніжин: ПП Лисенко М. М., 2018. Том IX. Вип. 11. С. 381–393.

4. Гуд Г. О. Психолого-педагогічні засоби профілактики та корекції негативних переживань молодших школярів. *Актуальні проблеми психології*: зб. наук. праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України / гол. ред. С. Д. Максименко. Київ; Ніжин: ПП Лисенко М. М., 2019. Том IX. Вип. 12. С. 83–96.

5. Гуд Г. О. Рівнева диференціація прояву тривожності у молодших школярів: емпіричний аспект дослідження. *Актуальні проблеми психології*: зб. наук. праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України / гол. ред. С. Д. Максименко. Київ: Фенікс, 2019. Том XII. Вип. 25. С. 64–76.

6. Гуд Г. О. Особливості розвитку негативних переживань у молодшому шкільному віці. *Психологічний часопис*. Інститут психології імені

Г. Костюка НАПН України. 2019. Т. 5. № 4. С. 38–52. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/psch_2019_5_4_5 (дата звернення: 15.12.2020).

7. Гуд Г. О. Психологічні особливості формування толерантності до негативних переживань у молодших школярів. *Теоретичні і прикладні проблеми психології*: зб. наук. праць / гол. ред. колег. Н. Є. Завацька. Сєверодонецьк: СНУ ім. В. Даля, 2020. № 1 (51). С. 62–81. URL: <https://doi.org/10.33216/2219-2654-2020-51-1> (дата звернення: 12.12.2020).

Наукові праці, що засвідчують апробацію матеріалів дисертації

8. Гуд Г. О. Науковий аналіз феномена «негативні переживання» у психологічному дискурсі. *Педагогічні інновації у фаховій освіті*: зб. наук. праць. 2016. Вип. 1 (7). С. 207–211.

9. Гуд Г. О. Структурно-компонентна модель негативних переживань у молодшому шкільному віці. *Сучасні тенденції розвитку освіти й науки: проблеми та перспективи*: зб. наук. праць. Львів – Кельце, 2017. Вип. 1. С. 401–404.

10. Гуд Г. О. Дефініція «емоційні переживання»: філософсько-психологічний аспект дослідження. *Провідні тенденції та закономірності становлення базових парадигм української психології*: матеріали круглого столу (Київ, 1 червня 2017). Київ: ДП «Інформаційно-аналітичне агентство», 2017. С. 48–50.

11. Гуд Г. О. Психологічна характеристика негативних переживань дітей молодшого шкільного віку. *Актуальні проблеми рекреаційної психології та педагогіки дитинства*: матеріали V Міжнар. наук.-практ. конф. (Одеса, 14–15 вересня 2018). Одеса: Букаєв В. В., 2018. С. 129–133.

12. Гуд Г. О. Негативні переживання дітьми молодшого шкільного віку, зумовлені соціальними чинниками. *Психологія людини: свідомість та реальність*: зб. матеріалів VIII Міжнар. наук.-практ. конф. (Ніжин, 30–31 жовтня 2018). Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя, 2018. С. 44–47.

13. Гуд Г. О. Динаміка вираженості негативних переживань в учнів молодшого шкільного віку. *Особистість у сучасному просторі: матеріали наукового круглого столу* (Київ, 7 грудня 2018). Київ, 2018. С. 23.

Наукові праці, що додатково відображають результати дисертації

14. 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.

Додаток

Відомості про апробацію результатів

Масові науково-практичні заходи міжнародного рівня

1. Міжнародна науково-практична конференція «Сучасні тенденції розвитку освіти й науки : проблеми та перспективи», Львів – Кельце , 2017 р., заочна форма участі. Тема доповіді: Структурно-компонентна модель негативних переживань у молодшому шкільному віці.

2. V Міжнародна науково-практична конференція «Актуальні проблеми рекреаційної психології та педагогіки дитинства», м. Одеса, 14-15 вересня 2018 р., заочна форма участі. Тема доповіді: Надання допомоги практичного психолога дітям, які виховуються у неповних сім'ях.

3. XX Міжнародна науково-практична конференція «Актуальні проблеми в системі вищої освіти: теоретико-методологічні і прикладні аспекти» , м. Бар, 15-17 квітня 2019 р., очна форма участі. Тема доповіді: Соціально-психологічні чинники виникнення негативних переживань у молодших школярів.

4. Міжнародна науково-практична конференція «Теорія і практика сучасної психології: реалії й перспективи», м. Київ, 31 жовтня 2019 р., заочна форма участі. Тема доповіді: Психологічна характеристика типів негативних переживань у молодшому шкільному віці.

5. Міжнародна науково-практична інтернет-конференція «Актуальні проблеми сучасної психології розвитку особистості», м. Київ, 14-15 травня, 2020 р., очна форма участі. Тема доповіді: Рівні тривожності учнів молодшого шкільного віку в умовах шкільного навчання.

Масові науково-практичні заходи всеукраїнського рівня:

6. Всеукраїнська науково-практична конференція з міжнародною участю присвячена 120 річниці з дня народження Миколи Олександровича Бернштейна «Дискурс здоров'я в освіті: філософія, педагогіка, антропологія,

психологія», м. Вінниця, 16-17 вересня 2016 р., заочна форма участі. Тема доповіді: Особистісні детермінанти виникнення страху у першокласників.

7. VII Всеукраїнська науково-практична конференція із міжнародною участю «Педагогічні інновації у фаховій освіті», присвячена 70-ій річниці кафедри педагогіки та психології ДВНЗ «Ужгородський національний університет», м. Ужгород, 20 жовтня 2016 р., заочна форма участі. Тема доповіді: Науковий аналіз феномена «негативні переживання» у психологічному дискурсі.

Довідки про впровадження

ПВНЗ «ІНСТИТУТ ЕКОЛОГІЇ ЕКОНОМІКИ І ПРАВА»

01054, м. Київ, вул. Тургенєвська, 11
тел./факс +38 044 486 07 63, www.ieep.org.ua

№ 62 big 16.02.2020р.
На № _____

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження
Гуд Ганни Олександрівни
на тему «**Психологічні особливості негативних переживань у молодших школярів**», представлену на здобуття наукового ступеня кандидата психологічних наук за спеціальністю 19.00.07 – педагогічна та вікова психологія

Результати наукового дослідження Гуд Ганни Олександрівни з проблеми «Психологічні особливості негативних переживань у молодших школярів», впроваджені в освітній процес кафедри психології Інституту екології, економіки і права при викладанні дисциплін: «Вікова і педагогічна психологія», «Психологія особистості», «Експериментальна психологія», «Диференційна психологія», «Психологія консультування».

У результаті впровадження основних положень дисертаційного дослідження студенти мали можливість ознайомитись із змістовими характеристиками поняття «негативні переживання молодших школярів» як психологічного феномена в теоретичних і методологічних інтерпретувань, підходів та провідних ідей зарубіжних і вітчизняних учених; структурно-компонентною моделлю негативних переживань, авторською програмою корекції толерантності до негативних переживань у молодших школярів, комплексом діагностичних методик, за яких можливо вивчати переживання та визначати їх типологічні характеристики, детермінанти, які корелюють з негативними переживаннями. Високої оцінки отримала проведена Ганною Олександрівною консультативна робота зі студентами під час проходження практики.

Апробація наукового дослідження Гуд Ганни Олександрівни отримала схвальні відгуки серед професорсько-викладацького складу та студентів інституту, що дозволяє зробити висновок про необхідність роботи дисертантки та доцільність упровадження авторських результатів в освітній процес закладів вищої освіти

Ректор



О.В. Нікандров



ВІННИЦЬКА ОБЛАСНА РАДА
**Барський гуманітарно-педагогічний коледж
імені Михайла Грушевського**

23000, Вінницька обл., м. Бар, майдан Михайла Грушевського, 1, ідент. код 02904160, код 04341, факс 2-12-70, тел. 2-44-31, 2-12-70
E-mail bar_bpu01@ukr.net

Від 24.07.2019 р. № 01-09/123

На № ___ від _____

ДОВІДКА

**про впровадження результатів дисертаційного дослідження
Гуд Ганни Олександрівни
на тему: «Психологічні особливості негативних переживань
у молодших школярів»,
для здобуття наукового ступеня кандидата психологічних наук
(спеціальність 19.00.07 – педагогічна та вікова психологія)**

Впровадження результатів дисертаційного дослідження Гуд Ганни Олександрівни «Психологічні особливості негативних переживань у молодших школярів» в освітній процес Барського гуманітарно-педагогічного коледжу імені Михайла Грушевського відбувалося упродовж 2018-2019 років.

Ефективність впровадження основних результатів дослідження пов'язана з підвищенням рівня професійної підготовки майбутніх вчителів початкової школи унаслідок використання основних теоретичних положень, результатів емпіричного дослідження, методичних рекомендацій щодо психолого-педагогічного супроводу корекції негативних переживань молодших школярів від час проведення лекційних, практичних та лабораторних занять із таких навчальних дисциплін, як: «Загальна психологія», «Дитяча психологія», «Вікова та педагогічна психологія». Доповнення змісту навчальних дисциплін запропонованими дисертанткою матеріалами сприяло збагаченню змісту та форм фахової підготовки майбутніх вчителів початкової школи.

Матеріали впровадження одержали схвальні відгуки викладачів кафедри педагогіки, психології та фахових методик, що засвідчило доцільність їх використання, а тому можуть бути рекомендованими для впровадження в освітній процес закладів вищої освіти України.

Директор, к.п.н.



П.Н. Савчук

КГО 2 24.07.19 р.

1 - адресату

2 - в справу



БАРСЬКА МІСЬКА РАДА ВІННИЦЬКОЇ ОБЛАСТІ
БАРСЬКИЙ ЛІЦЕЙ № 2
БАРСЬКОЇ МІСЬКОЇ РАДИ ВІННИЦЬКОЇ ОБЛАСТІ

вул. Героїв Майдану, 13, м. Бар, Вінницька обл., 23000 тел./ факс 0 (4341) 2-20-55
E-mail: barschool2@ukr.net Код ЄДРПОУ 21725463

«13» 06 2019 р № 06-09/ 91
На № _____ від _____

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження
Гуд Ганни Олександрівни
на тему: **«Психологічні особливості негативних переживань у
молодших школярів»**,
для здобуття наукового ступеня кандидата психологічних наук
(спеціальність 19.00.07 – педагогічна та вікова психологія)

Упродовж 2017-2019 навчальних років на базі Барського Ліцею № 2 Барської міської ради Вінницької області здійснювалася апробація дисертаційного дослідження Гуд Г. О.

Експериментальна робота спрямовувалася на встановлення психологічних особливостей негативних переживань молодших школярів і охоплювала учнів початкових класів, батьків та вчителів.

Ефективним елементом констатувального етапу дослідження стало застосування дисертанткою комплексу психодіагностичних методик для оцінки означеної проблеми. Зокрема, було запропоновано: методику діагностики рівня шкільної тривожності Філіпса; оригінальну графічну методику «Кактус» (М. Панфілова); проєктивну методику «Казки Луїзи Дюсс» (адаптована Г. Махортовою); методику вивчення батьківських ставлень (Г. Варги та В. Століна), що надало можливість виявити особливості емоційної сфери молодших школярів, показники розвитку тривожності, як особистісної властивості й характеристики шкільного життя, що спричинюють шкільний стрес й шкільну тривожність в цілому, а також зв'язок цих критеріїв між собою.

На формуальному етапі роботи спільно з практичним психологом школи впроваджувалась програма психологічного супроводу профілактики та корекції наслідків негативних переживань молодших школярів.

Обговорення результатів проведеного дослідження відбувалося на засіданнях методичних об'єднань учителів-предметників, практичних психологів, виробничих нарадах, батьківських зборах і підтвердило доцільність та ефективність запропонованого комплексного дослідження негативних переживань молодших школярів.

Довідка видана для подання за місцем захисту дисертації Гуд Ганни Олександрівни на здобуття наукового ступеня кандидата психологічних наук за спеціальністю 19.00.07 – педагогічна та вікова психологія.

Директор Барського Ліцею № 2  С.М.Федик





УКРАЇНА

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

БАРСЬКА МІСЬКА РАДА ВІННИЦЬКОЇ ОБЛАСТІ

БАРСЬКА ЗАГАЛЬНООСВІТНЯ ШКОЛА І-ІІІ СТУПЕНІВ № 1

23000 Вінницька обл., м. Бар, вул. Гагаріна, 15, тел. (804341) 2-41-97

E-mail: zosh1bar@gmail.com Код за ЄДРПОУ 21725500

Від 13.06.2019 року № 128

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження
Гуд Ганни Олександрівни
на тему: «**Психологічні особливості негативних переживань у
молодших школярів**»,
для здобуття наукового ступеня кандидата психологічних наук
(спеціальність 19.00.07 – педагогічна та вікова психологія)

Упродовж 2017-2019 навчальних років на базі Барської загальноосвітньої школи І-ІІІ ступенів № 1 Вінницької області здійснювалася експериментальна робота щодо проблем встановлення психологічних особливостей негативних переживань молодших школярів. Об'єктом дослідження виступили учні початкових класів, батьки та учителі школи.

Організація емпіричного етапу дослідження передбачала діагностування молодших школярів за спеціально визначеними методиками, спрямованими на виявлення у них проявів тривожності, її впливу й наслідків, як от: шкільного стресу, страху самовираження та страху оцінювання знань, фрустрації потреби щодо досягнення успіху. Для констатування наявності стану агресії в учнів дисертантом було застосовано оригінальну графічну методику М. Панфілової «Кактус», яка уможливила вияв її спрямованості та інтенсивності. Діагностувальна робота щодо вивчення впливу сім'ї на емоційне благополуччя дітей передбачала використання проєктивної методики «Казки Луїзи Дюсс» і методики вивчення батьківських ставлень (Г. Варги та В. Століна), методику діагностики рівня шкільної тривожності Філіпса;

На формуальному етапі роботи спільно з практичним психологом школи впроваджувалась програма психологічного супроводу профілактики та корекції наслідків негативних переживань молодших школярів.

Обговорення результатів проведеного дослідження відбувалося на засіданнях методичних об'єднань учителів-предметників, практичних психологів, виробничих нарадах, батьківських зборах і підтвердило доцільність

та ефективність пропонуваного комплексного дослідження негативних переживань молодших школярів.

Довідка видана для подання за місцем захисту дисертації Гуд Ганни Олександрівни на здобуття наукового ступеня кандидата психологічних наук за спеціальністю 19.00.07 – педагогічна та вікова психологія.

Директор Барської ЗОШ № 1



Л. Б. Нестерук