

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ, МОЛОДІ ТА СПОРТУ
УКРАЇНИ**

**ХАРКІВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ
УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ Г.С. СКОВОРОДИ**

М.А. КУЗНЄЦОВ, І.В. БАБАРИКІНА

**ШКІЛЬНІ СТРАХИ:
Види, умови прояву та шляхи подолання**

**ХНПУ
Харків 2012**

УДК 159.922.7 + 159.942

ББК 88

К 78

Рекомендовано до друку вченою радою Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди 27.04.2012, протокол № 2

Рецензенти:

О.Г. Солодухова – доктор психологічних наук, професор
(Слов'янський державний педагогічний університет)

Т.Б. Хомуленко – доктор психологічних наук, професор
(Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди)

Кузнєцов М.А., Бабарикіна І.В.

К 78 Шкільні страхи: Види, умови прояву та шляхи подолання. –
Харків: ХНПУ, 2012. – 227 с.

ISBN 978-966-2411-17-1

У монографії розкривається психолого-педагогічний аспект проблеми переживання страхів школярами в умовах навчальної діяльності. Розглянуті вікова динаміка, структура та види шкільних страхів. Наводяться результати апробації розвивально-корекційної програми, спрямованої на подолання шкільних страхів у молодших школярів і підлітків.

Для вчителів, викладачів психології і педагогіки вищих учбових закладів, аспірантів, студентів.

© М.А. Кузнєцов, І.В. Бабарикіна
© Видавництво ХНПУ
імені Г.С. Сковороди

ISBN 978-966-2411-17-1

ЗМІСТ

ВСТУП	5
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ НАУКОВИХ ДОСЛІДЖЕНЬ З ПРОБЛЕМИ СТРАХІВ У НАВЧАЛЬНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ШКОЛЯРІВ	9
1.1. Наукові засади дослідження страхів у психологічній та психолого-педагогічній літературі.....	9
1.2. Страхі в структурі мотивації навчальної діяльності.....	54
1.3. Порівняльна характеристика емоційної сфери учнів молодшого шкільного та підліткового віку.....	66
РОЗДІЛ 2. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ СТРАХІВ У НАВЧАЛЬНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ШКОЛЯРІВ	78
2.1. Теоретичне обґрунтування емпіричного дослідження шкільних страхів.....	78
2.2. Комплекс методів дослідження страхів у навчальній діяльності школярів.....	88
2.3. Аналіз результатів дослідження шкільних страхів учнів молодшого шкільного та підліткового віку.....	97
2.3.1. <i>Взаємозв'язок шкільних страхів та успішності у навчанні</i>	97
2.3.2. <i>Шкільні страхи та значимі соціальні об'єкти</i>	100
2.3.3. <i>Шкільні страхи та атрибутивні стилі школярів</i>	105
2.3.4. <i>Вікова динаміка шкільних страхів та шкільної тривожності</i>	109
2.3.5. <i>Структура шкільних страхів та її залежність від стереотипності емоційного досвіду школярів</i>	120
РОЗДІЛ 3. ШЛЯХИ І ЗАСОБИ ЗАПОБІГАННЯ ТА ПОДОЛАННЯ СТРАХІВ У НАВЧАННІ ШКОЛЯРІВ	127
3.1. Теоретичне обґрунтування психологічного супроводу учнів, які мають шкільні страхи.....	127
3.2. Характеристика структури та змісту розвивально-корекційної програми.....	141
3.2.1. <i>Характеристика змісту мотиваційного блоку розвивально-корекційної програми</i>	142

3.2.2. Характеристика змісту корекційного блоку розвивально-корекційної програми.....	150
3.2.3. Характеристика змісту розвивального блоку розвивально-корекційної програми.....	165
3.3. Оцінка ефективності розвивально-корекційної програми...	170
ВИСНОВКИ	194
ЛІТЕРАТУРА	198
ДОДАТКИ	213

ВСТУП

Динамічний розвиток сучасного суспільства висуває до людини все більш високі вимоги. Для того, щоб бути активним учасником подій, людина має мобілізувати усі сили, як розумові, так і фізичні, що передбачає високий рівень психологічного напруження. Особливо високі вимоги висуваються до навчання у школі, так як саме у шкільні роки у дитини закладаються і формуються риси особистості, відбувається психічний розвиток, зростають можливості емоційно-вольової регуляції діяльності. Не секрет, що шкільне навчання часто супроводжується виникненням страхів. Страхі, виникаючи під час перебування у школі, можуть стати серйозною перешкодою для гармонійного розвитку школярів, можливості їх самовираження у різних видах діяльності, а також можуть стати причиною невротизації особистості.

Дослідження страхів лежить у сфері вивчення емоцій. На сучасному етапі розвитку психологічної науки проблема емоцій не є досконало розробленою. Дослідження окремих проявів тривоги та страхів зустрічається у роботах Л.Н. Аболіна, П.К. Анохіна, Г.М. Бреслава, В.К. Вілюнаса, Б.І. Додонова, О.В.Запорожця, М.Д.Левітова, К. Ізарда та ін. Існуючі дослідження страхів в основному зосереджені на вивченні страхів взагалі та їх вікових особливостей. Страхі, що виникають в умовах навчальної діяльності, а також психологічні особливості дітей описані у дослідженнях О.І. Захарова, М.А. Кузнецова, К.Л. Мілютіної, Є.В. Новикової, А.М. Прихожан, О.М. Складенко, О.Г. Солодухової та ін.

Перші спроби описати проблему страху були зроблені філософами різних шкіл та напрямків (Аристотель, Платон, М.Монтень, Т.Гоббс, Р.Декарт, Б.Спіноза, І.Кант, Л.Фейєрбах, С.К'єркегор, П.Тілліх, А.Камю, Ж.-П. Сартр та ін.). Соціально-філософський аспект проблеми страхів розкритий у працях Л.М. Газнюк, А.О.Прохорова, В.А.Андрусенко та ін.

У роботах зарубіжних вчених також міститься велика кількість інформації щодо страхів. Цією проблемою займалися З. Фрейд, Ф. Ріман, Р. Мей, А.Т. Джерсідд, К. Ізард, Дж. Боулбі, Дж. Грей, У. Джеймс, Д. Уотсон, Ф. Зімбардо, А. Фрейд, р. Хеллем, К. Хорні, Е. Фром, Б. Філіпс та ін.

У вітчизняній літературі практично не зустрічаються дослідження шкільних страхів, хоча дана проблема торкається і таких наук, як філософія, медицина, педагогіка. Тому проблема шкільних страхів вимагає

більш детального вивчення, а саме дослідження причин виникнення страхів, їх закріплення, виділення найбільш виражених шкільних страхів.

Навчальна діяльність являється провідною протягом досить довгого проміжку часу. Школа залишається місцем, де дитина проводить більшість часу. Саме ситуації, у яких дитина опиняється під час шкільного навчання, і визначають її емоційний стан. Емоційна регуляція навчально-пізнавальної діяльності описана у роботах О.Я. Чебикіна. Вітчизняні дослідники вивчали проблему навчальної діяльності переважно у руслі розвивального навчання (В.В. Давидов, О.К. Дусавицький, С. Д. Максименко, В. В. Репкін, Д. Б. Ельконін та ін.). Дослідники вказують на те, що повноцінна навчальна діяльність неможлива без сформованого пізнавального інтересу. Саме він визначає ставлення дитини до навчання та мотиви, якими вона керується у досягненні знань (Л.С. Виготський, В.В. Давидов, О.К. Дусавицький, Д.Б. Ельконін, Л.Б. Ітельсон, О.Н. Кабанова-Меллер, І.Я. Лернер, О.М. Леонть'єв, С.Д. Максименко, В.В. Репкін, С.Л. Рубінштейн, М.Н. Скаткін, Ю.М. Швалб та ін.).

Страхи, що виникають в умовах навчальної діяльності, як проблема педагогічної та вікової психології вимагають подальшого детального вивчення та експериментального дослідження. Зокрема, додаткового вивчення потребує проблема вікової динаміки страхів при переході з молодшої до старшої школи. Також особливого вивчення потребує знаходження засобів попередження та подолання шкільних страхів для гармонійного розвитку школярів. Тому метою нашого дослідження стали особливості виникнення, прояву та запобігання і подолання шкільних страхів.

Для досягнення зазначеної мети були поставлені такі завдання:

- 1) узагальнити та систематизувати наукові підходи до психологічного дослідження особливостей страхів у навчальній діяльності школярів;
- 2) визначити комплекс методів дослідження особистості школяра, який переживає страхи у навчальній діяльності;
- 3) виявити групи страхів у навчальній діяльності та дослідити особливості їх проявів в учнів молодшого шкільного та підліткового віку;
- 4) дослідити особливості зв'язків між ставленнями учнів до значимих об'єктів та подій шкільного життя та страхами у навчальній діяльності;
- 5) дослідити особливості зв'язків страхів у навчальній діяльності з різною мірою стереотипності емоційного досвіду;

б) створити, апробувати та перевірити ефективність розвивально-корекційної програми, основаної на засобах подолання та запобігання страхів у навчальній діяльності школярів.

Об'єктом нашого дослідження є психологічні особливості навчальної діяльності школярів, а предметом – особливості страхів у навчальній діяльності молодших школярів і підлітків. Теоретико-методологічну основу дослідження склали: загальнопсихологічний діяльнісний підхід (О.М. Леонт'єв, С.Л. Рубінштейн та ін.); теорія навчальної діяльності школярів та розвивального навчання (В.В. Давидов, О.К. Дусавицький, В.В. Репкін та ін.); вчення про психологічні закономірності розвитку психіки дитини (Л.С. Виготський, Д.Б. Ельконін, Г.С. Костюк та ін.); генетико-моделюючий метод (С.Д. Максименко); концепція емоційної регуляції навчально-пізнавальної діяльності (О.Я.Чебикін та ін.); дослідження ролі емоційної сфери особистості у формуванні особистості (В.К. Вілюнас, Б.І. Додонов, Є.П. Ільїн, М.А. Кузнєцов та ін.); вчення про активні методи навчання, що сприяють адаптації (О.Г. Солодухова, А.О. Реан, Т.С. Яценко та ін.)

Для розв'язання поставлених завдань був застосований комплекс методів, до якого увійшли: теоретичні методи (аналіз, синтез, систематизація, узагальнення, зіставлення), констатуючий експеримент, формуючий експеримент (реалізація розробленої розвивально-корекційної програми та визначення її ефективності), методи математичної статистики. Теоретичні методи дали можливість наукового та теоретичного осмислення отриманих результатів. На етапах емпіричного дослідження використовувалися такі методики: для дослідження шкільної тривожності застосовувалася методика «Діагностика рівня шкільної тривожності» Б.Н. Філіпса; для дослідження ставлення школярів до значимих об'єктів шкільного життя (учитель, моя сім'я, школа, я сам, мій клас, урок) ми використали проективну методику Колірний Тест Ставлень (КТС) О.М. Еткінда; для того, щоб дослідити способи пояснення успіхів та невдач у навчанні, ми використали методику «Опитувальник атрибутивного стилю СТОУН-П» М. Селігмана, адаптований Т.О. Гордєєвою, Е.Н. Осінім та В.Ю. Шевяховою; для дослідження страхів у навчальній діяльності учнів був використаний авторський опитувальник «Список страхів»; для дослідження стереотипності емоційного досвіду учнів ми застосували методику «Стереотипність емоційного досвіду» Л.М. Лисенко.

У процесі дослідження було визначено особливості страхів у навчальній діяльності в залежності від міри стереотипності емоційного досвіду, а саме: в учнів, які відрізняються низькими показниками стереотипності емоційного досвіду, види страхів поділяються на три групи: «страх ситуації перевірки знань», «страх соціального неприйняття», «страх покарання»; учні, які відрізняються високими показниками стереотипності емоційного досвіду, характеризуються невираженою структурою страхів. Також було вдосконалено засоби діагностики особистості школярів, що переживають страхи у навчальній діяльності, шляхом створення методичного комплексу, який включає методики дослідження шкільної тривожності, шкільних страхів, ставлень школярів до значимих об'єктів шкільного життя, атрибутивного стилю школярів та стереотипності емоційного досвіду. Було розширено уявлення про явище страхів у навчальній діяльності шляхом виділення видів страхів у молодших школярів і підлітків, які об'єднано у такі групи: «страх ситуації перевірки знань», «страх соціального неприйняття», «страх покарання», а також визначення особливостей вікової динаміки страхів. Вдалося поглибити уявлення про страхи в навчальній діяльності школярів шляхом визначення змісту даного поняття, яке визначається як негативний емоційний стан, що відображає у свідомості конкретну загрозу для психологічного благополуччя людини, і який проявляється у прогнозуванні та передчутті невдачі під час виконання певних дій у шкільному середовищі. У дослідженні дістала подальшого розвитку характеристика психологічного супроводу учнів з негативними емоційними станами шляхом створення розвивально-корекційної програми, спрямованої на подолання і запобігання таких груп страхів, як «страх ситуації перевірки знань», «страх соціального неприйняття», «страх покарання» у навчальній діяльності школярів.

РОЗДІЛ 1.

ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ НАУКОВИХ ДОСЛІДЖЕНЬ З ПРОБЛЕМИ СТРАХІВ У НАВЧАЛЬНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ШКОЛЯРІВ

1.1. Наукові засади дослідження страхів у психологічній та психолого-педагогічній літературі

Прослідковуючи історію вивчення феномену страху, можна побачити, як його намагалися трактувати у різні епохи. Так, страх визначали як почуття, емоцію, пристрасть чи фрустрацію. (І.М. Сеченов, П.М. Якобсон, М.Д. Левітов, Л.С. Виготський, П.К. Анохін, В.К. Вілюнас, З. Фрейд, Дж. Боулбі, Ф. Ріман, К. Ізард та ін.). Важливо зазначити, що досі не існує єдиної теорії страху, незважаючи на очевидну значимість цього феномену. Труднощі у вивченні страху перш за все пов'язані з проблемами у вивченні емоцій людини.

На сучасному етапі свого розвитку психологія емоцій знаходиться у дещо критичному становищі. Досліджуючи наукову літературу з питань емоцій, ми зіштовхнулися з різноманітними точками зору на природу емоцій та їх значення у житті людини. З одного боку, існує думка, що поведінку людини можна пояснити лише термінами «активація» чи «збудження», тобто не використовувати термін «емоція» (І. Дафі, Д. Ліндслі та ін.). З іншого боку, інші вчені вважають, що емоції є невід'ємною частиною життя людини. П.К. Анохін писав, що емоційне збудження являється одним із основних регуляторів внутрішніх констант організму [5].

Якщо розглядати емоції з точки зору їх тривалості, то думки вчених теж розподіляються. Одні дослідники вважають, що люди постійно знаходяться під впливом емоцій, інші – що емоції це короточасні стани, а третя група вчених вважає, що емоції є основним джерелом психосоматичних захворювань, що вони дезорганізують поведінку людини.

Також існують вчені, які вважають, що емоціям належить позитивна роль в організації, мотивації і підкріпленні поведінки (К. Ізард, Р. Ліпер, О. Маурер, І. Шахтель, С. Томкінс [66, 107, 222, 223, 224, 228]).

Варто відзначити, що давно встановлений зв'язок між успішною діяльністю і емоційним станом. Б. Спіноза писав про емоції: «Під афектами я розумію стани тіла, які збільшують чи зменшують здатність самого тіла до дії...» [174, с. 456].

Проблема емоцій хвилює не лише психологів, а й філософів та педа-

гогів. Однак ні у кого з них немає єдиної точки зору щодо ролі емоцій в житті людини.

Аналіз наукової літератури показав, що велися спроби створити синтезуючу концепцію емоцій ще такими дослідниками, як В. Вундт, З. Фрейд та ін. Доцільність цього описав В. Вілюнас: «Уявлення...про синтезуючу роль емоції дає нам змогу оснастити образ ніби спільним фундаментом, на який можуть проєціюватися, вступаючи у взаємодію, пізнавальні утворення різних рівнів і модальностей» [141, с. 32].

Людина відбиває навколишній світ і саму себе в ньому не лише за допомогою розуму, але і через емоції. Події, що відбуваються, предмети, люди, природа, власне «Я» не лише сприймаються нами, не лише розуміються, але й оцінюються як приємні або неприємні, небезпечні або безпечні, красиві або потворні і т. ін. Так проявляється наше особисте ставлення до них. Емоційна оцінка часто виникає задовго до винесення раціонального судження про об'єкт або людину. Об'єктивній оцінці чогось або когось передує почуття симпатії або неприязні, чарівності або страху, настороженості або довіри. Часто саме первинна емоційна реакція виявляється точною і підтверджується на практиці, незважаючи на те, що нам важко дати їй об'єктивне обґрунтування.

Емоція – це особлива форма психічного віддзеркалення, яка у формі безпосереднього переживання відбиває не об'єктивні явища, а суб'єктивне до них ставлення. Емоції є суб'єктивною стороною, переживанням задоволення/незадоволення потреби, внутрішнім індикатором міри досягнення мети. Емоційні процеси функціонують в тісному зв'язку з мотиваційними і вольовими. Якщо мотивація ініціює поведінковий акт, а воля забезпечує його продовження, незважаючи на зовнішні і внутрішні перешкоди, то емоція надає йому внутрішнє, суб'єктивне забарвлення. Емоція розкриває не зміст об'єкту, як це відбувається, наприклад, у сприйнятті, уяві або мисленні, а його життєву значущість, його зв'язок з потребами людини. Емоції допомагають орієнтуватися в навколишній дійсності, оцінити предмети й явища з точки зору їх бажаності або небажаності, корисності або шкідливості. Тому емоції є специфічною формою упередженого переживання життєвого сенсу об'єктів, явищ і ситуацій. Емоції виступають як внутрішня мова, як система сигналів, яка інформує людину про значущість того, що відбувається. Таким чином, переживання суб'єктивного ставлення до чого (кого)-небудь є родовою ознакою афективної сфери.

Головні визначальні моменти емоційної сфери такі:

По-перше, емоції представлені в психіці у вигляді безпосередніх переживань. Це означає, що в емоційних явищах відбивається інтимне, суб'єктивне ставлення людини до оточення. Перцептивний образ або думка мають значення тільки у зв'язку з тими зовнішніми об'єктами і зв'язками, які в них розкриваються. Людина легко може пов'язати свої емоції з якими-небудь зовнішніми об'єктами і ситуаціями. Проте емоції «містять свою значущість у собі»; вони приємні або неприємні без жодного звернення до минулого досвіду або зовнішніх об'єктів. Їм властиве власне, суб'єктивне забарвлення.

По-друге, в емоційне явище включено п'ять компонентів: 1) переживання («афективне хвилювання», що відкривається людині в самоспостереженні), 2) експресивно-поведінковий (жести, міміка, пантоміма, доступні зовнішньому спостерігачеві), 3) знання (образ сприйняття, представлення, думка, у яких відбивається об'єкт емоційного ставлення й оцінки), 4) мотиваційний («інтенція», спонукання до дії стосовно об'єкта емоційного ставлення), 5) фізіологічний (комплекс вегетативних реакцій – зрушень в організмі, що відбуваються під час емоційного переживання, матеріальна основа емоційної реакції). Домінуючим є переживання, яке зазвичай добре усвідомлюється самим суб'єктом, тоді як інші компоненти залишаються за межами усвідомлення.

По-третє, афективні явища виникають переважно мимоволі, як результат безпосередньої взаємодії суб'єкта з навколишнім світом.

По-четверте, емоціям властива інтегративність. Виникнувши, вони швидко охоплюють увесь організм і спричиняють моментальну інтеграцію (об'єднання в єдине ціле) усіх життєвих функцій.

Питання про механізми виникнення емоційних переживань дискусійне і по-різному вирішується представниками різних напрямів у психології емоцій. Ці механізми активуються емоціогенними чинниками, тобто спонукачами емоцій. У їх ролі може виступати усе, що нас оточує і навіть ми самі (як організм і як суб'єкт психічної діяльності). Є три групи емоціогенних чинників: 1) натуральні (безумовні), 2) сигнальні (умовні) і 3) порівняльні (оцінні).

Натуральні емоціогенні чинники активують емоцію через природжену чутливість до них організму. Емоційний тон мають сенсорні подразники будь-якої модальності – екстероцептивні (зорові, слухові, нюхові, смакові, тактильні), пропріорецептивні (кінестетичні) і інтероцептивні (від-

чуття з внутрішнього середовища організму). Усі ці відчуття й їх поєднання супроводжуються емоційним забарвленням.

Для виникнення емоцій важливою є інтенсивність подразника. Зміна інтенсивності подразника (наприклад, звуку, запаху та ін.) призводить до закономірних змін його емоційного тону. Характер цих змін неоднаковий для подразників, спочатку приємних (наприклад, запах свіжої смачної їжі) і спочатку неприємних (наприклад, запаху гниття).

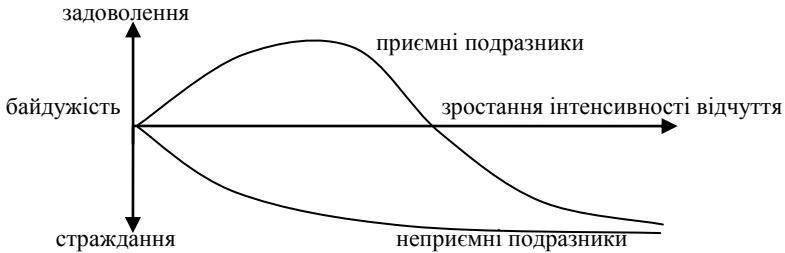


Рис. 1.1. «Крива Вундта», що відображує взаємозв'язок інтенсивності подразників та знаків емоційного тону відчуттів, що виникають під впливом цих подразників.

На «кривій Вундта» (см. рис. 1.1) видно, що поступове збільшення інтенсивності спочатку приємного подразника до якогось моменту призводить до посилення задоволення. Але так триває не увесь час, після проходження певної «точки перегіну» відбувається пересичення приємним: подальше посилення подразника веде до зростання незадоволення. Динаміка негативних емоцій, викликаних спочатку неприємним подразником, інша: це поступове посилення незадоволення (страждання).

До натуральних емоціогенних чинників відносяться також несподіваність подразника, а також його мінливість при повтореннях. Сенсорні дії, що однаково повторюються, втрачають новизну та емоціогенність, що можна пояснити виробленням у нервовій системі «нервової моделі стимулу», тобто готовності до сприйняття стимулу, його звичності.

Потужний натуральний подразник емоцій – гомеостатичні коливання в організмі. Вони пов'язані з наростанням і спадом дефіциту певних речовин (їжі), зі зміною осмотичного тиску в тканинах, зміною парціального

тиску кисню і змістом вуглекислого газу в крові, з менструальним циклом і процесом виділення статевих гормонів, з наповненням кишечника і сечового міхура. Гомеостатичні зміни циклічні: на стадії «виявлення дефіциту» переважають негативні емоції, на стадії «досягнення задоволення» – позитивні.

До натуральних емоціогенних чинників можна віднести м'язову і нервову активність (задоволення від роботи, яка відповідає фізіологічним можливостям організму), патологічні зміни в організмі, дію фармакологічних речовин та ін.

Сигнальні емоціогенні чинники – це конкретні предмети і явища довілля, конкретні люди й їхні дії, що активують емоційні переживання у суб'єкта. Спочатку ці чинники були нейтральними, але згодом придбали властивість активувати емоції. Існують три механізми перетворення нейтрального подразника в емоціогенний чинник: 1) утворення емоційного умовного рефлексу; 2) генералізація (узагальнення) емоції; 3) оцінювання подразника як емоціогенного, тобто здатного викликати емоцію.

Емоційний умовний рефлекс утворюється, якщо нейтральний подразник (наприклад, телефонний дзвінок, вираз обличчя і голос людини, мелодія, пейзаж, гавкання собаки, грім і блискавка, внутрішнє вбрання приміщення і т. ін.) супроводжує (чи ненадовго випереджає) яка-небудь емоція, викликана натуральним емоціогенним чинником. Уперше емоційний умовний рефлекс в лабораторних умовах виробив Дж. Уотсон в експерименті з одним досліджуваним – одинадцятимісячним хлопчиком на ім'я Альберт [229]. Дитині показали білого пацюка і в той момент, коли вона спробувала його погладити, ударили в гонг. Гучний і різкий звук злякав дитину. Процедуру повторили кілька разів, після чого Альберт став реагувати переляком і страхом щоразу, коли йому показували пацюка. Можливо, багато страхів (боязнь собак, виступу перед великою аудиторією, страх висоти, польоту на літаку тощо) виникають в досвіді конкретної людини саме таким чином. Так само формуються умовні емоціогенні чинники, що викликають позитивні емоції (харчові пристрасті, куріння, вибір певних місць, музичні смаки та ін.).

Емоційне навчання відбувається в основному за тими ж законами, що і моторне. Проте є чотири відмінності емоційного умовного рефлексу від рухового умовного рефлексу. По-перше, покарання по-різному діє на засвоєння емоційних і моторних реакцій; караний рух слабшає (гальмується), а караний страх, навпаки, посилюється. По-друге, нові моторні

акти і навички закріплюються в тому випадку, коли вони допомагають досягти певної мети. Для виникнення нової емоційної реакції на який-небудь предмет (чи ситуацію) досить лише збігу у часі сприйняття цього предмета (ситуації) і емоції. По-третє, моторні умовні рефлекси швидко згасають, якщо суб'єкт не повторює відповідні дії; емоційний умовний рефлекс, навпаки, дуже міцний і не потребує повторень. По-четверте, якщо моторна реакція чітко диференційована і пов'язана зі специфічним подразником, то емоційний умовний рефлекс – це реакція не на окремий подразник, а на комплекс подразників, на ситуацію загалом. Емоція з великими труднощами піддається диференціюванню, часто відрізняється ірраціональністю. Емоціогенними можуть стати сторонні, випадкові, нейтральні подразники. Це можливо завдяки генералізації емоції.

Генералізація емоції – це другий механізм перетворення нейтрального подразника в емоціогенний чинник. Вона полягає в поширенні властивості активувати емоцію з емоціогенного подразника на нейтральний. Генералізація емоції виразно проявилася в експерименті Дж. Уотсона з хлопчиком Альбертом, який демонстрував страх не лише побачивши пацюка, але і при сприйманні будь-якого хутряного предмета (коміра пальта, маски Санта-Клауса тощо). Внаслідок генералізації індивід починає емоційно реагувати на предмети і ситуації, які він сприймає уперше, але які виявилися в чомусь схожими на ті предмети (і ситуації), які були реально пов'язані з емоціями.

У функціонуванні третього механізму перетворення нейтрального подразника в емоціогенний чинник, – *оцінювання значення об'єкта (ситуації)*, – велику роль відіграють когнітивні процеси (пам'ять, уява, мислення) і мова. Сприймаючи який-небудь об'єкт, потрапляючи в певну ситуацію, людина намагається їх пояснити, інтерпретувати, зрозуміти сенс. Когнітивні психологи (Р. Лазарус, Б. Вайнер, Дж. Форгас та ін.) помітили, що деякі способи осмислення ситуації суттєво підвищують вірогідність актуалізації деяких емоцій [99, 100, 220, 230]. Так, опинившись у ситуації небезпеки, людина може інтерпретувати загрозу, що міститься в ній, як «дуже велику». Такий варіант оцінювання ситуації стимулює появу емоції страху. Коли б ця людина в тій самій ситуації зосередилася не на «великих розмірах» загрози, а на тому, що вона є перешкодою на шляху до її мети, то інтенсивність страху була б набагато менше. Зате з'явився б гнів, спрямований на перешкоду. Якби та сама ситуація була сприйнята людиною як така, у якій «неможливі ні напад, ні втеча», то домінуючим пере-

живанням стала б печаль. Можливий і четвертий варіант сприйняття й інтерпретації цієї ситуації як такої, «за допомогою якої я зумію виявити мої сили і можливості, що постійно збільшуються». Вона перетворюється на чинник суперництва, радості подолання, азарту. Таким чином, емоція не є автоматичним наслідком дії емоціогенного чинника на психіку людини. Емоція – це синдром переживань, що активно конструюється самим суб'єктом. У цьому процесі велика роль мови і мовлення, запасу знань і досвіду, а також культурного контексту.

Порівняльні емоціогенні чинники не засновані на природжених механізмах емоцій і не утворюються в процесі емоційного навчання. Їх дія заснована на розумовій операції зіставлення когнітивних структур (перцептивних і інтелектуальних установок, схем і очікувань), що вже сформувалися в психіці, з новою інформацією про об'єкт (ситуацію), що отримує суб'єкт у процесі діяльності. Так, наприклад, почуття заздрості виникає в той момент, коли суб'єкт порівнює себе з іншою людиною, рівною за статусом і виявляє його перевагу над собою в чому-небудь (здібностях, зовнішності, майні тощо). Відчуття провини генерується порівнянням того, що людина робить з тим, що, на її думку, від неї чекає інша (значуща) людина. Сором – результат виявлення невідповідності між реальним та ідеальним «Я».

Емоції є й у тварин. Емоційне життя людини й емоційні реакції тварин з генетичної точки зору мають єдину біологічну природу. Проте між емоціями людини і тварин є низка принципових відмінностей. Вони обумовлені, передусім, творчою і соціальною природою людської діяльності. Емоції людей – це переживання особистості, що розвивається в умовах певної культури, в постійному діалозі з іншими людьми і з собою.

Можна виділити наступні відмінності між емоціями людей і тварин. По-перше, емоції людини «обслуговують» значно більше потреб, ніж у тварин. Ідеться, насамперед, про потреби соціально сформовані, духовні. Зберігаючи природну тональність, емоції людини придбали іншу предметну спрямованість, інший смисловий зміст. Навіть ті емоції, які сигналізують про органічні потреби, відбиваються у людини в знакових формах, усвідомлюються і забарвлюють діяльність, соціальну за природою. По-друге, емоції людини тісно пов'язані із словами і думками (це думки, забарвлені переживаннями, «афективно-когнітивні комплекси», своєрідні синтези емоцій і думок). По-третє, емоції людини часто об'єднуються в складні структури, які включають безліч елементарних емоцій (напри-

клад, муки совісті, любов, почуття обов'язку тощо). Актуалізація цих структур визначається програмними емоційними установками особи – особливими психічними структурами, які формуються за життя під впливом культури. По-четверте, емоції людини мають особистісний характер. Звичайно, не в усіх емоціях «звучить» особистість, особливо якщо йдеться про ситуативні переживання, або емоції, обумовлені органічними потребами. Проте багато почуттів інтеграційно відбивають особистість в цілому, її спрямованість і риси характеру. По-п'яте, емоції людини спонукують переважно внутрішню (спогади, уява, роздуми) діяльність, тоді як емоції тварин – зовнішню (у формі негайної афективної розрядки). Тому поняття «емоційне життя», «емоційний світ» стосуються тільки людини. Емоції не визначають у людини зовнішні дії так однозначно, як у тварин. Вони співвідносяться з «голосом совісті» й «аргументами розуму».

Емоції – давнє еволюційне придбання тварин. Вони доцільні і потрібні для успішного пристосування до середовища. Емоції виконують у психіці безліч функцій, які в сукупності визначають загальну функцію емоційної сфери в психіці, а саме реактивне регулювання.

Емоційне регулювання проявляється на всіх рівнях системної організації людини – на рівнях індивіда (психофізіологічному), суб'єкта діяльності (психологічному) і особистості (соціально-психологічному).

На першому, психофізіологічному, рівні емоція виконує *мобілізаційну* (активаційну) функцію. У стані емоційного збудження відбувається активація нервових центрів, яка здійснювана неспецифічними структурами стовбура мозку. Саме цим забезпечується оптимальний рівень збудження ЦНС й окремих її підструктур. Активація ЦНС і особливо її вегетативного відділу призводять до численних змін у внутрішніх органах і в організмі в цілому: змінюється артеріальний тиск, частішають пульс і дихання, звожуються долоні, збільшується м'язова напруга, у крові збільшується утримування адреналіну, прискорюються обмінні процеси. При цьому мобілізуються органи дії, енергетичні ресурси і захисні процеси, або, за сприятливих умов, відбувається демобілізація організму. Усе це необхідно для активізації усіх сил організму, спрямованих на наступну інтенсивну м'язову діяльність (боротьбу, втечу, переслідування).

На другому, психологічному, рівні головною функцією емоцій виступає *оцінна* (відбивна, або *відбивно-оцінна* функція). Емоція мовою суб'єктивного переживання оцінює значущість об'єктів, явищ, ситуацій і подій з точки зору потреб, мотивів і цілей людини. Механізм такої оцінки

– зіставлення відбитої мозком дійсності зі збереженими в ньому ж постійними або тимчасовими програмами життєдіяльності організму і особистості (Б.І. Додонов) [49]. В емоціях акумулюється віддзеркалення найбільш загальних, корисних і шкідливих чинників об'єктивної реальності, що часто зустрічаються, ознак, з якими людина систематично стикається. При емоційному оцінюванні нова, «свіжа» емоційна реакція на об'єкт зіставляється з «емоційними узагальненнями» – слідами емоцій, пережитих раніше, при зустрічі людини з подібними об'єктами. Ці «емоційні узагальнення» зберігаються в емоційній пам'яті. Людина швидко приймає нехай попереднє, але швидке рішення про значення нового сигналу. Оцінка зводиться до «загальнобіологічного знаменника»: корисно–шкідливо, небезпечно–безпечно. На основі цієї інтегральної оцінки швидко приймаються рішення про спосіб подальшої поведінки. Емоційна оцінка може бути включеною до процесу раціонального (словесно-логічного) зіставлення інформації, забарвлюючи в позитивні або негативні тони ту або іншу інформацію про об'єкт, і тим самим надаючи їй більшої або меншої ваги.

Окрім оцінної функції, емоції виконують на психологічному рівні ряд функцій, що забезпечують регуляцію діяльності суб'єкта (її спонукання, регуляцію процесу її протікання, завершення). У зв'язку з цим виділяють *спонукальну* функцію, в якій виражається участь емоцій у мотиваційному процесі. У *слідоутворюючої, передбачаючої, евристичної* і *компенсаторної* функціях, а також у функції *синтезу перцептивного образу* простежується участь емоцій в окремих пізнавальних процесах і в пізнавальній діяльності в цілому. У *санкціонуючої, регулюючої, організуючої* (і *дезорганізуючої*) функціях, а також у функції *аварійного розв'язання критичної ситуації* проявляється роль емоцій у керуванні поведінкою і діяльністю суб'єкта.

Спонукальна функція емоцій полягає в тому, що емоції присутні на всіх стадіях мотиваційного процесу. Людина і тварина прагнуть уникати подій, що породжують негативні емоції, і охоче включаються в події, що породжують позитивні переживання. У мотиваційних концепціях емоцій стверджується, що емоції мотивують поведінку. Питання про те, чи можна ототожнювати емоцію і потребу (мотив) в психології ще остаточно не вирішене. Найбільш обґрунтованою є точка зору С.Л. Рубінштейна, який вважав, що емоції є суб'єктивною формою існування потреб [157]. Емоція в собі самій містить потяг, бажання, прагнення, спрямоване до предмета або від нього, так само як потяг, бажання, прагнення завжди більш чи

менш емоціональні. Мотивація відкривається суб'єктові у вигляді емоцій. Вони сигналізують йому про потребнісну значущість об'єктів і спонукають спрямувати на них діяльність. Виникаючи в діяльності суб'єкта, емоції або потреби, що переживаються у вигляді емоцій, є в той-таки час спонуканнями до діяльності.

У слідоутворюючої функції простежується участь емоцій у процесах пам'яті суб'єкта [90]. Емоція залишає сліди в пам'яті, закріплює ті дії, що її збудили, а також форми активності, які ведуть до успіху (або невдачі). Саме тому емоція виступає як важливий компонент навчання. Вона підкріплює знання, які виявилися життєво значущими для людини. Емоції потрібні для закріплення, стабілізації раціональної поведінки тварин і людини (П.К. Анохін) [5]. Позитивні емоції, що виникають при досягненні мети, запам'ятовуються і при відповідній ситуації можуть витягатися з пам'яті для отримання такого ж корисного результату. Негативні емоції, актуалізовані з пам'яті, навпаки, попереджають від повторного здійснення помилок. Таким чином, емоції беруть участь у формуванні особистого досвіду людини.

Передбачаюча (прогностична) функція проявляється в здатності емоції сигналізувати людині про можливий приємний або неприємний результат подій, які ще не почалися (чи тільки починаються). Актуалізація емоційних слідів у пам'яті суб'єкта зазвичай випереджає розвиток подій. Включаючись у процес імовірнісного прогнозування, емоції допомагають оцінювати майбутні події (передчуття задоволення, коли людина йде в театр, або очікування неприємних переживань після іспиту, коли студент не встиг до нього як слід підготуватися), тобто є засобом прогнозу того, що буде в майбутньому.

В евристичній функції виражається зв'язок емоцій з мисленням. Ця функція проявляється, коли людина прагне вибрати з безлічі можливих рішень одне правильне. Емоція скорочує до мінімуму кількість можливих розв'язань проблеми тим, що особливим чином «позначає» правильне розв'язання. Аналізуючи саме це рішення, суб'єкт випробовує особливі переживання, що підштовхують до його прийняття. Людина діє за принципом «гаряче – холодне» [26].

Емоції перебувають у тісному зв'язку з перцептивними процесами. Вони виконують функцію синтезу психічного образу, виступають його синтезуючою основою. Уперше про цю функцію емоцій писав В. Вундт. Він вважав, що безліч діючих подразників (відчуттів) організовуються в

цілісну структуру (образ сприйняття) завдяки синтезу їх емоційних тонів. Через таке злиття почуттів людина сприймає не набір плям чи звуків, а пейзаж або мелодію, не окремі інтероцептивні відчуття, а своє тіло. Емоційні синтези утворюються і в пам'яті (афективні комплекси, описані З. Фрейдом, К.-Г. Юнгом) [187, 213, 214].

Емоційні явища включаються не лише в окремі пізнавальні процеси (сприйняття, пам'ять, мислення і прогнозування), але й впливають на переробку інформації суб'єктом у цілому. Відмічаючи цю закономірність, П.В. Сімонов писав про компенсаторну функцію [165]. Емоція заповнює дефіцит інформації про об'єкт, надає йому відповідного «забарвлення» (подобається/не подобається, поганий/хороший) у зв'язку з його схожістю з об'єктами, що раніше зустрічалися. Хоча за допомогою емоції людина виносить узагальнену і не завжди обґрунтовану оцінку об'єкта і ситуації, вона все ж допомагає вийти з безвиході, коли людина не знає, що в цій ситуації їй робити. Проте, необхідно зазначити що емоції зовсім не поповнюють відомостей щодо реальних ознак загрози і можливостей її усунення. Ліквідація дефіциту інформації відбувається в процесі пошукових дій і навчання. Роль емоцій полягає в екстремому заміщенні, компенсації знань, яких не вистачає в даний момент.

Санкціонуюча функція (П.В. Сімонов) емоцій полягає в їх здатності переводити напрям та інтенсивність активності людини. Емоція допомагає суб'єктові вирішити, іти на контакт з об'єктом чи ні, максимізувати свої зусилля чи перервати стан, що виник. Найяскравіше ця функція емоцій проявляється за умови конкуренції мотивів, виділенні домінуючої потреби, яка стає вектором цілеспрямованої поведінки (наприклад, боротьба страху із соромом у солдатів у бойових умовах, дилема любові та гідності в заплутаних міжособистісних стосунках тощо).

Емоція у своїй регулюючій функції – організатор нестереотипної цілеспрямованої поведінки. Вона сприяє координації і поєднанню ряду одиничних процесів у цілеспрямований поведінковий акт. При цьому вона зосереджує процеси пізнання на якому-небудь предметному змісті внаслідок того, що цей предметний зміст набуває емоційного забарвлення. Емоція є своєрідним супутником і порадиником усього процесу довільного керування поведінкою і діяльністю.

Проте, емоції можуть приводити і до дезорганізації поведінки, порушувати цілеспрямовану діяльність людини, її пам'ять, мислення, навички, призводити до заміни важких дій простішими. Дезорганізуюча роль емо-

цій пов'язана з силою емоційного збудження. Слабка і середня інтенсивність емоційного збудження сприяють підвищенню ефективності перцептивної, інтелектуальної і рухової діяльності, а сильна і надсильна – знижують її (закон Йеркса–Додсона). Іноді має значення і модальність емоції. Страх може порушити поведінку людини, пов'язану з досягненням якої-небудь мети (ступор при сильному страху, відмова від виконання завдання, уповільнення темпів засвоєння якої-небудь діяльності, що уявляється людині небезпечною).

Прагнучи будь-якої мети і випробовуючи сильну злість, людина може неефективно повторювати ті ж самі дії, що не призводять до успіху. Під час сильного хвилювання людині буває важко зосередитися на завданні, вона може забути, що їй потрібно робити. В.К. Вілюнас вважає, що дезорганізуючу роль емоцій можна прийняти лише з обмовками. Він вважає, що дезорганізація діяльності пов'язана з тим, що емоції організують іншу діяльність, яка відволікає сили й увагу від основної діяльності, що протікає в той самий момент [31].

Іноді емоції можуть нав'язати людині певні вчинки (втечу, агресію, заціпеніння тощо), які закріпилися еволюційно і спрацьовують у тому випадку, якщо ситуація критична і несподівана для суб'єкта і під загрозою опиняється його здоров'я, життя. Це – функція аварійного розв'язання критичної ситуації. Вона проявляється в такій ситуації, яка вимагає невідкладних рішень, а людина через певні причини не може знайти з неї адекватний вихід [31].

На соціально-психологічному рівні емоції виконують *сигнальну* функцію, забезпечуючи невербальну (немовну) комунікацію між людьми. Нерідко цю функцію позначають терміном «експресивна функція». Реалізується ця функція жестами, мімікою, позами, інтонаціями голосу, різними виразними рухами і звуками (наприклад, плач, сміх, крики переляку, викрики радості) та ін. У менш диференційованому, спрощеному вигляді подібні сигнали характерні і для тварин (так звана «мова тварин»). Завдяки експресивній функції людина повідомляє іншим про свій стан, схильності, смаки, пристрасті, оцінки тощо. Це допомагає взаєморозумінню під час спілкування, попередженню агресії з боку іншої людини, розпізнаванню потреб і станів, наявних в цей момент у іншого суб'єкта. Виразні рухи – ефективний засіб невербальної комунікації. Люди за жестами, мімікою, позами, інтонаціями голосу, виразними рухами і звуками легко «прочитують» внутрішні особистісні смисли й підтексти вербальних висловлю-

вань. Завдяки експресивній функції емоцій створюється перше враження про людину, яке часто виявляється правильним саме через наявність у ньому «емоційних крапель».

На соціально-психологічному рівні емоції пов'язані з особистістю в цілому. «Простором буття» особистості є діяльність людини в суспільстві, спілкування з іншими людьми і з самим собою (інтеріоризований діалог зі значущим Іншим). У зв'язку з цим емоції виконують не тільки експресивну функцію, але й функцію *постановки завдання на смисл*. Функція постановки завдання на смисл стає надзвичайно актуальною в переломні, кризові періоди розвитку особистості. Тривога, смуток, горе, муки совісті і відчуття провини, переживання самотності, сміх можуть свідчити про щось виключно важливе в житті (про втрату старих цінностей і придбання нових, про народження нового «Я», про руйнування звичних поглядів і світоглядних установок і т. ін.) [175, 191, 192]. У таких умовах емоція спонукає людину до самопізнання – особливої діяльності, під час якої вона звертається всередину себе і намагається зрозуміти мотиви своєї діяльності й особистісні смисли подій, що відбуваються [193].

На філософському етапі розвитку психології переважало прагнення осмислити і зафіксувати широке коло безпосередніх проявів емоційної сфери в суб'єктивному досвіді і практичному житті людини. На теорії емоцій у цей час дуже впливали етичні, релігійні, філософські учення. Так, у своїй «Сповіді» Августин Блаженний зазначає, що найважливіші душевні стани людини – це пристрасть, радість, страх і смуток.

Р. Декарт відмічав, що який-небудь об'єкт викликає те або інше почуття залежно від того, про що саме образ цього об'єкта нагадає душі (чи шкодив цей об'єкт тілу в минулому, чи, навпаки, допомагав). Пристрасті душі неможливо викликати або припинити зусиллям волі.

Б. Спіноза вважав афекти особливими відчуттями, які збільшують (чи зменшують) здатність тіла до дії. Він розрізняв дієвий і пасивний (тобто афективний, пристрасний) аспекти діяльності душі. Основою дії є так звані повні (ясні і виразні) ідеї, а пристрасть обумовлена наявністю в душі неповних (смутих) ідей [174].

С. Кьєркегор підкреслював, що багато людей переживають предметно не спрямовані негативні емоції тривоги, занепокоєння, остраху, відчаю. Причиною їх постійної або спорадичної актуалізації є усвідомлення людиною того, що в реальному житті вона не є такою, якою їй призначено бути [98].

Історично першою науковою концепцією емоцій була теорія, що розвинулася в руслі *асоціаністського* підходу до психічних явищ. Передумовою виникнення, протікання і припинення будь-якого емоційного процесу є когнітивно-емоційна асоціація. Когнітивна ланка такої асоціації може бути відчуттям, перцептивним образом, уявленням, думкою (Г. Ебінгауз). Когнітивно-емоційні асоціації організовані в ієрархії (Г. Циген), формують «тканину» емоційного життя суб'єкта, утворюють «гедонічний простір», що має три виміри: «задоволення – незадоволення», «збудження – заспокоєння» і «напруга – розслаблення» (В. Вундт). Вищі рівні ієрархії асоціацій пояснюють динаміку виникнення моральних, естетичних почуттів, творчих й інтелектуальних переживань. Механізм асоціювання емоцій і образів об'єктів лежить в основі формування емоційного відгуку, прихильності до певних предметів, місць, людей, витворів мистецтва, вчинків та ін. Накопичення асоціацій певної модальності пояснює індивідуальну своєрідність емоційного життя (відчуття себе щасливим або, навпаки, нещасним), дієвість і ефективність виховного процесу. Асоціативні зв'язки в досвіді роблять можливою генералізацію емоції, тобто її поширення на інші об'єкти і явища, завдяки чому відбувається емоційний розвиток особистості.

У *функціональній* психології емоції вивчалися як сукупність процесів і функцій, що призводять до конкретних практичних наслідків у поведінці, забезпечують виживання. Так, на думку Ч. Дарвіна, емоційні жести людини – це наслідок, залишкові «сліди» («рудименти», за влучним зауваженням Л.С. Виготського) корисних пристосувальних рухів тварин. Ці «рудименти» колись в еволюційному минулому слугували конкретним пристосувальним цілям. Емоції або корисні, або є лише залишками (рудиментами) різних доцільних реакцій, які були вироблені в процесі еволюції в боротьбі за існування. Ч. Дарвін пов'язав емоції людини з відповідними афективними реакціями тварин і показав, що почуття людини мають тваринне походження, як і уся людина в цілому [47].

Головне в *периферичній* теорії емоцій В. Джеймса і К. Ланге – зміна традиційної послідовності тих етапів, з яких складаються емоційні реакції (не «сприйняття → емоція → її фізіологічне вираження», а «сприйняття → її фізіологічне вираження → емоція») [48]. Американець В. Джеймс і данець К. Г. Ланге незалежно один від одного дійшли до схожих поглядів, суть яких така: емоція – це суб'єктивне переживання людиною фізіологічних змін у власному тілі, обумовлених дією якого-небудь емоціоген-

ного чинника. Для В. Джеймса початковими фізіологічними реакціями були процеси у внутрішніх органах, а для К. Г. Ланге – дозомоторні зміни в кровоносних судинах. Недоліки цієї теорії полягають у наступному.

1. Необґрунтовано допускається, що між типами фізіологічного збудження і певними емоціями має бути чіткий взаємозв'язок. Це допущення було спростоване вже в експериментах У. Кеннона.

2. Сприйняття свого фізіологічного стану – це далеко не все, що треба для виникнення емоції. Потрібні також сприйняття й інтерпретація навколишнього середовища під час взаємодії з ним.

3. У переживанні емоцій величезну роль відіграє індивідуальність суб'єкта, «сліди» його самовідображень у процесі діяльності та спілкування, ставлення до самого себе, емоційний досвід особистості, що склався в житті в цілому. У концепції В. Джеймса–К. Ланге особистісний рівень функціонування емоційної сфери зредукований; розглядаються тільки емоції «на рівні організму»; ця теорія претендує на пояснення механізмів переживання тільки «грубих» (базових) емоцій – гніву, страху, радості та ін.

Таламічна теорія У. Кеннона–П. Барда була створена на основі критики периферичної теорії емоцій. У. Кеннон виявив, що, по-перше, фізіологічні зміни при різних емоційних переживаннях практично однакові. По-друге, вони розвиваються значно повільніше за психічні, відстають від них. По-третє, штучно викликані фізіологічні зрушення не викликають емоцій, які вони в природних умовах супроводжують. І нарешті, багато експериментів (над тваринами), проведених ним та іншими дослідниками, показали, що при недопущенні фізіологічних зрушень (наприклад, при перерізанні нервових зв'язків між мозком і внутрішніми органами) емоції, однак, спостерігалися. За У. Кенноном, емоції є психічним ефектом роботи таламуса, що реагує на природні подразники [71].

У *мотиваційних* теоріях емоції розглядаються як частина мотиваційного процесу. Так, переживання емоцій за В. Макдауголлом відбувається в тісному зв'язку із спрямуваннями організму. Спочатку примітивне задоволення і страждання протилежні, але у процесі розвитку пізнавальних функцій і пам'яті вони перестають бути взаємовиключними переживаннями. Поняття «емоція» В. Макдауголл використовує для позначення почуттів, що змінилися під впливом пізнавального розвитку, зокрема, диференціації когнітивних структур [109].

К. Бюлер довів, що механізми емоційного переживання змінюються з

віком. У маленьких дітей емоція генерується інстинктивним механізмом задоволення потреби (наприклад, харчової). Момент її виникнення міцно прив'язаний до закінчення функціонального акту (так звана «кінцева радість»). У дошкільника позитивні емоції виникають у процесі формування навичок практичної взаємодії з об'єктами («функціональна радість»). У дітей старшого віку (підлітків) емоції попереджують дію: вони прив'язані до моменту знаходження розв'язання проблеми і побудови попередньої схеми дії («початкова радість») [24].

За Е. Клапаредом емоції виникають тоді, коли якась причина (наприклад, соціальна заборона) перешкоджає пристосуванню. На відміну від них, почуття – засоби, за допомогою яких людина розрізняє, що добре, а що погано (тобто це засіб для визначення цінності речей) [74].

Емоції для Р.У. Ліпера – це початок мотиваційного процесу. Вплив емоцій на суб'єкта виражається в тому, що він починає вибірково сприймати об'єкти, обмірковувати варіанти поведінки, робити дослідницькі проби дії тощо; таким чином, під впливом емоцій відбувається актуалізація і розгортання діяльності в усіх основних її компонентах і ланках [107].

Теорії емоцій у *гештальтпсихології*. Лейпцизькі гештальтпсихологи (Ф. Крюгер, Г. Фолькельт, Ф. Зандер та ін.) прагнули зрозуміти роль емоцій у формуванні гештальтів, тобто цілісних психічних структур у сприйнятті, пам'яті, мисленні, уяві. Так, Г. Фолькельт довів, що гештальти, що остаточно сформувалися, містяться у свідомості лише в дорослих людей. Коли діти (дошкільники) мають справу з геометричними формами, вони оперують не гештальтами, а комплекс-якостями – недостатньо диференційованими цілісними психічними утвореннями, в яких злиті в одне ціле емоційні, тактильно-моторні і когнітивні враження від об'єкта (в експериментах Г. Фолькельта діти на дотик оцінювали і запам'ятовували невеликі предмети різної форми) [185]. Основою такої психічної структури є спільність емоційного забарвлення різних елементів комплексу. Ф. Зандер виявив, що переживання позитивних або негативних емоцій у дорослих супроводжує процес поступового формування перцептивного образу при дуже коротких пред'явленнях зображень.

На думку Ф. Крюгера те, що людину емоційно «зачіпає», хвилює, понад усе характеризує її «суть», відбиває внутрішні структури – характер й індивідуальність, що закріпилися в емоційному досвіді. Емоційні переживання охоплюють (пронизують) усі інші психічні явища. Диференційовані, чітко окреслені і розчленовані гештальти – це генетично пізній про-

дукт абстрагуючого сприйняття. Звичайний психічний досвід складається в основному з дифузних, нечітко окреслених, слабо розчленованих або взагалі нерозчленованих комплексів. Емоційні явища – якості цього загального цілого, що переживаються. В емоційному досвіді Ф. Крюгер бачить деяку загальну, універсальну основу всієї психічної діяльності людини. Емоція ніби заповнює «порожнечі» в психічній тканині, складає загальний «фон» для всього, що як-небудь виділяється [87].

Представник берлінської школи гештальтпсихології К. Левін вважав, що психологічне середовище індивіда організоване в мережу регіонів, що емоційно притягають або відштовхують індивіда. Вони скоординовані з потребами особистості, утворюють так зване «емоційне поле». Коли в людини виникає намір щось зробити (квазіпотреба), емоційна цінність компонентів середовища змінюється (якась її частина стає важливішою, а якась – менш важливою). Наявність наміру свідчить про існування в психіці напруженої системи. Емоція – це суб'єктивне вираження такої напруженої системи. Динаміка емоційного життя фактично відбиває зникнення одних напружених систем в індивідові і виникнення нових [103].

Бихевіористський підхід до емоцій розвивався в контексті проблеми емоційного навчання. Так, Е.Л. Торндайк робив акцент на утворенні зв'язку між стимулами (активаторами емоцій) і реакціями (емоційною поведінкою). Е.Л. Торндайк не лише шукав об'єктивні підстави навчання емоціям, але і за допомогою умовиводів намагався реконструювати суб'єктивні переживання, які, ймовірно, виникають в експериментальних тварин. Для цього він використовував «менталістські» поняття д) «страх», «задоволення», «насолада», «нестаток», «дискомфорт», «незадоволення» та ін. Закон ефекту, сформульований Е.Л. Торндайком, наголошує, що будь-яка дія, яка викликає позитивну емоцію (задоволення) в певній ситуації, асоціюється з цією ситуацією так, що коли вона виникає знову, вірогідність здійснення цієї дії підвищується. Негативна емоція (дискомфорт), навпаки, цю вірогідність знижує. Відповідно до закону готовності певні види поведінки відображаються з більшою готовністю, ніж інші, оскільки до їх здійснення тварина мотивована й їх виконання приємне, а невиконання викликає занепокоєння. Таким чином, за Е. Л. Торндайком емоції – це чинник зв'язування між собою ситуації та реакції в поведінці, причому, такий чинник, дію якого можна відбити кількісно за допомогою «кривих навчання»[181].

Згідно з Дж. Б. Уотсоном, емоція – це форма неявної поведінки, реа-

кція організму на неспецифічні стимули. При переживанні емоції проявляються внутрішні (зміна частоти серцебиття та ін.) і зовнішні (жести, міміка, пантоміма та ін.) реакції, які були придбані в результаті навчання. Відтворенню тільки трьох емоційних реакцій – страху, гніву і любові – не треба вчитися: вони є в людині базовими. Усі інші емоційні реакції є результатом навчання різним комбінаціям із трьох базових емоцій. Механізмом їх запам'ятовування є класичні умовні рефлекси. В експерименті з хлопчиком Альбертом, який навчився боятися білого пацюка через те, що його сприйняття поєднувалося з сильним ударом у гонг, проявилися дві закономірності емоційного навчання: 1) утворення і міцне закріплення зв'язку «специфічний подразник (білий пацюк) → емоційна реакція (страх)» і 2) поширення (генералізація) емоціогенності стимулу на предмети, що мають фізичну схожість зі стимулом, що налякав (усі хутрянні речі) [183].

Ранні біхевіористи розробили велику кількість методик вивчення емоцій. Проте прагнення використовувати строго об'єктивні дані і методологія позитивізму сприяли розвитку крайньої тенденції, що виражається в ігноруванні суб'єктивної сторони емоцій. Так, Е. Даффі прагнула дати пояснення емоційним явищам без залучення самого терміну «емоція», за допомогою тільки фізіологічних і поведінкових показників.

У необіхевіористських концепціях, наприклад, у «суб'єктивному» («когнітивному») біхевіоризмі А. Бандури, показано, що люди можуть засвоювати емоційний досвід, спостерігаючи вираження емоцій в оточуючих людей та імітуючи їх. У виникненні емоцій і формуванні моделей емоційної поведінки беруть участь мова, мислення й уява. Вони роблять можливою появу емоцій у ситуаціях, абсолютно не схожих на ті, в яких сталося первинне утворення емоційної умовної реакції [10].

Початок *психоаналітичним* теоріям емоцій поклав З. Фрейд. Він шукав причини неврозів у минулому своїх пацієнтів і з'ясував, що невротики схильні накопичувати афекти і не здатні їх адекватно розрядити (пережити, актуалізувати). Для фрейдівського підходу до емоцій характерні чотири особливості: 1) уявлення про роль і функції емоцій базувалися на матеріалі аналізу аномальної поведінки людей; 2) у якості метода отримання даних використовувалося клінічне спостереження; 3) розкривалися переважно неусвідомлювані аспекти змісту емоційного досвіду; 4) розкривалися закономірності переживання в основному негативних емоцій (страху, тривоги, суму). Погляди З. Фрейда на емоції еволюціону-

вали. У першій – «гідралічній» моделі емоцій вважається, що афективна травма виникає через те, що потік інформації перевищує здатність психічного апарату до її переробки і зв'язування. Виникають афекти, які з тієї або іншої причини (наприклад, унаслідок асоціації з неприйнятною ідеєю), не можуть бути пережиті. Людина намагається подолати або забути свій афект. Якщо їй це вдається, вона все ж несвідомо носить цю емоцію в собі, оскільки не звільняється від її потужної мотивуючої сили (не розряджає збудження). Терапія, заснована на цій теорії, спрямована на повернення у свідомість події і пов'язаної з нею витісненої ідеї разом з супутнім почуттям. Повернення несе з собою розрядку (катарсис) почуття і зникнення симптомів. Основним емпіричним джерелом для цієї моделі послужив «випадок Анни О.».

У «топографічній» моделі емоцій З. Фрейд робить акцент на інстинктивних (сексуальних) потягах, які, накопичуючись, викликають неприємні почуття (тривогу); процеси розрядки напруги актуалізують різноманітні емоції, в основному приємні. Завдяки пам'яті емоції зв'язуються з ідеями й думками. Усвідомивши свої почуття, людина може дізнатися, що відбувається в глибинах її психіки. Аналіз ряду випадків (маленького Ганса, Шребера та ін.) привів З. Фрейда до висновку про те, що в психіці несвідомо фіксується дитяча психосексуальна травма (пам'ять про негативні емоції, пережиті в дитинстві, коли дитина зазнала сексуальної спокуси). Докази цієї теорії З. Фрейд отримував за допомогою методу вільних асоціацій, методу аналізу сновидінь, при вивченні «психопатології буденного життя», а також за допомогою самоаналізу.

Ще пізніше, у «сигнальній» теорії емоцій, З. Фрейд розглядає не стільки усвідомлення емоцій і їх джерело, скільки їх психічне функціонування, вплив на Его. Надмірне збудження, породжене реальними зовнішніми обставинами (наприклад, сексуальним спокушанням, фізичним приниженням), або внутрішніми інстинктивними чинниками, викликає таку сильну тривогу, що організуючі, синтезуючі й захисні функції Его опиняються під загрозою. Тривога фіксується в підсвідомості і згодом може актуалізуватися у відповідь на потенційно небезпечну ситуацію. Завдяки емоціям, Его, яке пережило травму пасивно, тепер активно повторює її в послабленому варіанті, сподіваючись, що зможе сама спрямовувати її хід. Людина при цьому відтворює ідею, або образ небезпечної ситуації і щонайменше намагається зробити з цієї ідеєю (образом).

Корисними для розвитку уявлень про емоції виявилися систематизо-

вані З. Фрейдом психоаналітичні уявлення про механізми психологічного захисту. У них відбиті внутрішні психічні операції (витіснення, пригнічення, раціоналізація, сублімація та ін.), які суб'єкт неусвідомлено здійснює зі своїми емоціями, якщо вони виявляються хворобливими і неприйнятними для нього.

М. Кляйн зазначає, що діти одночасно переживають суперечливі емоції, пов'язані з жорстокими і деструктивними фантазіями у відношенні до людей, у яких вони мають потребу і яких люблять. Агресія розщеплює психіку, тимчасом як любов її цементує. Емоційні стосунки до коханих і ненависних «об'єктів» (чи визначних людей) – це «будівельна цегла» образу світу.

Для О. Кернберга афекти – це «будівельні блоки», з яких складається «Я» людини і дві найважливіші мотиваційні системи – лібідозний (любов) і агресивний (ненависть). К.-Г. Юнг, прагнучи зрозуміти структуру й зміст емоційного досвіду, звернувся до історії культури, духовної історії людства (аналізував міфи, легенди, оповіді різних народів, стародавні літературні джерела вірування і традиції). Емоції засновані на особистому й на колективному несвідомому. Емоції, обумовлені особистим несвідомим, тісно пов'язані з комплексами людей (слабкостями і недоліками, життєвими установками, які не відповідають звичному для людини образу самого себе, вадами, про які людина вважає за краще забути). Колективне несвідоме як джерело емоцій містить емоційні переживання багатьох поколінь прашурів (у тому числі й тварин), що повторюються, тобто архетипи (розумові форми, що мають потужний емоційний компонент). За А. Адлером, емоційні процеси індивіда організовуються відповідно до спрямованості індивіда до певної життєвої мети, яку людина проносить через усе своє життя. К. Хорні розкрила закономірності негативних емоційних переживань, їх динаміку в процесі невротичного розвитку особистості. Загальним джерелом негативних переживань невротика є базальна тривога – почуття знедоленості, беззахисності й самотності у ворожому світі. Е. Еріксон описав основні онтогенетичні етапи становлення ідентичності – конфігурації, яка складається поступово шляхом послідовних Я-синтезів і перекристалізацій уявлень про себе. Ця конфігурація, закріплюючись в особистості, вбирає в себе окрім усього іншого різноманіття емоцій і почуттів, що переживаються людиною на різних онтогенетичних етапах. Це, наприклад, почуття базової довіри або недовіри, почуття автономії або сорому, почуття ініціативи або провини, любов до праці або почуття не-

повноцінності, почуття чіткої або сплутаної ідентичності та ін. На фінальній стадії онтогенезу, незадовго до смерті, людина ніби підводить «емоційний підсумок» прожитим рокам. Вона переживає почуття задоволеності і перенасиченості життям, або протилежні до них відчай і страх смерті.

В. Райх розглядав емоції в контексті емоційного життя тіла. Для того, щоб упоратися з тривогою (страхом покарання за прояви сексуальності), людина з дитинства виробляє особливу систему захистів – риси характеру. Закріплюючись і синтезуючись, вони поступово перетворюються на «панцир характеру». «Панцир характеру» має матеріальне вираження у вигляді системи хронічних м'язових затисків («м'язовий панцир»). Психічний і фізичний панцир відбиває індивідуальну емоційну історію індивіда, кристалізує досвід переживання страхів і тривог, приниження і болю. Панцир не дозволяє переживати сильні почуття, обмежує і спотворює їх прояв. Позбавлення від м'язових затисків відновлює повноцінне емоційне життя.

Існує безліч *когнітивістських* теорій емоцій. Усі вони об'єднуються однією загальною ідеєю про те, що ланкою, яка опосередковує емоцію, є пізнавальні процеси. Зазвичай автори цих теорій визнавали фізіологічну (у мобілізаційному плані) детермінацію емоцій. Проте вони підкреслювали, що фізіологія визначає лише інтенсивність переживань. Знак, модальність і спрямованість емоції визначаються знанням ситуації та її значенням для індивіда. У цих теоріях акцентується увага на сукупності ментальних операцій, що підготовляють певну емоційну поведінку. Залежно від того, які операції по обробці інформації мають місце, можна виділяти наступні види когнітивістських теорій емоцій: 1) «інформаційно-компенсаторні», 2) «порівняльні», 3) «оцінні» і «мультиоцінні».

В «інформаційно-компенсаторних» теоріях причиною виникнення емоцій вважається відсутність інформації в людини про значущі умови діяльності. Так, П. В. Симонов вважав, що емоція – це відповідь на відсутність або надлишок інформації, необхідної для задоволення актуальної потреби. Ця концепція виражається «структурною формулою емоцій», яку запропонував цей автор:

$$E = f[PI, (I_n - I_i), \dots],$$

де E – емоція, її міра, якість і знак; f – знак функції; P – сила і якість актуальної потреби; $(I_n - I_i)$ – оцінка вірогідності (можливості) задоволення потреби на основі природженого й онтогенетичного досвіду; I_n – необхідна інформація про засоби задоволення потреби; I_i – існуюча інформація

про засоби, які має суб'єкт в даний момент; ... – крапки, що означають ряд чинників (відомих і невідомих), здатних вплинути на конкретні значення параметрів (силу, знак, якість) емоції; це можуть бути типологічні особливості суб'єкта, час, який є в запасі на ухвалення рішення, якісні особливості потреби та ін.

За П.В. Симоновим, необхідними і достатніми для виникнення емоцій являються два чинники – потреба і вірогідність (можливість) її задоволення.

Спрощений варіант формули емоцій виглядає таким чином:

$$E = P(I_i - I_n)$$

З цієї формули випливає, що при $P = 0$ (тобто за відсутності актуальної потреби) $E = 0$ (відсутня і відповідна емоція). При $I_i = I_n$ (суб'єкт має в розпорядженні всю необхідну інформацію для задоволення цієї потреби) емоція не переживається. При $I_i > I_n$ (суб'єкт знає більше ніж необхідно для задоволення потреби) емоція позитивна, а при $I_i < I_n$ (знання недостатні) емоція негативна.

Ця концепція пояснює лише вузьке коло короточасних афектоподібних емоційних переживань, що помітно порушують хід діяльності. «Інформаційно-компенсаторний» підхід відрізняється лінійністю й однорічністю в аналізі причин актуалізації емоцій.

Акт розумового зіставлення різних видів інформації, різних моделей дійсності вважається найважливішою умовою для актуалізації емоцій у так званих «порівняльних» теоріях емоцій. Так, Д. Хебб, спостерігаючи за людиноподібними мавпами, виявив дуже ефективний активатор сильної негативної емоції (страху) – розбіжність актуального перцептивного образу з когнітивними структурами довгочасної пам'яті, що заздалегідь склалися. Шимпанзе реагували сильним переляком на опудало мавпи – переведеного працівника зоопарку, який входив до них у клітку.

У теорії когнітивного дисонансу Л. Фестінгера емоції виникають як наслідок зіставлення різних когнітивних елементів, які має в розпорядженні індивід. Дисонансні стосунки когнітивних елементів (наприклад, читання статті про шкоду куріння людиною, що палить) породжують негативні почуття й емоції, консонансні (наприклад, наше ставлення до людини, світоглядні установки якої збігаються з нашими) – позитивні.

За В. М. Орловим, усі основні емоції (страх, гнів, провина, образа, заздрість та ін.) виникають унаслідок актів зіставлення різних психічних моделей зовнішньої та внутрішньої дійсності. Так, почуття образи на ко-

гось виникає у людини через зіставлення очікувань відносно цього когось, і реальної поведінки цього іншого. За умови неспівпадання очікуваного з дійсним суб'єкт почуває себе скривдженим. Відчуття провини виникає при виявленні суб'єктом розбіжності між тим, яким вона має бути «тут і тепер», і тим, яким вона є насправді і т. ін..

В «оцінних» теоріях виникненню емоції передують низка подій у психіці, що мають когнітивну природу – сприйняття і оцінки об'єкта емоції.

М. Арнольд – авторка однієї з перших оцінних теорій, використовувала висловлене ще Аристотелем припущення про те, що тварини і люди можуть давати чуттєві оцінки речам як «хорошим», так і «поганим», і що ці оцінки можуть викликати емоції задоволення і незадоволення. При сприйнятті об'єкта відбувається його «розуміння», при оцінюванні – кваліфікація його як «хорошого» або «поганого» особисто для суб'єкта. На основі оцінок виникає власне емоція як неусвідомлений потяг до об'єкта або його відторгнення, як тенденція до дії. Інтуїтивна оцінка й емоційний відгук проявляють тенденцію до постійності, так що об'єкт або ситуація певним чином оцінені й емоційно пережиті, кожен раз викликають цю ж оцінку або емоцію.

Інший варіант оцінної теорії емоцій запропонував С. Шехтер. Вона дістала назву «двофакторної» теорії. Знак емоції, її інтенсивність, якість, причина виникнення і результат багато в чому залежать від: 1) фізіологічного збудження людини, а також 2) того, яким чином, у яких поняттях суб'єкт пояснює самому собі це збудження. Характер інтерпретації збудження залежить від досвіду самого суб'єкта (його знань, запасу слів) і від того, у якій ситуації суб'єкт знаходиться, що його оточує (небезпечні, або, навпаки, привабливі об'єкти тощо).

Р. Лазарус запропонував «мультиоцінну» теорію емоцій. На відміну від М. Арнольд, яка наполягала на тому, що оцінки мають чуттєво-інтуїтивну природу, Р. Лазарус вважає, що вони за природою раціональні, хоча і можуть здійснюватися майже миттєво, вислизуючи від рефлексії суб'єкта. На відміну від С. Шехтера, Р. Лазарус підкреслював, що оцінки спрямовані, передусім, на зовнішні стимули, на середовище та його елементи; при цьому оцінювання розгортається в оперативній пам'яті суб'єкта як багатоетапний дослідницький процес визначення значення стимулу. Емоція – це так званий синдром, що включає оцінку ситуації, суб'єктивне переживання, фізіологічні зміни в організмі і моторні імпульси до дій, оцінку своїх можливостей діяти в цій ситуації. Негативна емо-

ція виникне в тому випадку, якщо: 1) ситуацію оцінено як загрозливу і 2) власні можливості пристосуватися до цієї ситуації оцінені як недостатні. Гнів виникає, якщо ситуація буде оцінена як не дуже небезпечна, але при цьому перешкоджаюча задоволенню яких-небудь потреб. Страх переживається за умови позначення ситуації як дуже загрозливої надзвичайно. У разі, коли суб'єкт робить висновок, що нічого не може зробити із загрозою (ні напасти, ні втекти), то, найімовірніше, буде актуалізована емоція печалі. Загрозлива ситуація буде пережита беземоціонально, якщо власні можливості її подолання оцінюються високо. Процес оцінки включає безліч переоцінок, що змінюють і коригують перші враження і міняють підсумкову емоцію.

Когнітивні психологи створюють списки критеріїв, які суб'єкт використовує для оцінки подій, що передують емоції (новизна або передбачуваність події, її приємність, допомагає вона досягненню цілей чи перешкоджає, наскільки людина здатна впоратися з наслідками події та ін.). Інтеграційний, «зважений» результат цих численних оцінок події з використанням безлічі критеріїв і визначає конкретну емоційну реакцію людини.

Тісно приєднується до когнітивних теорій концепція диференціальних емоцій С. С. Томкінса–К. Ізарда. На думку цих учених, емоційна сфера людини складається з якісно своєрідних емоцій, що не зводяться одна до іншої. Найважливіші з них називаються базовими (фундаментальними). Ця позиція різко відрізняється від поглядів В. Вундта, який розглядав емоційну сферу як гедонічний простір, у якому одна емоція легко трансформується в іншу.

Базові емоції регулюються природженими програмами і мають відносно диференційовану форму вже до моменту народження дитини. Кожна емоція мотивує, організує і спрямовує сприйняття, мислення і дії людини. У процесі онтогенезу індивід набуває емоційного досвіду, що складається з «афективно-когнітивних структур».

Прихильники соціально-конструктивістського підходу до емоцій підкреслюють, що емоція, її вираження можуть набувати будь-якої форми залежно від особливостей соціалізації особи в конкретних культурно-історичних умовах. При цьому роль біологічних природжених програм або трактується як вторинна, або взагалі ігнорується. Так, К. Оттлі підкреслює, що емоція актуалізується, коли мозок пізнає релевантні цілі ситуації, наприклад такі, як досягнення бажаного, втрата надії, конфлікт інтересів, з використанням знання про те, що вважати бажаним, втратою надії,

конфліктом, або про те, яка саме ситуація викликала емоцію та ін. Це знання може значною мірою визначатися культурою і бути сформульовано у використовуваних термінах, що описують емоції. Для Дж. Аверілла емоції – це, фактично, вираження певних соціальних ролей, які засвоюються індивідом у цій культурі.

А. Ортоні, Дж. Клоур і А. Коллінз вважають, що людина свої емоції конструє когнітивно (у поняттях особистісного і міжособистісного опису ситуацій), а фізіологічні, поведінкові і експресивні аспекти емоції визначаються попереднім когнітивним етапом.

Трактування емоцій у вітчизняній психології здійснювалося в основному з позицій *діяльничого* підходу. Так, С.Л. Рубінштейн вважав, що емоція детермінована ходом і результатом діяльності суб'єкта. Емоційним є також і процес засвоєння діяльності. Емоції, що закріпилися в пам'яті, відбивають будову особистості. Емоції і почуття відповідають не окремим потребам людини, а їх фіксованому співвідношенню, їх місцю в загальній структурі особистості.

У концепції О. В. Запорожця емоція приводить загальну спрямованість і динаміку діяльності у відповідність зі змістом ситуації для суб'єкта. У ході розв'язання смислових завдань людина переживає емоції, які беруть участь у керуванні активацією відповідно до мотиваційно-спонукальних, і, особливо, моральних структур особистості. Виникнення емоційних ставлень дітей до явищ дійсності є ключовим елементом процесу виховання. В експерименті зі старшими дошкільниками була показана роль «емоційної корекції» соціально значущої трудової діяльності. Моральні емоції давали дітям заздалегідь відчуття суті майбутніх трудових дій, їх значення для інших людей. Емоція – це особливий внутрішній різновид орієнтовно-дослідницької діяльності.

Для П. Я. Гальперіна емоція – це особливий різновид дій, спрямованих на розв'язання «завдань емоційного порядку». Емоційне завдання від інтелектуального відрізняється двома особливостями. По-перше, його умови «не речові, а моральні» (підтримка авторитету, втрата обличчя, прагнення зберегти стосунки, бути зрозумілим тощо). По-друге, суб'єкт повністю занурений у систему емоційного завдання, «не може з нього вивратися».

У *гуманістичній* психології емоції розглядаються в тісному зв'язку з самоактуалізацією особистості. Причиною позитивних емоцій (щастя, радощі та ін.), за А. Маслоу, є зростання, розвиток, життя в згоді зі своєю

внутрішньою природою, уміння її слухати. Негативні емоції – наслідок слухання не себе, а інших – «тата, мами, політичного лідера, істеблішменту». Для руху до людяності суб'єкта потрібне «інстинктоїдне знання» своєї внутрішньої біології, потреб і метапотреб. Саме емоції і є цим знанням, даним суб'єктові зсередини. Невроз полягає в нездатності суб'єкта тримувати ці внутрішні емоційні сигнали.

Екзистенціальний напрям у психології виводить на передній план особливості існування особистості, її буття як «індивідуально унікального патерну можливостей». Емоції і почуття тут розуміються як один з багатьох способів актуалізації можливостей буття людини.

За Л. Бінсвангером, людині властивий стан буття-у-світі, перебування в ньому (Dasein). Буття-у-світі має особливу конфігурацію, що формується в дитинстві. Становлення Dasein конкретної людини відбувається відповідно до її світо-проекту – системи способів індивідуального буття-у-світі. Світо-проект – це спосіб самовираження Dasein, у тому числі і емоційного. Емоційне страждання при неврозах і психозах (тривога, депресія і тому подібне) – вираження вузьких, стислих світо-проектів, що позбавляють людину автентичного буття-у-світі. У вузькому світо-проекті бачення світу обмежується, людина втрачає багато інших можливостей буття-у-світі. Така людина не може співвідносити своє приватне існування з «основами буття»: вона втрачає справжнє буття, що виражається в нездатності бути щасливим, у хронічному емоційному неблагополуччі (екзистенціальній тривозі, провині, страху, депресії).

Ж.-П. Сартр вважає, що емоція є деяким способом розуміння світу. Вона переживається при зіткненні людини з труднощами реального світу, через нездатність діяти реалістичними способами (за допомогою мислення, практичної дії). Переживаючи емоцію, людина магічно змінює світ: емоційна поведінка нічого не міняє в структурі об'єкта, але при цьому вона все ж повідомляє за допомогою себе цьому об'єктові іншу якість, наприклад, менше існування, або меншу присутність (чи більше існування, більшу присутність). Улюблена людина здається красивішою. Про неї частіше думають, мріють про зустріч з нею і т. ін. Значення неприємного завдання применшується, щоб легше можна було його відкласти на майбутнє, забути про нього. Актуалізація емоції – це конструювання зміненого (і тому більш прийняттого) світу за допомогою тіла суб'єкта як «засобу чаклунства».

Емоції вивчаються в психології також з позицій *системного* підходу.

Елементи системного аналізу емоцій проявилися ще в концепції домінанти О. О. Ухтомського. Фізіологічно домінанта – це «загальний принцип роботи нервових центрів», їх сукупність (констеляція), об'єднана єдністю дії. Відповідно до тієї або іншої домінанти організм (особистість) активно відбирає з безлічі чинників середовища лише мотиваційно й емоційно значущі компоненти.

Спочатку гомогенне середовище ніби подрібнюється на об'єкти (ситуації), до того ж таке розчленовування має емоційну основу. Сигнали зовнішнього середовища під впливом домінанти об'єднуються в особливого роду синтети – внутрішньо упереджені «інтегральні образи», які спрямовують діяльність людини, її думки і почуття на розв'язання тієї або іншої життєвої задачі.

Відповідно до «біологічної» теорії емоцій П.К. Анохіна, яка також заснована на системному принципі, емоція надзвичайно важлива для ментальної інтеграції всіх функцій організму з метою виживання, утримання життєвого процесу в оптимальних межах. Емоція об'єднує різні структури і процеси організму й особистості в єдину функціональну систему. Формування і перетворення функціональної системи залежить від корисності або шкідливості об'єкта для організму. «Корисність» і «шкідливість» – це параметри оцінки об'єкта, що відкриваються суб'єктивною мовою емоцій. У функціональну систему можуть об'єднуватися по-різному локалізовані структури і процеси, сприяючи досягненню кінцевого пристоєвального ефекту. Компоненти функціональної системи є гетерогенними (тобто різними за походженням, за функціями) і гетерохронними (різночасовими). Проте за рахунок «спільного емоційного знаменника» функціональна система характеризується впорядкованістю і спрямованістю на результат. Доки система «зцементована» загальною емоційною основою, вона продовжує існувати.

Положення, дуже близькі до ідей П. К. Анохіна, висловлюють американські психологи К. Р. Шерер, Т. Делгліш та ін. Вони вважають, що емоція охоплює всі підсистеми організму, які синхронізуються протягом емоційного епізоду для того, щоб об'єднати всі ресурси організму в його адаптаційних зусиллях.

Виникнення емоції, за П. К. Анохіним, відбувається дуже швидко, задовго до того, як будуть визначені інші параметри зовнішньої дії. Умовою виникнення емоції є зіставлення еферентного і аферентного інтегралів (інформації, що прогнозується за допомогою акцептора результатів дії

і сигналів про результати реально здійснюваної дії). Збіг (чи близькість) інтегралів суб'єктивно переживається як задоволення, що сприяє запам'ятовуванню відповідної дії (її підкріпленню). Розбіжність прогнозу і результатів дії переживається як дискомфорт і стимулює подальші спроби пристосування.

Емоції класифікуються за різними підставами. У найбільш простих – дихотомічних – класифікаціях виділяють пару протилежних у якомусь сенсі емоцій, що є полюсами деякого континууму, у якому можна розмістити безліч проміжних різновидів переживань. Так, за ступенем усвідомленості виділяють усвідомлювані і неусвідомлювані емоції, за можливістю регулювання – такі, що піддаються регулюванню з боку суб'єкта і некеровані. За ступенем генералізації (поширеності) – локальні, прив'язані до якогось конкретного об'єкта, і глобальні, тобто такі, що поширюються на великі області життя, класи об'єктів. За інтенсивністю і характером протікання виділяють емоції уповільнені й афектоподібні (вибухові). За умовами виникнення – такі, що виникають під впливом зовнішніх (ситуаційних) чинників і такі, що виникають у результаті дії внутрішніх чинників (думки, інші емоції, внутрішньоособистісні конфлікти). Виділяються також два види емоційних переживань у залежності від їх структури: однорідні (тобто такі, що складаються з однієї емоції) і складені (поєднання декількох емоцій). За параметром динамічності виділяють емоції, які легко змінюються іншими, і емоції, що «застряють».

За характером впливу на організм виділяються стенічні й астенічні емоції. Стенічні емоції (від *грецьк.* «стенос» – збудження) підвищують життєдіяльність організму, а астенічні, навпаки, знижують. Стенічними емоціями є радість, інтерес, гнів та ін. Горе, смуток – приклади астенічних емоцій. Не зважаючи на те, що астенічні емоції перешкоджають повноцінному спілкуванню, знижують мотивацію, вони потрібні для регуляції діяльності (оберігають організм від перенапруження).

Зовніспрямовані емоції є емоційними оцінками окремих об'єктів та їх властивостей, подій, ситуацій у цілому. Емоції, спрямовані всередину особистості, відносяться до «Я» суб'єкта, до його внутрішнього світу (наприклад, самопочуття). Вони утворюють афективний компонент самооцінки («афект, спрямований на себе») і, закріплюючись в емоційній пам'яті, утворюють фундамент самоставлення особистості.

Залежно від того, чи може суб'єкт виразити свою емоцію в слові, або ж навпаки, не має у своєму словесному запасі позначення для неї, виділяють емоції, що вербалізуються, та емоції, що не вербалізуються (емоції-інстинкти). Про емоції, що легко піддаються вербалізації, одна людина легко може повідомити іншу за допомогою мови і отримати відповідний

відгук (засудження, співчуття та ін.). Вербалізовані емоції легко стають об'єктами внутрішнього діалогу, піддаються саморегуляції і самоврядуванню. Це можливо за рахунок включення такої емоції в систему знань людини про світ і саму себе. Емоції, що не вербалізуються, властиві «алекситимичній» особистості, яка відрізняється наступними особливостями когнітивно-афективної сфери: 1) утруднення у визначенні (ідентифікації) і описі власних переживань; 2) складність у проведенні відмінностей між почуттями і тілесними відчуттями; 3) зниження здатності до символізування, бідність уяви і фантазії; 4) фокусування більшою мірою на зовнішніх подіях, ніж на внутрішніх переживаннях. Емоції, що не вербалізуються, виражаються через кінесіку, фонацію і психосоматичні феномени.

Виділяють «нижчі» і «вищі» емоції. Перші пов'язані із задоволенням або незадоволенням фізіологічних потреб організму і підтримкою гомеостазу. «Вищі» емоції – результат специфічно людського культурно-історичного розвитку особистості, становлення духовності, системи моральних цінностей і естетичних пріоритетів і канонів.

За модальністю переживання виділяються позитивні, негативні і амбівалентні емоції (тобто такі, що поєднують у собі елементи задоволення і страждання). Безпосереднє переживання позитивних емоцій приємне і приносить задоволення, а переживання негативних – неприємне. Позитивні емоції сигналізують про те, що необхідно зберегти існуючий стан речей, а негативні настійно вимагають його зміни. Позитивна емоція є позитивною оцінкою об'єкта, ситуації. Негативна емоція – це негативна оцінка. Погляд, відповідно до якого позитивні емоції вважаються безумовно корисними для організму, особистості, а негативні – виключно шкідливими, слід визнати помилковим. Позитивні емоції, звичайно, абсолютно потрібні для конструктивного спілкування людей, нормального розвитку дитини, створення робочого настрою, для повноцінного відпочинку й ефективної учбової діяльності. Вони свідчать про успіх у діяльності, про підтвердження очікувань і збіг поглядів учасників спілкування. Проте, пролонговані позитивні емоції, тобто емоції, що «застоялися», можуть «приспати пильність» людини. Суб'єкт може пропустити момент, коли ситуація міняється і стає критичною, коли реальність перестає відповідати його очікуванням, а способи його діяльності перестають бути ефективними. Негативні емоції є особливою цінністю саме тому, що сигналізують людині про необхідність змінюватися (удосконалювати способи діяльності, ставити перед собою нові цілі і завдання, міняти звичне ставлення до різних сторін дійсності).

Амбівалентні емоції виражають неоднозначне, подвійне ставлення людини до того або іншого об'єкта. Вони містять у своїй структурі в тій або іншій пропорції і насолоду і страждання. Мотиваційна сфера особис-

тості має складну, ієрархічну будову. Той самий об'єкт може знаходитися в різних стосунках до різних потреб. Він може задовольняти одну потребу і водночас блокувати іншу. Тому ставлення людини до таких об'єктів неоднозначне, викликає коливання, сумніви і суб'єктивно переживається як суміш позитивного і негативного. Надлишок амбівалентних емоцій – характерна риса невротичної особистості. Невроз свідчить про те, що особа «збилася зі шляху», затрималася у своєму розвитку, або не розвивається зовсім.

Амбівалентні емоції можуть свідчити про те, що в розвитку особистості наступив кризовий період і людині потрібно змінювати пріоритети, виробляти нову життєву стратегію.

Для процесу самовиховання важливо проявляти чутливість до амбівалентних емоцій. Однозначно позитивні або негативні емоції сигналізують про такі об'єкти й явища, з приводу яких у людини вже сформувалася тверда думка, і по відношенню до яких людина вже зробила свій вибір. Амбівалентні емоції повідомляють людину про стосунки, що вимагають спеціального прояснення, опрацювання, діяльнійшої апробації. Вони сигналізують про своєрідну зону найближчого розвитку її емоційно-ціннісної сфери, а також повідомляють людину про те, що вона, йдучи по своєму життєвому шляху, потрапила в «точку вибору», і повинна взяти на себе відповідальність у визначенні того або іншого ставлення до об'єкта, ситуації, події.

Тимчасова протяжність (тривалість) емоційних явищ служить критерієм для розрізнення емоційних процесів, емоційних станів (настроїв) й емоційних властивостей особистості (тобто емоційності). Емоційні процеси короточасні; їх тривалість – від кількох секунд до кількох хвилин. Вони є реакціями на певні об'єкти, ситуації або події (емоційні епізоди). Емоційні реакції за інтенсивністю варіюють від ледве помітного суб'єктивного переживання до бурхливого афективного спалаху. Вони швидко проявляються внутрішньо (суб'єкт випробовує «афективне хвилювання») і зовні – в жестах, міміці, пантомімі, в структурі мови і голосових модуляціях, у зміні темпу, продуктивності діяльності.

Емоційний стан відрізняється від емоційного епізоду більшою тривалістю (від кількох годин до кількох місяців) і відносною статичністю. Стан не прив'язаний до конкретного об'єкта: він оцінює існуючі обставини життя людини в цілому. Між емоційними процесами й емоційними станами існує взаємозв'язок: емоційні стани часто виникають як результат того або іншого емоційного процесу (реакції). Так, наприклад, отримавши приємну звістку і переживши емоційну реакцію радості, людина може знаходитися в піднесеному настрої весь день. З іншого боку, емоційний стан впливає на характер і зміст тих емоційних процесів, які відбуваються

на його фоні. Настрій визначає коло асоціацій, що виникають у людини. Він позначається на виділенні суб'єктом одних аспектів середовища та ігноруванні інших. Емоційний стан впливає на процес витягання з пам'яті еталонів сприйняття навколишніх предметів, на процес конструювання в мисленні схем інтерпретації сприйнятої інформації, на програмування дій і оцінку їх результатів. Саме цим, емоційний стан людини ніби підтримує сам себе, сприяючи виникненню відповідних йому емоційних процесів. Стан задає підвищену вірогідність залучення особи в той або інший емоційний епізод. Уміння перебувати «в доброму настрої», підтримувати оптимальний функціональний стан у діяльності багато в чому обумовлене динамічними взаємозв'язками і взаємовпливом емоційних процесів і емоційного стану. Хронічний «поганий настрій» свідчить про те, що його володар опинився в полоні «порочного кола». Його настрої перешкоджає сприйняттю кращого боку життя, привабливих перспектив і можливостей діяльності. Суб'єкт мимоволі концентрується на поганому; при цьому він переживає негативні емоційні реакції, які «підживлюють» і посилюють негативний емоційний стан.

Емоційні властивості особи (емоційність) характеризуються чутливістю до емоціогенних ситуацій і відбивають способи емоційного реагування, що міцно закріпилися в особистості, на типові життєві ситуації. Емоційність може бути слабкою або сильною. Іноді це поняття вживають як синонім гіперемоційності, маючи на увазі людей із сильнішими і частішими емоційними реакціями, ніж це в середньому властиво людині. Емоційність – це система рис, стійко властивих людині упродовж багатьох років (або навіть упродовж усього життя). Ці риси роблять людину особливо чутливою до певних емоціогенних подразників.

Емоційність може бути обумовлена генетично і включатися в структуру темпераменту (у цьому сенсі можна говорити про емоційну конституцію), але може бути і наслідком навчання (тобто результатом накопичення емоційного досвіду). У таблиці 18. 1 наведені приклади різних емоційних явищ, що розрізняються своєю тривалістю.

Таблиця 1.1

Тривалість різних емоційних явищ

Емоційне явище	Масштаб часу
Виразення (експресія)	Секунди, хвилини
Фізіологічна зміна	Секунди, хвилини
Інтроспективна емоція	Хвилини, години
Настрій	Години, місяці
Емоційне порушення	Тижні, роки
Особистісна риса	Роки, все життя

Залежно від сфери явищ, що визначають виникнення емоцій, і виду потреб, на основі яких вони виникають, Б.І. Додонов виділив альтруїстичні, комунікативні, глоричні, праксичні, пугнічні, романтичні, гностичні, естетичні, гедоністичні й акізитивні емоції [50].

Альтруїстичні емоції виникають на основі потреби в сприянні іншій людині. Вони виражаються в допомагаючій поведінці. Суб'єкт турбується за когось, співпереживає його удачам і радощам.

Комунікативні емоції засновані на потребі в спілкуванні і проявляються як реакція на задоволення або незадоволення прагнення до емоційної близькості.

Прагнення до слави і потреба самоствердження лежать в основі глоричних (від *лат.* «глорія» – слава) переживань. Ці емоції виникають в реальній або уявній ситуації «пожинання лаврів». Суб'єкт переживає гордість за себе, за свої справи; він переповнений почуттям переваги над іншими; якщо він пережив невдачу, то хоче узяти реванш, завоювати визнання.

Праксичні (від латинського «праксіс» – праця) емоції викликаються діяльністю, особливостями її протікання, успішністю або неуспішністю дій людини, труднощами її здійснення і завершення. Людина переживає почуття напруги, вона хоче досягти успіху, захоплена процесом, милується продуктами своєї праці, переживає задоволення від зробленого.

Пугнічні емоції (від *лат.* «пugna» – боротьба) пов'язані з потребою долати небезпеки і труднощі, що супроводжуються боротьбою і суперництвом з кимось або з чимось. Почуття ризику, захоплення небезпекою, гранична мобілізація розумових і фізичних сил, азарт, рішучість, гострі відчуття – варіанти прояву пугнічної емоції. Романтичні емоції обумовлені прагненням людини до таємничого, надзвичайного, такого, що далеко виходить за рамки повсякденності. Людина чекає, що станеться щось незвичайне; вона переживає почуття значущості того, що відбувається; її хвилюють дивні перетворення в сприйнятті оточення.

У гностичної емоції (від *грецьк.* «гнозис» – знання) проявляється пізнавальна потреба людини. Вона дивується, не розуміє, прагне зрозуміти, проникнути в суть явища, страждає від протиріч у власних поглядах і міркуваннях, переживає почуття здогадки і близькості розв'язання, радіє відкриттю істини.

Естетичні емоції (від *грецьк.* «гедоне» – насолода, утіха, задоволення) відбивають міру задоволеності потреби людини бути в гармонії з оточенням. Суб'єкт насолоджується гармонією і красою об'єкта, переживає почуття піднесеного, витонченого, граціозного, величного, страждає від сприйняття потворного, вульгарного і позбавленого смаку.

Гедоністичні емоції обумовлені тим, як задовольняються потреби людини в тілесному і душевному комфорті. Суб'єкт отримує задоволення від стану спокою, фізичного і психічного благополуччя, свободи від обов'язків. Він безтурботний, розслаблений, переживає приємні фізичні відчуття від смачної їжі, теплого сонця і т. ін.

Акізитивні (від *франц.* acquisition – придбання) емоції виникають у зв'язку з інтересом до колекціонування, накопичення речей, що виходить за межі практичної потреби в них. Людина прагне щось багаторазово отримувати, радіє від примноження своєї колекції і засмучується, якщо втрачає такий шанс. Вона отримує задоволення при розгляді своєї колекції.

У психології емоцій сформувалися два підходи до опису афективної сфери – параметричний і категоріальний. Вони суттєво розрізняються. Автори параметричних моделей виділяють чинники, за допомогою яких можна описати будь-який емоційний досвід. Засновником параметричного підходу до емоцій був В. Вундт. Він вважав, що будь-яка емоція в кожен момент часу може бути охарактеризована відразу за трьома параметрами: «задоволення–невдоволення», «збудження–заспокоєння» і «напруга–розслаблення». Ці три параметри (чинники) утворюють афективний простір індивіда. Кожна емоція займає певну точку в просторі, що описується цією тривимірною системою координат. В. Вундт був упевнений, що немає жодної емоції, зрушити яку не можна було б через низку проміжних східців і точку байдужості (початок системи координат), дійти до будь-якої іншої емоції.

У категоріальних теоріях емоцій заперечується континуальність організації афективного досвіду. Вважається, що різні емоції різні якісно і між ними немає безперервних переходів. Категоріальний підхід корисний тим, що він дає можливість виявити ієрархії емоцій і емоційні категорії базового рівня. Вважається, що існує невеликий ряд первинних (основних, базових, фундаментальних) емоцій і величезна кількість вторинних – складних емоцій, похідних від базових. Прикладом концепції, в якій реалізований категоріальний підхід до емоцій, є теорія диференціальних емоцій Томкінса–Ізарда.

П. Екман виділив дев'ять ознак базових емоцій: 1) універсальність їх причин (ті самі причини викликають ті ж самі емоції у представників різних культур), 2) вираження зовні особливими засобами міміки і пантоміми, 3) наявність специфічної фізіології (нервового субстрату емоції), 4) наявність цих емоцій у тварин (приматів), 5) ясність, очевидність значення емоцій для суб'єкта, 6) швидкий початок процесу переживання, 7) відносно невелика тривалість, 8) автоматична оцінка вираження базових емоцій партнерами за спілкуванням, 9) мимовільність, або, принайм-

ні, обмеженість довільного контролю над ними [208]. При розв'язанні питання про те, як з первинних емоцій утворюються вторинні (небазові), багато авторів дотримуються комбінаторної точки зору. Наприклад, Р. Плутчік говорить про «змішані стани», про «діади» і «тріади» первинних емоцій. Невелике число первинних або чистих емоцій може змішуватися. Дж. Р. Аверілл висловлюється на користь складених емоцій, заснованих на більш елементарних. Існують розбіжності відносно природи і кількості базових емоцій (див. таблицю 2).

Таблиця 1.2

Класифікації базових емоцій деяких зарубіжних і вітчизняних дослідників

Прізвища авторів і дати	Види базових емоцій	Підстава для класифікації
В. Джеймс, 1984	Страх, горе, любов, лють	Фізичне відчуття
В. Макдауголл, 1926	Гнів, відроза, піднятий настрій, страх, пригніченість, емоція ніжності, здивування	Зв'язок з інстинктами
Дж. Уотсон, 1930	Страх, любов, лють	Уродженість
О. Х. Морер, 1960	Біль, задоволення	Неможливість звикання до даних емоційних станів
М. Б. Арнольд, 1960	Гнів, відроза, мужність, пригніченість, бажання, розпач, страх, ненависть, надія, любов, сум	Відношення до спонукальних тенденцій дії
А. Сімон, 1961	Збудження, гнів, депресія	Легкість установалення соматичних і поведінкових корелятивів
К. Ізард, 1972	Гнів, презирство, відроза, страждання, страх, провина, інтерес, радість, сором, подив	Уродженість
Р. Плутчік, 1980	Схвалення, гнів, передчуття, відроза, радість, страх, сум, подив	Відношення до адаптивних біологічних процесів
Дж. Панксеп, 1982	Очікування, страх, лють, паніка	Уродженість
П. Екман, 1982	Гнів, відроза, страх, радість, сум, подив	Універсальні способи мімічного вираження
Дж. Грей, 1982	Лють, жах, занепокоєння, радість	Уродженість
С. С. Томкінс, 1984	Гнів, інтерес, зневага, відроза, страх, радість, сором, подив	Щільність нейронної активності
Б. Вайнер, 1984	Щастя, сум	Незалежність від атрибутивних процесів
Н. Фріжда, 1987	Бажання, радість, гордість, подив, страждання, гнів, відроза, презирство, страх, сором	Форми готовності до дії

К. Отлі, П. Н. Джонсон-Лерд, 1987	Гнів, відроза, страх, щастя, сум	Внутрішня несуперечність
А. Е. Ольшаннікова, 1978	Задоволення (радість), гнів, страх	Відповідають основним формам взаємодії людини з навколишнім світом
Л. М. Аболін, 1987	Радість, сум, гнів, страх	Відповідають основним формам взаємодії людини з навколишнім світом
А. Т. Злобін, 1991	Страх, смуток, гнів, сором, радість	Відповідають ієрархії потреб

На думку А. Е. Ольшаннікової, фундаментальні первинні емоції виступають по відношенню до окремих емоційних переживань як родові початкові характеристики. Узагальнена й абстрагована від частковостей характеристика ставлення суб'єкта до зовнішньої дії може виражати або прийняття об'єкта (радість), або прагнення від нього позбавитися. Останнє може бути пасивним (страх) і виражатися в прагненні уникнути зустрічі з об'єктом, або активним (гнів), пов'язаним з протидією емоціогенному стимулу. Модифікації і поєднання цих трьох базових емоцій забезпечують різноманітність людських переживань.

Відсутність єдиної точки зору на проблему емоцій також впливає на розробку проблеми страхів у психологічній науці.

Сьогодні у психології існує певна семантична невизначеність поняття «страх». Така ситуація склалась внаслідок використання цього терміну в різних значеннях: як емоції, почуття (відчуття), переживання, психічного стану, риси особистості.

У зарубіжній психології проблемою страху займалися багато визначних учених. Серед них С. Хол, У. Джеймс, Д. Уотсон, З. Фрейд, К. Ізард, Дж. Грей, Дж. Боулбі, Ф. Зімбардо, А. Кемпинські, Ф. Ріман, А. Фрейд, К. Хорні, Г. Еберлейн, П. Жане, Дж. Холліс, Е. Фромм та багато інших.

Вітчизняні психологи теж внесли великий вклад у вивчення проблеми страху. Його дослідженням займалися І.М.Сеченов, І.П.Павлов, Л.С. Виготський, А.І. Захаров, В.І. Гарбузов, М.І. Буянов, А.М. Прихожан, М.Д. Левітов, Б.І. Кочубей, Е.В. Новікова, О. Кондаш та інші.

Така велика кількість досліджень страху, однак, не призвела до виведення єдиного і загальноприйнятого визначення поняття «страх». Перше, з чим зустрічається сучасний дослідник – різна трактовка цього терміну.

Огляд літературних джерел показує, що люди ще з античних часів цікавилися страхом. В античній міфології люди персоніфікували страх,

який був представлений у вигляді жорстоких і грізних богів, боротьба з якими була завданням безстрашних героїв.

Перші спроби дослідити страх були зроблені ще філософами найрізноманітніших шкіл і напрямків. Так, роздуми щодо природи страху є у працях Аристотеля, Платона, М.Монтеня, Т.Гоббса, Р.Декарта, Б.Спінози, І.Канта, П.Тілліха, А.Камю, Ж.- П.Сартра, Л.Фейєрбаха, С.К'єркегора та ін..

На думку П.Тілліха, існує три форми тривоги: тривога долі і смерті, тривога порожнечі і втрати сенсу, тривога провини і осуду. П. Тілліх наголошує, що тривога в усіх трьох видах – екзистенціальна, вона властива людському існуванню як такому. Слід зазначити, що філософи-екзистенціалісти розуміли страх як позитивне явище – він необхідний для активізації рефлексивних процесів для вирішення складних ситуацій [36, 177].

Вперше наукове вивчення емоцій взагалі, і страху зокрема, можна зустріти у праці Ч.Дарвіна «Вираження емоцій у людини і тварин». Вчений намагався пояснити біологічне походження експресивних рухів при емоціях, і дійшов висновку, що більшість емоційних явищ характерні лише для людини і майже не мають аналогів серед тварин. Разом з тим, Ч.Дарвін вперше виказав думку про те, що емоції мають значне адаптивне значення для тварин [47].

У «периферичній» теорії емоцій Джеймса-Ланге страх розглядається як базова емоція, яка пов'язана з реакцією на зовнішню загрозу. К. Ланге вважав, що страх – це явище, споріднене з печалю. Такі висновки він робить на основі фізіологічних реакцій організму: страх супроводжується паралізуванням довільних рухів, а також судомним станом м'язів, що звужують судини. Ці реакції, на думку К. Ланге, також відносяться до проявів печалі. Але у випадку страху можна виділити ще одну реакцію – скорочення решти органічних м'язів. Прикладами цього можуть служити такі приказки, як «страх прикував до землі», «закам'яніти від страху» та ін. У. Джеймс [48] розглядав страх як одну із трьох найсильніших емоцій разом із радістю та гнівом. Дослідник вважав страх за непідробний, онтогенетично ранній інстинкт людини. Він вивчав об'єкти, які викликають страх у людини: висоту, павуків, зміїв, шум; і при цьому намагався визначити, чим саме викликаний той чи інший страх – інстинктом чи науцінням. Під час аналізу причин страху, Джеймс прийшов до висновку, що деякі форми страху, як і форми поведінки під час переляку, є рудимента-

ми інстинктів.

У Мак-Дауголл також розглядав страх як інстинкт. У його роботах розмежуються базові емоційні диспозиції (сюди відноситься і страх), і вищі почуття, які виникають на основі базових утворень, але не зводяться до них [109].

На думку засновника біхевіоризму Дж.Уотсона, страх – це фундаментальна, вроджена емоція, що з'являється з моменту народження. До вроджених емоцій Дж.Уотсон також відніс гнів і любов. Разом з тим, згідно з поглядами біхевіористів, Дж.Уотсон визначає страх як специфічний вид вісцеральних реакцій. До стимулів, які викликають страх у новонароджених, дослідник відносить раптову втрату опори, шум, гучні звуки та ін.. У старшому віці страхи з'являються на основі умовних рефлексів; такі придбані страхи є дуже стійким утворенням, і надзвичайно важко їх позбутися [183].

Вперше проблема тривоги і страхів набула детального розгляду у працях З.Фрейда, засновника психоаналізу. Погляди З.Фрейда на тривогу і страх багато у чому схожі з поглядами С.К'єркегора [98]. Обидва дослідники розмежували поняття «страх» і «тривога» таким чином: страх – це реакція на конкретну загрозу, у той час як тривога – на невідому і невідому небезпеку. Класичною роботою з дослідження страху вважається книга «Страх», протягом багатьох років дослідники посилаються на цю працю у своїх роботах.

З.Фрейд писав, що складно сказати, чи мають слова «страх», «боязнь» і «переляк» однакове значення [188]. Разом з тим, З.Фрейд вважав, що *страх* – це стан, і він не вказує на об'єкт, а *боязнь* (чи тривога) вказує саме на об'єкт. Під поняттям «страх», вказував З.Фрейд, в основному розуміють суб'єктивний стан, який часто називають афектом [187].

Тривогу З.Фрейд описує як особливий неприємний стан, пов'язаний з реакціями відведення подразнення на певні нервові шляхи. Тривога виникає як реакція на небезпеку, і вона виникає щоразу, коли людина зіштовхується зі станом небезпеки.

У своїх ранніх роботах З.Фрейд розглядав тривогу як загальну реакцію Я на незадоволення. Він допускав, що лібідо знаходить свій вихід через стан тривоги. Але у наступних працях З.Фрейд проводить критичний аналіз своїх попередніх поглядів і відзначає, що в них є певні неспівпадіння. Вчений зазначає, що якщо раніше він розглядав лібідо витісненого імпульсу потягу як джерело тривоги, то тепер відповідальність за появу

тривоги потрібно покласти на Я.

З.Фрейд виділив три основних види страху: об'єктивний (реальний страх), невротичний і моральний. Об'єктивний страх виникає як реакція на небезпеку в реальному світі, невротичний – на невідому небезпеку, яка є внутрішньою і свідомо не визнається, моральний страх – «тривожність совісті» [188].

З.Фрейд ввів поняття сигнального страху для принципового розуміння феномену страху. Більшість психоаналітиків, на думку Д.Айке, вважають, що поняття сигнального страху краще всього здатне пояснити феномен страху.

Страх – це неприємне емоційне переживання, коли людина усвідомлює, що їй загрожує небезпека [63].

За З.Фрейдом, страх характеризується наступними переживаннями і процесами. По-перше, він відчувається на фізичному рівні, у всьому тілі відмічається певна внутрішня напруга. Якщо людина відчуває страх, то напругу в її органах можна зафіксувати приладами. Чим сильнішим є страх, тим відчутнішою є внутрішня напруга.

Г.Нунберг описує стан страху дуже детально, і з цього можна зробити висновок, що страх може зачепити будь-яку функцію тіла. Таким чином, можна сказати, що страх – це психосоматичний процес, він може одночасно проявлятися у тілесних процесах і у душевному переживанні [63].

Якщо розглядати страх як сигнал небезпеки, як це робить З.Фрейд, то потрібно чітко уявити, які саме загрози викликають цю емоцію. При цьому З.Фрейд наголошує, що потрібно розділяти подразники, які можуть дійсно причинити шкоду організмові і які становлять загрозу від таких подразників, які людина сама собі «уявляє» в фантазії.

З одного боку, для людини небезпеку становлять такі події, які можуть нанести збитки ззовні, погрожувати здоров'ю чи навіть життю, як то дикі тварини, блискавка, розлючена людина тощо. Також це можуть бути неприємні переживання, наприклад голод, спрага, насмішки оточуючих, покарання і багато іншого. З.Фрейд зазначав, що разом із відчуттям небезпеки в таких випадках виникає почуття безпорадності, і саме воно є одним із найбільш неприємних переживань людини. Саме тому інколи почуття безпорадності розглядають як складову страху. Однак З.Фрейд звернув увагу на ще один вид небезпеки, про який раніше не писали. Це небезпека, яка загрожує нам від наших власних нахилів. Сам факт того, що

людина може втратити контроль над собою і своєю поведінкою викликає почуття безпорадності і страх.

У полеміці з теорією О.Ранка З.Фрейд вказує, що страх завжди є реакцією на загрозу, є сигналом небезпеки. Але він виділяє ще один вид страху, якому приділяється мало уваги – страх перед чужим і невідомим. джерелом такого страху часто є уявлення про те, що нові, невідомі ситуації в кінці кінців виявляться неприємними. Окрім цього, невідоме лякає ще й тим, що ми не можемо контролювати його, страх перед невідомим спонукає людей сприймати нову ідею як загрозу.

Вперше такий страх виникає, коли дитина починає відрізняти матір від чужих людей. Це явище називають «тривога восьмимісячних», і вперше воно було описане Р.Шпіцем. З.Фрейд виділяв страх відділення, втрати, і особливо страх втратити любов.

Страх незнайомого і чужого представляє собою пізнішу специфікацію страху втрати себе, така форма страху виникає у процесі навчання, коли людина має ступити на нову ступінь. З.Фрейд зазначає, що такі ж страхи ми відчуваємо перед важливими життєвими кроками: коли одружуємось, коли вирішуємо народити дитину, коли вибираємо професію чи йдемо на пенсію.

На думку К. Хорни, людина справляється зі своїми усвідомлюваними або несвідомими страхами трьома способами – через стратегії підлеглості, ворожості, або ізоляції. Застосовуючи кожного з цих способів, людина проектує свій страх на Іншого. Така проекція – відгомін почуття безсилля, що накопичилося в ранніх батьківсько-дитячих стосунках [195 – 197].

Стратегія підлеглості містить приховане визнання владної переваги Іншого над собою. Переживаючи страх, людина виправдовує його важливістю знаходити спільну мову з іншими людьми, піклуватися про них. Така стратегія протидії страху може привести до созалежності, до втрати у людини інтересу до самої собі.

Якщо людина для подолання страху демонструє ворожість, вона прагне узяти верх над Іншим. Раціональне обґрунтування цієї стратегії засноване на переконанні, що поведінка інших диктується тільки їх власними інтересами. Чим сильніше така людина боїться інших, тим більше вона буде ворожою до них. Усі люди, які намагаються контролювати, або психологічно пригнічувати інших, тим самим проявляють власні страхи. Вони бояться влади Іншого над собою, побоюються потрапити під чийсь контроль. Існує пасивний варіант агресивної стратегії захисту від страху.

Така людина боїться Іншого і тому діє потайно, щоб не випробувати на собі дію його влади.

Людина, що використовує третю стратегію захисту від страху, ухиляється від стосунків, ізолює себе від інших, стає емоційно недоступною. Цю стратегію раціонально пояснюють особовими якостями (інтроверсія, соромливість, скромність і тому подібне), перевантаженістю іншою діяльністю. Тому страх може стати причиною відмови від спілкування з Іншим, від відкритих стосунків, від емоційної чесності. Людина упевнена, що прояв щирості і відкритості позбавить її захищеності.

М. Кляйн описала ще одну форму страху: коли людина проєціює власні агресивні потяги, вона починає боятися, що той, на кого була направлена ця проєкція, стане для неї небезпечним. Схожу структуру мають усі параноїяльні страхи.

Страх відноситься до відомих небезпек, а тривога – до невідомих. А фобія в такому випадку – це страх перед чимось визначеним, але не тим, чого людина боїться зовні.

Ф. Ріман [155] та О. Маурер [222, 223] вважали, що страх – реальний сигнал, що попереджує про наближення загрози і тим самим мотивує захисні реакції.

Ф. Ріман виділив і описав чотири основні форми страху, які призводять до різних наслідків: 1) страх зближення (аж до шизоїдної відокремленості від Іншого), 2) страх розлучення, 3) страх змін в собі, в інших людях і у навколишньому світі, і 4) страх постійності, надмірній близькості з Іншим. Ці форми страху Ф. Ріман вважає первинними. Вони спонукають людину розвивати спеціальні компенсаторні стратегії, які знижують інтенсивність страху, враховують нюанси взаємин з навколишніми людьми, включають травматичний досвід індивіда і визначають його "карту реальності". Так первинний страх починає визначати базові уявлення людини відносного себе та Іншого, основні поведінкові стратегії.

Результатом розвитку страху зближення є усунутість суб'єкта від інших людей. Тривале переживання страху розлучення може привести до розвитку хронічної печалі, почуття самотності і екзистенціальної депресії. Специфічним "продуктом" страху змін стає нездолання тяга контролювати себе, інших людей, обставини, а страх постійності призводить до того, що людина боїться бути поглиненою Іншим. Захищаючись, суб'єкт стає емоційно байдужим, "йде в себе", дисоціюється від своїх емоцій, перетворює страх в тілесні симптоми. Ці несвідомі стратегії – основне джерело

моделей поведінки, що повторюються, виборів, що розчаровують, причина тієї шкоди, яку людина може наносити оточенню.

Несвідомі стратегії не лише виявляються глибоко запрограмованими. Вони стають частиною несвідомого захисту людини від первинних страхів. Вони, як правило, знаходять самовиправдання (наприклад: "Я такий, який є", або "Я завжди був таким"). Через первинні страхи у людини виникають труднощі з усвідомленням своєї власної психологічної історії. Тому такій людині важко налагоджувати взаємини з Іншим і з собою.

Н. Міллер [221] відзначив страх як безумовну реакцію вегетативної нервової системи на больові стимули. Також він вважав, що страх – це мотивація чи потреба, яку можна здобути в процесі навчіння.

Ч. Спілбергер називає страх процесом, який включає емоційну реакцію, пов'язану з антиципацією певних збитків внаслідок реальної об'єктивної небезпеки, яка присутня у зовнішньому оточенні [182].

К. Ізард, представник теорії диференційних емоцій, у своїй праці «Емоції людини» писав, що страх – найнебезпечніша емоція, інтенсивний страх може призвести навіть до смерті тварини чи людини [66, с. 313]. Вчений вважав, що страх – це особлива емоція, і її потрібно розглядати окремо від феномену тривоги. За К.Ізардом, тривога – комбінація декількох базових емоцій, і страх лише одна з них.

У вітчизняній психології страх розглядався як емоція, почуття, переживання. Такої точки зору дотримувалися Л.С.Виготський, О.М. Леонтьєв, С.Л. Рубінштейн та ін. Після того, як М.Д. Левітов виділив психічні стани в окрему категорію, страх почали досліджувати як емоційний стан (М.Д. Левітов, О.І. Захаров, О.А. Черникова, М.І. Конюхов та ін.). Так, М.І. Конюхов визначає страх як психічний стан, пов'язаний із вираженим проявом астеничних почуттів в ситуаціях загрози біологічному і соціальному стану індивіда і направлений на джерело дійсної чи уявної небезпеки [92]. О.І. Захаров визначає страх як «афективне (емоційно загострене) відображення у свідомості конкретної загрози життю і благополуччю людини» [56]. Вчений виділяє ситуативний та особистісно обумовлений страх. У випадках, коли страх стає невід'ємною частиною життя людини, коли постійно знаходиться причина для побоювань, стійкий страх стає особистісною властивістю людини. Особистісно обумовлений страх виникає у незнайомих ситуаціях, під час контактів із незнайомими людьми, і багато у чому залежить від характеру людини. Си-

туативні та особистісно обумовлені страхи часто змішуються та доповнюють один одного (О.І. Захаров, В.І. Гарбузов, М.І. Буянов.)

Ф.Б. Березін вважає що страх – це конкретизована тривога, і вона дає уявлення того, що загрозу можна усунути шляхом певних дій [11]. Вчений сформулював «тривожний ряд», який складається із афективних феноменів, які закономірно змінюють один одного по мірі виникнення і наростання тривоги. Так, тривожний ряд складається із таких етапів:

1. Відчуття внутрішнього напруження.
2. Гіперстезійні реакції.
3. Власне тривога.
4. Страх.
5. Відчуття невідворотності катастрофи, що насувається.
6. Тривожно-боязливе збудження.

Згідно О.І. Кондаша, страх – психологічний сигнал, що свідчить про небезпеку та несе в собі попередню оцінку ситуації [79]. Тобто, в першу чергу, даний стан виконує сигнальну функцію.

О.Ф. Чернавський у своєму дослідженні визначає страх як певний стан, що проявляється у внутрішньому відображенні та фіксації окремими системами відчутті небезпеки. Також дослідник розглядає страх як процес, що має початок, тривалість та кінець [201].

Значні труднощі виникають при спробі розвести поняття «*тривога*» і «*страх*». Традиційно вважається, що один із основних критеріїв розрізнення цих понять є наявність чи відсутність предмета переживання. Згідно цієї точки зору, тривога – це стан переживання невизначеної загрози, яка не має певного об'єкту. Страх, у свою чергу, має певний об'єкт, який за бажання можна проаналізувати.

Існують різні підходи до пояснення відмінності між даними поняттями. Так, згідно критерію, який ввів у психіатрію К. Ясперс, тривога відчувається незалежно від стимулу («вільно плаваюча тривога»), а страх співвідноситься з певним стимулом і об'єктом [216].

Ч.Д. Спілбергер намагався розмежувати дані поняття таким чином: він вважав, що головною характеристикою страху є те, що чим значимішою є небезпека, тим інтенсивнішою буде емоційна реакція.

Тривога, у свою чергу, описується як емоційна реакція на невизначену небезпеку, коли невідомі стимули, які її породжують. У порівнянні зі страхом, інтенсивність емоційної реакції на певну ситуацію непропорційна, вона завжди значно вища за об'єктивну небезпеку.

К. Ізард у своїх працях писав, що страх складається із певних чітких фізіологічних змін, експресивної поведінки та переживання (очікування загрози ч небезпеки).

С. К'еркегор у праці «Страх і трепет» також звернув увагу на відмінності між тривогою та страхом. Так, він вважав, що у випадку страху людина завжди рухається у напрямку від об'єкту, який вселяє страх. Але у випадку тривоги часто існує внутрішній конфлікт, внаслідок чого виникає амбівалентне ставлення до об'єкту страху [98].

Коли мова йде про страх, можна сказати, що вся увага людини направлена на об'єкт страху, усі сили організму мобілізуються для того, щоб втекти якнайдалі від об'єкта, або ж для боротьби з ним. Об'єкт страху завжди займає якесь місце у середовищі. Якщо ж людина відчуває тривогу, то її спроби втекти зазвичай провокують дивну поведінку. Це пов'язано з тим, що людина не пов'язує тривогу з певним місцем у просторі, тому вона не знає, куди втікати.

З. Фрейд, досліджуючи страх і тривогу, робить наступні висновки. Так, він вважає, що тривога – це реакція на уявлювану загрозу, безпредметний і невизначений страх. Тривога – це стан, який викликаний не небезпекою, а неможливістю її уникнути.

Існує думка, що тривога і страх співвідносяться з позицій первинності і вторинності. Р. Мей, Ф.Б. Березін вважають, що тривога – первинна реакція на загрозу, вона більш проста у порівнянні зі страхом. Ф.Б. Березін створив «тривожний ряд», у якому описав порядок виникнення різних станів. У ньому страх виникає на четвертій стадії у формі опредмеченої тривоги. Схожу думку виказували такі вчені, як А. Кемпінські [69], Б.І.Кочубей, Е.В.Новікова [85].

Інший погляд на розмежування тривоги та страху виклав Г.Салліван. Він вважав, що джерело тривоги – це близька та значима особа, тоді як джерело страху – можлива деривація потреб людини [161].

Деякі вчені дотримуються думки, що страх має інстинктивні форми реагування, а тривога – соціальні.

О.І.Захаров вказує, що страх та тривога мають спільний емоційний компонент – відчуття неспокою та хвилювання. Таким чином, ці два поняття об'єднуються суб'єктивним відчуттям небезпеки та загрози, або ж відсутністю безпеки [56 – 60]. Як зазначає О.І. Захаров, тривога проявляється як очікування якоїсь події, яка може виявитися неприємною або чимось загрожуватиме індивіду. Захаров вважає, що тривога не завжди є

негативним почуттям, він відзначає, що часто люди відчують радісне збудження, очікування, і цей стан також можна назвати тривогою [4, 56].

О.Кондаш у своїх працях вказує, що відмінністю страху від тривоги є те, що страх може існувати тільки відносно об'єкта. Для його існування необхідним та обов'язковим є існування зовнішніх чи внутрішніх стимулів, які його провокують [79].

Провівши певний аналіз наукової літератури, ми бачимо, що більшість дослідників розглядають тривогу як реакцію на часто невідомий сигнал, в той час як страх є реакцією на конкретну небезпеку. Існують дослідження, які вказують, що страх локалізується у правій півкулі, а тривога – у лівій [166]. Експериментальні психофізіологічні дослідження доводять, що між тривогою та страхом існують чіткі відмінності у психологічних, біохімічних та фізіологічних показниках [148].

О.М.Кузнецова зазначає, що страх – це тимчасовий емоційний стан, який виникає під дією стресових факторів і певним чином впливає на всі психічні процеси [92]. В.В.Косік у своєму дослідженні особистісних страхів вказує, що страх – емоційний психічний стан, який виникає у ситуаціях загрози біологічному або соціальному існуванню індивіда і спрямований на джерело небезпеки [82].

У психологічних словниках зустрічається таке описання страху: емоція, що виникає в ситуаціях загрози біологічному чи соціальному існуванню індивіда і спрямована на джерело дійсної чи уявної загрози [4, 28,169]. О.І. Захаров відзначає, що людина відчуває страх лише у тому випадку, коли вона боїться певних, визначених об'єктів та думок. Коли ж у людини з'являється боязнь виникнення страху («страх страху»), тут, на думку Захарова, присутній високий рівень тривоги, бо людина починає боятися усього того, що може навіть опосередковано вплинути на її благополуччя [4, 56].

О.О. Прохоров, досліджуючи нестійкі стани людини (страх, тривогу, щастя, жах, гнів, паніку тощо), зауважує, що для таких станів характерна підвищена психічна активність [149]. Стан страху вчений виносить на перше місце серед усіх нестійких станів особистості, він з'являється у критичні та важкі періоди життя людини. О.О. Прохоров відзначає, що негативні психічні стани, і страх у тому числі, виконують важливу функцію активізації рефлексивних процесів, які є необхідними для вирішення важких ситуацій [81, 149]. Т.О.Смолева, аналізуючи невпевненість дітей, виявила, що саме страх найбільшою мірою впливає на прояви невпевне-

ності у дітей. У своєму дослідженні вона визначає страх як негативне переживання, яке тісно пов'язане з очікуванням невдачі у діяльності та при встановленні контактів з оточуючими [168]. Р.М.Грановська відзначає страх як найсильнішу негативну емоцію, яка проявляється у очікуванні і передбаченні невдачі при здійсненні певних дій. На думку дослідниці, якщо людина змушена знову повторювати дії, які не призводять до успішного результату, то у неї виникає страх перед такими діями [43].

Згідно специфіки нашого дослідження – страхів у навчальній діяльності школярів – ми трактуємо поняття «страх у навчальній діяльності» як негативний емоційний стан, що відображає у свідомості конкретну загрозу для психологічного благополуччя людини, і який проявляється у прогнозуванні та передчутті невдачі під час виконання певних дій у шкільному середовищі.

Серед усіх **функцій страху** перш за все варто звернути увагу на **сигнальну** функцію (О.Маурер, Ф.Ріман, К.Ізард, О.Кондаш). О.Кондаш у своїх роботах вказує, що страх свідчить про небезпеку та допомагає оцінити ситуацію. У цьому полягає сигнальна функція страху. Також виділяють **приспосувально-адаптивну** функцію (У.Джеймс, К.Ланге), **когнітивну** (С.Холл) та функцію **утворення слідів** (О.М.Леонтьєв, О.Р.Лурія). Дослідження деяких учених показали, що страх несе функцію мотивування та організації поведінки, яка спрямована на усунення небезпеки. Іншими словами, страх може виконувати захисну функцію. К.Ізард у своїх працях вказував, що найсильнішою мотивацією для пошуку безпечного середовища являється страх [66]. Тобто такі реакції, які властиві страхові, як заціпеніння та втеча, насправді несуть у собі адаптаційну та захисну функцію. Важливою є **мотиваційна** функція страху. Найширше вона проявляється у впливі страху на діяльність людини. Експериментальним шляхом було доведено, що у відносно простих для індивіда ситуаціях страх може сприяти покращенню діяльності, тоді як у складних він заважатиме. Варто відмітити, що складність ситуації визначається як складністю завдання, так і ускладненням умов його виконання [92]. К.Д. Ушинський виділяв соціальну функцію страху – **виховну**. Для успішного підкорення індивіда та вироблення у нього певної поведінки часто використовують страх. Ще однією соціальною функцією страху є спонукання до пошуку допомоги у критичних ситуаціях [184]. Страх також несе функцію **оцінювання ситуації**. Завдяки страхові людина може оцінити ступінь загрози і прореагувати на неї відповідним чином. Психічні процеси, які включені у процес оці-

нювання загрози, досить складні. До їхнього складу входять як перцептивні функції, так і пам'ять, мислення, застосування минулого досвіду індивіда. Зазвичай дані реакції проходять дуже швидко, і їх наслідком стає «відреагування» - певні дії, що носять пристосувальницький характер. Так, вчені виділяють три форми можливого реагування на небезпеку: втеча, агресія та ступор. Вони дозволяють або взагалі усунути можливість зустрічі з об'єктом, що становить загрозу (втеча), або знищити цей об'єкт (агресія), або ж перечекати небезпеку (ступор).

Таким чином, страх мобілізує захисні сили організму для боротьби з загрозовим об'єктом, сприяє кращому запам'ятовуванню небезпечних подій, допомагає діяти у ситуаціях нестачі інформації, направляючи поведінку.

1.2. Страх в структурі мотивації навчальної діяльності

На думку В.В.Давидова, поняття навчальної діяльності (НД) включає у себе діяльність учня, який засвоює знання, що забезпечують його розумовий розвиток, а також такі методи роботи учителя з учнями, які допомагають учням оволодіти уміннями здійснювати навчальну діяльність [45].

Зміст поняття НД, перш за все, знаходиться у загальнопсихологічному розумінні діяльності, яке існувало у вітчизняній психологічній школі Л.С. Виготського, О.Р. Лурії та О.М. Леонтьєва. Саме у працях О.М. Леонтьєва поняття діяльності отримало найбільший розвиток.

Так, діяльність визначається як практичне перетворення людиною об'єктивного світу. О.М. Леонтьєв використав загальнопсихологічні знання про діяльність і свідомість для того, щоб сформулювати ряд положень щодо процесу навчання. Вчений вважав, що у школярів необхідно виховувати певне ставлення до знань, навчальні мотиви. Завдяки цьому для учнів знання і вміння стануть їх внутрішнім надбанням, набудуть особистісного змісту. Леонтьєв зазначав, що викладання потрібно зосереджувати не на безпосередньому формуванні знань, умінь та навичок, а на тому, щоб розкрити для дітей зміст навчання, розвинути у них адекватне ставлення до навчання [45, с. 11].

В.В. Давидов виділяє основні психологічні закономірності НД: 1. Перш за все, це специфіка потреб, мотивів, задач, дій, засобів та операцій. 2. Також варто враховувати етапи розвитку НД протягом шкільного ди-

тинства. 3. Важливою є динаміка компонентів НД (коли мета НД може стати мотивом і т.д.). 4. Взаємозв'язок з іншими видами діяльності дітей. 5. Становлення індивідуальних форм НД із розгорнутої колективної навчальної роботи [46].

НД являється провідною для молодших школярів. Саме у цьому віці відбувається її формування, у її складі з'являються відповідні психологічні новоутворення, вона визначає характер інших видів діяльності у даному віці. Під час становлення у школярів НД у них формується і розвивається важливе новоутворення даного віку – основи теоретичної свідомості і мислення, а також певні психічні особливості (рефлексія, аналіз та планування) [154].

Вже у підлітковому віці НД протікає дещо по-іншому, вона входить до складу провідної у даному віці суспільно-корисної діяльності [153].

НД направлена на вирішення учбових задач. У теорії НД учбова задача направлена на аналіз школярем умов походження теоретичних понять і на оволодіння відповідними узагальненими способами дій.

Вирішення учбової задачі відбувається шляхом таких **учбових дій**:

1. перетворення ситуації для знаходження загального ставлення до системи, що вивчається;
2. моделювання виділеного ставлення у предметній, графічній та знаковій формі;
3. перетворення моделі ставлення для вивчення його властивостей у чистому вигляді;
4. виділення і побудова серії конкретних задач, які вирішуються загальним способом;
5. контролю за виконанням попередніх дій;
6. оцінки засвоєння загального способу як результату вирішення даної учбової задачі [44, 45, 153, 154].

У теорії НД йде мова не про засвоєння людиною знань та умінь взагалі. У даному випадку НД розуміється як засвоєння знань, яке проходить у формі специфічної НД. Коли школяр засвоює навчальний матеріал у формі НД, як зазначають В.В.Давидов та В.В.Репкін, він творчо перетворює матеріал, що підлягає засвоєнню. Змістом теоретичних знань, які школяр засвоює на уроці, являється походження, становлення і розвиток якогось предмету. У випадку, коли дитині подаються для засвоєння знання у готовому вигляді, заздалегідь сформульовані, то, на думку Давидова, дитина не виконує НД, а лише засвоює емпіричні знання [46, 153, 154].

НД складається із таких компонентів: навчальної потреби, мотивів, задачі, дій та операцій. Ця структура НД формується протягом навчання у початкових класах. НД являється провідною для учнів молодших класів, саме за умови успішної НД у дітей розвиваються основні психічні новоутворення цього віку (теоретичне мислення та свідомість).

Необхідною умовою формування повноцінної НД у школярів як молодшого шкільного, так і підліткового віку, є систематичне вирішення учбових задач. Даний вид задач має головну особливість: під час їх вирішення школяр змушений шукати і знаходити загальний спосіб (принцип) підходу до багатьох конкретних задач певного класу, які у подальшому школяр вирішуватиме швидко і правильно.

Учбова задача вирішується шляхом **системи учбових дій**. Так, перш за все, дитина повинна перетворити проблемну ситуацію, що входить до такої задачі. Ця дія направлена на те, щоб знайти такий шлях вирішення задачі, який стане основою для наступного вирішення великої кількості окремих задач. Інші навчальні дії дають змогу школярам моделювати і вивчати цей загальний спосіб, виділяти його у окремих випадках, а також контролювати і оцінювати процес вирішення учбової задачі.

В.В. Давидов пише, що НД школярів повинна будуватися у відповідності до способу викладення наукових знань, тобто від абстрактного до конкретного. Мислення школярів має певні загальні риси з мисленням учених, але не тотожно їм. Школярі не створюють поняття та образи, а лише засвоюють їх у процесі НД. Але під час цього процесу у школярів відбувається мисленнєвий процес, аналогічний науковому [44].

НД реалізується шляхом виконання школярами відповідних дій. У процесі систематичного виконання школярами НД у них паралельно із засвоєнням теоретичних знань розвивається теоретична свідомість і мислення.

Основні компоненти структури НД

На початку шкільного життя у школярів ще немає потреби у теоретичних знаннях як психологічній основі НД. Ця потреба у дитини виникає у процесі реального засвоєння нею елементарних теоретичних знань під час спільного з учителем виконання простих навчальних дій, направлених на вирішення відповідних учбових задач. Таким чином, як зазначає В.В. Давидов, теоретичні знання як зміст НД одночасно являються її потребою.

У процесі формування потреби у НД у школярів відбувається і конк-

ретизація її у великій кількості мотивів, які вимагають від дітей виконання навчальних дій.

Мотиви навчальних дій спонукають школярів до засвоєння способів відтворення теоретичних знань. Коли учні виконують учбові дії, вони оволодівають перш за все способами відтворення тих чи інших конкретних понять, образів, цінностей і норм. Через ці способи учні засвоюють зміст цих теоретичних знань.

Таким чином, потреба в НД спонукає школярів до засвоєння теоретичних знань, мотиви – до засвоєння способів їх відтворення шляхом навчальних дій, направлених на вирішення учбових задач [44, 153].

В.В. Давидов вказує, що учбова задача суттєво відрізняється від широкого спектру часткових задач, які входять до складу того чи іншого класу. Так, якщо школярі мають справу з частковими завданнями, то вони здобувають також часткові способи їх вирішення. Для того, щоб засвоїти спосіб вирішення таких задач, учні повинні тренуватися якийсь час. Під час такого способу вирішення задач думка проходить шлях від часткового до загального. Коли ж учні вирішують учбову задачу, вони перш за все, здобувають загальний спосіб вирішення часткових завдань [44 – 46, 153, 154].

О.К. Дусавицький, досліджуючи НД школярів, виказав думку, що НД може бути представлена у двох крайні формах: як певна система конкретно-практичних знань, які забезпечують виконання окремих трудових умінь, і як система теоретичних знань, які являються загальними передумовами побудови способів виконання системи конкретних практичних дій [51, 52].

У першому випадку, як вказує Дусавицький, соціальною функцією НД являється пристосування індивіда до суспільства, до його особистих потреб. Основною формою тут є навчання, передача готових знань.

У другому випадку функцією НД буде розвиток індивідуальної здатності індивіда до зміни суспільства. Основна форма тут – виховання. У даному випадку результатом НД стає система потреб і здібностей особистості, що забезпечує можливість її безкрайнього саморозвитку.

Вчені, які займаються проблемою НД, вважають, що вона повинна будуватися у відповідності до способів викладення знань, який характерний для складних форм суспільної свідомості, перш за все, наукового. Такий спосіб будується на принципі сходження від абстрактного до конкретного. Важливим у НД є такі риси засвоєння знань. По-перше, думка

тут рухається напрямком від загального до конкретного. По-друге, школярі у процесі засвоєння знань виявляються умови походження понять.

Структуру НД складають певні учбові дії. Ці дії виконуються послідовно, у відповідності до логіки сходження від абстрактного до конкретного.

Центральним компонентом НД О.К. Дусавицький вважав учбову задачу. Змістом учбової задачі являється загальний спосіб вирішення конкретних задач [51, 52].

НД – це реалізація загальної форми психічного розвитку дитини. Таке її розуміння являється конкретизацією принципів психолого-педагогічної теорії, що пов'язує психічний розвиток з навчанням і вихованням (П.П. Блонський, Л.С. Виготський, П.Я. Гальперін, О.В. Запорожець, Г.С. Костюк, О.М. Леонт'єв, Н.А. Менчинська, С.Л. Рубінштейн, Д.Б. Ельконін).

Д.Б. Ельконін вказував, що навчально-пізнавальні мотиви, на відміну від широких пізнавальних інтересів, направлені не просто на те, щоб отримати інформацію, а на засвоєння способів дій у конкретній області предмета, який вивчає учень [212, с. 46-47].

Важливо виділити місце, яке займають навчально-пізнавальні мотиви серед інших пізнавальних мотивів. Пізнавальна направленість школярів в НД має, принаймні, 3 рівні розвитку. По-перше, це широкий пізнавальний мотив, що визначає направленість на засвоєння нових знань. По-друге, це навчально-пізнавальний мотив, що стимулює дітей до оволодіння способами здобування знань. По-третє, це мотив самоосвіти, що криється у направленості на постійне вдосконалення способів здобуття знань, своєї навчальної та пізнавальної діяльності взагалі.

Дослідження, проведені А.К. Марковою, дозволили уточнити показники учбово-пізнавальних мотивів та критерії їх сформованості. Так, до їх складу входять [117, 118]:

- інтерес до активної роботи з матеріалом, до його перетворень, до визначення способу цієї роботи;
- бажання повернутися до аналізу способу роботи, навіть якщо цього не вимагає вчитель, навіть після отримання правильного результату;
- прагнення спів ставляти декілька можливих способів отримання одного результату;

- цікавість до способу вирішення навіть у тому випадку, якщо бажання швидше отримати результат відволікає, віддаляє від аналізу способу роботи і т.д.

А.К. Маркова досліджувала мотивацію навчання школярів у контексті діяльнісного підходу. Аналізу змісту мотиву протиставляється розуміння мотиву як внутрішньої характеристики структури діяльності. Будучи внутрішньою характеристикою діяльності, мотив змінюється у процесі формування діяльності, і тоді він стає новоутворенням діяльності, він визначає позицію людини по відношенню до оточуючої реальності, до іншої людини і до самої себе, а також суттєво впливає на особливості індивідуальної свідомості [117]. Прихильники діяльнісного підходу у навчанні (П.Я. Гальперін, В.В. Давидов, Н.Ф. Тализіна, Д.Б. Ельконін та ін..) встановили можливість формування характеру мотивації через організацію діяльності школярів.

Мотивація, на думку Маркової, це одне із новоутворень психічного розвитку школярів, що виникає у процесі здійснення учнями активної навчальної діяльності [117].

У вітчизняній літературі (В.Г. Авсеєв, Л.І. Божович, Ю.Н. Кулюткін, Г.С. Сухобська, О.М. Леонтьєв, В.Ф. Моргун, Г.С. Москвичев, О.К. Тихомиров, М.В. Матюхіна, Г.І. Щукіна, П.М. Якобсон та ін..) виказується ряд спонукань, які формують мотиваційну сферу учня. Сюди відносять ідеали, потреби, мотиви, цілі, інтереси та ін.. Якщо раніше мотивація у школі сприймалася як щось дифузне, як загальне сприятливе ставлення до навчання, то тепер мотивація визначається як складна сфера детермінації поведінки школяра, що складається з багатьох спонукань, які постійно змінюються і вступають у різні зв'язки одне з одним.

Основу мотиваційної сфери складають суспільно вироблені еталони суспільної та індивідуальної свідомості, за Леонтьєвим це «значення» і «сенси» (ідеали, ціннісні орієнтації, соціальні установки, що існують у даному суспільстві і усвідомлюються школярем і утворюють систему його світоглядних поглядів). Коли ця система спонукає учня до активності, виникає потреба – загальна направленість активності учня, що створює передумову НД, але ще не визначає її характеру. Після того, як потреба опредмечується, вона перетворюється на мотив направленості активності на предмет. Мета характеризує направленість активності учня на проміжні результати досягнення предмету потреби. Якщо мотив навчання визначає НД у цілому, то мета визначає характер окремих навчальних дій

[117].

Інтерес (за А.К. Марковою) – це форма прояву і вираження описаних вище спонукань. О.М. Леонтьєв писав, що для того, щоб викликати інтерес, потрібно створити мотив, а потім дати можливість школярам знайти цілі.

Таким чином, потреби, мотиви і цілі (а також інтереси як їх прояви) визначають різноманітні напрямки становлення мотивації як новоутворення НД. У тій чи іншій мірі усі вони мають стати об'єктом формування.

Мотиви мають певні змістовні та динамічні характеристики. До змістовних відносяться характер направленості активності дитини на різний зміст, предмет НД, особистісну значущість для даної дитини, місце у структурі мотивації даної дитини, ступінь дієвості мотиву, рівень усвідомлення, місце у структурі сумісної діяльності з дорослим.

До динамічних характеристик мотивів входять стійкість, неситуативність, рівень задоволеності (незадоволеності), емоційний тон, модальність, швидкість виникнення, сила, інтенсивність, вираженість та можливість перемикання.

А.К. Маркова висуває певні припущення щодо зв'язку між предметною діяльністю та мотивацією. Отже, перш за все, досвід предметної діяльності є необхідною умовою становлення мотивації у дитини. Також для розвитку мотивації дуже важливим є досвід соціальних взаємодій у НД. Окрім вищеперерахованого, для генезису мотивації необхідним є досвід активних дій учня щодо своєї діяльності і щодо її мотивації [117, 118].

НД полімотивована, тому що процес навчання відбувається у складному середовищі соціально обумовлених умов і процесів.

Необхідно визначити критерії, за якими відбувається розмежування внутрішньої і зовнішньої мотивації. Як вказано у найбільш розповсюдженій інтерпретації, внутрішні мотиви – це такі, що породжуються зсередини суб'єкта, а зовнішні – ті, що задаються ззовні, із соціального оточення суб'єкта. На думку В.Е. Мільмана, таке розуміння природи мотивів невірне. Мотиви породжуються всередині суб'єкта, але цілі навчального процесу часто вважають соціально обумовленими. Разом із тим, цілі навчального процесу можуть, на думку В.Е. Мільмана, набувати інтрапсихічного характеру, поєднуючись із мотивом у предметі діяльності [122].

Зовнішні мотиви діяльності, на думку ряду дослідників (В.К. Вілюнас, Л.М. Аболін, О.В. Дашкевич, Б.І. Додонов, Ю.М. Забродін, О.К.Тихомиров та ін.), виконують функцію мети, але не співпадають з

нею. Такий мотив у більшій мірі направлений на кінцевий результат навчання, тобто на прагнення уникнути поганої оцінки тощо. Емоційний компонент у такій діяльності узагальнено проявляється у емоціях задоволення чи незадоволення [199, 200].

Внутрішня мотивація має набагато складнішу структуру. Така мотивація співпадає з метою навчальної діяльності. Функцію мотиву ту може виконувати предмет діяльності, який представлений у двох формах: у формі результату та у формі заданого продукту діяльності.

Не викликає сумнівів думка про те, що внутрішня мотивація навчання являється найбільш ефективною та призводить до найвищих результатів. До внутрішніх мотивів вчені відносять пізнавальні інтереси, безпосередню зацікавленість учнів у реалізації процесу та досягненні результату навчання. Але разом з тим, очевидно, що не лише внутрішні фактори стимулюють навчання. Реальний навчальний процес у значній мірі стимулюється зовнішніми мотивуючими факторами, для яких мета навчального процесу являється простим засобом чи умовою їх досягнення. До зовнішніх мотивів В.Е. Мільман відносить: 1) орієнтації учня на оцінку та інші форми заохочення та покарання; 2) престижно-лідерські моменти; 3) різноманітні фактори зацікавленості, які не мають прямого відношення до процесу навчання [122].

О.М. Леонтьєв також висловив свою думку щодо мотивів НД. Він виділяв мотиви, які «розуміються» і мотиви, які «реально діють». У цьому виражається розходження дійсних мотивів навчання із соціально заданими цілями учбового процесу. О.М.Леонтьєв при визначенні діяльності ситуацію ззовні мотивованої діяльності не відносив до поняття «діяльність» взагалі. Механізмом розвитку нових форм діяльності за Леонтьєвим стає процес «зсуву мотиву на ціль». Для того, щоб визначити місце внутрішніх і зовнішніх мотивів у загальній структурі НД потрібно, перш за все, структурувати предмет НД. Більшість дослідників виходять з того, що продуктом НД є учень, який збагачений знаннями як узагальненим способом дії. У такому випадку об'єктом НД виступає сам учень, а також зміст знань, що засвоюються. Об'єкт навчального процесу має складну двоєдину природу. Предметом діяльності виступає її об'єкт, який розглядається у зв'язках і стосунках, які характеризують даний вид діяльності. Тому у такому контексті прийнято говорити про предметну структуру діяльності. Оболонку предметної діяльності, на думку В.Е. Мільмана, складають умови і засоби діяльності, фактори контролю і оцінки.

Для побудови внутрішньо гармонійної предметної структури НД необхідним фактором являється внутрішня мотивація. Вона є реальною внутрішньою мотивацією розвитку, і характеризується спеціалізованим особистісним змістом.

У випадку, якщо домінують зовнішні мотиви навчання, тоді створюється неадекватна, інвертована предметна структура НД. У такому випадку уся структура змінюється, а компоненти ядра і оболонки перерозподіляються. У оболонку витісняється об'єкт цільової поведінки, тобто учбовий предмет, у даній ситуації він стає умовою чи засобом досягнення значущого зовнішнього мотиву. Коли відбувається заміна основного об'єкта дії у ядрі на об'єкт зовнішньої мотивації, тоді учбова ціль та реальний мотив навчання розходяться і не співпадають.

До найбільш виражених внутрішніх навчальних мотивів належать творчий розвиток у предметі навчання, дії разом із іншими та для інших, пізнання нового і невідомого. Не зовсім внутрішні, але досить корисні для навчання такі мотиви, як розуміння необхідності навчання для життя, процес навчання як можливість спілкування, мотив похвали від значимих осіб [122]. Наступні мотиви навчання ще більш наповнені зовнішніми моментами: навчання як обов'язок, навчання як звичне функціонування, навчання заради престижу, демонстративність та бажання бути у центрі уваги. Найбільш виражені зовнішні моменти у таких мотивах НД, як навчання заради матеріальної винагороди та уникання невдач в якості мотиву навчання.

Емоціогенні ситуації (за О.Я. Чебикініним) – це такі обставини НД, які з різною силою актуалізують емоції учнів. Емоціогенна ситуація – результат зіткнення реальних потреб учнів та можливостей їх задоволення, що склалися в даний момент [200].

О.Я. Чебикін виділяє три напрямки особливостей емоційної регуляції навчальної діяльності. До першого напрямку відносяться роботи Л.С. Виготського, Л.Б. Ітельсона, А. Дістервега, Я.А. Коменського, О.М. Леонтєва, Ж. Піаже, Е. Торндайка, К.Д. Ушинського та ін., у яких визнається важливість окремих емоційно-мотиваційних компонентів у навчальній діяльності. Аналіз концепцій учених даного напрямку свідчить про те, що одні автори наголошують на важливості для навчання різних емоціогенних ситуацій (Е. Торндайк, Дж. Дьюї, А. Дістервег, Л.Б. Ітельсон та ін.). Інші автори для регуляції різних станів рекомендують ігри, змагання, наглядність тощо (Я.А. Коменський, К.Д. Ушинський,

О.М. Леонт'єв). Інші вчені до специфічних емоцій навчання відносять радість, цікавість, задоволення, страх, відразу (Л.Б. Ітельсон, А. Дістервег). Деякі вчені визнають єдність афективних і когнітивних компонентів регуляції пізнання (Я.А. Коменський, К.Д. Ушинський, Ж. Піаже, Л.С. Виготський, А. Бандура) [200].

Значення та функції емоцій у навчанні вбачається у посиленні сприйняття та усвідомлення з енергетичним посиленням, а також з показниками ставлення учнів до навчання.

До другого напрямку відносяться дослідники, які при побудові теорій опиралися або на емоційний компонент навчання (Ч. Пітерсон та ін.), або на раціональний (І.І. Ільєсов, Є.М. Кабанова-Мелер, В.Д. Шадриков та ін.) [200].

Представники цього напрямку у своїх працях описували методи підвищення ефективності навчання. Так, Ч. Пітерсон, представник гуманістичної концепції, писав, що на стадії придбання знань і вироблення основних умінь емоційний компонент є домінуючим.

К. Роджерс виділяв ситуації, які забезпечують прояв емоційного ставлення до подій (емпатію, довіру, трепет та ін.). На думку автора, за умови реального здійснення спеціальних дидактичних ситуацій, навчання стає життям.

Інші автори, розробляючи даний напрямок, основну увагу зосереджують на раціональних компонентах. Є.М. Кабанова-Мелер, описуючи стадії навчання, детально аналізує лише когнітивні компоненти, при цьому ігнорує емоційно-мотиваційні компоненти.

Таким чином, аналіз робіт учених другого напрямку показав, що одна група дослідників на усіх стадіях навчання обирає емоційний, афективний компонент. Це забезпечується завдяки підбору емоціогенного дидактичного матеріалу. Інша група вчених акцентує увагу на когнітивних компонентах навчальної діяльності, тоді як афективні майже повністю ігноруються.

Існує також і третій напрям досліджень концепцій навчання. Його представники не лише визначили суть окремих емоційно-мотиваційних компонентів (Дж. Брунер, П.Я. Гальперін, І. Лінгарт, С.Л. Рубінштейн), але й виокремили їх специфічний зміст згідно різних стадій навчальної діяльності (І.Ф. Герберт, В.В. Давидов, Е. Стоунс та ін.).

С.Л. Рубінштейн відводив емоціям значну роль. Він вважав, що для того, щоб учень успішно просувався у навчанні, у нього має бути стійкий

інтерес до нього [157]. У даному випадку інтерес виступає стимулом до навчання. Рубінштейн підкреслював значний вплив особливостей емоційної сфери в регуляції розумової діяльності, особливо підкреслював нерозривність інтелекту і афекту.

П.Я. Гальперін вказує на те, що почуття, які виникають у пізнавальній ситуації, напряму впливають на психічну регуляцію діяльності людини. П.Я. Гальперін поверхово розглядав питання емоційної регуляції навчальної діяльності у своїх працях, коли описував мотиваційний компонент навчання.

В.В. Давидов [44] виділив наступні стадії у процесі формування навчальної діяльності: засвоєння окремих навчальних дій, об'єднання навчальних дій у кінцеву мету, об'єднання окремих актів навчальної діяльності у цілісну систему.

У цілому представники третього напряму глибше дослідили емоційний компонент у регуляції навчальної діяльності. Виказується можливість використання спеціальних логічних задач для стимулювання виникнення гностичних емоцій. С.Л.Рубінштейн виказує думку щодо єдності афекту та інтелекту у пізнавальній діяльності.

Одну з найкращих спроб описати механізм емоційної регуляції навчальної діяльності у концепції Давидова зробив В.В.Репкін [153, 154].

В.В.Репкін виділив три стадії розвитку діяльності. Перша з них – засвоєння окремих навчальних дій, характеризується ситуаційним інтересом. Друга – розвиток стійкого пізнавального інтересу, третя – виникнення узагальненого інтересу, що перетворюється на спонукальну мотивацію навчальної діяльності.

У науковій літературі описані результати досліджень, згідно яких рівень тривожності дітей, які навчаються у рамках концепції навчальної діяльності нижчий, ніж у школярів масових шкіл.

В НД особливо важливу роль відіграють специфічні емоції учнів. На думку С.Л.Рубінштейна, ефективність того, як учень вникає у роботу визначається не лише тим, що він розуміє задачі, що поставлені перед ним, а й тим, як учень «приймає» ці задачі, які переживання вони у нього викликають. Тобто емоції учнів виступають певним регулятором пізнавальної діяльності, вони відображують ту чи іншу її сторону [157].

Б.І. Додонов вказує, що емоції з'являються у конкретних умовах діяльності (у тому числі і навчальної діяльності), і вони відображають характер її протікання [49].

Ряд дослідників вивчали найтиповіші емоції, що виникають в учнів на різних етапах навчального процесу. Значне дослідження емоцій, що виникають під час навчання, провів О.Я. Чебикін. У результаті експерименту він отримав список емоцій, які найчастіше фіксувалися під час навчального процесу: зацікавленість, нудьга, образа, здивування, сумніви, страх, піднесення, задоволення, захоплення, радість, розчарування, інтерес, догадка, злість, боязнь та ін.. Цікавим виявився той факт, що емоції страху та боязні під час навчання були зафіксовані в учнів, які навчаються на відмінно на етапі закріплення та використання засвоєного матеріалу [200].

О.К. Дусавицький, відомий вітчизняний дослідник, який розробляє проблему НД, провів експеримент, у якому намагався дослідити особливості афективно-мотиваційної сфери НД молодших школярів. Зазначалося, що дослідити афективно-мотиваційну сферу можна завдяки вивченню співвідношення між рівнем розвитку учбово-пізнавальних інтересів та рівнем навчальної тривожності учнів [51].

Зазвичай тривожність характеризується як негативний емоційний стан, що виникає при фрустрації актуальної потреби людини. Тривожність стимулює діяльність, допомагає зняти причину негативної емоції. Тобто, на думку О.К. Дусавицького, тривожність має мотиваційну природу. На відміну від пізнавального інтересу, дія якого у якості мотиву супроводжується позитивними емоціями, тривожність – це мотив навчальної діяльності, що супроводжується негативними переживаннями. Вчений вказує, що навчальний інтерес відображує внутрішній зв'язок мотиву з навчальним предметом, а тривожність – наявність зовнішніх спонукань.

Дослідження даного питання, які проводилися вітчизняними вченими, показали, що рівень тривожності учнів, які навчаються у звичайних класах, набагато вищий ніж в учнів експериментальних класів, що навчаються згідно теорії навчальної діяльності і у яких переважають внутрішні мотиви навчання.

О.К. Дусавицький, після проведеного дослідження, у якому він співставив рівень тривожності та навчально-пізнавальний мотив школярів, отримав наступні результати [51]. Був виявлений чіткий зв'язок між пізнавальним інтересом та навчальною тривожністю. Рівень тривожності знижувався в тих класах, де формувалися змістовні навчально-пізнавальні мотиви. У класах, де таких інтересів немає у більшості учнів, навчальна тривожність зростала. Найчастіше шкільна тривожність виникала в учнів

у школі, у ситуаціях спілкування з педагогом та однокласниками.

Мотиваційна функція тривожності найчіткіше проявляється в учнів контрольних класів, які навчаються відмінно або добре. Що стосується учнів експериментальних класів, то тут усе навпаки – тривожність мотивує лише слабких учнів, у яких ще недостатньо добре сформовані учбово-пізнавальні мотиви.

О.К. Дусавицький зазначає, що дане дослідження показало наявність чіткого зв'язку між пізнавальним інтересом та шкільною тривожністю. Він вказує, що тривожність може виконувати роль мотиву навчання, протилежного інтересу. Те, який мотив виникатиме в учнів, залежить від способу навчання цих учнів [51]. Якщо навчання відбувається шляхом формування в учнів навчальної діяльності, провідними стають мотиви отримання теоретичних знань. Той факт, що у більшості таких учнів немає учбової тривожності, свідчить про те, що навчально-пізнавальний інтерес набуває форми соціально значущого мотиву. Якщо ж у дітей не формують цілеспрямовано НД, пізнавальні інтереси у них розвиваються стихійно та лише у одиниць. У такому випадку єдиним дійсним мотивом навчання, на думку Дусавицького, стає тривожність. Пізнавальний інтерес та навчальна тривожність у такому випадку опиняються на протилежних полюсах мотивації. Це призводить до деформації мотиваційної основи НД та залишає її без можливості подальшого розвитку.

На думку О.К. Дусавицького, навчальна тривожність може використовуватися педагогами лише на ранньому етапі навчання як мотив для того, щоб включити дитину до учбово-пізнавальної ситуації. Але для того, щоб сформувати в учня стійкі та змістовні учбово-пізнавальні інтереси потрібно послабити зовнішні стимули, які викликають тривожність (наприклад, усунути оцінки) [51, 52].

1.3. Порівняльна характеристика емоційної сфери учнів молодшого шкільного та підліткового віку

Незважаючи на велику кількість досліджень молодшого шкільного та підліткового віку, особливо у галузі розвиваючого навчання, проблема вивчення емоційної сфери даного вікового періоду залишається актуальною і у наш час. Сучасна вікова психологія має детальну характеристику молодшого шкільного та підліткового віку. Особлива увага приділяється соціальній ситуації розвитку, провідній діяльності та психологічним но-

воутворенням. Перш за все варто зазначити, що у своєму дослідженні ми користуємося віковою періодизацією розвитку Д.Б.Ельконіна. Згідно з даною періодизацією, молодший шкільний вік визначається у рамках 7-11 років, а підлітковий – 11-17 років [211].

Виходячи з мети нашого дослідження, ми вважаємо за необхідне проаналізувати особливості емоційної сфери молодших школярів та підлітків та провести їх порівняльний аналіз.

Дослідження розвитку особистості у молодшому шкільному віці є традиційним для вітчизняної психологічної науки. Незважаючи на велику кількість праць з даної проблематики, вона залишається актуальною. Досі існують питання, які потребують додаткового вивчення, а деякі навіть перегляду.

Як вже було зазначено вище, ми використовуємо вікову періодизацію розвитку Д.Б.Ельконіна. Згідно з даною періодизацією, молодший шкільний вік визначається у рамках 7-11 років. Соціальна ситуація розвитку молодшого школяра набуває певних змін у даному віці. Соціальна ситуація розвитку – це система відносин, у які включена дитина, це система стосунків між дитиною та тією дійсністю, яка оточує її.

Г.С.Костюк зазначав, що середовище розвитку дитини, це не усе, що її оточує. Насправді на дитину впливають тільки ті умови, з якими дитина активно взаємодіє [84].

Важливою особливістю соціальної ситуації розвитку молодшого школяра є те, що школяр будує свої стосунки з однолітками на основі учбової діяльності. Саме навчання є тим, що об'єднує школяра з однолітками та педагогами. Успішна навчальна діяльність молодшого школяра сприяє формуванню упевненості у власних силах, покращує самооцінку. Для молодшого школяра саме навчання та схвалення учителя є показником успішності серед одноліток. Якщо ж у навчальній діяльності виникають проблеми, це спричиняє появу тривог та шкільних страхів різного походження.

Провідною діяльністю у молодшому шкільному віці являється навчальна діяльність. Результатом навчальної діяльності виступає розвиток особистості, здібностей, інтелекту, засвоєння знань, умінь та навичок. Пізнавальний інтерес є значною складовою частиною організації успішної навчальної діяльності молодших школярів. Для підтримання пізнавального інтересу усі суб'єкти педагогічного впливу повинні об'єднати зусилля і направити їх на створення позитивної атмосфери у школі, контроль за

навчанням, стимулювання творчих здібностей школярів та оволодіння новими знаннями, а також на формування впевненості у власних силах [194].

До основних психологічних новоутворень молодшого шкільного віку перш за все можна віднести пізнавальний інтерес як мотив навчальної діяльності. Окрім пізнавального інтересу, у молодших школярів виникає цілий ряд психологічних якостей, які теж є новоутвореннями зазначеного віку. Так, молодші школярі розвивають довільну регуляцію поведінки, вони вчаться самостійно ставити цілі, долати перешкоди та шукати засоби досягнення поставлених цілей. Також у молодших школярів формується внутрішній план дій, у них виникає рефлексія, вони починають орієнтуватися на соціальні норми та вимоги суспільства.

На думку Д.Б.Ельконіна, дитина під час переходу від дошкільного віку до молодшого шкільного втрачає певною мірою безпосередність та розвиває самоконтроль [210].

Коли дитина приходить до школи, вона потрапляє у світ, де панують строгі норми та правила поведінки. Необхідність розвивати навички учбової діяльності вимагають у дитини бути організованою, дисциплінованою та виконувати усі покладені на неї завдання. Через необхідність стандартизації умов життя дитини у школі часто виявляється багато відхилень у поведінці молодшого школяра. Це може бути гіперзбудливість, гіпердинамія або ж загальмованість. Ці стани часто знижують волю та активність дитини та стають причиною виникнення страхів [124].

Молодший школяр часто відчуває самотність, так як змушений сам організовувати своє нове шкільне життя і брати на себе відповідальність за свої вчинки. З початком навчання у школі молодший школяр усвідомлює, що відтепер його життя складатиметься не тільки з того, що він хоче, а й з того, що він повинен робити [152, 210].

Після дошкільного дитинства молодший шкільний вік стає новим щаблем до дорослішання. До школярів ставляться по-іншому, не так, як до дошкільнят, у них виникає суб'єктивне відчуття дорослості. Але це може викликати у молодших школярів амбівалентні відчуття. З одного боку, школяр хоче виправдати покладені на нього сподівання, а з іншого він боїться виявитися поганим учнем і розчарувати значимих для нього дорослих. Така амбівалентність може породжувати фрустрацію, страхи та невпевненість у собі.

У молодших школярів можуть виникати негативні емоційні пережи-

вання у випадках, коли виникають розбіжності між домаганнями та здібностями дитини, які можуть задовольнити ці домагання. Молодші школярі часто не в змозі адекватно оцінити ситуацію, тому у них виникають образи та знижується самооцінка. Дитина усіма засобами намагається зберегти звичну самооцінку, але часто вона не в змозі відповідати вимогам учителів, батьків та школи у цілому. Це стає причиною виникнення страхів у шкільному середовищі.

У молодших школярів часто виникає стан емоційного стресу – психічного стану, що виникає у відповідь на різні екстремальні впливи. Варто зазначити, що емоційний стрес у молодших школярів часто виникає з вини педагогів, вони провокують його, часто не усвідомлюючи це. Педагоги вимагають від дітей певної поведінки та успішності у навчанні, але не усі діти можуть цього досягти на високому рівні. Завищені вимоги формують у молодших школярів страхи та невпевненість у власних силах.

Молодший шкільний вік являється важливим для формування особистості дитини, її пізнавальної сфери. Саме у цьому віці важливо надати дитині відчуття радості пізнання, впевненості у своїх силах і можливостях. Молодший шкільний вік – сенситивний для формування навчальної діяльності, тому чим більше позитивних емоцій виникатиме у молодшого школяра, тим краще він зможе у майбутньому подолати труднощі підліткового віку.

Дитина молодшого шкільного віку значною мірою емоційно залежить від учителя, бо саме він є значимим дорослим у її житті. Саме тому вчителю важливо знати міру свого впливу а учнів та не шкодити їм своїм негативним ставленням.

Молодші школярі часто відчують емоційний голод, потребу у емоційних важеннях та переживаннях. Перш за все, вони прагнуть втамувати емоційний голод шляхом спілкування з учителем. Але у випадку незадоволення цієї потреби, діти шукають емоційної близькості із однолітками, причому це виражається у тому, що вони розмовляють один з одним на уроках [124, 152].

Традиційна вікова психологія визначає підлітковий вік як один із основних етапів розвитку особистості. Такої думки дотримуються Л.С.Виготський, Д.Б.Ельконін, А.В.Петровський, Г.С. Костюк, С.Д. Максименко та ін. [29, 33, 84, 112, 186].

Деякі автори характеризують підлітковий вік як кризовий, сповнений суперечностей. Головною суперечністю цього віку стає прагнення до са-

моствердження з одного боку, та відсутність достатніх зовнішніх та внутрішніх можливостей для того, щоб реалізувати це прагнення, з іншого. Також існує думка, що криза підліткового віку - це лише складності адаптації особистості при переході з молодшої школи до середньої і з середньої – до старшої [37, 96, 151, 186].

Підлітковий вік характеризується певною соціальною ситуацією розвитку. Соціальна ситуація розвитку – це певний склад оточення підлітка, який забезпечує успішний розвиток особистості дитини. Соціальна ситуація розвитку охоплює два паралельно існуючі утворення. Перш за все, це спілкування з дорослими, серед яких окремо виділяються близькі дорослі і такі, що є носіями певних соціальних функцій щодо дитини. Окрім дорослих, існує спілкування з однолітками. Спілкування підлітка з дорослими стає більш формальним. Збільшується частка спілкування з такими дорослими, які несуть певні соціальні функції для підлітків, таким чином підлітки мають змогу засвоїти різноманітні соціальні функції у процесі спілкування. У спілкування з однолітками у підлітків відбувається певна диференціація за групами. Підлітки починають виділяти серед одноліток групи друзів, приятелів, статусні групи, групи за інтересами та антипатійні групи. Саме однолітки найбільшою мірою впливають на самооцінку у підлітковому віці.

Провідною діяльністю називають оптимальний вид активності, який впливає на успішний розвиток основних психічних новоутворень. Вчені досі не дійшли згоди щодо визначення провідного виду діяльності у підлітковому віці. Д.Б.Ельконін у своїй віковій періодизації вказує на інтимно-особистісне спілкування як провідну діяльність [210]. Д.І.Фельдштейн визначає суспільно-корисну діяльність як провідну у підлітків [140]. Варто зазначити, що для усіх школярів навчальна діяльність залишається провідною також. Навчальна діяльність підлітків має певні відмінні риси від навчальної діяльності молодших школярів. Перш за все, змінюється мотивація шляхом збільшення соціальної мотивації, її урізноманітнення та посилення. Окрім цього, у підлітковому віці значно підвищуються вимоги до організації та самоорганізації навчання.

Основні психічні новоутворення у підлітковому віці пов'язані зі змінами у пізнавальній сфері та сфері розвитку особистості.

Підлітки активно включаються у суспільне життя, у них з'являються нові обов'язки та завдання. Продовжується формування і розвиток психічних пізнавальних процесів, результатом цього стає зміна інтересів дитини

ни. Навчання, хоча і являється значною частиною життя підлітків, поступається намаганням підлітків орієнтуватися на дорослих і включатися у «доросле» життя [152]. Підлітки займають відмінне від молодших школярів становище у суспільстві. Вони більше допомагають старшим, їх фізичний розвиток іде швидкими темпами. З боку дорослих слабшає опіка і контроль, натомість підвищуються вимоги [104]. Підліток усвідомлює такі зміни у ставленні до себе, і прагне до самостійності. Підлітковий вік характеризується значними біологічними змінами у організмі. Так, скелет підлітка росте приблизно на 8 сантиметрів у рік, а м'язова система, а також внутрішні органи повільніше. Це спричиняє певну дисгармонію у фізіології підлітків, вони здаються незграбними та непропорційними. Такі швидкі зміни також впливають на самопочуття підлітків: періоди активності різко змінюються періодами знесилення та втоми. Статеве дозрівання також приходить у підлітковий вік. Дівчатка розвиваються дещо швидше хлопчиків, тому однолітки різної статі часто знаходяться на різних ступенях фізіологічного розвитку. Зміни у будові та вигляді власного тіла значною мірою впливають на поведінку підлітків, це часто стає причиною фобій та страхів.

Проблеми підлітків у значній мірі пов'язані зі школою.

Як вказує І.С. Кон, хронологічний вік індивіда тісно пов'язаний із соціальними можливостями, він впливає на суспільне положення людини, її діяльність, можливості, ширину соціальних ролей, рівень домагань і т.д. [77].

Л.С.Виготський висловився з цього приводу таким чином: «Ми можемо сформулювати загальний генетичний закон культурного розвитку в такому вигляді: всяка функція в культурному розвитку дитини з'являється на сцену двічі, в двох планах, спочатку – соціальному, потім – психологічному, спочатку між людьми, як категорія інтерпсихічна, потім всередині дитини, як категорія інтрапсихічна» [34, с. 145].

Перехід у підлітковий вік характеризується, перш за все, значними змінами в умовах, які впливають на особистісний розвиток дитини. Ці зміни стосуються фізіології організму, рівню розвитку пізнавальних процесів, здібностей та інтелекту, а також стосунків, що складаються у підлітків з однолітками та дорослими. Р.С. Немов вважає, що підлітковий вік – найскладніший із усіх дитячих вікових періодів, тому що він являє собою період становлення особистості дитини [127].

І.С.Кон дотримувався думки, що підліткові проблеми у своїй більшості

пов'язані зі школою та шкільним оточенням. У психіатрії існує поняття шкільних неврозів та фобій, які проявляються у відмові ходити до школи і основним чином впливають на неуспішність у навчанні [77]. Окрім цього, труднощі у навчанні та шкільному житті можуть виникати також під впливом психотравмуючих ситуацій [64].

І.С.Кон у своїх роботах пише про те, що особливості емоційної сфери підлітків перш за все залежать від гормональних та фізіологічних процесів. Характерну для підлітків неврівноваженість, різкі перепади настрою, скачки від екзальтації до депресії та навпаки фізіологи пояснюють тим, що у даному віці зростає загальне збудження і ослаблюється умовне гальмування. Але пояснювати поведінку підлітків лише змінами у фізіології невірно. Не менш значимими є і соціальні фактори виховання. Підлітковий вік є складним, тому що у цей час відбувається дорослішання, з'являються протиріччя між рівнем домагань та образом «Я», що у більшості випадків призводить до появи емоційної напруги та виникненню страхів і тривоги [77].

Тривога та страхи – часті супутники підліткового віку. За дослідженням В.Р. Кисловської, молодші підлітки проявляють найбільшу тривожність у спілкуванні з однокласниками та батьками, а найменшу – коли спілкуються з вчителями та незнайомими дорослими. Старші підлітки проявляють значну тривожність в усіх сферах свого життя, особливо у спілкуванні з батьками та вчителями [73].

Підлітки часто відчують самотність, що є наслідком ускладнення особистості та її становлення. Таке почуття спонукає підлітків до спілкування і групування з однолітками. Така поведінка дозволяє їм відшукати те, чого не вистачає у спілкуванні з батьками та старшими – визнання своєї значущості та звільнення від нудьги. Але, незважаючи на комунікацію з однолітками, підлітки часто відчують дефіцит спілкування, емоційного тепла та підтримки з боку дорослих. Це значною мірою впливає на появу тривоги та страхів [77].

Актуальною потребою підліткового віку є потреба у самоствердженні. Задовольнити дану потребу підліток може шляхом активної та успішної навчальної діяльності. Як зазначає М.В. Матюхіна, саме не сформованість навчальної діяльності призводить до того, що підлітки віддаляються від школи, внаслідок чого зростає ймовірність появи проблем та страхів [119].

Л.С. Виготський описує підлітковий вік як перехідний період між

дитинством та дорослістю. У цей період відбувається психічне, фізичне і соціальне дорослішання, що стає досить емоціогенним для підлітка. У даний віковий період відбувається статеве дозрівання індивіда. Психічна діяльність також зазнає значних змін, це проявляється у настороженості підлітків, відчутті самотності та недовіри до оточуючих, у появі різноманітних страхів. Інтереси, що цікавили підлітка у дитячому віці, відходять на задній план або ж взагалі зникають, натомість з'являються нові, відповідні до віку. Стосунки з дорослими (як батьками, так і вчителями) зазнають значних змін. Підлітки прагнуть до самостійності, вони бажають, аби з до них ставилися, як до дорослих, копіюють поведінку значимих для них людей. Нерідко це спричиняє конфлікти між дорослими та підлітками, внаслідок чого з'являються тривоги та страхи [34].

В.В. Леві зазначив, що особливості поведінки підлітка визначаються тим, що він, переходячи зі світу дітей у дорослий світ, повністю не знаходиться у жодному з них. Підліток уже не дитина, він прагне скоріше стати дорослим, для підлітка розширюється коло можливостей, які раніше були недосяжними. Однак дорослі починають вимагати від нього певних дій, яких раніше не вимагали, розширюється і коло обов'язків. Протиріччя, які неминуче з'являються у житті підлітка, проявляються у його психіці. Для підлітків характерні страхи, внутрішні конфлікти, агресивна поведінка, яка виникає внаслідок невпевненості у собі, підлітковий максималізм [101, 102].

Навчання у підлітків займає більше часу, ніж у молодших школярів, предмети стають складнішими, що підвищує рівень тривожності та може впливати на появу шкільних страхів. Принципи теорії учбової діяльності забезпечують цілеспрямоване формування елементів учбової діяльності, що допомагає підліткові розвинути теоретичне мислення, краще засвоювати навчальну програму і тим самим сприяє зниженню шкільних страхів [160].

Як було вказано вище, на думку деяких вчених, провідною діяльністю підліткового віку є спілкування. І.С. Кон вказує, що завдяки спілкуванню підлітки отримують підтримку та зворотну реакцію від однолітків, вони вчаться відстоювати свою точку зору у колективі, засвоюють правила та норми поведінки. На даному віковому етапі батьки не можуть замінити одноліток у спілкуванні. Тому якщо у підлітка існують проблеми у спілкуванні з однолітками, якщо його не приймає колектив, то це підвищує вірогідність виникнення знервованості, тривожності та шкільних

страхів [77].

На відміну від молодших школярів, підлітки звужують коло близьких друзів. Натомість зростає довірливість та емоційність контактів із друзями, саме у цьому віці підлітки отримують перший досвід міцної дружби. Частіше всього друзів вибирають однієї статі з собою, це визначається тим, що хлопчики та дівчатка по-різному розуміють призначення друга у своєму житті. Для дівчаток більш характерним є ділитися з подружками переживаннями та думками, страхами та побоюваннями. Психіка дівчаток лабільніша, тому вони потребують подруг для тісних емоційних контактів. Хлопчики, у свою чергу, не потребують таких тісних інтимних емоційних контактів із друзями. Найчастіше дружба між хлопцями побудована на спільній діяльності – спортивній грі, гуртку тощо. Тобто основою спілкування між дівчатками виступає комунікація, а між хлопчиками – предметна діяльність [39].

Підлітки, хоча і вийшли з вікового періоду дитинства, все ж не отримують повної самостійності від батьків та інших дорослих. Т.В. Говорун зазначає, що усвідомлюючи те, що вони вже не діти, підлітки часто вимагають ставлення до них, як до дорослих, але ще не готові взяти на себе відповідальність, яку несуть дорослі. Психіка підлітка стає дуже лабільною, протиріччя, що складається у житті підлітка породжує негативізм до дорослих, самооцінка падає, підвищується рівень агресії, що є підґрунтям для появи страхів та тривог [39].

Часто підлітки не в змозі оцінити себе адекватно, вони не відчують своєї значущості та важливості у повсякденному житті. Чим нижчою є самооцінка підлітка, тим вищою є його тривожність. Я.Л. Коломінський писав, що підлітки дуже болісно сприймають негативну оцінку себе іншими людьми, вони часто сприймають позитивну оцінку як негативну, що знижує їх власну самооцінку та сприяє появі страхів [76].

Н.Ю.Максимова зазначає, що самооцінка підлітка – важливий механізм, який сприяє самовихованню підлітка. Підлітки завжди порівнюють себе з однолітками, і дуже важливо, щоб у них формувалася адекватна самооцінка, адже вона є гарною профілактикою виникнення страхів у навчальній діяльності [114].

Міжособистісні відносини підлітків – ще одне джерело страхів та тривог. Саме стосунки між однолітками значною мірою впливають на самооцінку підлітка. Як зазначає Т.М.Титаренко, джерелом тривоги та страхів є різниця між тим, як підліток оцінює себе та тим, як його оціню-

ють інші.

Підліткова агресія, як вказує І.С.Кон, частіше за все являється наслідком низької самоповаги, життєвих невдач та несправедливості, на яку дуже гостро реагують підлітки [77]. Взагалі, нове, незвідане майбутнє, доросле життя, до якого так прагнуть підлітки, несе у собі також і страхи та тривоги. Страхи часто виникають як наслідок протиріччя між рівнем домагань, що є у підлітка, та обмеженою можливістю діяти самостійно [167].

Багато негараздів у житті підлітків виникає внаслідок змін у зовнішності. Важливою складовою самооцінки підлітків стає привабливий зовнішній вигляд. Недосконалість у зовнішності – реальні та уявні – стають серйозною причиною страхів та тривог. У психології такий феномен називається «синдром квазімодо», «синдром гидкого каченяти», а також пубертатна дисморфофобія [66, 68].

Найбільше неприємностей щодо зовнішності у підлітків виникає внаслідок проблем зі шкірою та вагою. Фізіологічні зміни в організмі підлітка, гормональні перебудови часто проявляються ззовні у вигляді підліткового акне та жирових відкладень. І.С.Кон вказує, що результатом таких змін в організмі стає страх перед власною зовнішністю та зниження самооцінки. Негативних переживань також завдає недостатній зріст – у хлопчиків, або навпаки, надто високий – у дівчаток [77].

Поведінка дорослих у даний віковий період може як загострити ситуацію і посприяти появі страхів, так і навпаки, згладити її. Так, Т.В. Говорун вказує, батькам не варто соромити підлітка за бажання дивитися на себе у дзеркало, бо таким чином дитина звикає до змін власного тіла. Важливо підтримати самооцінку підлітка, надати йому впевненості у власній привабливості та грації [39]. У протилежному випадку, у підлітка виникатимуть тривоги та страхи, які можуть залишитися на довгий час, а то і на все життя.

* * *

Таким чином, можна зробити наступні висновки.

1. Аналіз уявлень вітчизняних та зарубіжних дослідників щодо страхів показав, що страх визначається як реакція на конкретну зовнішню загрозу (С. К'еркегор, З.Фрейд), як інстинкт (У. Мак-Даугол), як фундаментальна емоція (К. Ланге, В. Джеймс, Дж. Уотсон, К. Ізард), психосома-

тичний процес (Г. Нунберг), мотивація (Дж. Міллер), психічний стан (М.Д. Левітов, О.І. Захаров, О.А. Черникова, М.І. Конюхов), конкретизована тривога (Ф.Б.Березін), сигнал про небезпеку (О. Кондаш). Тривога та страх, на думку вчених, співвідносяться таким чином. За К. Ясперсом, страх завжди має об'єкт, а тривога може виникати незалежно від стимулу. З.Фрейд зазначав, що тривога – реакція на уявлювану, неіснуючу загрозу, а страх – на конкретну. Існує і така точка зору: страх – це опредмечена тривога (Р. Мей, Ф.Б. Березін, А. Кемпінські, Б.І. Кочубей, Е.В. Новікова).

2. Аналіз існуючих досліджень з проблеми страхів допоміг нам розкрити поняття «страх». Згідно специфіки нашого дослідження – страхів у навчальній діяльності школярів – ми трактуємо поняття «страх у навчальній діяльності» як негативний емоційний стан, що відображає у свідомості конкретну загрозу для психологічного благополуччя людини, і який проявляється у прогнозуванні та передчутті невдачі під час виконання певних дій у шкільному середовищі.

3. У дослідженнях з вікової та педагогічної психології НД визначається як цілеспрямована діяльність учня по засвоєнню знань, а також певні методи роботи учителя з учнями з метою кращого оволодіння умінням здійснювати НД. НД набуває певних змін у процесі вікового розвитку школярів. У молодшому шкільному віці вона являється провідною, відбувається її формування та поява психологічних новоутворень у її складі. По досягненню учнем підліткового віку НД поступається місцем суспільно-корисній діяльності, характерній саме для підліткового віку, хоча вона і продовжує чинити значний вплив на діяльність школярів.

4. У психолого-педагогічній літературі існує ряд напрямків, що демонструють особливості емоційної регуляції НД. Так, представники першого напрямку визнають важливість окремих емоційно-мотиваційних компонентів у НД; у другий напрямок об'єдналися учені, які орієнтуються або на емоційний компонент навчання, або на раціональний; представники третього напрямку визначили не лише значення окремих емоційно-мотиваційних компонентів, а й виокремили їх зміст згідно різних стадій НД. Таким чином, представники кожного з напрямків у тій чи іншій мірі визнають вплив емоційного фактору на процес засвоєння знань у НД школярів.

5. Особливостями молодшого шкільного віку є формування основи для багатьох психічних якостей особистості. Молодший шкільний вік є чутливим для формування НД, характерною є глибока емоційна

прив'язаність до учителя, яка зникає з дорослішанням. Для молодших школярів характерним є наявність емоційного голоду, який втамовується теплими емоційними стосунками з учителем. У підлітковому віці інтереси школярів стають більш диференційованими та спрямованими на «доросле» життя, на відміну від молодших школярів. Значний вплив на емоційний розвиток підлітків чинить той факт, що підлітки прагнуть самостійності та незалежності, що не завжди задовольняється дорослими. До негативних емоційних станів у підлітків можуть призводити зміни у фізичному розвитку та проблеми із зовнішністю; протиріччя між рівнем домагань та образом власного «Я»; незадоволення потреби у зростанні емоційних контактів із однолітками.

6. Умовою психічного благополуччя молодших школярів є гарні стосунки з учителем та відсутність проблем у навчанні, тому що навчальна діяльність є провідною у даному віці. Саме погіршення у даних сферах призводить до виникнення шкільних страхів у молодших школярів. У підлітковому віці провідна діяльність дещо змінюється, до навчальної діяльності долучається суспільно-корисна діяльність та інтимно-особистісне спілкування. Стосунки з учителем уже не так критично впливають на самооцінку підлітків, як у молодших школярів. Натомість саме стосунки з однолітками можуть стати причиною виникнення тривоги та страхів у школі. Самооцінка підлітків надзвичайно залежить від того, як складаються стосунки з друзями, яке становище займає підліток у референтній групі.

РОЗДІЛ 2. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ СТРАХІВ У НАВЧАЛЬНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ШКОЛЯРІВ

2.1. Теоретичне обґрунтування емпіричного дослідження шкільних страхів

Дослідження страхів, що виникають в умовах навчальної діяльності, є однією з актуальних наукових проблем. У сучасній науковій літературі існує ряд методик, спрямованих на дослідження шкільної тривожності взагалі, а також незначна кількість методик, спрямованих на дослідження власне шкільних страхів.

Зупинимось на ряді досліджень, присвячених вивченню шкільної тривожності та страхів.

О.Е. Малковою була розроблена авторська методика «Багатовимірна оцінка дитячої тривожності» (БОДТ), яка представляє собою багатомасштабний опитувальник, який дозволяє багатовимірно оцінити характеристики тривожності у дітей та підлітків. Опитувальник дає можливість оцінити не лише рівень та характер тривожності, а й максимально широкий можливий спектр ситуацій, у яких може виникнути така тривожність [116]. О.Е.Малкова отримала результати, які свідчать про відмінності між показниками тривожності у 7-10 річних дівчаток та 15-17 річних хлопців, з чого автор робить висновки про гендерну нерівномірність протікання процесу дорослішання. Методика БОДТ може застосовуватись у дітей з 7 до 18 років. Опитувальник складається із 10 шкал: загальна тривожність; тривога у стосунках з однолітками; тривога, пов'язана з оцінкою оточуючих; тривога у стосунках з учителями; тривога у стосунках з батьками; тривога, пов'язана з успішністю у навчанні; тривога, що виникає у ситуаціях самовираження; тривога, що виникає у ситуації перевірки знань; зниження психічної активності, обумовлене тривогою та підвищена вегетативна реактивність, обумовлена тривогою. О.Е.Малкова (Роміцина) надає дані щодо надійності та валідності методики БОДТ. Для визначення валідності та надійності методики було проведено дослідження за участю 900 школярів віком від 7 до 17 років. Надійність методики визначалася за даними таких коефіцієнтів: альфа Кронбаха, стандартизованого альфа, коефіцієнта взаємозв'язку розщеплених пунктів шкали, коефіцієнта Гуттмана та коефіцієнта Спірмена-Брауна. Проведене дослідження показало

високу надійність шкал 1, 3, 4, 6, 7, 8, 10 (показник 0,51-0,78) і помірну надійність шкал 2, 5, та 9 (показник 0,31-0,54). Валідність методики у цілому визначається сукупною валідністю усіх шкал. Внутрішня валідність методики БОДТ, як вказує О.Е.Малкова (Роміцина), підтвердилася за допомогою оцінювання експертів, які прийшли до висновку, що методика відповідає сучасному описанню феномену тривожності та його специфіці у дітей та підлітків. Конструктна валідність даної методики обґрунтована тим, що кожна з 10 шкал опитувальника відображує значення спільного для усіх шкал фактора тривожності. В рамках конструктної валідності автор виділяє валідність за віковою диференціацією та за статтю. За допомогою дисперсійного аналізу були отримані дані, що свідчать про вплив віку та статі на показники шкал, що дало змогу розробити нормативи оцінювання вираженості кожного з 10 показників опитувальника у відповідності з такими віковими групами: 7-10 років (молодший шкільний вік), 11-12 років (передпубертатний вік), 13-15 років (пубертатний вік) та 15-17 років (юнацький вік). Емпірична валідність методики БОДТ визначалася шляхом вирахування коефіцієнтів кореляції між результатами опитувальника іншими тестами, направленими на дослідження тривожності. Так, використання дитячої шкали прояву тривожності (CSMAS) на вибірці 134 дітей віком від 7 до 12 років показало, що усі показники опитувальника БОДТ позитивно корелюють з симптомами тривожності, визначеними за допомогою CSMAS ($r=0,53\div 0,68$ при $p<0,05$). Емпірична валідність визначалася також за допомогою інших методик, які теж показали наявність статистично значущих кореляцій. Таким чином, приведені дані демонструють валідність та надійність БОДТ як психодіагностичного інструменту.

Н.М.Авдєєва та Ю.А.Кочетова провели дослідження впливу стилю стосунків між батьками та дітьми на виникнення у дітей страхів [1]. За результатами проведеної методики О.І.Захарова «Страхи у хатинках» автори провели розподіл досліджуваних на такі групи: діти з високим рівнем страху та діти з нормальним рівнем страху. Автори дійшли висновку, що страхи у дітей викликають такі типи батьківського ставлення, як підвищений рівень вимог до дитини, надвисокий рівень контролю з боку батьків, відсутність емоційної близькості батьків з дитиною, а також високий рівень тривожності у стосунках дітей з батьками. Провідними страхами у молодших школярів автори називають страх не відповідати очіку-

ванням батьків, страх покарання батьками, страх психологічної самотності, страх смерті батьків та страх смерті.

А.М.Прихожан у дослідженнях тривожності використовувала методику «Термометр» Ю.Я.Кисельова, яка призначена для самооцінки емоційного стану [144]. У дослідження вимірювалися два показники – самооцінка частоти переживання тривоги і самооцінка інтенсивності такого переживання. Результати дослідження показали, що рівень тривоги виявився порівняно стійким протягом молодшого шкільного віку, після чого він дещо знижується у підлітковому віці (6-7 класи), а у старшому підлітковому віці відбувається різкий підйом тривоги, особливо серед учнів 9-х класів. У старшокласників рівень тривоги знову знижується, і підвищується напередодні випускних іспитів. Також за даними А.М.Прихожан, у молодшому шкільному віці більш тривожними виявляються хлопчики, у підлітковому віці відмінності майже не виявляються, а у ранньому юнацькому віці вищі показники тривожності відмічаються вже у дівчаток [145, 146].

Шкала класичного соціально-ситуаційного страху, тривоги О. Кондаша [79] призначена для школярів віком від 13 до 17 років. А.М. Прихожан адаптувала її для вибірки вітчизняних учнів. Завданням даної шкали була оцінка різноманітних ситуацій з точки зору того, наскільки вони викликають хвилювання, неспокій та тривогу. Як зазначає А.М. Прихожан, перевагою шкал даного типу є можливість виокремити ті області життєдіяльності учнів, які викликають у них тривогу. Окрім цього, шкали такого типу виявляють меншу залежність від здатності учнів розпізнавати свої почуття та переживання. Адаптований варіант методики у 1995-1998 рр. пройшов апробацію, психометричну перевірку та сучасну експертну оцінку пунктів шкали на вибірках, різноманітних за статтю, віком та регіоном проживання. За даними автора, у психометричній перевірці прийняло участь приблизно 1400 осіб. Методика складається із чотирьох субшкал, які визначають шкільну тривожність, міжособистісну, самооціночну та магичну тривожність. Методика представлена у двох формах, які призначені для різних вікових періодів (форма «А» для школярів 10-12 років, форма «Б» – 13-16 років). Дана методика не призначена для використання у молодших школярів [148].

Методика «Шкала тривожності» розроблена Е.І. Роговим по аналогії з «Шкалою соціально-ситуативної тривожності» О. Кондаша. Особливістю цієї шкали є те, що учні оцінюють не наявність чи відсутність у себе

яких-небудь переживань, симптомів тривожності, а ситуації – з точки зору того, наскільки вони можуть викликати тривогу. Такі шкали дають змогу визначити ті області життя школярів, які є для них джерелами тривоги [121].

Для виявлення стійкої тривожності у молодших школярів та підлітків використовують Шкалу Дж.Тейлор Manifest Anxiety Scale (MAS). Дитячий та підлітковий варіант даної шкали (CSMAS) був адаптований А.М. Прихожан у 1991-1993 рр., і доповнений у 2004-2005 рр. Як зазначає автор, шкала пройшла стандартну психометричну перевірку за участю 1600 школярів віком від 7 до 12 років з різних регіонів, що дає змогу розглядати її як валідний та надійний психодіагностичний інструмент.

У результаті проведення даної методики дослідники мають змогу отримати результати за такими показниками: «міжособистісна напруга», «я-концепція та самооцінка», «вегетативні реакції, здоров'я», «страхи, загальна тривожність». А.М.Прихожан зазначає, що проведення підліткового варіанту даної методики викликає у дітей певні труднощі, у таких випадках вона рекомендує замінити дану методику іншою.

А.М.Прихожан на основі методики Е.В. Амен, N. Renison (1954) зробила проєктивну методику для діагностики шкільної тривожності [142]. Методика дає змогу отримати інформацію, яка не залежить від рівня розвитку рефлексії опитуваного. За допомогою даної методики можна визначити загальний рівень шкільної тривожності учнів початкової школи (вік досліджуваних 6-9 років). Зміст методики полягає у тому, що учневі пропонують набір із 12 малюнків, а він повинен сказати, який настрій у зображеного на малюнку персонажа і чому у нього такий настрій. Загальний рівень тривожності визначається по кількості «несприятливих» відповідей учня [121].

На основі методу встановлення семантичних зв'язків В.Ф. Петренко був створений метод незакінчених речень, який дає змогу виявити основні компоненти освітнього середовища, які викликають тривожність у досліджуваного. Даний метод дає досліджуваному змогу у вільній формі виразити свої уявлення про шкільне середовище та емоційне ставлення до нього. Метод незакінчених речень може використовуватися на будь-якому етапі шкільної освіти, проведення може бути як індивідуальне, так і групове. Прикладами речень, які потрібно доповнити є «Коли я відповідаю біля дошки...», «Коли вчитель ставить питання, я...» тощо. При аналізі відповідей учнів оцінюється «емоційне благополуччя» кожної відповіді.

Відповіді, які вказують на переживання тривоги, страху, образи, злості та інших негативних переживань варто розглядати як «емоційно неблагополучні». За результатами досліджень за даною методикою, які проводили А.В. Мікляєва та П.В. Румянцева, діти, у яких наявні страхи та тривоги, пов'язані зі школою, дають шість і більше «несприятливих» відповідей [121].

Для дослідження індивідуально-типологічних особливостей особистості, зокрема тривожності та наявності страхів, використовується Метод колірних виборів – модифікований Л.М. Собчик колірний тест М. Люшера. Даний метод дозволяє дослідити неусвідомлювані переживання, які пов'язані як із ситуативно-обумовленим станом, так і з базовими індивідуально-типологічними особливостями конкретної людини. За даними Л.М. Собчик, колірні переваги залежать як від набору стійких (базових) особистісних характеристик, так і від актуального стану, обумовленого конкретною ситуацією. Метод колірних виборів Л.М. Собчик показав себе як надійний інструмент психодіагностичного дослідження при вирішенні різноманітних питань – профвідбору, профорієнтації, психологічної сумісності, методика використовується як диференціально-діагностичний інструмент, виступаючи у якості індикатора ступеню вираження емоційної напруги та ін.. Аналіз показників, отриманих за даною методикою, дозволяє визначити рівень прояву тривоги у житті людини.

Ще одним проективним методом дослідження тривожності та страхів є Колірно-асоціативна методика А.М. Парачева. Дана методика являє собою модифікований варіант Колірного тесту ставлень і вона відноситься до групи психосемантичних методів психологічного дослідження. Для дослідження використовується стимульний матеріал – кольорові картки М. Люшера та бланк, на якому учні фіксують відповіді. Для кожного навчального предмету учневі пропонується вибрати картку з кольором, який більш за все відповідає цьому предмету. За отриманими результатами можна підрахувати коефіцієнт комфортності, за яким визначаються найбільш неприємні предмети. Також за результатами можна визначити коефіцієнт напруження учня у шкільному середовищі учня [121].

На основі кольорових карток тесту М. Люшера О.М. Еткіндом була створена методика Колірний тест ставлень (КТС), яка є невербальним діагностичним методом, направленим на дослідження як свідомого, так і частково несвідомого рівня стосунків людини [129]. Методика дозволяє експериментаторові обрати ряд емоційно забарвлених, соціально значу-

щих понять, які символізують об'єкти, що підлягають вивченню. Досліджувані обирають на кожен об'єкт найбільш підходящий колір. За допомогою даного тесту можна досліджувати ставлення учнів до різних аспектів шкільного життя: учителів, уроків, директора, однокласників тощо, і на основі цього робити висновок про наявність негативних емоційних проявів.

О.М. Еткінд наводить емпіричні дані дослідження, яке проводилося з використанням КТС та методом міжособистісної діагностики Т. Лірі (в адаптації Г.С. Васильченко) на 80 досліджуваних, хворих на різні клінічні форми неврозів. З метою оцінки конвергентної валідності методики КТС, вираховувалися коефіцієнти кореляції між характеристиками ставлень, отриманих за допомогою обох методик. О.М. Еткінд використовував показники самоповаги (отриманий показник 0,38) та задоволення стосунками досліджуваного з дружиною (отриманий показник 0,56), обидва на рівні значущості $p < 0,05$. Інші дослідження, проведені на 142 дітях віком від 5 до 15 років, хворих на неврози, продемонстрували можливість застосування методики КТС навіть у аутичних дітей. Як зазначає автор, діти сприймають завдання методики як гру, тому із задоволенням дають колірні асоціації, які можна інтерпретувати.

Загалом, проведені дослідження та отримані у них дані дозволяють стверджувати, що методика КТС є валідним та надійним методом дослідження емоційних компонентів ставлення особистості. Невербальні процедури, які застосовуються у дослідженні, дають змогу виявити не тільки свідомі ставлення, а й такі, що знаходяться на підсвідомому рівні.

Існує досить широкий спектр малюнкових проєктивних методик для діагностики шкільної тривожності. Найбільш інформативними являються «Школа звірів» (С. Панченко, 2000, модифікація А.В. Мікляєвої та П.В. Румянцевой [134]), «Я у школі» (Р.В. Овчарова, 1996 [131]), «Моя учителька» (М.Р. Бітянова, 1999 [14]), «Я на контрольній роботі (на екзамені)», «Після батьківських зборів», «Мої однокласники» [121].

Проєктивні малюнкові тести для визначення тривожності мають ряд переваг перед опитувальниками. Вони дозволяють виявити шкільну тривожність учнів – як загальну, так і пов'язану із конкретною ситуацією шкільного життя. Малюнкові методики можна використовувати з учнями будь-якого віку, але особливу увагу варто приділяти розумінню інструкції першокласниками. Проведення психологічної діагностики може проходити як індивідуально, так і у груповій формі.

Оцінювання у таких методиках проводиться за наявністю чи відсутністю ознак тривожності у малюнку. Найяскравішими ознаками шкільної тривожності являються такі: штриховка, занадто сильний або слабкий натиск, зображення очевидно неприємних ситуацій, багаторазове витирання деталей малюнка, маленький розмір власного зображення по відношенню до решти малюнка та ін. [121].

Вивчення страху у руслі дослідження негативних психічних станів молодших школярів проводилося у дослідженні С.М.Томчука. Автор досліджував взаємозв'язок негативних психічних станів та темпераменту учнів молодших класів, а також вплив батьківського виховання на виникнення страхів та інших негативних психічних станів у дітей [180]. Для вивчення тривожності С.М. Томчук використав тест тривожності Р. Темпл та М. Дорки, дитячий апперцептивний тест, малюнкові тести «Неіснуюча тварина», «Дім-дерево-людина», «Малюнок сім'ї», «Що мені подобається в школі». На основі проведеного дослідження автор робить висновок про те, що тривога є базовим станом, який детермінує негативні психічні стани в учнів. За С.М. Томчуком, тривога може розвинути у страх, агресію, астенію, депресію тощо [180, с. 19].

О.М. Складенко, досліджуючи психологічні детермінанти шкільних страхів у молодших школярів, зазначає, що у роботі з молодшими школярами ефективно зарекомендували себе проєктивні методики дослідження шкільних страхів. Автор у своєму дослідженні для досягнення поставленої мети використала методики «Неіснуюча тварина», «Моя сім'я», «Домашній обличчя», а також методику «Незакінчені речення». Окрім цього, О.М. Складенко розробила авторську методику дослідження шкільних страхів учнів молодших класів, яка називається «Що лякає в школі мене, та чого, на мою думку, бояться інші?» [166].

Використання методики «Неіснуюча тварина» для дослідження шкільної тривожності та страхів було описане у дослідженні О.М. Складенко [166]. Дана методика розроблена М.З. Дукаревич для діагностики властивостей особистості. Проєктивні методики часто застосовують у випадках, коли у досліджуваній ще не досить розвинена рефлексія, особливо у дітей.

О.М. Складенко застосовувала методику «Неіснуюча тварина» для виявлення тривожності та самооцінки у молодших школярів. Після того, як малюнок був зроблений, психолог розпитував дитину про те, що любить дана тварина, як вона живе, чи є у неї друзі та вороги, чи боїться ця

тварина чогось чи когось? Відповіді дітей записувалися та аналізувалися разом із самим зображенням. Особлива увага зверталася на деталі малюнку, що вказують на страхи та тривогу: штриховку, велику кількість очей, вух, антен та інших органів чуття, великі очі та розширені заштриховані зіниці. Також на наявність страху та тривоги вказують елементи захисту на малюнку: панцирі, голки, шипи, роги, броня тощо.

О.Ф. Чернавський у дослідженні страху застосовував авторський опитувальник «Ситуативне дослідження страху», за допомогою якого виділялися рівні страху [201]. Автор співставив дані, отримані за допомогою цього опитувальника, з іншими даними, які характеризують риси особистості (опитувальник 16 PF Р.Кеттелла), агресивність особистості (Опитувальник К. Томаса, А. Басса та А. Даркі), вольові якості особистості (В.В. Прядейн), типи акцентуації особистості (опитувальник Х. Шмішека), рівень стресу (шкала вивчення стресу за Дж. Грінбергом) та інші якості. Отримані результати дозволили авторові зробити висновок, що індивіди з яскраво вираженим показником страху характеризуються високою тривожністю, емоційною нестабільністю та фрустрацією, вони схильні до переживання почуття провини, а також у них відмічається обернена залежність з показником волі.

О.К. Дусавицький у руслі досліджень пізнавального інтересу школярів виділяє взаємозв'язок між пізнавальним інтересом та шкільною тривожністю. На основі проведення проективної методики Дорки та Амен, методики незакінчених речень та бесіди автор стверджує, що серед учнів, які характеризуються високим рівнем сформованості внутрішніх мотивів навчання наявний значно нижчий рівень шкільної тривожності у порівнянні з рештою учнів, у яких не виявлено стійкого пізнавального інтересу та внутрішніх мотивів навчання. Тобто шкільна тривожність має обернений зв'язок із внутрішніми мотивами навчальної діяльності [51].

О.С. Шукалова провела дослідження шкільної тривожності як якості, що обумовлює пізнавальний інтерес молодших школярів. У результаті дослідження виявлено, що існує тісний, статистично значущий зв'язок між групою показників шкільної тривожності та пізнавальним інтересом школярів. Автор робить висновок про те, що характеристика пізнавальної мотивації повинна обов'язково включати в себе характеристику шкільної тривожності [203].

Шкільну тривожність також можна дослідити за допомогою методики «Діагностика емоційного відношення до навчання» А.Д. Андрєєвої, яка

направлена на дослідження змін в емоційній сфері особистості учнів. Методика складається із двох частин, одна з яких направлена на вивчення фонового рівня емоційної сфери, а інша – емоційного стану під час уроку. Кожна частина, у свою чергу, складається із трьох частин: шкали пізнавальної активності, шкали тривожності та шкали негативних емоційних переживань [205].

О.Я.Чебикін досліджував емоційну регуляцію учбово-пізнавальної діяльності. Автор зазначав, що під час навчальної діяльності учні відчувають не лише позитивні емоції, а й негативні. До негативних емоційних переживань О.Я.Чебикін відніс нудьгу, подив, сумнів, байдужість, розчарування, злість та боязнь [199]. Для вивчення емоційних переживань учнів дослідник використовував власні розробки: анкетування і опитування.

С.М. Ольховецький у своєму дослідженні психологічних чинників страхів у підлітковому та юнацькому віці для досягнення мети використовував методики, направлені на дослідження страхів: «Диференційна шкала емоцій» К. Ізарда, «Неіснуюча тварина», шкала ситуативної тривожності Ч. Спілбергера, адаптована А.М. Прихожан, шкала самооцінки особистісної тривожності Дж.Тейлор, адаптована А.М. Прихожан, методика діагностики рівня шкільної тривожності Б. Філліпса, проєктивна методика «Намалой свій страх» та інші. Автор дійшов висновку, що страхи у підлітковому та юнацькому віці викликаються суб'єктивними чинниками, до яких у значній мірі відноситься шкільне оточення. Також, як зазначає С.М. Ольховецький, висока мотивація до уникання невдач пов'язана із високим рівнем страху [132].

О.І.Макух досліджувала особливості межових психічних станів та їх вплив на навчальну діяльність учнів. Для проведення дослідження автор використовувала методики ОДЕН Ю.М.Міленич для діагностики емоційного неблагополуччя дітей, проєктивну методику «Контурний САТ-Н», методику дослідження тривожності СМАС, методику вивчення продуктів творчості - тест «Малюнок сім'ї» за В. Х'юлсом, О. І. Захаровим, а також тест «Шкала невротизації особистості батьків» О. І. Захарова.

В.А. Петченко створила Методику шкалювання оцінки ступеню вираження об'єктних шкільних страхів дітей молодшого шкільного віку [137]. Дана методика направлена на виявлення ступеню невротизації дитини, яка тісно пов'язана з її дієдатністю, навчальною успішністю, факторами сприятливого психічного та особистісного розвитку, з успішністю у сфері міжособових стосунків, а також з психічною стабільністю дитини.

В.А. Петченко, досліджуючи конструктну валідність даної методики, отримала наступні результати: сумарний показник за методикою, який показує ступінь переживання страху, негативно корелює з фактором Н багатфакторного опитувальника Р.Б.Кеттелла для дітей (12PF): $-0,183$ при $p \leq 0,05$ та позитивно – з фактором О: $0,324$ при $p \leq 0,01$. Також автор методики використала модифікований психогеометричний тест і восьми-колірний тест М. Люшера. Результати дослідження показали, що учні 2, 3 та 4 класів визнали геометричні форми «зигзаг» та «хмарка» як такі, що у найбільшій мірі асоціюються зі станом страху; також як такий, що найчастіше асоціюється зі станом страху визнано чорний колір. Вказані результати свідчать про високу конструктну валідність методики [137].

Методика складається із 74 локусів, які пов'язані зі школою (наприклад, спілкування з учителем, учбова діяльність, спілкування у школі тощо). Оцінювання запропонованих тверджень виконується за чотирьохбальною шкалою від 0 до 3, де 0 – заперечення наявності страху, а 3 – страх переживається у значній мірі. Автор зазначає, що усі ситуації, що використовуються у методиці, можна розділити на семантичні спільноти, які досить повно відображають взаємодію суб'єктів, різноманітні явища предмету, об'єкти навчальної діяльності молодшого школяра [137].

О.В. Крейніна, досліджуючи особистісні фактори страху студентів перед екзаменами, застосувала опитувальник «Страх перед екзаменом» Д. Роста та Ф. Шермера, адаптованого Т.В. Сенько та О.В. Крейніною, а також опитувальник «Дослідження автономності – залежності особистості у навчальній діяльності» Г.С. Пригіна. Для дослідження особистісних факторів студентів були використані методики «Діагностика міжособистісних ситуацій» Т.Лірі, адаптованого Л.М. Собчик, «Вивчення особистісної поведінки» Т.В. Сенько, шкали самооцінки мотивації схвалення Д. Крауна та Д. Марлоу, у модифікації Ю.Л. Ханіна, опитувальник нервово-психічної напруги Т.О. Немчина [88]. У результаті дослідження, автор робить висновок про те, що страх студентів перед екзаменом пов'язаний із певними особистісними факторами, до яких відносяться якості особистості, які проявляються у ставленні до себе, до оточуючих, до учбової діяльності, а також мотивації схвалення.

Н.В. Карпенко досліджує переживання страху в рамках емоційного досвіду особистості на етапі входження у зрілість. Автор описує власну методику – анкету, спрямовану на виявлення ступеня вираженості певного досвіду переживання страху. Дослідження проводилося на спортсменах

віком 16-18 років.

М.І. Тіхонова вивчала шкільну тривожність за допомогою тесту Б. Філліпса у руслі дослідження емоційної дезадаптації молодших школярів. Разом із цим тестом, автор використала у дослідженні «Карту спостережень» Д. Скотта, анкету «Оцінка рівня шкільної мотивації» Н.Г.Лусканової, опитувальник Г. Айзенка, Тест тривожності Теммла, М. Дорки та В. Амена та інші методики [179]. На основі проведеного дослідження автор робить висновок про зв'язок емоційної дезадаптації та шкільної тривожності, а також шкільних страхів. Наявність високого рівня тривожності є детермінантою виникнення емоційної дезадаптації молодших школярів [179].

Опитувальник шкільної тривожності Б.Філліпса – надійний психодіагностичний інструмент, який дозволяє оцінити не лише загальний рівень шкільної тривожності, а й тривожність, яка пов'язана із різними областями шкільного життя. Дану методику у своїх дослідженнях шкільної тривожності та шкільних страхів використовували такі дослідники, як О.Ф. Чернавський [201], І.С. Бруско та О.А. Белобрикіна [21], О.С. Шукалова [204] та інші .

2.2. Комплекс методів дослідження страхів у навчальній діяльності школярів

Керуючись метою нашого дослідження ми відібрали ряд методик для проведення констатуючого експерименту. Методики для дослідження обирались на основі їх відповідності завданням дослідження та адекватності віку досліджуваних. Критеріями відбору діагностичного інструментарію були методична обґрунтованість методик, можливість проведення методик серед досліджуваних різного віку, а також можливість виявлення взаємозв'язку між результатами, які отримані за допомогою даних методик.

Так, для досягнення поставленої мети ми задіяли такі методики:

1. Оцінка рівня тривожності за допомогою тесту шкільної тривожності Б.Філліпса.
2. Авторський опитувальник «Список страхів».
3. Методика, спрямована на визначення наявності стереотипів у емоційному досвіді досліджуваних Л.М.Лисенко.

4. Опитувальник атрибутивного стилю особистості СТОУН-П М.Селігмана.

5. Колірний тест ставлень (КТС) О.М.Еткінда.

6. Аналіз академічної успішності учнів.

Оцінка рівня тривожності за допомогою методики «Діагностика рівня шкільної тривожності» Б.Н.Філліса.

Мета методики – вивчення рівня і характеру тривожності, яка пов'язана зі школою у дітей молодшого і середнього шкільного віку. Методика дає змогу виявити наявний рівень шкільної тривожності, а також допомагає визначити, яких форм набуває тривожність і де саме вона зосереджена. Використання методики передбачає досить високий рівень розвитку рефлексії в учнів, так як тест побудований на самозвіті. Перевагою даної методики є можливість отримання даних за декількома факторами шкільної тривожності, що надає цінну інформацію для проведення наступної корекційної та розвивальної роботи з учнями [7; 13; 32; 83; 146; 182]. Дана методика використовується для визначення наявного рівня і характеру шкільної тривожності у дітей молодшого та середнього шкільного віку.

Дані, отримані за допомогою методики, дозволяють проаналізувати загальний емоційний стан школяра під час перебування у школі. Емоційний стан досліджуваних визначається наявністю певних тривожних факторів та мірою їх прояву. Результати дослідження за кожним учнем надаються у вигляді діаграм. Для отримання підтвердження результатів першого дослідження чи відслідковування динаміки стану учнів проводиться повторне обстеження через деякий час.

Тест складається із 58 питань, на кожне з яких учні повинні відповідати «так» або «ні» [143, с. 68]. Усі результати розподілялися на 8 факторів, кожен з яких дає змогу виявити певний вид емоційного неблагополуччя дитини у школі. Зміст кожного з факторів характеризується таким чином:

Перший фактор – загальна тривожність у школі – дає уявлення про загальний емоційний стан дитини, пов'язаний із різними формами її включення у життя школи.

Другий фактор – переживання соціального стресу – дає уявлення про емоційний стан дитини, на фоні якого розвиваються соціальні контакти дитини з однолітками.

Третій фактор – фрустрація потреби у досягненні успіху - показує рівень несприятливого психологічного фону, який не дає дитині можливості розвивати свої потреби в успіхові та досягненні високих результатів.

Четвертий фактор – страх самовираження – показує наявність негативних емоційних переживань, які пов'язані із ситуаціями, де потрібно само розкритися, показати себе перед іншими, продемонструвати свої можливості.

П'ятий фактор – страх ситуації перевірки знань – показує рівень негативного ставлення та тривоги у ситуаціях перевірки знань, досягнень та успіхів, особливо якщо це публічна перевірка.

Шостий фактор – страх не відповідати очікуванням оточуючих – показує міру орієнтування на інших під час оцінювання власних результатів та дій, тривога та переживання за оцінки.

Сьомий фактор – низька фізіологічна стійкість до стресу – показники по цьому фактору демонструють особливості психофізіології людини, які значно знижують можливість пристосування до стресогенних ситуацій у навчанні, а також підвищують вірогідність деструктивного реагування на тривожний фактор середовища.

Останнім фактором у методиці Б. Філліпса є проблеми та страхи у стосунках з учителями. Цей фактор відображує загальний негативний емоційний фон у стосунках із учителями, що значною мірою знижує успішність у навчання дитини.

Таким чином, за допомогою методики «Діагностика рівня шкільної тривожності» Б. Філліпса можна достатньо глибоко дослідити як особливості стосунків дитини у шкільному середовищі, так і особливості її розвитку, що безпосередньо може впливати на виникнення шкільної тривожності та шкільних страхів.

Для більш детального вивчення структури шкільних страхів ми використали авторську *методику «Список страхів»* (Додаток Б).

Для авторської методики «Список страхів» ми відібрали ряд страхів, які найяскравіше проявляються у шкільному житті. Даний список ми отримали на основі проведеного письмового опитування та бесід з учнями молодших класів та підлітків. Для опитувальника були відібрані страхи, які зустрічалися у відповідях учнів найчастіше.

У інструкції до опитувальника учням пропонувалося прочитати ряд ситуацій, у яких учні можуть відчувати страх, та оцінити, як часто такі ситуації виникають з ними. Кожну ситуацію потрібно було оцінити від 0

до 5, де «0» означав, що даний стан відсутній, «1» - що таке трапляється дуже рідко, «2» - трапляється, але рідко, «3» - таке інколи трапляється, «4» - дуже часто та «5» - даний стан присутній завжди.

Отримані результати ми використовували для визначення найпоширеніших страхів, а також для виявлення взаємозв'язку між шкільними страхами та психологічними особливостями учнів.

Методика «Стереотипи емоційного досвіду» (Додаток А).

Для виявлення стереотипів, які існують у емоційному досвіді досліджуваних, ми використали методику Л.М. Лисенко «Стереотипи емоційного досвіду» [108]. Автор розглядає стереотипи як особливі форми обробки інформації, що полегшують орієнтацію людини у світі, як спрощену думку про людей, явища та ситуації. Стереотипи використовуються для оцінки співвідношення між предметами різних класів та приписування їм визначених характеристик. Емоційна пам'ять, як вказує Л.М. Лисенко, включена до системи емоційного ставлення людини до типових життєвих ситуацій, а також способів реагування а ці ситуації.

Для визначення стереотипів емоційного досвіду автором було відібрано ряд тверджень, які представляють собою стереотипи більшості людей з приводу найтиповіших емоціогенних ситуацій. Усі ситуації відносяться до таких категорій: стосунки між хлопцями та дівчатами, між дітьми та батьками, учнями та учителями, учнями – навчальною діяльністю та категорія особистісних стереотипів. Кожна категорія складалася із п'яти тверджень.

У ході дослідження учням зачитувалася інструкція, згідно з якою вони повинні прочитати ряд тверджень із ситуаціями, які часто зустрічаються у життя школярів. Учням пропонувалося відмітити відповідним балом міру погодження з кожним із запропонованих тверджень. Результати, отримані після обробки, розподілялися на три рівні стереотипності емоційного досвіду:

- від 50 – 70 балів – високий рівень;
- від 20 – 50 балів – середній рівень;
- до 20 балів – низький рівень.

Для кращого розуміння наведемо приклади тверджень, які проілюструють кожну категорію стосунків.

Перша категорія - система взаємовідносин «дівчата-хлопці»: «Чоловіки повинні захищати жінок»; «Освідчуватися у коханні першим повинен чоловік».

Друга категорія – стосунки в системі «діти – батьки»: «Батьки не можуть зрозуміти інтереси молоді»; «В сім'ї більше турботи та любові отримує менша дитина».

Третя категорія – система взаємовідносин «учні – вчителі»: «Учителі мають своїх «улюбленців»; «Вчитель завжди правий».

Четверта категорія – стосунки в системі «учні – навчальна діяльність»: «Кожен, хто отримав низьку оцінку почуває себе ображеним»; «Те, що ми учимо в школі, не знадобиться в дорослому житті».

П'ята категорія - це твердження, які стосуються особистісних стереотипів: «Хороші люди не проявляють злість»; «Довірливість повертається неприємностями». У методиці кожній категорії відповідає п'ять тверджень.

У своєму дослідженні емоційної пам'яті Л.М. Лисенко отримала наступні результати [108]. Найбільш вираженими серед групи досліджуваних учнів виявилися стереотипи категорії «учні – вчителі»: майже 80% досліджуваних погодилися із запропонованими твердженнями, стереотипи інших категорій виявилися менш яскраво вираженими. Також виявлений кореляційний зв'язок між показниками стереотипності емоційного досвіду та такими характеристиками емоційного досвіду, як диференційованість ($r = 0,19$, $p < 0,05$) та готовність до використання ($r = 0,17$, $p < 0,05$), а також ряд ще слабших кореляційних зв'язків за іншими параметрами. Отримані показники автор інтерпретує як свідчення того, що стереотипність емоційного досвіду виключає його диференційованість та глибину, готовність до використання.

Опитувальник атрибутивного стилю СТОУН-П. Опитувальник СТОУН-П призначений для дослідження стилю пояснення успіхів та невдач. За його допомогою можна діагностувати особливості оптимістичного атрибутивного стилю у двох областях – в області позитивних та негативних життєвих ситуацій.

Теоретичною основою даної методики є теорія оптимістичного-песимістичного стилю пояснення М. Селігмана і теорія безнадійності Л. Абрамсон, Дж. Метальськи та Л. Аллой, а також праці К. Петерсона, Б. Вайнера, К. Двек, Е. Скіннер, П. Стольца та теоретичні розробки російських дослідників Т.О. Гордєвої, В.Ю. Шевяхової та Е.Н. Осіна [42].

Методика стилю пояснення успіхів та невдач діагностує особливості когнітивного реагування людини в ситуаціях негативних і позитивних життєвих подій. Аналіз атрибутивного стилю здійснюється за трьома ос-

новними параметрами: постійності (стабільності), широти (глобальності) та контрольованості (чи контролю). Разом із постійністю та широтою важливою складовою стилю пояснення являється відчуття своєї здатності впливати на позитивні та негативні життєві події. Люди, які дають універсальні та постійні (використовуючи слова «завжди» та «ніколи») пояснення своїм невдачам, і навпаки, конкретні та тимчасові пояснення – своїм успіхам, схильні частіше переживати негативні емоції. Люди, які дотримуються конкретного і тимчасового стилю пояснення невдач і узагальненого та постійного стилю пояснення успіхів і які вірять, що можуть впливати на те, що з ними відбувається, характеризуються психологічним благополуччям, оптимізмом, вони схильні до наполегливості і активного подолання труднощів.

Результати апробації тесту СТОУН дозволяють авторам стверджувати, що він являється надійним та валідним інструментом психологічної діагностики [42]. Надійність методики СТОУН-П перевірялася на вибірці учнів 9-11 класів шкіл м. Москви, Бійська та Магадану кількістю 300 осіб, а також на абітурієнтах МГУ у кількості 100 осіб. Отримані результати дозволяють авторам стверджувати, що показники внутрішньої погодженості виявилися вищими, ніж у аналогічній версії опитувальника для дорослих. Ретестова надійність виявилася на високому рівні, статевих та вікових відмінностей не було виявлено. Конструктна валідність методики СТОУН-П перевірялася за допомогою наступних методик: тесту життєстійкості С.Мадді та шкали загальної самоефективності Р. Шварцера та М. Єрусалема. Отримані результати продемонстрували наявність значимих кореляційних зв'язків між оптимістичним атрибутивним стилем та загальною самоефективністю (дані на рівні значущості $p < 0,001 - 0,05$) та життєстійкістю (показники на рівні значущості $p < 0,001 - 0,05$). Окрім приведених результатів, автори досліджували конструктну валідність методики СТОУН-П, визначаючи її взаємозв'язок з такими показниками, як психологічне благополуччя (рівень значущості отриманих кореляційних зв'язків $p < 0,001 - 0,05$) та мотивація та саморегуляція (рівень значущості отриманих кореляційних зв'язків $p < 0,001 - 0,05$).

Уміння оптимістично сприймати сприятливі життєві ситуації являється предиктором психологічного благополуччя (щастя, самоповаги, віри у майбутнє), і досягнень у діяльності (наприклад, успіхів у навчальній діяльності). Вміння гнучко сприймати невдачі, пояснюючи їх тимчасовими, конкретними та контрольованими причинами являється предиктором

самоконтролю, ефективної саморегуляції, психологічного благополуччя та відсутності депресії [42].

Існують дослідження, які демонструють взаємозв'язок показників СТОУН-П та успішності у навчанні [42]. Так, проведені дослідження на 92 учнях 10-11 класів показали наявність значущих зв'язків між оптимістичним атрибутивним стилем та успішністю навчання. Інтерпретувати отримані зв'язки можна різним чином: або ж так, що оптимізм сприяє більш високій успішності у навчальній діяльності, або ж так, що оптимістичний атрибутивний стиль учнів формується на основі позитивного власного досвіду у навчанні. Автори роблять наступні висновки щодо своїх досліджень: оптимізм у позитивних ситуаціях тісніше пов'язаний із успішністю; у школярів із низькою успішністю взаємозв'язки з оптимізмом тісніші, ніж у школярів із високою успішністю; школярі із високою успішністю більш оптимістично пояснюють свої успіхи, у порівнянні із школярами з низькою успішністю; атрибутивний стиль школярів із високою успішністю є більш диференційованим.

Опитувальник представляє собою 24 життєві ситуації, які можуть трапитися з будь-яким школярем. Учні повинні відповісти на питання про кожну ситуацію таким чином:

1. Уявити собі кожну подію так, ніби вона відбувається у даний момент життя, навіть якщо здаватиметься, що така ситуація не може виникнути у твоєму житті.

2. Подумати, яка основна причина цієї ситуації, якби таке трапилося з тобою, і написати розгорнуту відповідь.

3. Для двох питань, які слідують за твоєю відповіддю, обвести кружечком цифру від 1 до 6, яка означає твою відповідь.

У результаті обробки даних можна отримати показники, які розподіляються за кожним з трьох параметрів: стабільність, глобальність та контроль. Сума показників за цими трьома параметрами і є загальний показник оптимізму. Окрім вищевказаних параметрів, методика дозволяє отримати бали, які демонструють оптимізм учнів у ситуаціях успіху, невдачі, у сфері досягнень та між особовій сфері.

Колірний тест ставлень (КТС) О.М. Еткінда. Колірний тест ставлень – це невербальний діагностичний метод, який направлений на дослідження як свідомого, так і частково несвідомого рівня стосунків людини [129]. Його теоретичною основою є концепція ставлень В.М. М'ясищева та ідеї Б.Г. Ананьева про образну природу психічних структур будь-якого

рівня, а також уявлення О.М. Леонтьєва про чуттєву основу змістовних утворень особистості.

Методичною основою методу КТС є колірно-асоціативний експеримент, ідею та процедури якого розробил О.М. Еткінд. Він оснований на припущенні, що суттєві характеристики невербальних компонентів ставлення до значимих соціальних об'єктів та до самого себе відображаються у колірних асоціаціях.

Колірна сенсорика, як вказує О.М. Еткінд, досить тісно пов'язана із емоційним життям особистості, цей факт успішно використовується у ряді психодіагностичних методів як індикатор загального афективного стану особистості. Метод КТС, у свою чергу, направлений на дослідження конкретних ставлень особистості та асоціативних реакцій на певні стимули. Для проведення дослідження методом КТС використовують набір кольорів із восьмиколірного тесту М. Люшера.

Для проведення дослідження за допомогою КТС ми відібрали сім об'єктів зі шкільного оточення дітей. Значущість цих об'єктів для учнів визначається ступенем їх включеності у навчальну діяльність школярів. Те, яким чином учні емоційно оцінюють ці об'єкти, впливає на почуття емоційного благополуччя у школі. Тобто якщо оцінювання даних об'єктів здійснюється в екстремальній манері, це стає механізмом індукування різноманітних шкільних страхів. Для проведення нашого дослідження ми вибрали такі об'єкти: учитель, моя сім'я, школа, я сам, мій клас, урок, контрольна робота. На нашу думку, те, як учні оцінюють саме ці об'єкти, найбільшою мірою впливає на виникнення шкільних страхів.

Проведення КТС відбувалося персонально з кожним учнем. Спочатку учневі пропонувався список значимих соціальних об'єктів шкільного життя, який був складений заздалегідь (учитель, моя сім'я, школа, я сам, мій клас, урок, контрольна робота). Потім перед учнем розкладався набір кольорових карток у випадковому порядку. Картки викладалися на білому фоні. Після цього експериментатор по черзі зачитував значимі об'єкти. Після того, як було назване перше слово, учневі пропонувалося вибрати колір, який на його думку найбільш підходить до цього об'єкту. У випадку виникнення питань зазначалося, що кольори варто підбирати у відповідності з характером об'єкту, а не іншими його характеристиками. Таким чином, по черзі учневі зачитувалися усі сім об'єктів, і він на кожного з них обирав відповідний колір. Вибрані кольори можуть повторюватися. Ми використовували короткий варіант проведення методики. Як зазначає

автор, застосування даного варіанту не знижує діагностичної цінності методики КТС [129].

Після завершення асоціативної процедури ми пропонували учневі розкласти усі кольори у порядку переважання, починаючи з того, який йому знається найприємнішим і найкращим і закінчуючи найбільш неприємним та негарним.

Інтерпретація отриманих результатів проводилася у два етапи. Спочатку проводився якісний аналіз відповідей учнів. Як зазначає О.М. Еткінд, відповіді потрібно розшифровувати цілісно, у їх взаємозв'язку одна з одною. Велике значення мають перехрестя асоціацій, коли різні об'єкти відносяться з одним і тим же кольором. Це дозволяє зробити припущення про те, що вони тісно пов'язані між собою.

Після якісного аналізу проводився формалізований аналіз колірно-асоціативних відповідей. Автори пропонують двохвимірний параметричний простір, який утворений характеристиками валентності (В) та нормативності (Н). Ці параметри інтерпретуються як показники емоційного прийняття чи неприйняття, позитивності чи негативності соціального стимулу, ставлення до якого досліджується. При цьому валентність являється виміром асоційованого кольору у індивідуальному колірному ранжуванні, а нормативність оцінює позицію цього кольору у ранжуванні, яке умовно прийняте за «нормальне» (т.з. аутогенна норма Вальнефера-Люшера). Якщо між валентністю та нормативним значенням конкретної асоціації виявлені розбіжності, це свідчить про амбівалентність, проблемність ставлення досліджуваного до даного поняття чи об'єкта. Чим вищий ранг отримав якийсь об'єкт, тим не приємнішим він є для досліджуваного.

Чим вищим є рівень емоційної привабливості та симпатії учня до досліджуваного об'єкту, тим з більш привабливим кольором він асоціюється. І навпаки, якщо учень відхиляє якийсь об'єкт, то він асоціюється із кольорами, які отримали найвищі ранги у індивідуальній розкладці. Діагностичні дані також можна отримати, проаналізувавши колір, з яким досліджуваний асоціює певний об'єкт, так як кожен колір має певне значення.

Серед об'єктів, які ми обрали для аналізу, є поняття «я сам», тобто тут дитина вибирала колір, з яким вона асоціює сама себе. Чим нижчим є ранг цього кольору у розкладці, тим вищою є упевненість дитини у собі, її самоповага. Якщо у досліджуваних співпадає асоціація кольору себе та своєї сім'ї, це свідчить про сильний зв'язок з батьками.

О.М. Еткінд вказує, що досвід використання КТС у комплексі з іншими методиками дозволяє характеризувати КТС як простий, портативний, надійний метод отримання даних. При цьому використання невербальних процедур дозволяє виявити не тільки усвідомлюваний, а й несвідомий рівень системи стосунків, що дає цінну інформацію про внутрішні конфлікти досліджуваного, характерні для нього способи захисту і т.д.

2.3. Аналіз результатів дослідження шкільних страхів учнів молодшого шкільного та підліткового віку

Метою констатуючого дослідження було визначення психологічних особливостей вікової динаміки страхів у навчальній діяльності школярів.

До основних завдань констатуючого експерименту ми включили такі завдання:

1. Виявлення особливостей атрибутивного стилю учнів та його зв'язку зі страхами у навчальній діяльності.
2. Визначення зв'язку між стереотипністю емоційного досвіду та страхами у навчанні.
3. Виявлення зв'язку між успішністю у навчальній діяльності, статтю, віком та шкільними страхами.
4. Дослідження емоційних реакцій школярів на значимі для них соціальні об'єкти.

У емпіричному дослідженні взяли участь учні 4-х та 9-х класів школи №70 м. Харкова, всього 140 осіб, з них 78 жіночої статі та 62 – чоловічої, віком від 9 до 16 років. Констатуючий експеримент проводився у 2008-2009 роках. Зміст методичного комплексу описаний у пункті 2.2.

Перебіг дослідження проходив у два етапи:

1. На першому етапі дослідження було сформовано вибірку досліджуваних та проведено констатуюче дослідження рівня шкільної тривожності та шкільних страхів.

2. Кількісний та якісний аналіз результатів дослідження. Для статистичної обробки отриманих результатів ми користувалися такими статистичними процедурами, як коефіцієнт кореляції Пірсона, кластерний аналіз, дисперсійний аналіз. Всі розрахунки ми виконували на комп'ютері за допомогою пакету статистичних програм Statistica 6.0.

2.3.1. Взаємозв'язок шкільних страхів та успішності у навчанні

Нами було проведено дослідження шкільної тривожності за допомо-

гою методики «Діагностика рівня шкільної тривожності» Б.Філіпса. Також для проведення аналізу ми використовували середній показник академічної успішності учнів у школі.

Після проведення методики результати піддавалися кількісній, якісній та статистичній обробці. Для статистичної обробки результатів ми використовували коефіцієнт лінійної кореляції r_{xy} К. Пірсона) та дисперсійний аналіз.

Таблиця 2.1

Взаємозв'язок (r_{xy}) шкільної тривожності та успішності у навчанні серед учнів 4-х класів, N = 80

№	Фактори тривожності за тестом Філіпса	r_{xy}
1.	Загальна тривожність у школі.	-0,35*
2.	Переживання соціального стресу.	-0,34*
3.	Фрустрація потреби у досягненні успіху.	-0,41*
4.	Страх самовираження.	0,07
5.	Страх ситуації перевірки знань.	-0,15
6.	Страх не відповідати очікуванням оточуючих.	-0,49**
7.	Низька фізіологічна стійкість до стресу.	-0,38*
8.	Проблеми і страхи у стосунках з учителями.	-0,39*

Примітка: * – $p \leq 0,05$; ** – $p \leq 0,01$.

Отримані результати, які ми представили у таблиці 2.1, дають нам змогу проаналізувати взаємозв'язок між академічною успішністю учнів та показниками шкільної тривожності за тестом Б. Філіпса серед учнів 4-х класів. Так, загальна тривожність у школі є статистично пов'язаною з успішністю у навчанні: чим нижчою виявляється успішність, тим вищою буде тривожність (-0,35 при $p \leq 0,05$).

Переживання соціального стресу для учнів 4-х класів також пов'язане із успішністю: прояви стресу посилюються в учнів з низькою успішністю (-0,34 при $p \leq 0,05$). Це свідчить про те, що успішність у навчанні для учнів 4-х класів є важливою складовою частиною емоційного благополуччя та гарного становища серед одноліток, а невстигаючі у навчанні учні, відповідно, часто почуваються неспокійно.

Фрустрація потреби у досягненні успіху показує той несприятливий емоційний фон, що не дає дитині змоги у повній мірі розкрити та розвинути свої потреби в успіху. Наше дослідження показало, що чим нижчі

оцінки у дитини, тим вищою є фрустрація потреби у досягненні успіху (-0,41 при $p \leq 0,05$). Дитина прагне до успіху, але несприятливий психологічний фон, низькі оцінки з предметів знижують її впевненість у власних силах та самооцінку. Для того, щоб розірвати це «замкнуте коло», потрібно підвищити самооцінку таких учнів, дати їм можливість досягти успіху, показати їм, що вони можуть отримувати не лише негативні оцінки зі шкільних предметів.

Високу значущість показав кореляційний зв'язок між успішністю учнів та страхом не відповідати очікуванням оточуючих: -0,49 при $p \leq 0,01$. У молодших школярів страх не відповідати очікуванням оточуючих проявляється, перш за все, у побоюванні засмутити учителя. Учні з яскраво вираженим проявом цього страху часто орієнтуються на інших у оцінці власних результатів, вчинків, дій та думок, вони дуже хвилюються за свої оцінки. Наше дослідження показало, що успішність у навчанні у значній мірі впливає на цей страх, чим нижча успішність молодшого школяра, тим сильніший у нього страх не відповідати очікуванням оточуючих.

Низька фізіологічна стійкість до стресу впливає на спосіб, у який дитина реагує на стресогенні ситуації шкільного життя. Ми бачимо, що між успішністю та стійкістю до стресу існує обернений зв'язок: успішність у навчанні знижується – погіршується фізіологічна стійкість до стресу (-0,38 при $p \leq 0,05$).

Таблиця 2.2

Взаємозв'язок (r_{xy}) шкільної тривожності та успішності у навчанні серед учнів 9-х класів, N = 60

№	Фактори тривожності за тестом Філліпса	r_{xy}
1.	Загальна тривожність у школі.	0,14
2.	Переживання соціального стресу.	-0,06
3.	Фрустрація потреби у досягненні успіху.	-0,27
4.	Страх самовираження.	0,17
5.	Страх ситуації перевірки знань.	-0,26
6.	Страх не відповідати очікуванням оточуючих.	-0,39*
7.	Низька фізіологічна стійкість до стресу.	0,16
8.	Проблеми і страхи у стосунках з учителями.	-0,21

Примітка: * – $p \leq 0,05$; ** – $p \leq 0,01$

Стосунки з учителями теж являються для молодших школярів складною та стресогенною частиною шкільного середовища. Результати дослі-

дження показали взаємозв'язок між успішністю у навчанні та якістю стосунків з учителями ($-0,39$ при $p \leq 0,05$). Тобто можна зробити висновок, що успішність стосунків з учителями залежить від академічної успішності учнів – чим вища успішність – тим кращі стосунки, та навпаки, з погіршенням успішності у навчанні стосунки з учителями будуть лише погіршуватися.

Дослідження взаємозв'язку академічної успішності 9-класників та показників шкільної тривожності показало наявність лише одного статистично значущого показника: $-0,39$ при $p \leq 0,05$. Цей показник свідчить про те, що низька успішність у навчанні посилює у підлітків страх не відповідати очікуванням оточуючих. Даний страх наявний і у молодших школярів, тобто можна говорити про його протяжність у часі.

2.3.2. Шкільні страхи та значимі соціальні об'єкти

Для дослідження страхів у навчальній діяльності учнів був використаний опитувальник «Список страхів». Опитувальник включає в себе список із 20 страхів, які можуть виникнути у школяра протягом перебування у школі. Кожен учасник експерименту отримав бланк, у якому в стовпчик були надруковані ситуації зі шкільного життя, які можуть викликати страх. Досліджувані повинні були поставити біля кожної ситуації оцінку від 0 до 5, відповідно до частоти виникнення даного страху. Для дослідження ставлення школярів до значимих об'єктів шкільного життя ми використали проєктивну методику Колірний Тест Ставлень (КТС) О.М.Еткінда [129]. Методика ґрунтується на припущенні про те, що характеристики невербальних компонентів ставлення до значимих подій та понять відображаються у кольорових асоціаціях. За допомогою методики КТС ми оцінювали такі важливі соціальні об'єкти шкільного життя: учитель, моя сім'я, школа, я сам, мій клас, урок, контрольна робота. Нами були вибрані основні об'єкти, які постійно знаходяться у шкільному оточенні дитини і являються значимими для неї. Коли дані об'єкти оцінюються неправильно, екстремальним чином, запускається механізм продукування різноманітних шкільних страхів. Таким чином нам вдалося дослідити емоційне ставлення школярів до обов'язкових компонентів шкільного життя.

Після проведення методик результати піддавалися кількісній, якісній та статистичній обробці. Для статистичної обробки результатів ми об-

числювали коефіцієнт лінійної кореляції r_{xy} К. Пірсона. Обчислювалися коефіцієнти лінійної кореляції між шкалами опитувальника «Список страхів» з одного боку, та показниками методики КТС з іншого. На основі таких обчислень вдалося виявити характеристики наявності шкільних страхів в залежності від емоційного ставлення учнів до значимих соціальних об'єктів. На рис. 2.1 та 2.2 представлені кореляційні плеяди, що відображають відповідні системи взаємозв'язків, знайдені у групах учнів 4-х та 9-х класів. Важливо відзначити, що обробка результатів методики КТС полягає у присвоєнні кожному поняттю певної валентності від 1 до 8 [129]. Присвоєння найвищої валентності – 1 – означало те, що до даного поняття у дитини гарне ставлення, і відповідно зі збільшенням цифр валентності зменшується. Така обернена шкала при аналізуванні кореляції вимагає пояснення прямих кореляцій як зворотних, і навпаки.



Рис.2.1. Структура взаємозв'язків між шкільними страхами та емоційним ставленням до соціальних об'єктів серед учнів 4-х класів (Примітка: ————— $p \leq 0,01$; - - - - - $p \leq 0,05$).

Як видно з рис. 2.1, для учнів 4-х класів виявилися статистично значимими зв'язки між поняттями «Я сам» і такими страхами, як: страх отримати погану оцінку; страх запізнитися на урок; страх покарання за запізнення; страх, що викличуть до дошки коли не готовий до уроку; страх не встигнути вчасно зробити завдання на контрольній роботі; страх,

що викличуть до директора школи.

За результатами дослідження можна сказати, що чим гіршим є ставлення дитини до самої себе, тим сильнішим є страх отримати погану оцінку (0,29, $p \leq 0,05$). Також чим гірше дитина ставиться до самої себе, тим сильнішими є страхи запізнитися на урок та покарання за погану поведінку (відповідно 0,32 та 0,39, $p \leq 0,01$). Відзначимо таку залежність: з погіршенням ставлення до себе стає більш вираженим страх, що викличуть до дошки, коли не готовий до уроку (0,24, $p \leq 0,05$). Чим гірше дитина ставиться до себе, тим більше вона боїться, що її викличуть до директора школи чи що вона не встигне вчасно зробити завдання на контрольній роботі (відповідно 0,28, $p \leq 0,05$ та 0,35, $p \leq 0,01$).

Як видно, усі вищеописані страхи виникають через погане ставлення до себе. У роботах таких вчених, як О.О. Прохоров, А.М. Прихожан, Л.В. Тарабакіна [145 – 149] виказується думка, що у шкільному віці особливо болісно переживаються ситуації, які дитина вважає кризовими, так як у школярів ще немає достатньої інформації та життєвого досвіду, і тому уривок якогось знання вони сприймають за цілісний образ. У цьому віці будь-яка критична ситуація сприймається з перебільшенням, і у свідомості дитини відкладається як «повна невдача», тим самим створюючи і підсилюючи комплекс неповноцінності. Якщо дитина не навчилася справлятися з критичними ситуаціями здоровим способом, то її емоційний розвиток може зміститися в сторону депресивного світосприйняття. Такий тип світосприйняття стає звичним, втілюючись у стереотипи емоційного реагування на різноманітні події. В науковій літературі зустрічаються такі терміни для його позначення як «психологія невдахи», «невротичний розвиток особистості», «конфліктна особистість».

Наше дослідження показало наявність зв'язку між страхами та поганим ставленням дитини до себе (показники низької валентності поняття «Я сам» за методикою КТС). Погане ставлення дитини до себе є частиною комплексу неповноцінності. На думку А.М. Прихожан, у школярів із «психологією невдахи» рідко виникає успіх у шкільній діяльності. У таких учнів все ніби валиться із рук, завдання учителя в них виходять гірше, ніж у інших дітей. Такі учні впевнені у тому, що учитель їх не любить, і дійсно своїми вчинками намагаються роздратувати учителя. Таким чином, учні, внутрішній світ яких побудований за принципом «я - невдаха» більш схильні до виникнення страхів у шкільному житті. Тобто чим глибшим є даний комплекс, тим сильніше будуть проявлятися страхи, про які згаду-

валося вище [146].

Існуючі в науковій літературі дослідження страху перед екзаменами показали зв'язок цього страху з певними особистісними рисами, які яскраво проявляються у ставленні до самого себе. Виявлені прямі зв'язки з такими рисами, як негативно-домінантне ставлення до себе (агресивність, покарання), емоційність. Також виявлені зворотні кореляції страху з таким явищем, як позитивне підкорення (довіра, здатність радіти своїм успіхам). О.О. Прохоров стверджує, що негативно ставлення до себе призводить до негативного настрою, відчуттю безпомічності, безвихідності, внутрішньої порожнечі, неповноцінності, що не сприяє подоланню та попередженню виникнення страхів [149].

Окрім поганого ставлення до себе, в учнів 4-х класів статистично значимим виявився взаємозв'язок – чим гіршим є ставлення дитини до поняття «урок» за методикою КТС, тим сильнішим є страх не встигнути виконати вчасно завдання на контрольній роботі (0,29, $p \leq 0,05$). Це пояснюється тим, що погане ставлення до уроку скоріше за все є наслідком невдалих стосунків з учителем і поганих оцінок з предмету. Якщо ставлення до уроку погане, то стає неможливим повне засвоєння навчального матеріалу, і, як результат, незнання матеріалу на контрольній роботі призводить до страху.

Дещо іншим виявився зв'язок між валентністю поняття «Мій клас» та страхом не встигнути виконати вчасно завдання на контрольній роботі (-0,28, $p \leq 0,05$). Коефіцієнт кореляції свідчить про таку закономірність: чим більше учневі подобається його клас, тим більше він боїться не встигнути зробити вчасно завдання на контрольній роботі. На нашу думку, тут включаються механізми групової взаємодії – учень, який невчасно здає роботу, затримує весь клас ніби «зраджує» класний колектив, таким чином гарне ставлення до класу може бути джерелом страхів.

Валентність поняття «Контрольна робота» у нашому дослідженні негативно корелює зі страхом, що знайдуть шпаргалку або побачать, що учень списує (-0,28, $p \leq 0,05$). Цей страх є зразком страху викриття нечесності у навчанні, таким чином чим кращим є ставлення учня до контрольної роботи, тим більше він боїться, що у нього знайдуть шпаргалку.

На рис. 2.2 зображена система взаємозв'язків між показниками, отриманими в учнів 9-х класів.

Аналізуючи кореляційні зв'язки між емоційним ставленням учнів 9-х класів до соціальних об'єктів та їх страхами, ми виділили такі закономір-

ності.

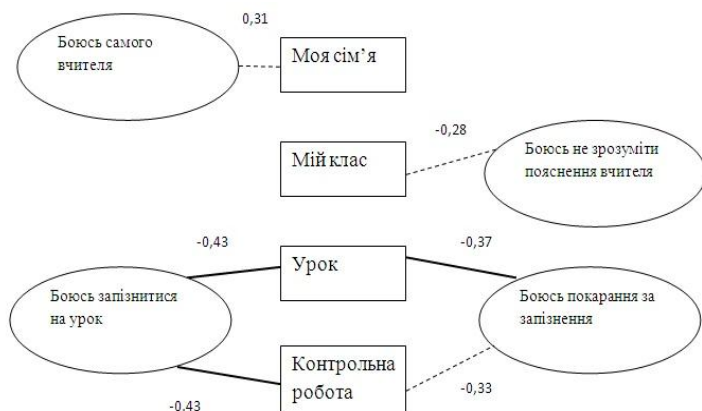


Рис. 2.2. Структура взаємозв'язків між шкільними страхами та емоційним ставленням до соціальних об'єктів серед учнів 9-х класів (Примітка: — — — — — $p \leq 0,01$; - - - - - $p \leq 0,05$).

Ставлення до поняття «Моя сім'я» корелює зі страхом вчителя: чим гіршим є ставлення дитини до сім'ї, тим сильнішим буде страх самого вчителя (-0,31, $p \leq 0,05$). У шкільному середовищі учитель уособлює контролюючий орган, тоді як вдома цю роль відіграють батьки. Існують дослідження, які показують тісний зв'язок між страхом у дітей та емоційною близькістю з батьками – чим гірша емоційна близькість – тим сильніший страх.

У сім'ях, у яких ставлення до дитини розвивається за принципом надмірної вимогливості батьків, у дітей часто виникає високий рівень страху. На думку О.І. Захарова, коли батьки покладають на дитину багато правил, умов, заборон, вимог, у такому випадку дитина буде панічно боятися найменших порушень поведінки, отримання «не такої» оцінки чи інших промахів у шкільному житті. Учень знаходитиметься у стані постійного психічного напруження, що призведе до формування страху не відповідати соціальним вимогам оточення [57].

Між поняттям «Мій клас» та страхом не зрозуміти пояснення учителя виявлено зворотній зв'язок зі страхом не зрозуміти пояснення учителя (-0,28, $p \leq 0,05$). Тобто чим більше дитина любить свій клас, чим краще ставиться до однокласників, тим сильнішим буде страх не зрозуміти по-

яснення вчителя. Такий взаємозв'язок демонструє важливість для учнів не втратити свій соціальний статус в очах однокласників. Страх не зрозуміти пояснення вчителя описується у психологічній літературі, у якій вказується, що важливим фактором розвитку страху у навчанні може виступати когнітивний дисонанс, який виникає через відмінності у стилі викладання предмету та особливостях розумової діяльності учнів. Для учнів 9-х класів разом із навчальною діяльністю важливим є інтимно-особистісне спілкування, і неспроможність зрозуміти пояснення вчителя на уроці може зруйнувати образ, який учень старанно намагається підтримувати серед одноліток.

Виявлений взаємозв'язок між поняттям «Урок» та «Контрольна робота» та страхами запізнитися на урок та покарання за запізнення (відповідно -0,43, -0,43 при $p \leq 0,01$; -0,37 при $p \leq 0,01$; -0,33 при $p \leq 0,05$). Таким чином, чим кращим є ставлення до уроку та контрольних робіт, тим більше учні бояться запізнення на урок та покарання за запізнення. Учні 9-го класу закінчують певний етап навчання, і до цього часу більшість із них визначилася з пріоритетами у навчанні. Тому вони намагаються докласти зусилля до навчання, і чим більше учні стараються, тим сильнішим є емоційне напруження. Також гарне ставлення до уроку залежить від ставлення до вчителя. Однією з ознак поваги до вчителя є вчасна поява на уроці, а часті запізнення можуть викликати незадоволення вчителя і погіршення його ставлення до учня.

2.3.3. Шкільні страхи та атрибутивні стилі школярів

Наступним завданням нашого дослідження було визначення взаємозв'язку між шкільними страхами та атрибутивним стилем школярів. Для дослідження страхів у навчальній діяльності учнів був використаний авторський опитувальник «Список страхів», для дослідження атрибутивного стилю ми використали методика *СТОУН-П*.

Обчислювалися коефіцієнти лінійної кореляції (статистичний коефіцієнт r_{xy} К. Пірсона) між поняттями опитувальника «Список страхів» з одного боку, та результатами, отриманими за методикою *СТОУН-П* – з іншого. На основі таких обчислень вдалося виявити характеристики наявності шкільних страхів в залежності від загального показника оптимізму, взаємозв'язок між появою шкільних страхів та параметрами стабільності, контролю та глобальності, оптимізмом у ситуаціях успіху, невдачі, опти-

мізмом у ситуаціях досягнень та міжособистісних стосунків. Проаналізуємо результати кореляційного аналізу для учнів 9-х класів. На рис. 2.3 та 2.4 представлені кореляційні плеяди, що відображають відповідні системи взаємозв'язків, знайдені у групах учнів 4-х та 9-х класів.

На рис. 2.3 зображена система взаємозв'язків між показниками, отриманими в учнів 9-х класів.

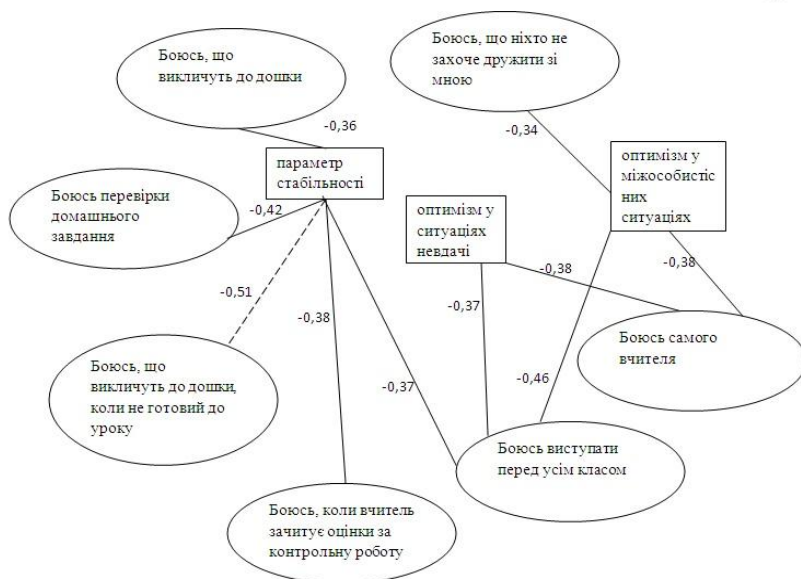


Рис. 2.3. Структура взаємозв'язків між шкільними страхами та атрибутивним стилем школярів серед учнів 9-х класів (Примітка: ———— – $p \leq 0,05$; - - - - - – $p \leq 0,01$).

Кореляційний аналіз показав наявність взаємозв'язку між страхом, що викличуть до дошки та параметром стабільності (-0,36, $p \leq 0,05$). Тобто можна зробити висновок, що чим сильніше виражений параметр стабільності, тим меншим є страх, що викличуть до дошки. Параметр стабільності також негативно корелює зі страхом перевірки домашнього завдання (-0,42, $p \leq 0,05$), тобто даний страх нижчий у тих учнів, в яких добре виражений параметр стабільності. Окрім вище описаних страхів, параметр стабільності корелює зі страхами, що викличуть до дошки, коли не гото-

вий до уроку ($-0,51, p \leq 0,01$), страхом виступати перед усім класом ($-0,37, p \leq 0,05$), а також страхом слухати, коли вчитель зачитує оцінки з контрольної роботи ($-0,38, p \leq 0,05$). Параметр стабільності пов'язаний зі страхами таким чином: із зростанням показнику стабільності зменшуються прояви страхів, і навпаки. Таким чином, параметр стабільності негативно корелює з п'ятьма шкільними страхами. Варто відмітити, що параметр стабільності у опитувальнику СТОУН-П являється складовою частиною загального показнику оптимізму, тобто дані страхи проявляються активніше зі зниженням оптимізму, і навпаки.

Оптимізм в ситуаціях невдачі негативно корелює зі страхом самого вчителя ($-0,38, p \leq 0,05$): чим сильнішим є страх вчителя, тим нижчим буде оптимізм у ситуаціях невдач. Страх виступати перед усім класом пов'язаний із оптимізмом у ситуаціях невдач, аналогічно з вищепов'язаним випадком: зі зростанням страху виступу перед класом знижується рівень оптимізму у ситуаціях невдач.

У випадку оптимізму у міжособистісній сфері результати виявилися наступними. Так, оптимізм знижується зі зростанням страху самого вчителя ($-0,38, p \leq 0,05$), страхом, що ніхто у класі не захоче дружити з учнем ($-0,34, p \leq 0,05$), а також страхом виступати перед усім класом ($-0,46, p \leq 0,05$).

З такими шкалами тесту СТОУН-П, як загальний показник оптимізму, параметр контролю та глобальності, а також оптимізм у ситуаціях успіху та ситуаціях досягнень не виявлено жодних статистично значимих зв'язків серед учнів 9-х класів.

Деякі інші показники були отримані внаслідок проведення кореляційного аналізу за результатами дослідження учнів 4-х класів.

На рис. 2.4 зображена система взаємозв'язків між показниками, отриманими в учнів 4-х класів.

Так, загальний показник оптимізму за тестом СТОУН-П пов'язаний із такими страхами: страхом, що викличуть до дошки ($-0,30, p \leq 0,05$), страхом слухати, коли учитель зачитує оцінки з контрольної роботи ($-0,29, p \leq 0,05$), страхом виступати перед усім класом ($-0,37, p \leq 0,01$). Таким чином, результати свідчать, що чим нижчим є оптимізм в учнів, тим вищими будуть прояви вищевказаних страхів.

Параметр стабільності також корелює з вищевказаними страхами: страхом, що викличуть до дошки ($-0,39, p \leq 0,01$), страхом слухати, коли учитель зачитує оцінки з контрольної роботи ($-0,34, p \leq 0,05$), страхом ви-

ступати перед усім класом ($-0,36, p \leq 0,05$).



Рис. 2.4. Структура взаємозв'язків між шкільними страхами та атрибутивним стилем школярів серед учнів 4-х класів (Примітка: — $p \leq 0,05$; - - - - - $p \leq 0,01$).

Тобто чим сильніше проявляються дані страхи серед учнів, тим нижче у них виражений параметр стабільності. Параметр стабільності як складова частина загального показника оптимізму являється показником того, що інтенсивні прояви даних страхів пов'язані з низьким рівнем оптимізму. За даними досліджень, проведених Т.О. Гордєєвою, Е.Н. Осіним та В.Ю. Шев'яховою, можна сказати, що оптимізм сприяє більшій успішності у навчальній діяльності школярів, а також оптимістичний атрибутивний стиль формується на основі того, що дитина узагальнює досвід своїх успіхів у навчанні [42].

Страх виявитися гіршим за інших взаємопов'язаний з параметром глобальності ($-0,31, p \leq 0,05$). Чим сильнішим є страх бути гіршим за інших у класі, тим нижче виражений параметр глобальності.

Оптимізм у міжособистісних ситуаціях взаємопов'язаний із страхом слухати, коли учитель зачитує оцінки з контрольної роботи ($-0,32, p \leq 0,05$) і страхом виступати перед усім класом ($-0,36, p \leq 0,05$). Обернений зв'язок свідчить про те, що оптимізм у міжособистісних ситуаціях тим нижчий, чим вищими є прояви страхів. Варто відмітити, що дані страхи являються

страхами соціального приниження, тому яскраве вираження таких страхів серед учнів не додає їм впевненості та оптимізму у стосунках з іншими учнями.

Значимих кореляцій страхів з параметром контролю, а також оптимізмом у ситуаціях невдачі, успіху і досягнень серед учнів 4-х класів не виявлено.

2.3.4. Вікова динаміка шкільних страхів та шкільної тривожності

Результати, отримані за допомогою методики «Діагностика рівня шкільної тривожності» Б. Філліпса та опитувальника «Список страхів» ми проаналізували за допомогою дисперсійного аналізу (ANOVA) для того, щоб отримати картину вікової динаміки шкільних страхів з молодшого шкільного віку до підліткового та розподіл страхів за гендерним показником. Для аналізу вікової динаміки страхів ми використовуємо результати дисперсійного аналізу, які статистично достовірні на рівні значущості $p \leq 0,05$ та $p \leq 0,01$. Для наглядного представлення динаміки ми використовуємо графік середніх показників.

Як видно з рис. 2.5, рівень загальної тривожності (за шкалою тесту шкільної тривожності Б. Філліпса) у школі за період з початкових класів до середніх знижується як у хлопчиків, так і у дівчаток. При цьому середній рівень тривожності у дівчаток трохи вищий протягом усього терміну навчання у школі. Зниження рівня шкільної тривожності можна пояснити тим, що в учнів 9-х класів переважає міжособистісна тривожність, пов'язана, перш за все, зі стосунками з однолітками. Статеві відмінності залежать від того, що у більшості випадків дівчатка більш старанні і відповідальні, і їх більше хвилюють різноманітні аспекти шкільного життя. Така особливість дівчаток не зникає з віком, і тому її можна прослідкувати протягом усього терміну шкільного навчання.

Страх ситуації перевірки знань (рис. 2.6) знижується зі зростанням віку учнів, причому у дівчаток середній рівень показників вищий протягом усього навчання. Тут, як і у випадку із загальною тривожністю у школі, результати свідчать про гендерні відмінності хлопчиків та дівчаток у ставленні до навчання. Особливості гендерного виховання у сучасному суспільстві значною мірою впливають на вироблення у дівчаток розуміння того, що вони повинні гарно вчитися та бути слухняними. Гарні оцінки та поведінка прирівнюються до рис особистості, тобто якщо дитина ста-

ранна та слухняна – вона хороша, і навпаки.

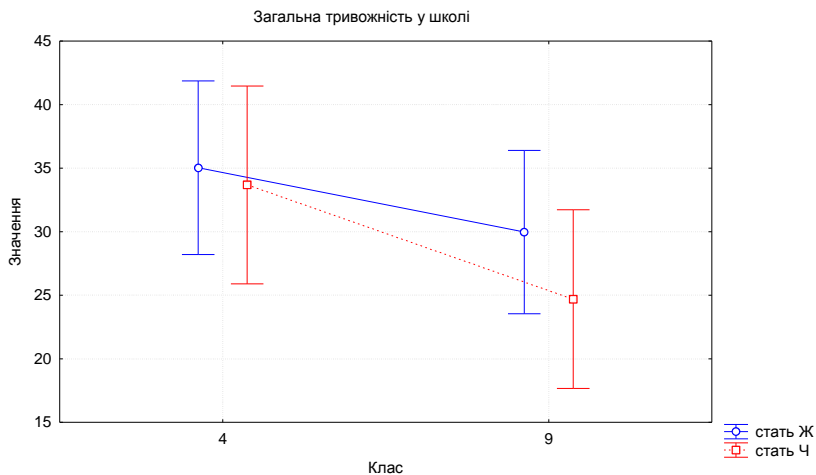


Рис. 2.5. Вікова динаміка показнику загальної тривожності у школі

Однак дані тенденції не так яскраво виражені по відношенню до хлопчиків: неслухняність та конфліктність може сприйматися як прояв мужності та сильного характеру. Саме тому діти різної статі по-різному виражають страх ситуації перевірки знань.

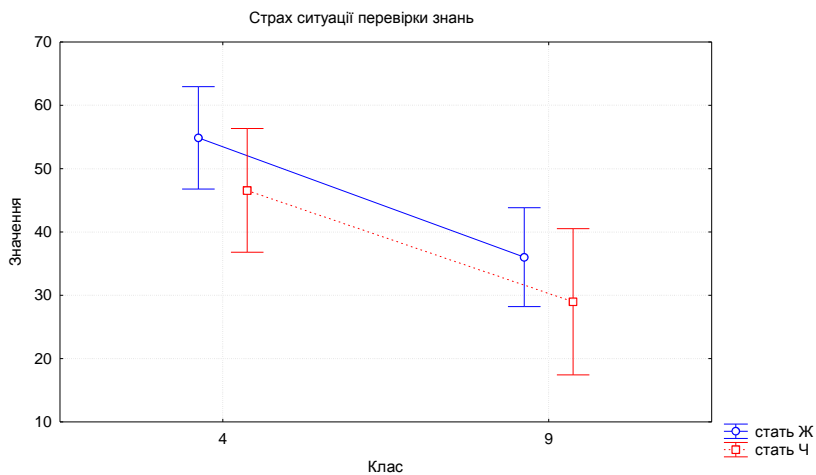


Рис. 2.6. Вікова динаміка показнику страху ситуації перевірки знань.

Значні відмінності виявилися за фактором низької фізіологічної стійкості до стресу, результати представлені на рис. 2.7. Можна побачити, що у хлопчиків даний показник майже не змінюється протягом навчання у школі, а у дівчаток відмічається зниження фізіологічної стійкості до стресу. Такі показники можна пояснити значнішою фізіологічною витривалістю чоловіків взагалі, що і проявляється у школі в даному випадку.

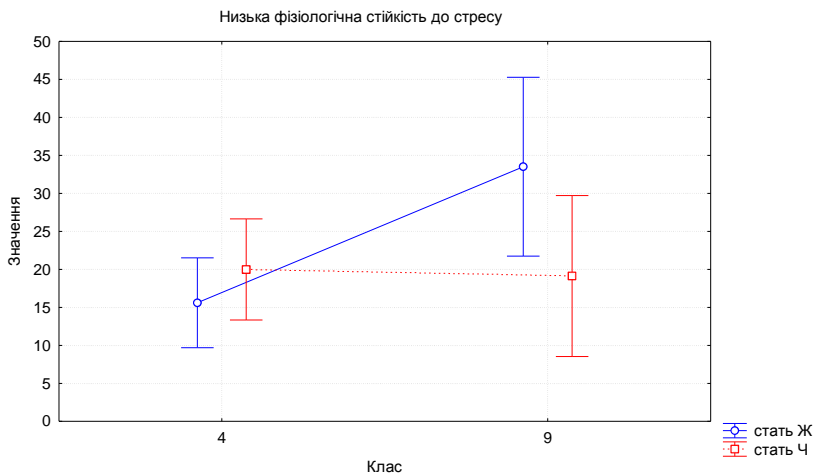


Рис.2.7. Вікова динаміка показнику низької фізіологічної стійкості до стресу.

Вікова динаміка проблем та страхів у стосунках з учителями представлена на рис. 2.8. Видно, що за даним параметром показники дівчаток значно підвищуються, що свідчить про зростання страхів та проблем у стосунках з учителями, тоді як у хлопчиків навпаки даний страх навіть трохи знижується. Отримані результати вступають у протиріччя із гендерними стереотипами, згідно яких саме хлопчики являються більш невтриманими у стосунках з учителями. Погіршення стосунків з педагогами у дівчаток можна пов'язати із особливостями та складнощами підліткового віку, у якому учні часто поведуться не так, як того хочеться учителям, і це неминуче призводить до конфліктів. Хлопці, на відміну від дівчаток, завжди більш неслухняні та конфліктні, тому підлітковий вік не позначається на їх поведінці так яскраво.

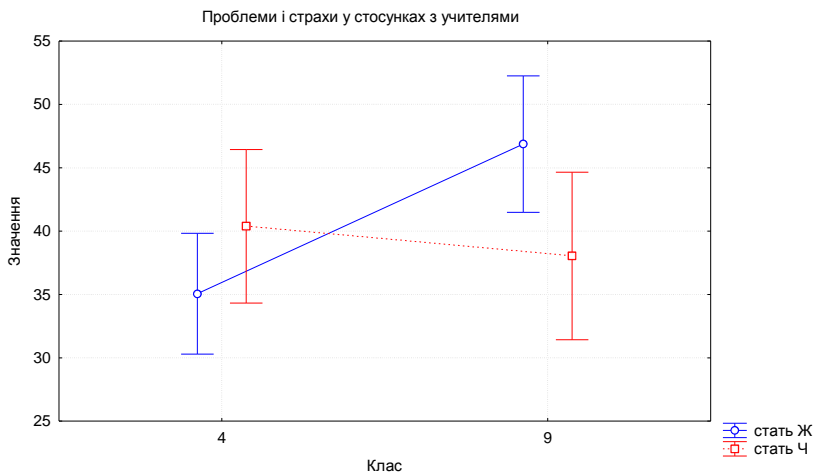


Рис. 2.8. Вікова динаміка показнику страхів і проблем у стосунках з учителями.

Графік показника методики «Список страхів» – «боюсь, що мене викличуть до дошки» – представлений на рис. 2.9. Висновок, який ми можемо зробити згідно цього графіку, такий: даний страх поступово, але постійно зростає, починаючи з молодших класів і до підліткового віку, як у хлопчиків, так і у дівчаток. Відповідь біля дошки для більшості учнів є стресогенною ситуацією, тому що поєднує у собі як публічний виступ, так і публічну демонстрацію знань з оцінюванням. У хлопчиків даний показник дещо вищий, ніж у дівчаток, що, можливо, пояснюється більшою сором'язливістю хлопчиків.

Ці результати підтверджуються іншим показником – страхом, що викличуть до дошки, коли не готовий до уроку (рис. 2.10) – показники якого зростають з молодших класів до підліткового віку, причому у хлопців рівень даного страху вищий, ніж у дівчат.

Це свідчить про підвищення для підлітків стресогенності ситуації публічної перевірки знань. Для підлітків надзвичайно важливо утримати авторитет серед одноліток, а невдала відповідь перед однолітками може значною мірою знизити самооцінку учня, спричинити насміхання та кепкування. До того ж у 9-му класі більшість учнів починає розуміти цінність та необхідність знань, що стає ще одним чинником тиску.

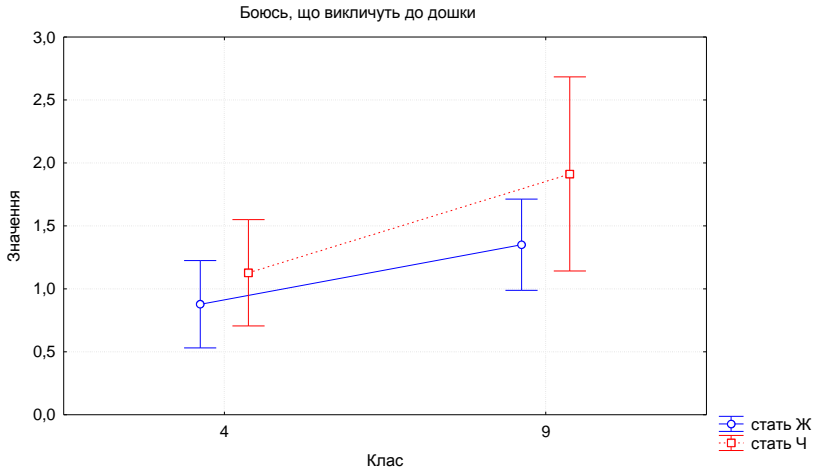


Рис. 2.9. Вікова динаміка показника страху, що викличуть до дошки.

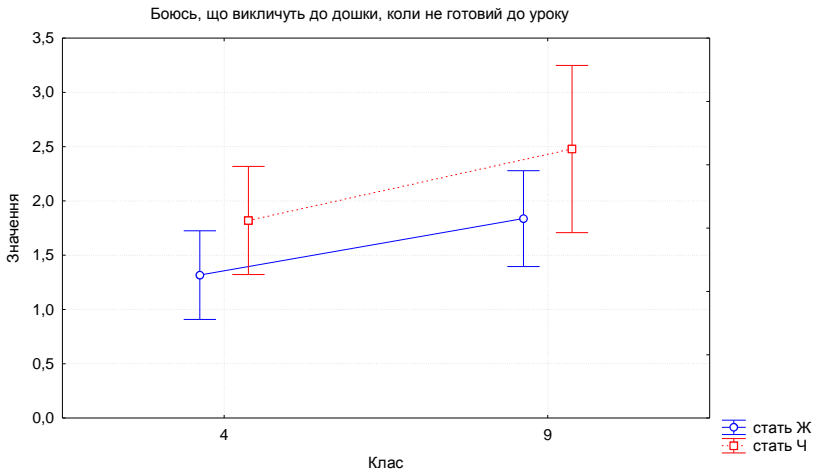


Рис. 2.10. Вікова динаміка показника страху, що викличуть до дошки, коли не готовий до уроку.

З даним страхом пов'язаний вияв ще одного страху учнів - страху перевірки домашнього завдання (рис. 2.11).

Тут ми також бачимо, що показники хлопців вищі, ніж у дівчат. Це

можна пояснити тим фактом, що зазвичай дівчатка готуються до домашніх завдань, тоді як хлопці намагаються «викрутитися» іншими способами. Тому момент уроку, коли учитель обирає учня, який відповідатиме, є набагато стесогеннішим саме для хлопців. Однак, можна відмітити певне зростання прояву страху з дорослішанням. Цей фактор пояснюється особливим психологічним станом підлітків, які з одного боку намагаються бути дорослими (і тому не завжди готуються до уроків), а з іншого намагаються будь-яким чином утримати своє становище серед одноліток, не осоромитися перед ними.

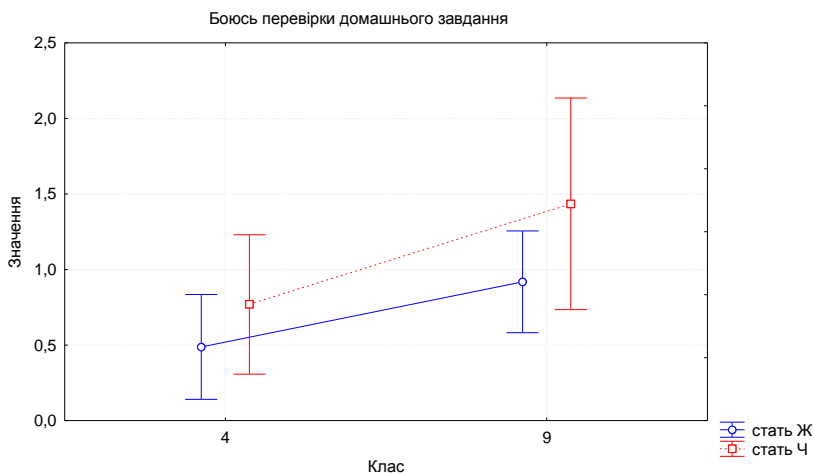


Рис. 2.11. Вікова динаміка показника страху перевірки домашнього завдання.

Наступний страх, який теж виявився значущим для учнів – страх осоромитися перед однокласниками (рис. 2.12). Варто відзначити, що з віком як у дівчаток, так і у хлопців знижується страх осоромитися перед однокласниками. Такі показники можна пояснити тим фактом, що для молодших школярів ситуація привселюдного осоромлення є дуже неприємною, вона сприймається як особиста трагедія. Але уже у підлітковому віці ситуація змінюється. Серед сучасних підлітків цінуються особистості, які здатні висміювати усіх і себе у тому числі. З одного боку, часом таке висміювання є доволі болючим, а з іншого підлітки перестають серйозно реагувати на такі речі.

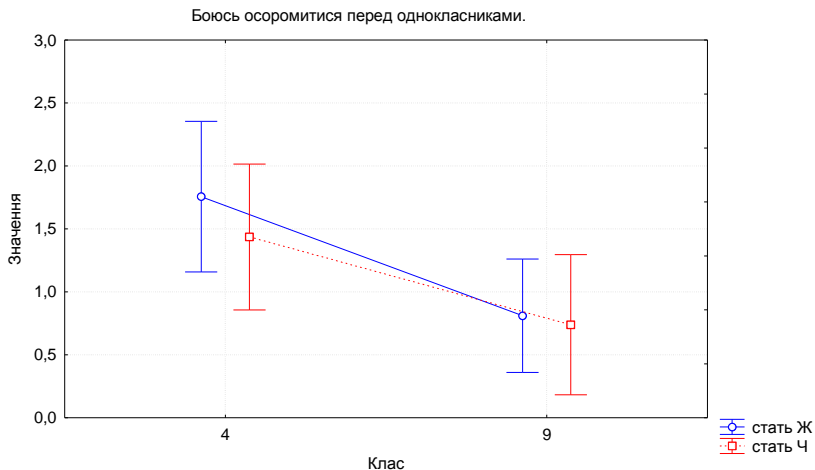


Рис. 2.12. Вікова динаміка показника страху осоромитися перед однокласниками.

З віком учні стають сміливіші у проявленні себе перед однолітками, їм стає простіше виступати публічно. Про це свідчить зниження страху виступати перед усім класом, графік середніх показників якого представлений на рис. 2.13.

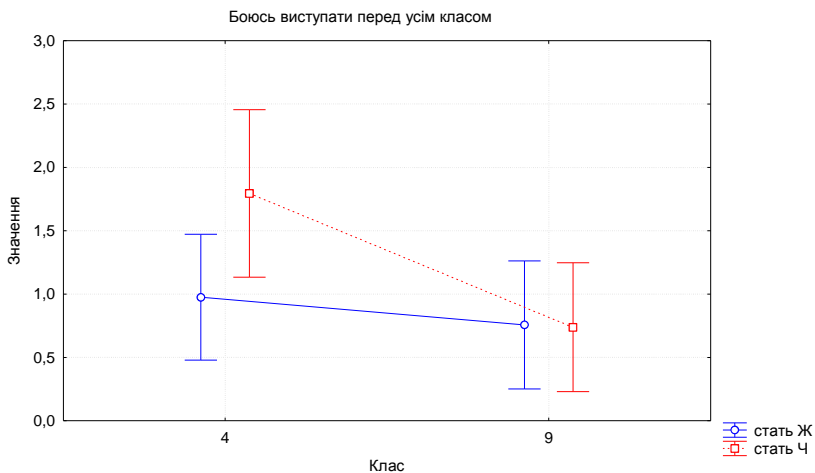


Рис. 2.13. Вікова динаміка показника страху виступати перед усім класом.

Наступні три страхи пов'язані між собою – страх запізнитися на урок, страх покарання за запізнення та страх покарання за погану поведінку. Графіки цих страхів представлені на рис. 2.14, 2.15, 2.16. Можна побачити, що у всіх цих страхів графіки вікової динаміки дуже схожі – вони знижуються у період з початкової школи до середньої, і у них майже не наявні гендерні відмінності.

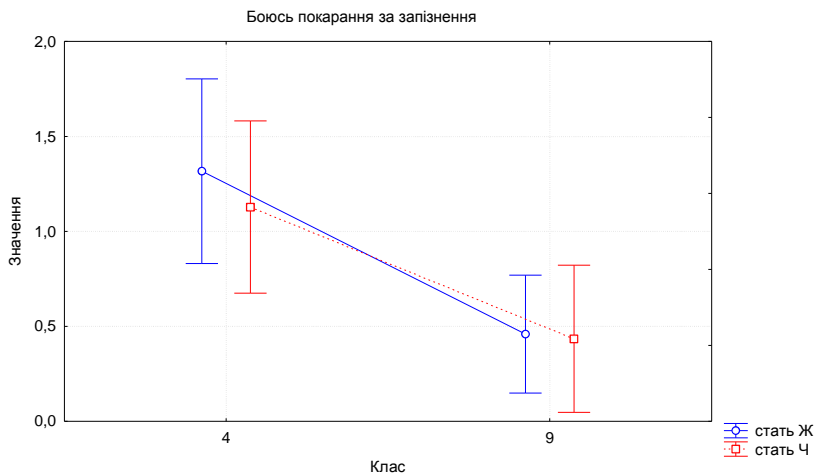


Рис. 2.14. Вікова динаміка показника страху покарання за запізнення

Про що свідчать такі результати? Перш за все, варто сказати, що молодші школярі дуже цінують стосунки з учителем, тому вони хвилюються, коли запізнюються на урок, а також бояться отримати покарання за запізнення. З дорослішанням учні починають ставитися до запізнення більш несерйозно – вони не бояться запізнюватися, а покарання за запізнення для більшості з них взагалі не є неприємністю. Частково такі показники пояснюються зміною провідної діяльності учнів. У молодших школярів, як відомо, це навчальна діяльність, тоді як у підлітків до навчальної діяльності додається інтимно-особистісне спілкування з однолітками. Часто навчальна діяльність починає займати формальне місце у структурі ставлень підлітків. Тому усі аспекти шкільного життя, пов'язані із запізненням на урок та покаранням за таку поведінку у молодших школярів виражені яскравіше.

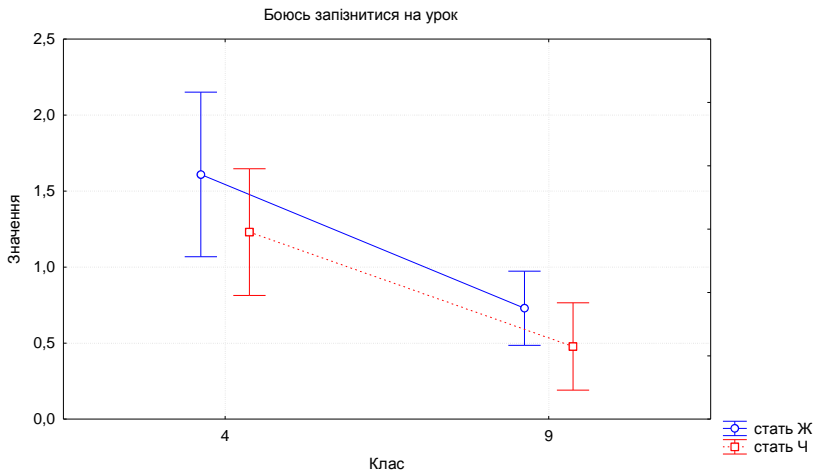


Рис. 2.15. Вікова динаміка показника страху запізнитися на урок.

Щодо покарання за погану поведінку (рис.2.16), тут теж відслідковується схожа ситуація: молодші школярі справді хвилюються та бояться покарання, бо в їх системі цінностей вчитель займає значне місце. Для молодшого школяра отримати покарання за погану поведінку означає те, що вчитель може його розлюбити, а це викликає справжнє занепокоєння і страх.

По мірі дорослішання учні переглядають свої стосунки з учителями, тим більше у них з'являється багато вчителів. Покарання за погану поведінку не лякає підлітків, для багатьох з них конфронтація стосунків з учителем є засобом підвищення власного соціального статусу серед одноліток. Дану тенденцію підтверджує показник страху, що викличуть до директора школи – рис. 2.17.

Якщо у молодших школярів (особливо хлопців) цей страх проявлений досить яскраво, то по мірі дорослішання він рівномірно знижується – як у дівчаток, так і у хлопчиків. Тобто така дисциплінарна та мотиваційна міра, як можливість розмови з директором школи, знижує свою впливовість серед старших підлітків.

За методикою «Список страхів» ми отримали ще два цікавих показники: статистичну значущість зв'язків показали страх почути за спиною насмішки однокласників та страх, що ніхто не захоче дружити з учнем та

(рис. 2.18 та 2.19 відповідно).

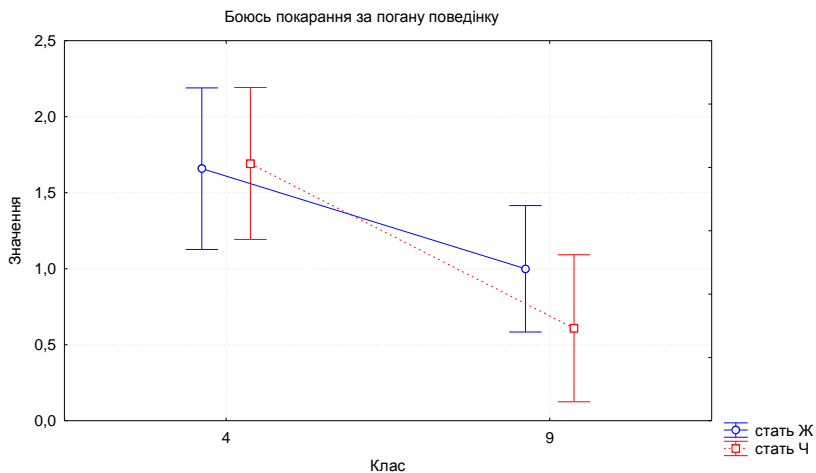


Рис. 2.16. Вікова динаміка показника страху покарання за погану поведінку.

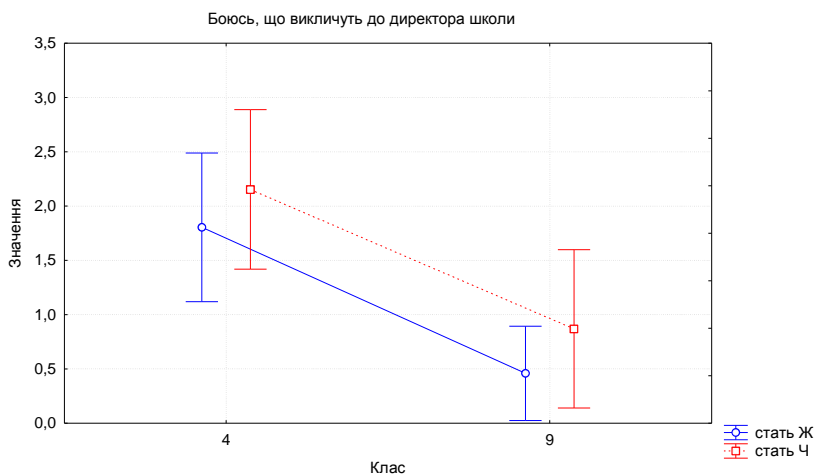


Рис. 2.17. Вікова динаміка показника страху, що викличуть до директора школи.

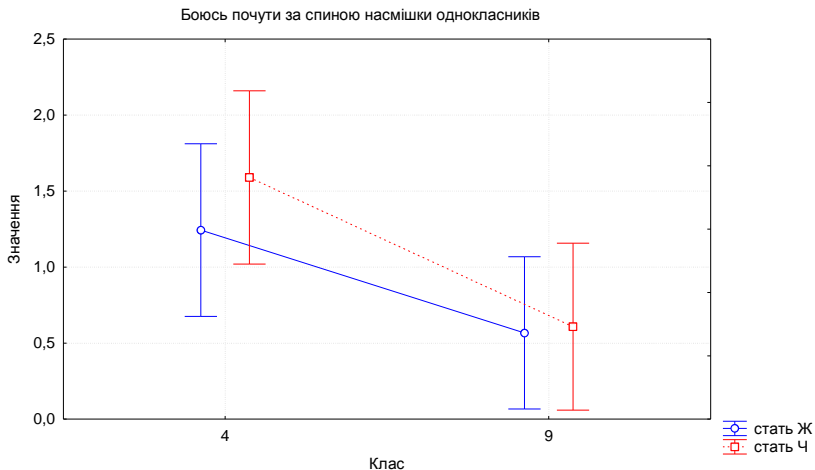


Рис. 2.18. Вікова динаміка показника страху почути за спиною насмішки однокласників.

Страх почути насмішки однокласників знижується рівномірно як у хлопчиків, так і у дівчаток, незважаючи на те, що у підлітковому віці стосунки з однолітками є важливою складовою формування самооцінки. Такі показники можна пояснити тим, що з дорослішанням учні засвоюють певні адаптаційні прийоми, які несуть функцію психологічного захисту. Іншими словами, діти вчаться не реагувати болісно на зауваження та насмішки однокласників.

Щодо страху, що ніхто у класі не захоче дружити з учнем, варто відзначити, що початковий рівень значно вищий у дівчаток молодших класів. У хлопчиків даний страх знаходиться на значно нижчому показнику. Під час дорослішання дівчата майже повністю позбавляються даного страху, тоді як у хлопців показники залишаються на майже тому ж рівні.

Тобто, страх залишитися вигнанцем у класі яскраво виражений у дівчаток 4 класу, але у процесі дорослішання більшість учнів понижують свої показники з цього страху.

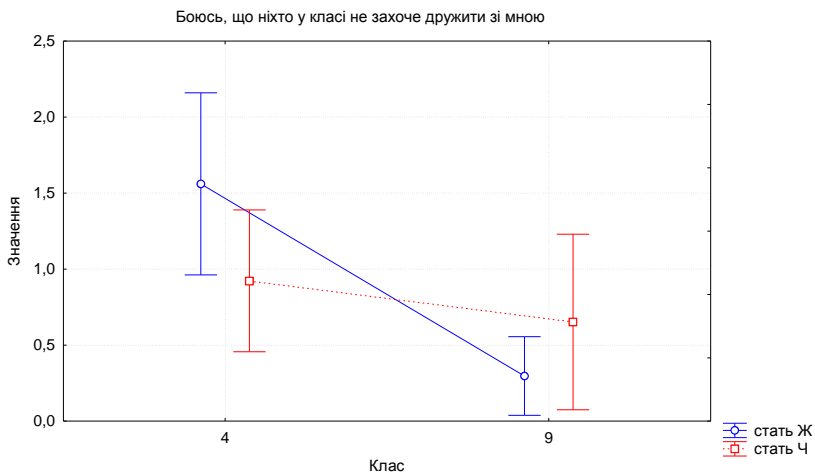


Рис. 2.19. Вікова динаміка показника страху, що ніхто не захоче дружити з учнем.

2.3.5. Структура шкільних страхів та її залежність від стереотипності емоційного досвіду школярів

Дослідження структури шкільних страхів у залежності від стереотипності емоційного досвіду ми провели за допомогою методики «Стереотипність емоційного досвіду» Л.М. Лисенко та опитувальника «Список страхів».

Для досягнення поставленої мети ми використали метод кластерного аналізу, який був реалізований за допомогою програми Statistica 6.0. Для виділення груп страхів використовувався ієрархічний агломеративний метод (метод деревовидної класифікації). Кластеризація була реалізована за методом Уорда. Кількість виділених кластерів визначалася за критерієм «значимого скачка коефіцієнта злиття».

На рис. 2.20 та 2.21 зображені дендрограми, отримані в результаті кластеризації даних методики «Список страхів». У дендрограмі групи з нестереотипним емоційним досвідом (рис. 2.20) утворилось 3 кластери: I – «боюсь отримати погану оцінку – боюсь, що викличуть до директора школи», II – «боюсь, що викличуть до дошки – боюсь покарання за погану

поведінку», III – «боюсь осоромитися перед однокласниками – боюсь не зрозуміти пояснення учителя».

Страхи, які увійшли до III кластеру, можна об'єднати назвою «страх соціального неприйняття». Усі ці ствердження виражають страх бути неприйнятним у колективі однокласників. У I кластері об'єдналися страхи ситуації перевірки знань (окрім страху, що викличуть до директора школи). Але розмова з директором школи завжди сильний стрес для учнів, тому за емоційним забарвленням вона схожа зі страхом оцінювання знань. У II кластері поєдналися досить різноманітні за складом страхи.

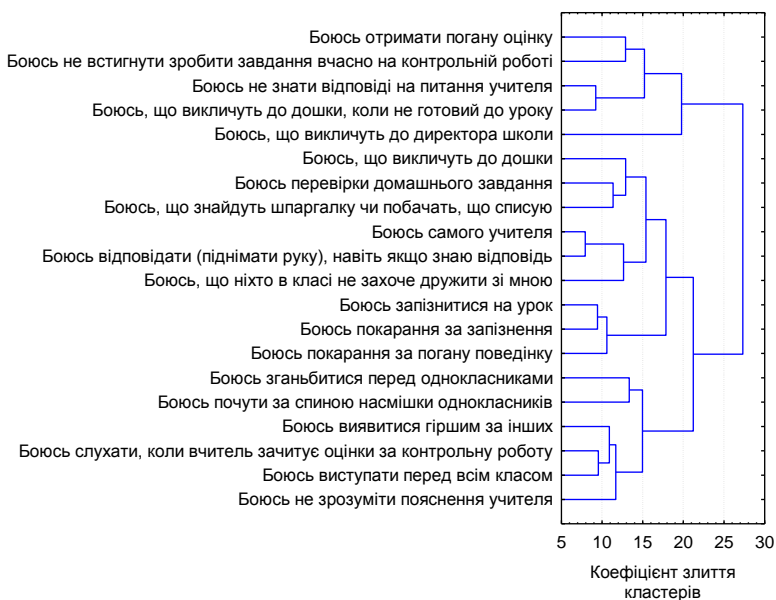


Рис. 2.20. Кластерна структура шкільних страхів учнів з нестереотипним емоційним досвідом.

По-перше, можна виділити групу, яка об'єднує страхи покарання. Сюди входять страх, що знайдуть шпаргалку чи побачать, що списую, страх покарання за погану поведінку, страх покарання за запізнення. Також у II кластері виділяється група страхів, які зображують боязнь мати неприглядний вигляд у очах інших. Це страх, що ніхто не захоче дружити, страх того, що викличуть до дошки, страх тягнути руку, навіть якщо знає

відповідь, страх перевірки домашнього завдання і страх запізнитися на урок. Страх самого учителя уособлює у собі як страх покарання, так як вчитель наділений повноваженнями карати, так і страх виглядати незручно в очах однокласників, так як від учителя багато в чому залежить ставлення до учня.

Таке різноманіття кластерів можна пояснити тим, що учні з нестереотипним емоційним досвідом реагують на ситуації шкільного життя спонтанно, не опираючись на стереотипи, кожен нову ситуацію вони оцінюють теж по-новому.

Дендрограма, на якій зображена група зі стереотипним емоційним досвідом, (рис. 2.21), розподілена лише на 2 кластери: I – «боюсь отримати погану оцінку – боюсь, що викличуть до директора школи» та II – «боюсь, що викличуть до дошки – боюсь виступати перед усім класом».

Різниця у кількості виділених кластерів свідчить про більш грубий розподіл страхів серед досліджуваних групи зі стереотипним емоційним досвідом.



Рис. 2.21. Кластерна структура шкільних страхів учнів зі стереотипним емоційним досвідом.

Кластер I має досить однорідну структуру, його можна назвати «ситуація оцінювання знань». Якщо порівняти структуру цього кластеру з I кластером групи з нестереотипним емоційним досвідом, то видно, що їх структура майже ідентична. Відмінність полягає у тому, що в даному випадку додається ще один страх – покарання за погану поведінку. Його присутність в даному кластері можна пояснити з тієї точки зору, що у стереотипному мисленні школярів перевірка знань тісно пов'язана з покаранням.

Кластер II виділяється дуже неоднорідною структурою. У його складі ми можемо виділити 3 підкластери. Один із них можна умовно назвати «страх соціального неприйняття». За своєю структурою він також нагадує кластер III на рис. 2.20, але виявляється навіть більш однорідним. До його складу увійшли такі страхи, як страх осоромитися перед однокласниками, страх виявитися гіршим за інших, страх почути за спиною насмішки однокласників, страх виступати перед усім класом. Два інші підкластери не мають такої чіткої структури. Їх зміст можна описати як невпевненість у собі та страх покарання.

Спираючись на отримані результати, можна сказати, що існує певний взаємозв'язок між шкільною тривожністю та шкільними страхами з одного боку, та успішністю у навчанні, атрибутивним стилем, наявністю емоційних стереотипів і емоційним ставленням до значимих об'єктів шкільного середовища з іншого.

* * *

Підсумуємо основні результати вивчення шкільних страхів.

1. Проведений аналіз психологічних методів вивчення шкільних страхів дав нам можливість підібрати ряд методик для дослідження як власне шкільної тривожності та страхів, так і певних рис особистості, які мають безпосередній вплив на появу шкільних страхів. Окрім цього, нами була розроблена методика дослідження шкільних страхів – «Список страхів», використання якої дало змогу отримати більш інформативні результати.

2. У ході кореляційного аналізу виявлено велику кількість тісних взаємозв'язків між навчальною успішністю та шкільними страхами. Для учнів 4-х класів виявилися найбільш вираженими зворотні кореляції між академічною успішністю та показниками страху не відповідати очікуванням оточуючих і проблем і страхів у стосунках з учителями. У групі

дев'ятикласників виявлений взаємозв'язок між показником академічної успішності та страху не відповідати очікуванням оточуючих. Тобто учні 4-х і 9-х класів схожі тим, що в них навчальна успішність виявилася пов'язаною зі страхом не відповідати очікуванням оточуючих. В учнів 4-х класів з низькою шкільною успішністю виявлені статистично значуще підвищені показники загальної тривожності у школі, переживання соціального стресу, фрустрації потреби у досягненні успіху, фізіологічної стійкості до стресу.

3. Показник валентності об'єкта «Я сам», який виражає емоційне ставлення учнів 4-х класів до себе, виявився тісно пов'язаним із показниками таких шкільних страхів, як страх отримати погану оцінку, страх запізнитися на урок, страх покарання за погану поведінку, страх, що викличуть до дошки, коли не готовий до уроку, страх бути викликаним до директора школи та страх не встигнути вчасно зробити завдання на контрольній роботі. На відміну від молодших школярів, для групи дев'ятикласників статистично значущі кореляції страхів з валентністю поняття «Я сам» не виявлені. Страху, які пов'язані із валентністю поняття «Мій клас» можна об'єднати назвою «страх втратити соціальний статус у групі одноліток»; вони виявлені у обох вікових категоріях. Існують вікові відмінності у взаємозв'язках між валентністю поняття «Урок» та показниками шкільних страхів. В учнів 4-х класів до виникнення страху не встигнути вчасно зробити завдання на контрольній роботі призводить негативне ставлення до уроку, тоді як 9-класники бояться запізнитися на урок через позитивне ставлення до цього поняття. Показник валентності поняття «Контрольна робота» у четверокласників виявився тісно пов'язаним із показником страху що знайдуть шпаргалку або побачать, що учень списує, а у дев'ятикласників – страху запізнення та покарання за запізнення. В групі учнів 9-го класу виявлений статистично значимий зв'язок між валентністю об'єкта «Моя сім'я» та показником страху самого учителя, аналогічного взаємозв'язку в учнів 4-х класів не виявлено.

4. Ми виявили тісні кореляційні зв'язки між шкільними страхами та атрибутивним стилем школярів. У групі молодших школярів виявлено зворотній кореляційний зв'язок між загальним показником оптимізму та такими шкільними страхами, як страх, що викличуть до дошки, страх слухати, коли учитель зачитує оцінки з контрольної роботи та страх виступати перед усім класом. Страх виявитися гіршим за інших негативно корелює з параметром глобальності. Дані кореляційні зв'язки були виявлені

лише у групі молодших школярів. Визначено зворотну кореляцію між оптимізмом у міжособистісних ситуаціях та страхом слухати, коли учитель зачитує оцінки з контрольної роботи і страхом виступати перед усім класом. Значимих кореляцій страхів з параметром контролю, а також оптимізмом у ситуаціях невдачі, успіху і досягнень серед учнів 4-х класів не виявлено.

5. У групі учнів підліткового віку було визначено наявність зворотно-го кореляційного зв'язку між параметром стабільності і страхом, що викличуть до дошки, коли не готовий до уроку та страхом перевірки домашнього завдання. Оптимізм в ситуаціях невдачі негативно корелює зі страхом самого вчителя і страхом виступати перед усім класом. Оптимізм у міжособистісних ситуаціях негативно корелює зі страхом вчителя і страхом, що ніхто у класі не захоче дружити з учнем. Дані кореляційні зв'язки були виявлені лише у групі учнів підліткового віку. За такими показниками, як загальний показник оптимізму, параметр контролю та глобальності, а також оптимізм у ситуаціях успіху та ситуаціях досягнень не виявлено жодних статистично значимих зв'язків по групі досліджуваних підліткового віку.

6. У обох вікових групах виявлено значущі зв'язки між показником параметру стабільності та страхом, що викличуть до дошки, страхом слухати, коли вчитель зачитує оцінки з контрольної роботи та страхом виступати перед усім класом. Також для як у молодших школярів, так і у підлітків виділений взаємозв'язок між параметром оптимізму у міжособистісних ситуаціях та страхом виступати перед усім класом.

7. Результати дисперсійного аналізу дозволяють стверджувати, що існує статистично значуща відмінність у рівні прояву шкільних страхів у молодших школярів та підлітків. Було визначено зниження від молодшого шкільного до підліткового віку: рівня загальної тривожності, показника страху ситуації перевірки знань, страху осоромитися перед однокласниками, страху почути насмішки однокласників, страху запізнитися на урок, страху покарання та покарання за погану поведінку, страху виклику до директора школи та страху, що ніхто не захоче дружити з учнем. Від молодшого шкільного до підліткового віку підвищилися показники страху публічної перевірки знань. Визначено певні статеві розрізнення у віковій динаміці страхів. Так у дівчаток як молодшого шкільного, так і підліткового віку рівень загальної тривожності є стабільно вищим, ніж у хлопчиків. Така ж тенденція простежується і стосовно страху ситуації перевірки

знань. Показник низької фізіологічної стійкості до стресу у хлопчиків майже не змінюється від молодшого шкільного до підліткового віку, тоді як у дівчаток відбувається значне його збільшення. Проблеми та страхи у стосунках з учителями стають виразнішими у дівчат-підлітків порівняно із дівчатами молодшого шкільного віку, а по групах хлопців спостерігається тенденція до зниження цих страхів.

8. Результати кластерного аналізу дозволяють стверджувати, що в структурі шкільних страхів між учнями зі стереотипним емоційним досвідом та нестереотипним існують певні відмінності. Вони виявляються як у різній кількості кластерів, на які розподілилися страхи, так і в якісно різному складі кожного кластеру. Виявлено, що результати групи зі стереотипним емоційним досвідом мають менш диференційовану структуру, розподіляючись лише на 2 кластери: страх ситуації перевірки знань та другий кластер, який увібрав у себе решту шкільних страхів. Серед учнів з нестереотипним емоційним досвідом виділилось 3 кластери: страх ситуації перевірки знань, страх соціального неприйняття і страх покарання. Дендрограми досліджуваних зі стереотипним та нестереотипним емоційним досвідом виявилися схожими у тому, що в них обох присутній кластер, наповнений показниками страхів, обумовлених перевіркою та оцінюванням знань.

РОЗДІЛ 3. ШЛЯХИ І ЗАСОБИ ЗАПОБІГАННЯ ТА ПОДОЛАННЯ СТРАХІВ У НАВЧАННІ ШКОЛЯРІВ

3.1. Теоретичне обґрунтування психологічного супроводу учнів, які мають шкільні страхи

Психопрофілактика довгий час вважалася пріоритетною лише для медичних працівників, а її характеристика зводилася до понять здоров'я та нездоров'я. З розвитком суспільства та ускладненням умов життя з'являються нові вимоги до психопрофілактики, а впровадження її покладається не лише на медиків, але й на працівників освіти. Фахівці виказують думку, що система освіти являється таким же впливовим фактором охорони психічного здоров'я та благополуччя, як і медицина.

Проблема страхів та тривожності не є новою для науковців, що займаються питанням психічного здоров'я населення. Але саме за останнє десятиліття значно зросла кількість людей як у країнах Європи, так і в Україні, які потребують психологічної допомоги. Як вказано у докладі про стан охорони здоров'я у Європейському Союзі, саме неврологічні та психічні розлади є причинами багатьох хвороб, а також вони можуть призвести до інвалідності [226].

Всесвітня організація охорони здоров'я наголошує на тому, що проблемі психічного здоров'я варто приділяти більше уваги, ніж це робиться сьогодні. Особливо важливо, як вказано у докладах ВООЗ, потрібно ставитися до проблеми психічного здоров'я дітей. Втілення даних намірів повинне організовуватись лише завдяки поєднанню зусиль психологів та медиків.

Аналізуючи сучасний стан надання психологічної допомоги населенню в Україні, ми бачимо досить невтішну картину. Низький економічний рівень життя більшості українців не сприяє розвитку психологічної культури населення, адже більшість зароблених грошей українці витрачають на продукти харчування, оплату комунальних послуг та одяг. У результаті вони не мають ані достатньо грошей, ані сил для того, щоб отримувати консультації психолога. До того ж у населення існують певні стереотипи щодо відвідування психолога, адже більшість не розуміє різницю між психологом та психіатром. Саме тому, на сучасному етапі розвитку нашої держави, саме освіта повинна взяти на себе роль психологіч-

ного просвітника.

Шкільний психолог повинен володіти певним набором засобів та умінь, які допомагатимуть йому вести активну психопрофілактику та надавати психологічну допомогу учням.

Основна проблема, з якою учні звертаються до шкільного психолога, це тривоги та страхи. Саме тому умовою того, що у школі вестиметься успішна та своєчасна психопрофілактика страхів, а також робота з подолання їх, є високий рівень підготовки шкільних психологів. Шкільний психолог повинен не лише ефективно долати виявлені психологічні проблеми учнів, а й вести роботу з профілактики їх появи, а також зміцнювати психологічне здоров'я учнів за допомогою ряду заходів.

У психологічній літературі термін «психологічне здоров'я», який описує психологічний аспект здоров'я, а також прагнення особистості до саморозвитку, був вперше введений І.В. Дубровіною [159]. Загалом досі ведеться досить багато сперечань про доцільність використання даного терміну, разом з цим його досі активно використовують у науковій літературі [3, 54, 91, 159, 164].

Л.С. Виготський у своїх працях вказував на те, що профілактика розвитку дефектів має займати набагато важливіше місце, ніж виправлення вже існуючого неблагополуччя [34]. Шкільний психолог повинен знаходити механізми та засоби запобігання виникнення шкільних страхів, а також розвивати в учнів змозгу самостійно опиратися страхам. Для забезпечення даної можливості важливо не лише працювати з учнями, а й вести психологічну роботу з учителями та батьками.

Як вказано у науковій літературі з питань психопрофілактики, значні труднощі виникають саме під час розробки та впровадження психопрофілактичних програм у закладах освіти [135]. Перед шкільним психологом під час роботи з розробки та впровадження програм психокорекції та психопрофілактики часто виникає ряд проблем. Так, зазвичай на одного шкільного психолога приходиться вся школа – тобто учні починаючи із молодших і закінчуючи старшими класами. Таке навантаження часто уповільнює роботу психолога, він багато часу проводить за діагностикою, а не психокорекцією. У обов'язки шкільного психолога входить проведення просвітницької роботи з батьками учнів та учителями, але ця аудиторія не завжди настроєна сприймати поради та настанови психолога, що також уповільнює виникнення позитивних змін у психіці учнів.

Розглядаючи такі неприємні переживання, як страх, гнів, страждан-

ня, сум та ін., дослідники прийшли до висновку, що вони не є абсолютно шкідливими та негативними [166]. Неможливо сказати, що у людини є якісь зайві емоції, тому що усі емоції виконують певні функції, вони допомагають людині орієнтуватися у навколишньому світі та приймати вірне рішення.

Таке неприємне переживання, як страх, насправді виконує захисну функцію. Він стримує людину від надмірного невиправданого ризику, страх регулює поведінку людини, не дає їй утримати ушкодження, активує самозбереження.

Переживання почуття страху часто дає змогу вивільнити психічну енергію – мортідо – яка несе у собі агресію та зруйнування. Для дітей властивий певний спосіб вивільнення цієї енергії шляхом цікавості до страшних історій, які завершуються раптово і напружено. Діти, дослухавши таку історію до кінця, тобто до самого страшного місця, мають змогу випустити руйнівну енергію через крики, сміх і т.д. [12].

У психологічній практиці сьогодні існує широкий спектр технік та прийомів, які безпосередньо направлені на подолання різноманітних видів тривожності. Дану проблему розробляли С.Т. Андреас, Г.Ш. Габдреева, М. Гріндер, О.І. Захаров, М. Раттер, А.С. Співаковська, Г.Л. Цукерман, Б.М. Мастеров, А.В.Микляева, П.В.Румянцева, Г. Еберлейн, Р. Хеллєм та ін.

Біхевіоральна терапія має досить широкий спектр методів лікування, які мають чітку направленість та призначені для зміни специфічних форм поведінки. Найважливішим елементом усіх методів біхевіоральної терапії є систематична маніпуляція зовнішніми впливами з метою підкріплення чи придушення певних форм поведінки. Отже, важливим у терапії тривожності та страхів є аналіз факторів, які впливають на поведінку конкретної дитини. Як вказують дослідження, проведені Graziano [7], існує невелика кількість робіт, присвячених тривожності. Серед видів тривожності, які виокремлюють дитячі психологи та психотерапевти, значну частину займає боязнь школи. Біхевіоральна терапія шкільних фобій залежить від того, у чому полягає основна проблема. У випадку, коли надається особливе значення тривожності, яка породжується страхом шкільної ситуації, використовуються техніки зменшення страху, які опираються на процедури обумовлювання. У таких випадках страх, що викликається стимулом (шкільне завдання, соціальний контекст), може бути ослаблений внаслідок згасання чи контробумовлювання. У більшості біхевіоральних теорій

використовуються поєднання класичного обумовлювання та оперантного підходу.

Одним із найперспективніших і найуспішніших способів лікування дитячої тривожності є моделювання. Згідно досліджень Бандури та Менлоув, спостереження за тим, як люди поводять себе при взаємодії з небезпечними об'єктами, може стати у нагоді при усуненні фобій [10]. Моделювання зазвичай починається зі встановлення області чи об'єкта страху, а потім з описання поведінки інших людей, які систематично та успішно наближаються до об'єкту страху. Як показують дослідження, моделювання буде успішнішим, коли «модель» сама спочатку виявляє небажання наближатися до об'єкту, а також якщо «модель» одного віку з дитиною, яка проходить терапію.

Одним із методів зниження провів страхів є психотерапія систематичною десенсибілізацією. Даний метод впливу розроблений Дж. Вольпе, представником когнітивно-біхевіоральної терапії, на основі експериментів І.П. Павлова. Метою систематичної десенсибілізації є зниження емоційної сприйнятливості до певних ситуацій та предметів [232].

Даний метод оснований на припущенні, що при фобії відбувається генералізація афекту, при цьому емоційне переживання страху пов'язується з нейтральними ознаками тих ситуацій, у страх зародився. Дж. Вольпе вказує на те, що психотерапевтичною метою десенсибілізації є згасання умовного рефлексу – переживання страху – на об'єктивно нейтральні стимули, пов'язавши ці стимули з приємним підкріпленням.

Згідно Дж. Вольпе, існує три етапи гальмування реакції страху. На першому етапі створюється список, що складається із загрозливих стимулів чи ситуацій. Ці ситуації бажано розташувати по силі їх негативного впливу на людину, починаючи з найменш загрозливих. На другому етапі людину навчають певним прийомам м'язової релаксації, так як стан релаксації та розслаблення є протилежним стану при страхові, тому він має здатність гальмувати страх. На третьому етапі людині пропонується на фоні розслаблення поступово зближатися з предметом чи ситуацією, що її лякає. У психотерапії страхів пацієнту пропонують на фоні релаксації уявити себе у ситуації номер один зі списку страхів (тобто найменш загрозливу ситуацію зі вказаних у списку). Рекомендується ніби увійти у цю ситуацію, побувати в ній уявно. Таким чином поступово потрібно пройти усі ситуації зі списку. Уявне перебування у загрозливих ситуаціях чи уявний контакт з предметом страху на фоні загального розслаблення знижує

чутливість людини та зменшує прояви страху [162].

Для психокорекції страхів використовують метод психодрами, який вперше був запропонований Я. Морено. Психодрама являє собою груповий терапевтичний процес, у якому для дослідження внутрішнього світу людини використовується драматична імпровізація [123].

Психодрама дає змогу відкрити особистісні проблеми, страхи та тривоги, мрії людей, які приймають у ній участь. Вплив на клієнта у психодрамі здійснюється шляхом використання засобів, у основу яких покладено катарсис, інсайт та навчання. Під час психодрами програватимуться ситуації з минулого чи актуального людини, які завдають їй дискомфорту та заставляють переживати негативні емоції. Через програвання цих ситуацій людина ніби заново переживає їх, вона знову відчуває ті ж самі емоції, усвідомлює свої потреби та інтегрує емоційний досвід. Метою психодрами є досягнення катарсису – сильного емоційного потрясіння, під час якого усі ті емоції, які людина тримала собі та стримувала, виходять назовні. Психодрама дає людині змогу побувати у ролі, яка зазвичай не притаманна їй, це допомагає навчитися реагувати на проблеми та стреси по-новому, дає новий досвід, краще розуміння себе та інших. Так як психодрама являється груповою методикою, значну роль відіграє саме підтримка групи, позитивне емоційне середовище, яке спрямоване на підтримку та розуміння людини [23].

Під час психотерапії страхів особливо важливим є створення умов, у яких дитина зможе відкрито проявити свої емоційні переживання. З цією метою надзвичайно добре справляється арт-терапія. Цей метод психотерапії використовується для того, щоб психотерапевт міг спілкуватися з людиною за допомогою символів. Під час арт-терапії образи, які створює людина, відображають підсвідомі процеси, конфлікти, страхи, проблеми, усе те, що важко піддається аналізу на рівні свідомості. За допомогою арт-терапії можна надати конструктивний вихід проявам агресії, подолати страхи. Особливо ефективно арт-терапія проявила себе у роботі з дітьми, так як для них малюнок – частина гри, і тому у них не виникає опору до такого виду терапії. За допомогою прийомів арт-терапії при роботі зі страхами можна знизити чутливість дитини до загрозової ситуації, можна допомогти дитині «подолати» страх, намалювавши його та знищивши малюнок. Арт-терапія також дає змогу людині навчитися концентрувати увагу на власних почуттях та відчуттях, підвищити самооцінку, налагодити вміння контактувати з іншими людьми.

Ще одним напрямком психотерапії, який використовується для корекції негативних емоційних станів, є нейролінгвістичне програмування (НЛП). Засновники НЛП вважають, що поведінка людини повністю залежить від певних «програм», які не усвідомлюються людиною, але проявляються у мовленнєвих структурах особистості. Даний підхід стверджує, що кожна людина сприймає оточуючий світ через певні фільтри, тобто створює «карту» світу, яка насправді не є реальністю. Патологічна поведінка в НЛП розуміється як така, що є наслідком відсутності певних виборів у «карті» людини. Для того, щоб позбутися певних психологічних проблем, психотерапевти НЛП шляхом ряду методів прагнуть показати людині, що насправді усі негаразди полягають у занадто вузьких рамках «карти» світу цієї людини. Основна задача НЛП – навчити людину широкому спектрові можливостей керувати власним світом, розширити сприйняття, показати, що за межами її «карти» теж існують варіанти вибору. Основна психотерапевтична робота проводиться із трьома універсальними процесами – узагальненням (генералізацією), виключенням (вигнанням) та викривленням (перекручуванням). Терапевт у процесі роботи визначає, які саме процеси обмежують вибір пацієнта, і шляхом методів впливу вчить пацієнта робити вибір та реагувати на події по-іншому, більш гнучко та адаптивно.

У 50- роках ХХ століття як окремих напрямків психотерапії виокремилася сімейна психотерапія. До найвизначніших представників сімейної психотерапії можна віднести Н. Пезешкіана, М. Хейлі, Дж. Аккермана, В. Сатир, А. Варгу, Е. Ейдеміллера та ін.. Кожен із вказаних вчених розробив власну систему психологічної допомоги, більшість із них є актуальними і сьогодні. Позитивна психотерапія Н. Пезешкіана являється достатньо ефективним засобом профілактики та корекції шкільних страхів, вона спрямована на активацію потенціалу самопомоги та мобілізацію внутрішніх сил пацієнтів [6].

Позитивна сімейна психотерапія має ряд основних параметрів. До них відносяться:

- допомога самому собі, коли пацієнт стає психотерапевтом для себе і оточуючих членів сім'ї;
- розгляд емоційної проблеми чи хвороби не лише як особливості людини, але й як відображення стосунків у сім'ї та оточуючому середовищі;
- врахування транскультурного аспекту;

- виявлення змісту конфліктів як причини негараздів конкретної людини;
- метатеоретичний аспект (використання різних методів, які взаємодоповнюють один одного);
- ставлення до сім'ї як до цілого утворення, яке може долати конфлікти власними силами під час групового обговорення.

Як вказує К. Ізард, існує три способи усунення небажаних емоцій. На його думку, це відбувається завдяки іншій емоції, когнітивній регуляції або ж моторній регуляції. Перший спосіб полягає у тому, що людина повинна прикласти певні свідомі зусилля для того, щоб активувати іншу емоцію, протилежну за своїм значенням від наявної у даний момент. Когнітивна регуляція небажаних емоцій теж дає змогу позбавитися негативних переживань. Даний спосіб полягає у тому, що для того, щоб людина могла гальмувати негативні емоції і контролювати їх, вона повинна переключати свою свідомість на таку діяльність і такі події, які викликають у неї інтерес та позитивні емоції. Моторна регуляція полягає у тому, щоб для зменшення емоційної напруги використовувати фізичну активність. Існуючі способи регулювання емоційного стану, які активно використовуються психологами, відносяться до усіх трьох вищезазначених способів за К. Ізардом [66].

О.М. Складенко вказує на ефективність використання прийомів сімейної психотерапії Н. Пезешкіана для корекції шкільних страхів. Автор вказує, що зазвичай наявність шкільних страхів у дитини виявляє шкільний психолог, і далі він повинен проінформувати про це педагогів та батьків. Нерідко тільки психолог і помічає ознаки наявності шкільних страхів, так як діти можуть приховувати свої емоції та почуття від батьків. О.М. Складенко зазначає, що шкільні страхи можуть виявитися завадою на шляху гармонійного розвитку дитини, а сімейна психотерапія допомагає долати шкільні страхи школярів та покращує стабільність і стосунки у їх сім'ях [166].

У вітчизняній психологічній літературі зустрічається багато методів та напрямів психокорекції негативних емоційних переживань, і, зокрема, страхів.

Для того, щоб мати можливість керувати негативними емоційними станами, В.А. Семиченко пропонує ряд прийомів. Так, першим з них є прийом переінтерпретації симптомів тривоги. Дітям пояснюється, що наявність тривоги свідчить про готовність людини до активних дій, що три-

вогу відчуває багато людей, і вона допомагає їм активно та добре виконувати діяльність. Другий прийом – налаштування на певний емоційний стан. Для заспокоєння автор пропонує уявно пов'язувати тривогу із приємними та заспокійливими образами: певною мелодією, зображенням тощо. Третім прийомом являється виконання ролі когось, хто справді ефективно долає тривогу та страхи. Пропонується уявити, як ця людина поводи́ла б себе у ситуації страху та тривоги, та спробувати діяти ніби від її імені. Дихання – це наступний прийом керування тривогою та страхом, який полягає у нормалізації дихання для того, щоб знати фізичну та психологічну напругу. До прийомів зняття тривоги В.А. Семиченко відносить розслаблення (релаксацію), розумове тренування, репетицію (коли ситуація, що викликає тривогу, програється уявно). Дієвим прийомом є доведення до абсурду – коли ситуацію, що викликає тривогу, розігрують чи моделюють, і у процесі цього гострота її проявів зменшується, а сама ситуація починає здаватися абсурдною та смішною, а не загрозливою [163].

О.Я. Чебикін у своїх працях приділяв значну увагу проблемі емоційної регуляції навчальної діяльності. Вчений дослідив емоції, які виникають на кожному етапі розгортання навчальної діяльності. Так, на першому етапі – знайомстві учнів із умовами учбової задачі – основним виступає ефект новизни, і яскраво вираженими виявляються емоції допитливості та здивування. На другому етапі навчальної діяльності – знаходженні і засвоєнні способу розв'язання задач – домінують емоції допитливості, захоплення, сумнівів. На третьому етапі – закріпленні засвоєного способу вирішення задач для використання в діяльності домінують емоції страху, агресивність та образа [198 – 200].

Під час навчальної діяльності емоції проявляються неоднаково, яскравість їх прояву залежить від багатьох факторів. О.Я. Чебикін вказує на необхідність регуляції емоцій, що виникають під час засвоєння нового матеріалу та інших ситуацій, що виникають у школі. Прийоми, які варто використовувати для емоційної регуляції, повинні відповідати умовам навчального процесу, бути доступними для вчителів і органічно доповнювати викладення матеріалу на заняттях. Головною метою вказаних прийомів є активація функції емоцій, що визначають учбову діяльність. Вказані прийоми використовуються згідно умов навчального процесу, в якому на кожному етапі існують певні вимоги до емоційно-мотиваційної сфери школярів [198].

А.В. Мікляєва та П.В. Румянцева у роботі «Шкільна тривожність: діагностика, профілактика, корекція» подають широкий спектр вправ для подолання та профілактики шкільної тривожності. Дослідниці вказують, що для того, щоб визначитися із формою роботи з учнем варто, перш за все, визначити характер його тривожності та страхів. Якщо страхи виникають через проблеми з однокласниками або через труднощі у встановленні емоційних контактів, то на початкових етапах психокорекцію варто проводити у індивідуальному режимі. Коли почнуть з'являтися перші ознаки покращення, тоді дитину можна поступово вводити до невеликої корекційної групи (2-4 особи), діти у якій мають схожі труднощі [121].

Автори зазначають, що результати їх роботи показують, що підлітки часто надають перевагу індивідуальним консультаціям, а не груповій роботі. Вони пов'язують це з розвитком рефлексії у підлітковому віці, з потребою підлітків розмовляти про особисте і небажанням виносити це на розсуд однолітків. У той же час, для молодших школярів психокорекція страхів у групі може стати дуже сильним ресурсом, який допомагатиме долати стрес та страх.

А.В. Мікляєва та П.В. Румянцева пропонують ряд розвивальних вправ для дітей, які характеризуються високою шкільною тривожністю. Ці вправи розділені на індивідуальну роботу та роботу в групі, і їх проведення повністю лягає на шкільного психолога. Окрім цього, автори вказують думку про важливість проведення роботи з психопрофілактики шкільної тривожності. Ця робота полягає у проведенні психопрофілактичних класних годин, які проводять класний керівник та психолог разом. Кожна класна година включає у себе певні вправи, які проводяться з усіма дітьми одночасно. До психопрофілактичної роботи автори відносять також навчальний семінар для педагогів, а також батьківські збори [121].

І. Кузнєцова виділяє етапи консультування підлітків, схильних до шкільної тривожності. Сюди входить підтримка або відновлення позитивного ставлення до себе, аналіз проблеми та виділення причин, які провокують виникнення страху, побудова позитивної мети чи бажаної поведінки, побудова (спільно з психологом) кроків зростання – конкретних досягнень через певні проміжки часу, визначення можливих союзників у подоланні страху та розгляд можливого повернення до старих форм поведінки [93].

С.О. Ігумнов вважає, що оволодіння навичками психологічної саморегуляції допомагає людині долати стрес у ситуаціях, які неможливо змі-

нити [65]. Автор наводить ряд прийомів, які стають у нагоді у стресових ситуаціях, тобто вони можуть використовуватися і під час відчуття сильного страху та тривоги.

1. Відволікання від стресової ситуації. Дослідник пропонує у випадку виникнення негативних думок подумати про щось інше, переключити свої думки на інший об'єкт.

2. Зниження суб'єктивної значущості події, яка викликала стрес. Відомо, що істинною причиною стресу є саме наше ставлення до подій, а не самі події та люди.

3. Активна поведінка. С.О. Ігумнов рекомендує при переживанні сильних негативних емоцій та стресу не тримати переживання «у собі», не намагатися раціоналізувати їх, а направити негативну енергію на якусь діяльність: прибирання, фізичні вправи, биття подушки тощо. Це дасть змогу організмові «випустити пару» і не призведе у майбутньому до негативних наслідків.

4. Уміння розслабитися. Відомо, що стрес та неприємні емоції викликають загальне напруження організму та збільшують частоту хвиль мозкової активності. У той же час розслаблення знижує їх частоту, тому саме розслаблення є найкращим засобом боротьби зі стресом [65].

А.М. Прихожан, відома дослідниця шкільної тривожності, виділила п'ять взаємопов'язаних напрямків психопрофілактичної та психокорекційної роботи [145]. Так, перший напрямок – психологічна просвіта батьків. Вона складається, на думку Прихожан, із трьох блоків. Перший полягає у виявленні впливу сімейних стосунків на виникнення шкільної тривожності та страхів. Детально розглядається вплив конфліктів і загальної атмосфери у сім'ї на тривожність дітей, а також як вимоги, о висуваються до дитини, впливають на її емоційне самопочуття. Другий блок стосується впливу на дітей різного віку страхів та тривог їх близьких, загального емоційного самопочуття дорослих та їх самооцінки. Третій блок полягає у формуванні у батьків розуміння того, що саме на них покладене завдання вести профілактику тривожності та подолання її.

Другий напрямок – психологічна просвіта педагогів. Психолог пояснює вчителям, який вплив чинить постійна тривога на розвиток дитини, успішність її діяльності та її майбутнє.

Третій напрямок – навчання батьків конкретним способам подолання підвищеної тривожності у дітей, а також допомоги дітям у оволодінні способами подолання тривожності [146].

Четвертий напрямок роботи – це безпосередня робота з дітьми та підлітками, спрямована на вироблення і закріплення впевненості у собі, власних критеріїв успішності, вміння поводитися у ситуаціях невдачі.

П'ятий і останній напрямок роботи за А.М. Прихожан – забезпечення і обговорення практики реалізації нових навичок та вмінь у реальному житті, допомога і підтримка психолога навіть поза навчальною ситуацією.

Як вказує А.С. Співаковська, психотерапія та психокорекція складають два методи психологічного впливу, які взаємодоповнюють один одного. Кожен із цих методів має своє поле дії, так психотерапія – це метод лікування, а психокорекція – метод профілактики [173]. А.С. Співаковська зазначає, що у процесі психокорекції головними є процеси переживань, емоції. У своїй книзі «Профілактика дитячих неврозів» вона висловлює думку, що завдяки яскравим емоційним переживанням утворюється ситуація, коли можна побачити існуючі проблеми по-новому, під іншим кутом зору подивитися на самого себе, свою сім'ю, на свій спосіб життя, діяльність та стосунки з оточуючими. А.С. Співаковська вказує, що процес психокорекції полягає у конкретних діях, а тому всі психокорекційні ситуації – оцінка, вибір та прийняття рішення, конфронтація, заохочення та покарання – повинні бути зрозумілими як учасника психокорекційної роботи, так і допомагати зробити оптимальний та правильний висновок із конфлікту [173].

У науковій літературі ми зустрічаємо певний набір психокорекційних прийомів, які використовуються для роботи зі страхами [156].

Так, перший прийом – розігрування ситуації взаємодії із загрозливим предметом під час гри. Вказаний прийом варто використовувати у ситуаціях, коли корекції вимагає сфера особистісного розвитку. Під час гри розігруються загрозливі ситуації, що позитивно впливає на особистісні стосунки людини та зменшує напруження від стресу.

Для корекції страхів використовується прийом емоційного розкачування, суть якого полягає у переході з одного стану у протилежний за короткий період часу, тобто швидка зміна відчуття небезпеки на безпеку. Даний прийом дає змогу людині відчути власну спроможність регулювати свій емоційний стан.

Ще один прийом, який ми зустріли у науковій літературі [156] оснований на тому, що дитина постійно копіює поведінку дорослого та переймає спосіб оцінювання подій та зовнішнього світу взагалі. Тобто якщо дорослий розповідає про певні речі зі страхом, то дитині теж передається

дане побоювання, і ставлення дитини до вказаного предмету буде упередженим. Тому важливим є свідомий контроль дорослих за тим, який приклад поведінки вони подають дітям.

Схожу дію має наступний прийом – емоційне переключення. Він полягає у тому, що доросла людина власним прикладом показує дитині своє ставлення до предмету чи ситуації, яка лякає дитину. Варто зазначити, що своє ставлення варто проявляти не шляхом вмовлянь, так як такий прийом малоефективний. Краще проявити його у дії, наприклад, проігнорувати предмет, який лякає дитину, сказати коротку фразу з певною інтонацією, яка знижує емоційну значущість цього предмету, зробити певний жест. Яскраво виражене ігнорування загрози, яку демонструє дорослий, позитивно впливає на емоційний стан дитини.

С.М. Ольховецький дає характеристику ще ряду психокорекційних прийомів. Він пропонує прийом маніпулювання предметом страху: коли дитині пропонується зробити модель того, що її лякає, і провести з цим предметом ряд дій. Таким чином дитина має змогу маніпулювати цим предметом, вона може кидати його, розірвати на шматочки тощо. В результаті даного прийому повинне наступити полегшення гострого стану страху. Якщо цього не відбувається, варто звернутися до більш складних прийомів.

Часто діти лякаються певних предметів чи речей тому, що вони не знайомі з ними як слід. Ситуація невизначеності провокує тривогу та страхи. У таких випадках рекомендується «розтин страху» – детальне пояснення дитині сутності предмету, якого вона боїться, його будови, навіть якщо він потрібен тощо. Таким чином дитина заповнює прогалини у своїх знаннях про даний предмет і починає краще розуміти його. Психокорекційна робота допомагає змінити ставлення дитини до предмету побоювання, що зазвичай допомагає зникненню страху.

Часто використовується психокорекційний прийом боротьби зі страхами, який оснований на використанні малювання. Психолог під час бесіди просить дитину намалювати те, що її лякає, а поряд із загрозливим предметом намалювати себе. Суть методу полягає у тому, що дитина повинна зобразити себе значно більшою за предмет побоювання, або ж іншим чином виказати свою захищеність у малюнку. Цю роль виконує психолог, м'яко направляючи дитину у вірному напрямку малювання. Для досягнення кращого ефекту, можна скористатися гумкою і «стерти» загрозливий предмет. Під час «стирання» дитина може говорити, що тепер

вона подолала чи знищила те, що її лякало. Це також додає впевненості та знижує страх. Альтернативою «стирання» може виступити штрихування, коли вже намальований загрозливий предмет активно заштриховується. Таким чином дитина ніби закриває предмет страху, саджає його до клітки.

О.І. Захаров описав ситуації, які виникають у сімейному вихованні, та їх вплив на виникнення неврозів та страхів у дітей [55 – 61]. Він приводить результати свого дослідження сімейних стосунків та їх взаємозв'язок із тривожністю та страхами у дітей. О.І. Захаров виділяє ряд основних невротичних моделей взаємодії батьків між собою та з дитиною.

Перш за все, причиною дитячих неврозів є таке ставлення батьків до дитини, при якому відбувається проекція проблем та негараздів дорослих на дитину. Батьки часто реагують дуже емоційно та болісно на прояви таких рис у поведінці дитини, які вони самі не усвідомлюють у власній поведінці.

Автор наголошує на тому, що особливо негативно на психіку дитини впливає те, що батьки не проявляють зовні своє незадоволення чи роздратування, вони не виказують його вголос, але на емоційному рівні дитина чітко відчуває психологічну напругу. У такому випадку в дитини розвивається тривожний стан, у неї з'являється невизначене відчуття неспокою та побоювання. Часто у таких сім'ях існує заборона на прояв негативних емоцій у дітей, і в результаті діти бояться власних батьків та не мають змогу виразити їм власні тривоги та страхи.

Значний вплив на виникнення страхів у дитини чинить неприйняття дитини матір'ю чи батьком. Це неприйняття виражається не лише у тому, що дитина могла бути небажаною. Часто воно проявляється тоді, коли дитина не виправдовує очікувань невротичних батьків, коли у неї проявляються риси одного з батьків, які їм не подобаються, коли дитина заважає реалізації планів та життєвих намірів батьків. У таких стосунках дитину люблять лише тоді, коли вона виправдовує очікування батьків, які часто нереальні та завишені [72, 193].

Причиною виникнення страхів у дітей також являється гіперопіка, яка властива невротичним матерям. Такі матері прагнуть все робити за дитину, не відпускають її від себе ні на крок, навіть якщо у цьому немає потреби. О.І. Захаров вказує, що головним негативним значенням гіперопіки стає те, що тривожність та неспокій матері передається дитині, і вона також стає тривожною та боязливою, невпевненою у собі, пасивною та залежною.

Негативний вплив на дитячий розвиток чинить надмірний контроль з боку батьків, незадоволеність надмірною активністю та рухливістю дитини. Таке ставлення до дитини часто обумовлене домінантними рисами одного з батьків, а також відсутністю гнучкості мислення. Такі батьки часто обмежують рухову активність дітей, а також їх самостійність у прийнятті рішень. Батьки часто кричать на дітей та виказують їм своє незадоволення. Усі ці прояви ставлення до дитини в результаті призводять до надмірної збудливості дітей та низької їх самооцінки, що, у свою чергу, стає причиною тривожності та появи страхів.

Причиною появи тривожних рис у дитини є наявність у батьків ряду надцінних ідей. Такі батьки бояться втратити вплив на дитину, тому вони усіма засобами намагаються контролювати дитину, а також несвідомо прищеплюють дитині почуття власної недостатності та низьку самооцінку через особливу манеру спілкування з дитиною. Появі тривожності у дитини також сприяють необережні висловлювання батьків, які заражають дитину почуттям страху. Такі висловлювання можуть стосуватися хвороб, поведінки дитини, її здібностей тощо [215].

А.Ф. Єрмошин, автор методики психокаталізу, у своїх працях наводить ряд технік, які допомагають подолати страх та фобії. За А.Ф. Єрмошиним, психокаталіз – це прискорена регуляція процесів, що склалися стихійно. Основним інструментом роботи у психокаталізі автор називає власну увагу людини, а також чітке розуміння людиною того, що склалося у її організмі. Метод психокаталізу ще називають усвідомленою саморегуляцією [53].

Психокаталіз за А.Ф. Єрмошиним складається із двох етапів. На першому етапі потрібно відновити внутрішню чистоту, випустити ту негативну субстанцію, яка поселилася «всередині» після певної психологічної травми. А.Ф. Єрмошин використовує для даного етапу певні метафори, наприклад, як страх у вигляді сажі, диму тощо виходить через рот, ніздрі, вуха. Після цього людина відчувається очищеною. На другому етапі потрібно спостерігати за тим, як відчуття, пов'язані з усвідомленням того, як потрібно ставитися до страху, опускаються вниз, у тіло. Відбувається раціоналізація страху, у цей момент у людини виникають відчуття, ніби голова заповнюється світлою субстанцією, і потім ця субстанція заповнює собою тіло. На цьому процедура психокаталізу завершена, і як вказує автор, страх більше не повертається до людини [53].

Виходячи з проведеного аналізу, варто зазначити, що існує багато шляхів та засобів психологічної роботи з негативними емоційними станами взагалі та зі страхами зокрема. Ознайомлення з психокорекційними програмами вищеописаних психологічних напрямів дає нам можливість створити розвивально-корекційну програму, спрямовану на психокорекцію та запобігання шкільних страхів. Визначення ряду прийомів психокорекції та запобігання шкільних страхів є актуальним та відповідає меті нашого дослідження.

3.2. Характеристика структури та змісту розвивально-корекційної програми

Етапом нашого дослідження було проведення розвивально-корекційної програми, до складу якої ввійшли тренінгові, розвивальні та психокорекційні вправи.

Метою розвивально-корекційної програми було створення методів та прийомів психологічного супроводу учнів, що мають високі показники шкільних страхів.

Таблиця 3.1

Характеристика структури мотиваційного блоку розвивально-корекційної програми

Напрямки роботи	Структурні блоки розвивально-корекційної програми (РКП)	Мета
Робота шкільного психолога з учнями, учителями, батьками	1. Мотиваційний блок.	1.1.Формування змістовної мотивації для участі у РКП. 1.2.Розвиток пізнавального інтересу як основного компоненту пізнавальної мотивації у навчальній діяльності молодших школярів та підлітків.
Робота шкільного психолога з учнями, учителями, бать-	2. Корекційний	1.1. Робота, спрямована на зниження рівня загальної шкільної тривожності учнів. 1.2. Психокорекційна робота зі шкільними страхами, яка проводиться в залежності від різновиду страху та його об'єкту. 1.2.1.Психокорекційна робота зі страхами,

ками		які входять до підгрупи «страх ситуації перевірки знань». Формування системи емоційно-вольових якостей особистості, які відповідають за успішне протистояння страхам та подолання страхів. 1.2.2. Психокорекційна робота зі страхами, які входять до підгрупи «страх соціального неприйняття». 1.2.3. Психокорекційна робота зі страхами, які входять до підгрупи «страх покарання».
Робота шкільного психолога з учнями	3.Розвивальний	Розвиток умінь та якостей молодших школярів та підлітків, що сприятимуть успішному протистоянню та подоланню шкільних страхів.
Робота зі шкільним психологом	4.Інформаційний	Підвищення рівня обізнаності шкільного психолога у питаннях запобігання та корекції шкільних страхів.
	5.Інструментальний	Підвищення рівня методичного забезпечення з проблеми психокорекції та запобігання шкільних страхів молодших школярів та підлітків.

3.2.1. Характеристика змісту мотиваційного блоку розвивально-корекційної програми

Охарактеризуємо перший блок розвивально-корекційної програми – мотиваційний (див. табл. 3.1). Його реалізація передбачалася шляхом проведення роботи з учнями 4-х та 9-х класів, батьками та учителями. Метою мотиваційного блоку було, по-перше, формування позитивної мотивації до участі у РКП, а по-друге, розвиток пізнавального інтересу та сприяння становленню його як домінуючого мотиву в системі навчальної мотивації учнів 4-х та 9-х класів.

Перша підструктура – формування позитивної мотивації до участі у розвивально-корекційній програмі втілювалося у життя шляхом ряду вправ.

Перш за все, кожен учасник групи має можливість розповісти про своє життя у школі: що є хорошого, які успіхи є у кожного учня, а які невдачі, що учень любить робити у школі, а що його лякає. Дана вправа направлена на створення довірливої атмосфери у групі, а також на те, щоб

учні могли познайомитися, якщо вони не були знайомі раніше. Психолог підтримує кожного учня у його розповіді та за необхідності направляє учнів.

Для того, щоб учні мали змогу усвідомити, як шкільні страхи впливають на їх успішність у навчанні та соціальному житті, психолог проводить вправу, направлену на з'ясування тих якостей особистості, які допомагають долати страхи та збільшують особистісний потенціал учнів.

Учням пропонується назвати ряд якостей, які притаманні впевненій у собі особистості – учневі, у якого немає шкільних страхів та будь-яких проблем у спілкуванні. Усі названі дітьми якості записуються на дошці, а потім, під час групового обговорення, виділяються найсуттєвіші з них. При цьому психолог повинен виділити такі якості, як висока самооцінка, вміння регулювати свої емоційні стани, високий пізнавальний інтерес, гнучкість мислення тощо.

Позитивній мотивації участі у РКП сприяло також те, що психолог у розмові з учнями розповів їм, що завдяки участі у програмі учні матимуть змогу не лише подолати існуючі шкільні страхи, а й навчитися прийомам ефективної саморегуляції свого емоційного стану.

У дітей формувалася психологічна готовність до групової роботи. Дане завдання реалізовувалось нами за допомогою таких засобів. По-перше, у групі формувалася позитивний психологічний клімат, який спонукав учнів до саморозкриття та довірливості. По-друге, під час групової роботи психолог допомагав учням подолати негативні емоційні стани, які перешкоджали ефективній роботі у групі. По-третє, усі учні повинні були вивчити та засвоїти норми та правила групової комунікації, що також сприяло згуртованості групи та покращенню атмосфери у ній.

Для підвищення мотивації участі у розвивально-корекційній програмі використовується прийом пов'язання участі у РКП, що направлена на зменшення проявів шкільних страхів та задоволення провідних мотивів учнів. Психолог разом із учнями визначає, який зв'язок існує між задоволенням мотивів та зменшенням шкільних страхів. Для цього використовувалися такі активні форми, як дискусія, евристична бесіда, аналіз, програвання ситуацій, колективне обговорення тощо. Наприклад, учні виділили серед бажаних мотивів бажання стати впевненим у собі. На занятті учні називають характеристики людини, яка впевнена у собі, причому намагаються назвати якомога більше таких характеристик. Психолог пропонує вибрати ті характеристики, які можливі лише за умови здатності

керувати своїм емоційним станом та спроможності самостійно подолати страхи.

Для того, щоб продемонструвати учням важливість впевненості у собі для успішного подолання шкільних страхів, психолог пропонує таку вправу. Учні ніби «приміряють» на собі, як це бути – впевненою людиною. Психолог дає такі завдання – прийняти поставу впевненої у собі людини; уявити собі людину, яка впевнена у собі, та спробувати скопіювати її поведінку, рухи, спробувати описати її думки. Після цього психолог просить описати свої враження від того, як воно бути впевненою у собі людиною.

Для реалізації напрямку мотивації участі з учителями вирішувався певний ряд завдань (див. табл. 3.1) Для реалізації даних завдань ми використовували певні методи, метою яких було залучення педагогів до розвивально-корекційної програми по боротьбі зі шкільними страхами. На першому етапі нашої програми робота з учителями мала профілактичний та просвітницький характер, вона мала на меті допомогти вчителям усвідомити необхідність отримання спеціальних знань з психологічних особливостей учнів, що мають шкільні страхи. Учителям розказували про необхідність спеціальної підготовки для роботи з учнями, що мають шкільні страхи. Для цього психолог проводив таку вправу: він називав певні шкільні страхи, а вчителі повинні були розподілити їх за віковими ознаками. Таким чином вчителі отримували досвід диференціюванні різних страхів за віком учнів.

Психолог проводив спеціальну підготовку вчителів до роботи з учнями, у яких виявлена висока тривожність та шкільні страхи. Для цього психолог детально розповідав учителям психологічні особливості таких учнів, а також методи впливу на них. Наголошувалося на тому, що учні зі шкільними страхами часто бояться саме вчителя, тому до них потрібне особливе ставлення, щоб не погіршити ситуацію.

З учителями обговорювалося те, що профілактична робота з попередження та запобігання появи шкільних страхів принесе багато користі учням. Обговорювалася роль учителів у розвивально-корекційній програмі та її вплив на прояви шкільних страхів серед учнів молодших класів та підлітків.

Друга підструктура мотиваційного блоку мала за мету розвиток пізнавального інтересу та сприяння становленню його як домінуючого мотиву в системі навчальної мотивації учнів.

У психологічній літературі зустрічаються процеси, які є джерелом потреб та породжують рівні пізнавального інтересу [205]. Виділяють три типи змін, які спричиняють виникнення потреб. Це зміни, через які в організмі з'являється нестача чого-небудь, зміни, що потребують формування нових типів активності взаємодії, а також зміни у діяльності, що унеможлиблюють виконання її звичними способами та створюють необхідність шукати нові способи виконання цієї діяльності. Тобто пізнавальна потреба виникає у процесі вирішення задачі, коли відомі способи не дають змоги досягти бажаного результату. Виникають нові вимоги до діяльності, які викликають пошукову пізнавальну активність учнів і спрямовують її на виявлення нового, невідомого раніше. У такому випадку пізнавальна потреба та мета пізнавальної діяльності співпадають [204].

Пізнавальна потреба у даному випадку виникає як результат розбіжності між метою досягнення і пізнавальною метою. Вказані вище процеси виступають умовою зміни рівня сформованості пізнавального процесу.

Зміст другої підструктури реалізовувався у роботі з учнями 4-х та 9-х класів, їх батьками та педагогічним колективом школи. Дамо стислу характеристику змісту серії завдань.

У роботі з учнями ми реалізували ряд завдань. Завдання № 1 – формування ставлення до пізнання як до цінності – ми реалізували за допомогою ряду методів, до яких відносяться індивідуальні та інтерактивні методи. Суть заняття полягала у тому, що психолог пропонував учасникам описати учня, який небайдужий до пізнання чогось нового, і навпаки, учня, який байдужий до пізнання. У процесі заняття учні описують обидва типи учнів, зазвичай при цьому першому типу приписується більше позитивних рис, ніж другому. Характеристики кожного типу учнів психолог записує на дошці. Після цього, учням знову пропонується пофантазувати, тільки тепер вони повинні назвати характеристики дорослої людини, яка досягла успіху у професійній та міжособистісній сфері. Ці риси психолог також записує на дошці. Коли учні назвали усі характеристики, психолог пропонує порівняти отримані результати. Учні роблять висновки про те, що риси учня, який прагне пізнавати щось нове, багато в чому схожі на риси дорослої успішної людини.

Для того, щоб продемонструвати учням, наскільки важливим та цінним є знання, ми провели таку вправу. Психолог ставив запитання перед групою учасників, а усі учні повинні були відповідати на ці питання максимально швидко. Вправа складалася із певних кроків, порядок яких чітко

визначений. Так, першим питанням психолога було «Що дає нове знання?». Усі варіанти відповідей психолог записував на дошці, так, щоб їх бачили усі учасники. Перше питання дало учням змогу задуматися, для чого взагалі отримувати нові знання. Другим запитанням психолога було «Як можна використовувати отримані знання?». Дане питання дозволило учням зосередити увагу на тих ситуаціях життя, де потрібні отримані знання, а також усвідомити, що знання потрібні у всіх сферах життя людини. Далі психолог ставить наступне запитання – «Як часто використовується отримане знання та наскільки це використання усвідомлюється?». Учні мають змогу висловити свої думки з цього приводу та відповісти на питання перш за все собі. Останнім питанням, яке психолог ставить учням, є «Які якості особистості формуються внаслідок отримання нових знань?». Під час кожного наступного кроку психолог проводив паралелі з попередніми кроками, привертая увагу учнів до того, що усі ці показники тісно пов'язані між собою. В результаті проведеної вправи учні усвідомлювали, що знання – це цінність, і володіння знаннями дає людині можливість досягати особистісного розвитку [138].

Для досягнення поставленого завдання ми провели вправу, яка називається «Чарівна скринька». Під час бесіди з учасниками групи, психолог просить їх пригадати, що корисного вони сьогодні зробили задля власного зростання як особистості, які знання отримали, про що нове дізналися. Усі вищевказані події психолог радить записати окремо на маленьких папірцях, які учні отримують на початку вправи. Коли учні закінчили написання, кожен із них отримує конверт, на якому написано «Чарівна скринька». У цей конверт учні повинні покласти лише найважливіші та найкорисніші знання з тих, що вони отримали сьогодні.

Для реалізації наступних завдань, що входять до другого під етапу (табл. 3.1), ми використали ряд вправ.

Перш за все, варто зазначити, що у науковій літературі зустрічаються дослідження, які доводять, що одним із факторів того, що у дитини будуть негативно розвиватися внутрішні мотиви навчальної діяльності, є орієнтація на оцінку. У більшості учні вже на момент закінчення початкової школи провідними мотивами є соціальні чи моральні мотиви навчання. Навчальна діяльність буде успішною лише тоді, коли вона регулюватиметься пізнавальною потребою, а не оцінкою як головним мотиватором.

Як показали дослідження [206], формування навчально-пізнавальних мотивів залежить від того, як організована навчальна діяльність школярів

та наскільки повно опрацьовані усі її компоненти. В учнів дуже важливо формувати орієнтацію не на знання зокрема, а на спосіб здобування знань взагалі.

Ми використали творчі вправи для того, щоб продемонструвати учням ситуацію змагання. Психолог розподілив групу на п'ять команд, після чого дав завдання кожній групі намалювати малюнок та написати розповідь за цим малюнком. Ніяких вимог до малюнку та розповіді не висувалося, учні мали повну творчу свободу. Коли завдання було виконане, учень з кожної команди показував усім свій малюнок та розповідав оповідання. Коли усі розповіді були заслухані, психолог пропонував обрати найкращий виступ, а решту учасників розподілити за призовими місцями. Після цього психолог проводить колективне обговорення вправи, запитуючи в учасників, чи легко було їм виконувати поставлене завдання? Чи сподобалося їм завдання? Якщо сподобалося, то чим саме? Психолог запитував, яким принципом керувалися учні, обираючи переможця – хто краще зробить чи швидше? Особлива увага наголошується на тому, що діти мають відповісти, хто ж справді переможець: той, хто швидше усе зробив, чи той, хто виконав усе краще, якісніше.

Для зняття емоційної напруги перед невдачами ми застосували вправу «Чи вчаться на помилках?». За допомогою даної вправи ми показали учням, що помилки – неминуча частина життя, і що вони несуть у собі не лише негативний підтекст, а й навчають нас. Учням під час проведення вправи ставляться питання. Наприклад, «Чи може людина знати все?», «Чи робили ви помилки та як реагували на них?», «Чи можуть помилки навчити чомусь новому?», «Чи приносять радість успіхи?» тощо. Мета вправи – дати учням змогу самостійно прийти до висновку, що помилок не роблять лише ті, хто нічого не робить взагалі. Для кращого розуміння психолог пропонує придумати розповідь, у якій помилка допомогла людині навчитися чомусь новому [138]. Психолог дає учням зрозуміти, що не знати чогось – не соромно, соромно не намагатися дізнатися щось нове. До учнів доноситься думка, що знання потрібно постійно поновлювати та поглиблювати.

Для того, щоб учні навчилися розуміти сутність оцінки, ми провели ряд вправ. У своїй роботі ми опиралися на експеримент П.М. Якобсона, направлений на розвиток дії оцінювання, позитивного ставлення до школи та адекватного рівня домагань [206]. Дані вправи використовували з молодшими школярами.

Спочатку дітям давали певне завдання, яке вони мали виконати, перевірити, а потім поставити собі оцінку. При цьому потрібно було пояснити, чому саме таку оцінку дитина поставила собі. Наприкінці психолог запитував кожного учня, яку оцінку поставив би вчитель за це завдання і чому.

Психолог пропонував учневі перевірити дві роботи, які написали його однокласники. При чому одна робота була написана на відмінно, а інша – на задовільному рівні, але учень про це не знав. Йому пропонувалося перевірити ці роботи і аргументувати, які оцінки він поставив би за них.

В учня запитували, чи був би він задоволений, якби вчитель поставив йому вищу оцінку за роботу, а не ту, на яку вона заслуговує?

До розвивально-корекційної програми ми включили вправи, направлені на становлення високого рівня пізнавального інтересу. Для досягнення цієї мети потрібно розвивати відповідальність в учнях, самоприйняття, впевненість у собі, позитивну «Я-концепцію» тощо. Під час проведення вправи з учасниками групи обговорюють питання, які стосуються пізнавальної активності учнів. Наприклад, психолог може запитати, за що поважають людину: за те, що вона багато знає, чи за щось інше, що притаманне їй. Таким чином психолог підштовхує учнів до розуміння того, що важливою є саме активна життєва позиція, і саме вона притаманна людям із високою пізнавальною активністю.

Під час реалізації напрямку мотивації навчання з учителями ми намагалися досягти такої мети: розвинути у педагогів обізнаність щодо засобів сприяння становленню високого рівня пізнавального інтересу та підвищення рівня поінформованості щодо психологічного обґрунтування дієвості таких засобів.

Для покращення обізнаності вчителів ми виділили такі завдання:

1. Покращення знань з приводу особливостей пізнавальної активності молодших школярів та підлітків.
2. Розвиток обізнаності щодо структури навчальної мотивації та її особливостей.
3. Підвищення рівня знань щодо вікової динаміки пізнавального інтересу учнів.

Окрім цього, нашим завданням було вдосконалення дидактичних умінь систем навчання, які сприяють активізації пізнавального інтересу.

Для успішної реалізації зазначених завдань значна увага приділялася проблемному та розвивальному навчанню як засобам, що сприяють роз-

витку пізнавального інтересу як основного мотиву навчальної мотивації школярів.

На даному етапі робота з учителями мала профілактичний та просвітницький характер [138].

Важливим проведення такої роботи є як з вчителями молодшої школи, так і з педагогічним колективом середніх та старших класів. Отримані знання допомагатимуть учителям спрямовувати роботу на розвиток пізнавального інтересу учнів як стійкої особистісної характеристики [138]. На заняттях у інтерактивній формі проводиться обговорення того, якою повинна бути структура навчального матеріалу, де знаходитиметься мотиваційний компонент і як він реалізовуватиметься.

У результаті проведення вправ у вчителів повинне сформуватися уявлення про те, що основою навчання є саме пізнавальна мотивація. Психолог спрямовує увагу вчителів на те, що кожен урок потрібно починати з правильного мотивування учнів, з активізації пізнавального інтересу, натомість більшість вчителів розпочинає урок з оголошення теми. Для формування пошукової активності учнів мотиваційний компонент повинен бути присутнім на всіх етапах роботи, що сприятиме пошуковій активності учнів та здатність до самонавчання.

Для успішного втілення запланованого психолог повинен активно співпрацювати з учителями і навпаки.

При реалізації напрямку мотивації навчання з батьками ми прагнули сприяти мотивації навчання, активізувати пізнавальний інтерес шляхом покращення стосунків дітей з батьками та створення сприятливої атмосфери у сім'ї [138].

Батьки лише тоді стають активними учасниками розвивально-корекційного процесу, коли вони свідомо бажають змінити чи перебудувати свої стосунки у родині. Відомо, що ставлення батьків до дитини є дуже стійкою конструкцією, воно важко піддається змінам та втручанню. Саме тому найбільш ефективно зарекомендував себе метод, при якому психолог створює такі умови для стосунків між батьками та дитиною, в яких зміни відбуватимуться самостійно і свідомо [138].

На даному етапі проводиться робота з батьками, під час якої психолог пояснює певні психологічні особливості учнів на різних етапах їх життєвого шляху. Психолог пояснює батькам, яку роль відіграє навчальна мотивація школярів у повноцінній навчальній діяльності, а також чому важливо формувати саме пізнавальний інтерес в учнів. Особлива увага зверталася

на те, що формування пізнавального інтересу залежить від певних факторів, значне місце серед яких займає саме стиль сімейного виховання та стосунки, що склалися у сім'ї.

Згідно поставлених завдань (табл. 3.1), ми створили психологічний тренінг, який об'єднав у собі різноманітні психологічні психотерапевтичні підходи.

Так, для того, щоб покращити стратегії поведінки батьків у процесі взаємодії з дітьми ми використали прийоми рольових ігор, моделювання тощо. Для аналізу уявлення батьків про дитину ми використали прийоми аналізування конкретних життєвих ситуацій та комунікації почуттів. Для того, щоб допомогти батькам утворити позитивний образ їхньої дитини, ми використали метод групової дискусії та самоаналізу.

Для відтворення складних ситуацій, що трапляються у сімейному вихованні, ми використали рольові ігри та моделювання. Завдяки даним прийомам батьки мали змогу проробити конфліктні ситуації, що виникають у них із дітьми, усвідомити власні емоції, які виникають у відповідь на такі ситуації, а також вербалізувати свої емоції [206].

Для того, щоб навчити батьків розуміти почуття своїх дітей, а також мати змогу донести до дітей власні почуття, ми застосували прийом комунікації почуттів. Для більш ефективного використання даного прийому у житті, ми вчили батьків розпізнавати невербальні прояви своїх дітей для кращого розпізнавання емоцій.

Завдяки груповим дискусіям, які проводилися з батьками, психолог мав змогу проаналізувати методи виховання, що панують у кожній сім'ї, а також тактику спілкування, яку обрали батьки для власних дітей. Групова дискусія дає змогу висказатися кожному членові групи, у той же час решта учасників слухає та аналізує почуте, порівнюючи з власним досвідом.

У результаті проведеної роботи батьки збагатилися знаннями з особливостей навчальної діяльності школярів та їх вікового розвитку. Також батьки отримали ряд конкретних порад, що дають змогу психологічно впливати на учнів, направляти їх поведінку. Батьки отримали знання, які допомагатимуть формувати найоптимальніший стиль виховання, що позитивно впливатиме на формування пізнавального інтересу та мотивації до навчання.

3.2.2. Характеристика змісту корекційного блоку розвивально-корекційної програми

Дамо характеристику змісту другого блоку розвивально-корекційної

програми – корекційному. Його реалізація передбачалася через роботу з учнями молодших класів та підлітків, а також з учителями та батьками.

Таблиця 3.2

Характеристика змісту корекційного блоку РКП

Напрямки роботи психолога	Мета	Завдання
З учнями	Психокорекція існуючих шкільних страхів в учнів 4-х та 9-х класів	<p>1.Робота, спрямована на зниження рівня загальної шкільної тривожності учнів.</p> <p>1.1. Вербалізація шкільної тривожності.</p> <p>1.2. Розрядка шкільної тривожності.</p> <p>2. Психокорекційна робота зі шкільними страхами, яка проводиться в залежності від різновиду страху та його об'єкту.</p> <p>2.1. Психокорекційна робота зі страхами, які входять до підгрупи «страх ситуації перевірки знань».</p> <p>2.1.1. Усвідомлення та регуляція свого емоційного стану.</p> <p>2.1.2. Формування внутрішнього самоконтролю.</p> <p>2.1.3. Формування позитивної самооцінки.</p> <p>2.1.4. Подолання негативних емоційних переживань.</p> <p>2.1.5. Досягнення соціального визнання.</p> <p>2.1.6. Зняття невпевненості у собі.</p> <p>2.1.7. Формування уміння адекватно оцінювати свою діяльність.</p> <p>2.1.8. Зняття м'язової напруги.</p> <p>2.2. Психокорекційна робота зі страхами, які входять до підгрупи «страх соціального неприйняття».</p> <p>2.2.1. Зняття невпевненості у собі.</p> <p>2.2.2. Формування комунікативної компетентності.</p> <p>2.2.3. Формування уміння розрізняти емоції оточуючих людей.</p> <p>2.2.4. Регуляція поведінки у колективі.</p> <p>2.2.5. Формування адекватної самооцінки.</p> <p>2.2.6. Зняття м'язової напруги.</p> <p>2.2.7. Корекція залежності від думки оточуючих.</p> <p>2.2.8. Досягнення соціального визнання.</p> <p>2.3. Психокорекційна робота зі страхами,</p>

		<p>які входять до підгрупи «страх покарання».</p> <p>2.3.1. Регуляція самооцінки учнів.</p> <p>2.3.2. Формування уміння аналізувати проблемну ситуацію.</p> <p>2.3.3 Формування прийняття відповідальності за свої вчинки.</p> <p>2.3.4. Зняття м'язової напруги.</p> <p>2.3.5. Формування уміння розуміти емоції оточуючих.</p> <p>2.3.6. Формування уміння планувати власну діяльність.</p>
3 вчителі	<p>Розвиток обізнаності щодо педагогічних засобів впливу на особистість молодшого школяра та підлітка з метою зниження загального рівня шкільної тривожності, а також зменшення проявів конкретних шкільних страхів. Навчання навичкам розпізнавання дітей, що мають шкільні страхи.</p>	<p>1. Усвідомлення необхідності обізнаності з психологічних особливостей учнів, що мають шкільні страхи.</p> <p>2. Підготовка вчителя до роботи з учнями з високою тривожністю та наявністю шкільних страхів.</p> <p>3. Засвоєння певних прийомів розпізнавання дітей з яскраво вираженими шкільними страхами та надання їм психологічної підтримки.</p> <p>4. Розуміння учителем можливостей розвивальної програми у формуванні особистості, стійкої до страхів.</p>
3 батьками	<p>Розвиток обізнаності щодо особливостей становлення особистості молодшого школяра та підлітка. Роз'яснення батькам ролі сімейного виховання у виникненні шкільних страхів, а також можливостей сімейного впливу на зменшення</p>	<p>1. Розвиток обізнаності щодо системи якостей особистості молодшого шкільного та підліткового віку.</p> <p>2. Розвиток обізнаності з приводу значення сімейного виховання у виникненні шкільних страхів.</p> <p>3. Розвиток обізнаності щодо симптомів та ознак наявності у дитини шкільних страхів.</p> <p>4. Оволодіння виховними засобами, що сприяють покращенню сімейних стосунків та зниженню тривожності учнів.</p>

	інтенсивності проявів шкільних страхів.	
--	---	--

Основною метою даного блоку було проведення психокорекційного тренінгу з учнями 4-х та 9-х класів для зниження рівня шкільних страхів та шкільної тривожності, а також проведення роз'яснювальних занять з батьками та учителями.

Психокорекційна робота, що проводилася з учнями на даному етапі, була направлена на вирішення двох основних завдань (див. табл. 3.2). Перш за все, вона була спрямована на зниження рівня загальної шкільної тривожності учнів, наявність якої знижує ефективність розвитку пізнавального інтересу в учнів. Другим завданням було проведення ряду психокорекційних вправ, які спрямовані на роботу з різними підгрупами шкільних страхів. На основі проведеного нами дослідження, ми виокремили три групи шкільних страхів: страх ситуації перевірки знань, страх соціального неприйняття та страх покарання. Ми вважаємо, що у вказаних групах об'єднані страхи спільної природи, тому психокорекційна робота, що проводиться з ними, повинна враховувати особливості кожної групи страхів.

Психокорекційний вплив на шкільну тривожність та шкільні страхи повинен складатись із комплексу заходів, до якого входить психологічний, педагогічний та сімейний вплив на дитину.

У нашій програмі ми використовували такі методи впливу на дітей зі шкільними страхами, як психологічні вправи, арттерапія, поведінковий тренінг, гра, психодрама.

Психокорекційна програма, розроблена нами, являє собою груповий метод роботи з молодшими школярами та підлітками. О.А. Карабанова розробила перелік показань для проведення групової психотерапії, до складу яких входить і тривожність та страхи [67]. Групова робота дає змогу дітям поспілкуватися з однолітками, зняти психічну напругу, знайти можливість для самовираження та прояву себе, саме тому ми зупинилися на даному методі психокорекційної роботи.

Для проведення програми ми розподілили учнів на групи за віковою ознакою, тобто у нас було дві групи – молоді школярі та підлітки. Це було необхідно для кращого розуміння проблем учасників у групі, для створення сприятливої атмосфери.

Ми використовували музичний супровід під час занять для того, щоб створити певний емоційний фон та підтримувати його протягом усього заняття. Це допомагало одразу налаштуватися на роботу та формувало позитивний емоційний настрій учнів.

Психокорекційна робота, спрямована на зниження рівня загальної шкільної тривожності учнів. Нашим завданням було знизити рівень шкільної тривожності в учнів шляхом проведення з ними певних вправ та ігор.

За даними, що існують в науковій літературі, шкільна тривожність виникає внаслідок неспроможності дитини відповідати тим вимогам, що висувають до неї педагоги та батьки. Для успішної корекції шкільної тривожності необхідно об'єднати зусилля психологів, педагогів та батьків. [138]. Для роботи з тривожними дітьми найкраще зарекомендували себе такі методи, як розігрування ситуацій зі шкільного життя (психодрама); моделювання проблемної ситуації для пошуку найоптимальніших шляхів її вирішення; проведення вправ, направлених на формування умінь та навичок, що допомагатимуть учневі планувати свою діяльність; ігри та вправи, спрямовані на розвиток саморегуляції та зниження психічного та м'язового напруження.

На початку занять завданням психолога було визначити причини шкільної тривожності кожного з учасників. Для цього ми використовували ряд вправ, направлених на вербалізацію причин тривожності та відтворення їх у безпечній для учнів формі. Вправа «Казка» для молодших школярів допомагала виявити дітей зі страхом самовираження, а також демонструвала у проективній формі причини шкільних негараздів кожного учня [121]. Гарно зарекомендувала себе вправа «Страшилки», під час якої психолог «страшним голосом» читав дітям страшні історії про школу, а потім пропонував намалювати малюнок за мотивами страшилки та розповісти про нього усій групі. Після того, як усі малюнки обговорені, психолог пропонує придумати гарну кінцівку для страшилки, і учні усі разом її придумують [121]. Вправа «Фантом» використовувалась для того, щоб учні мали змогу оцінити негативний вплив тривожності на діяльність та стали зацікавленими працювати над нею. Вправа «Фантом» дає можливість учасникам яскравіше усвідомити той деструктивний вплив, який тривожність чинить на їх психіку та організм. Варто зазначити, що після даної справи в учнів може відмічатися певна напруженість, тому доцільним є проведення одразу після вправи «Фантом» гри «Бурундучки», яка

сприяє емоційній розрядці. Дана гра гарно сприймається учасниками будь-якого віку та є гарним завершенням заняття.

Для розрядки шкільної тривожності ми використовували вправи «Іноземець у школі», «Насос і м'яч», «Школа для тварин», «Урок і перерва», «Маска», «Деякі люди», «Театр», рольову гру «Жахливий учитель», гру «Чарівний магазин страхів» тощо [121]. Наприклад, у вправі «Деякі люди» психолог заздалегідь готує картки, на яких написані основні шкільні ситуації, що можуть викликати тривогу в учнів. Учасники по черзі беруть наугад якусь картку та зачитують ситуацію, а потім розповідають, що, на їх думку, може відчувати якась людина, що потрапила до такої ситуації. Після цього кожен учасник також може доповнити сказане власними думками. Дана вправа допомагає налаштуватися на роботу з тривожністю, деяким учням легше усвідомити причини власних шкільних проблем, якщо їх описує хтось інший.

Основну частину занять з роботи зі шкільною тривожністю складали складання казок і страшилок про шкільні проблеми, розігрування написаних казок і страшилок, малювання шкільних страхів та тривог та обговорення проблеми шкільної тривожності та її впливу на якість життя учнів.

Заняття проходили таким чином. Наприклад, учні методом «сліпого вибору» обирали собі партнера, психолог роздавав кожній групі набір картинок, за яким вони повинні були придумати казку. По закінченню роботи усі пари зачитують свої казки. Психолог слідкує за тим, щоб казка завершувалась добре, а якщо у когось виникає проблема у позитивному завершенні казки, то решта учасників може допомогти її придумати.

Схожим чином використовувався прийом придумування та читання страшилок. Учасники складали страшилки про школу, а потім зачитували їх «страшними голосами», намагаючись налякати решту учнів. Ті, в свою чергу, повинні зображувати страх та переляк відповідними звуками та поведінкою. Страшилки також потрібно було завершувати позитивною розв'язкою.

У роботі зі шкільною тривожністю метод психодрами успішно використовується багатьма психологами. У нашій РКП ми використовували його також, так як він дає змогу випустити назовні нервові напруження учнів, проробити певні конфліктні та загрозливі ситуації, потренувати поведінку у тих ситуаціях, які лякають учня найбільше у школі. Так, у даному випадку, ми проводили розігрування страшилок, написаних учасниками. Причому режисерами виступали автори, а інші діти були актора-

ми. Успішно використовувався також метод розігрування реальних ситуацій зі шкільного життя учнів, які вони самі пропонували. Такі вправи дають гарний результат як з молодшими школярами, так і з підлітками, головною умовою є лише неагресивна поведінка учасників та залучення усіх учнів по черзі до ролі акторів.

Проективні методи роботи зі шкільною тривожністю також включають у себе малювання. На аркуші паперу учасники програми малюють свої страхи та тривоги. Це допомагає розрядити напруження та вивільнити негативні переживання. Психолог пропонує учням зробити з намальованими страхами все, що їм заманеться. Учні можуть порвати листок, закреслили чи заштрихувати страх, зім'яти його тощо. Психолог повинен уважно слідкувати за кожним учнем під час проведення даної вправи та допомагати максимально виразити свої почуття.

Для психокорекції шкільної тривожності ми застосували метод інформування та обговорення. Під час заняття психолог розповідав учасникам програми, наскільки важливо працювати зі своїми негативними емоціями та переживаннями, не тримати їх «у собі», а правильно розряджати безпечним способом. Для прикладу розказується, що страх та тривогу можна розрядити сміхом, потовиділенням чи тремтінням. Також проводилося обговорення понять «тривожність» та «страх», їх суті, значення у житті людини. Психолог поступово залучає усіх учасників до обговорення того, чи є тривога та страх однозначно негативними переживаннями? Психолог поступово підводить дітей до думки, що страх та тривога можуть як заважати, так і допомагати.

Психокорекційна робота зі страхами, які входять до підгрупи «страх ситуації перевірки знань».

На першому занятті психолог встановив з учнями ряд правил, які були обов'язкові для дотримання усіма учасниками протягом занять. Правила направлені на створення робочої атмосфери та підтримання поваги до кожного члена групи. Приклади правил: говорити лише по одному (або правило талісману, коли говорить лише той, у кого в руках певний предмет), не перебивати інших, не дразнити та ображати інших, а також не проявляти фізичної агресії стосовно інших учасників.

На початку кожного заняття ми проводили невелике м'язове тренування для того, щоб зняти певну напругу, що часто присутня у тривожних дітей. Діти по черзі напружували усе тіло, а потім розслабляли його, при цьому фіксували увагу на своїх відчуттях. Також робився наголос на то-

му, що часто ми на усвідомлюємо того, що наше тіло напружене навіть тоді, коли цього не потрібно. Також ми використовували різноманітні техніки дихання, які теж сприяють розслабленню та зняттю напруги у м'язах. Так, дітям пропонувалося спробувати ритмічне дихання – на один глибокий вдих три короткі видихи, повільний довгий вдих і короткий швидкий видих. У випадку сильного нервового напруження гарно спрацьовує прийом глибоко вдихнути та затримати дихання на 20 секунд.

Для того, щоб досягти поставленої мети – усвідомлення та регуляції емоційного стану учнів, ми використовували ряд вправ. Гарно зарекомендував себе метод малювання автопортрету. Дітям пропонувалося спочатку намалювати себе теперішнього, а потім себе такого, яким хочеться стати. Після закінчення малюнку проводився аналіз відмінностей між зображеннями актуального та майбутнього. Також ми використовували вправу «Красиве і потворне», «Малювання свого настрою».

Для підвищення впевненості у собі ми використовували ряд вправ, серед яких «Уявне тренування», «Доведення до абсурду» та ін.. Гарно зарекомендував себе та сподобався учням метод психодрами, під час якого психолог разом з учнями програвав ситуації зі шкільного життя, які викликають у дітей занепокоєння та невпевненість. Так, у даному випадку, страх викликаний ситуацією перевірки знань. Сюди можна віднести як контрольну роботу, так і опитування біля дошки, відповідь з місця тощо. Психолог разом з іншими учнями виконує ролі учителя та однокласників, і у такій доброзичливій обстановці відпрацьовуються способи реагування учня на ситуації, що лякають його.

Для формування позитивної самооцінки ми використовували ряд вправ та прийомів. Серед них, наприклад, гра «Встаньте ті, хто...», яка сприяла формуванню установки на рефлексію та згуртовувала учасників [121]. Вправа «Кораблик успіхів» шляхом самоаналізу достоїнств сприяла підвищенню самооцінки учасників. У даній вправі учні малювали кораблик на великому аркуші паперу усі разом, причому кожна лінія, яку проводить дитина, повинна означати якусь її позитивну рису. Учні, які затруднялися знайти у собі позитивні риси, допомагали інші учасники та психолог [96].

Для формування внутрішнього самоконтролю в учнів ми використовували вправи та завдання, спрямовані на розвиток довільності діяльності. Важливим є те, що вправи проводяться у групі, і сама група слідкує за тим, щоб усі учасники дотримувалися правил та певних ритуалів. Нами

були проведені такі ігри, як «Урок та перерва», де учні повинні були визначати, які з названих психологом видів діяльності належить робити на уроці, а які на перерві. Для учнів 4-х класів ми використали на даному етапі вправу «Школа для тварин», для старших учнів для досягнення цієї ж мети ми використали вправу «Секрети успіху».

Подолати негативні емоційні переживання, пов'язані зі шкільними страхами, нам допомагало використання ряду прийомів та методів. Так, під час тривожної чи неприємної ситуації психолог радив використовувати прийоми «Приємні спогади», «Використання ролі», «Посмішка», «Контроль голосу і жестів».

Важливим у роботі зі шкільними страхами є допомога учням у досягненні соціального визнання. Часто саме соціальне оточення учнів сприяє негативним переживанням та невпевненості, а покращення самопочуття учня серед одноліток завжди позитивно впливає на впевненість у собі. Вправи, які ми використовували у даному випадку, були направлені на те, щоб навчити учнів нових, соціально прийнятних та успішних форм поведінки, дати поштовх до самостійного вирішення власних проблем. На даному етапі ми використали вправу «Мої досягнення», «Школа для людей», обговорення поняття «страх», «Я недостатньо хороша (ий)», «Компліменти».

Важливим у корекції шкільних страхів є формування в учнів здібності адекватно оцінювати свою діяльність, так як і занадто низька оцінка, і занадто висока сприяють незадоволенню потреб учня та провокують появу страхів у навчальній діяльності. Для того, щоб показати учням, наскільки важливо правильно оцінювати результати своєї діяльності, ми провели таку вправу. На основі експерименту Ш.О. Амонашвілі та ідей П.М. Якобсона, ми запропонували учням зробити ряд завдань. Так, пропонувалося написати невелику розповідь на певну тему та намалювати малюнок. Після цього кожен учасник отримував роботу іншого учасника і повинен був оцінити її. Після цього оцінювалася власна робота.

Прикладом завдань, які ми використовували, є така вправа. Кожен учасник отримував по дві роботи, які учитель оцінив по-різному – «відмінно» і «задовільно». Учні не знали, як ці роботи оцінив учитель, і повинні були самостійно оцінити їх, а потім обґрунтувати оцінку. Потім психолог запитував в учасників, чи були б вони задоволені, якби отримували оцінку вищу за ту, на яку вони виконують роботу? Психолог звертав увагу учнів на те, що власні роботи часто оцінюються не так, як вони того

заслужують. По закінченню вправи велося групове обговорення отриманих нових знань та емоцій.

Психокорекційна робота зі страхами, які входять до підгрупи «страх соціального неприйняття».

Для роботи з даним страхом залишилися актуальними встановлені раніше правила поведінки у групі.

Так само, як і в роботі зі страхом ситуації перевірки знань, заняття починалося із м'язової гімнастики та дихальних вправ, які допомагали зняти напругу та заспокоювали дітей.

Для зняття невпевненості у собі та підвищення самооцінки ми використовували ряд прийомів. Перш за все, ми якомога частіше підтримували та хвалили учасників, навіть за найменші успіхи. Це сприяло позитивному настрою учнів на заняття, вони з бажанням відвідували їх. Також ми використовували вправи «Наскільки ти віриш у свої сили», «Хочу, можу, потрібно», «Мої цілі» [138]. Окрім цього, ефективним виявився метод психодрами, де учні могли програти ситуації, що викликають у них страх та невпевненість у своїх силах, а також проаналізувати ці ситуації та віднайти у них щось позитивне. Дані вправи допомагають навчити дітей проаналізувати свої позитивні риси та усвідомити їх.

Досягнення соціального визнання є важливим етапом у корекції страху соціального неприйняття. Для цього ви використали вправи «Мої досягнення», «Школа для людей», обговорення поняття «страх», «Я недостатньо хороша (ий)», «Компліменти». Приміром, у вправі «Компліменти» група по черзі розповідає кожному учаснику те, що найбільше в ньому подобається. Учасник, який приймає компліменти, повинен мовчки слухати, не намагаючись дякувати чи заперечувати. Вправа дає змогу підняти самооцінку, покращити імідж учня в очах оточуючих, розширити знання учасників про себе [121].

Для успішного спілкування з оточуючими важливим є вміння усвідомлювати свої емоції та розрізняти емоції інших людей. Для цього дітям пропонувалося під час кожного заняття проговорювати вголос свої емоції. Це завдання викликало певні труднощі у школярів, так як вони не могли чітко виокремити емоцію, яку переживали у даний момент, а також причину, яка її викликала. Однак за допомогою психолога з часом усі учні навчилися розуміти власні емоції та робили спроби розуміти емоції інших учасників. Психолог під час проведення вправ часто запитував у учасників, що вони відчувають у даний момент, тобто давав змогу учням задума-

тися та усвідомити, які події викликають у них певні емоції. Для кращого розуміння емоцій інших людей з учнями проводили вправи: «Зобрази емоцію», «Паровозик емоцій», «Розвідники», «Вгадай» [206].

Комунікативні уміння являються невід'ємною частиною комунікативної компетентності учнів та впливають на становище учнів у колективі. Недостатньо розвинені комунікативні уміння перешкоджають ефективному спілкуванню з однолітками та дорослими, знижують самостійність дитини та можливості для соціальної взаємодії. Такі діти часто не наважуються вступити у суперечку чи відстояти власну думку, вони не в змозі відповісти на питання учителя чітко і ясно, що призводить до виникнення страху соціального неприйняття та інших шкільних страхів. При виконанні завдань невпевнені у собі учні мали змогу спочатку поспостерігати за іншими, і лише тоді, коли у них виникало бажання, приєднувалися до решти учасників. Для покращення комунікативних умінь учнів ми використовували певні вправи, до яких відносяться «Тепло долонь», «Впізнай мене», «Так і ні», «Віддай», «Герб групи» [121, 167]. Для розвитку навичок ефективного спілкування ми використали гру «Болото», запропоновану М.Р. Бітяною. Суть гри полягає у наступному: на підлозі малюється ігрове поле розміром 6×6 квадратів. Психолог заздалегідь готує схему, як безпечно перейти через «болото». Умовою гри є повне мовчання, бо за кожне слово, сказане вголос, все починається спочатку. На ігровому полі може знаходитися лише одна людина, решта – на березі. Завдання групи – перейти «болото» по клітинкам-острівкам так, щоб не потрапити у тряси-ну. Якщо учасник наступає на клітинку, яка не є острівком, то ведучий каже «буль» і це означає, що учасник повинен повернутися на берег. Під час проходження даної вправи учні виробляють власну стратегію успішної взаємодії з оточуючими, що сприятиме формуванню уважного ставлення до вчинків та дій іншої людини [121]. В результаті проведених вправ учні долали бар'єри у спілкуванні, вчилися самовиражатися та відстоювати власну думку, а також усвідомлювали роль інших людей у їхньому житті.

Страх соціального неприйняття може виникати внаслідок невміння поводитися у колективі, відсутності навичок колективної взаємодії в учнів. Для формування вказаних навичок ми використали ряд вправ. Так, для того щоб залучити усіх учасників до активної взаємодії з іншими, ми використали гру «Вставалки». Суть гри полягає у тому, що коли всі діти сидять у колі, ведучий голосно називає певну цифру (наприклад, «чоти-

ри)), і в цей же час повинні встати чотири учні, не домовляючись перед цим ніяк. Ця вправа створює гарну атмосферу для роботи з колективом. Також ми використовували завдання «Аплікація», гру «Гомеостат», вправу «Герб групи». Для досягнення поставленої мети також можна використовувати гру «Болото».

Психокорекційна робота зі страхами, які входять до підгрупи «страх покарання».

Робота з даною підгрупою страхів також починається із встановлення правил поведінки під час групових занять та м'язової релаксації.

Формування відповідальності в учнів було одним із завдань, які ми ставили для корекції даної підгрупи страхів. Адже часто учні бояться відповідальності, не розуміють, навіщо вони повинні нести її за свої вчинки. Невизначеність цих питань у свідомості учнів сприяє формуванню страху покарання, так як учень не усвідомлює, за що його можуть покарати у школі, а за що ні. Для реалізації даного завдання ми використовували вправи, спрямовані на розвиток самоконтролю, самосвідомості, відповідальності за свої вчинки. Для розвитку відповідальності в учасників занять ми використали метод обговорення ряду актуальних проблем. Для групового розгляду висувалися питання типу що таке – бути відповідальною людиною, як відповідальність проявляється у повсякденному житті, чи впливає відповідальність на життя людини тощо [138]. Далі психолог просив дітей пригадати, чи були у них в житті ситуації, в яких вони проявляли ініціативу та були активними, а також не боялися взяти на себе відповідальність за результат діяльності. Пригадавши таку ситуацію, її потрібно намалювати. Дана вправа дає змогу актуалізувати ті емоційні переживання, які відчували учні у момент прийняття відповідальності. Для кращого розуміння свого емоційного стану у момент прийняття відповідальності можна попросити пригадати ситуації, у яких відповідальність не брали, а також ті емоції, які це викликало у той час. У кінці вправи учні мають змогу поділитися своїми враженнями від отриманого нового досвіду, зрозуміти та проговорити вголос відкриття того, що прийняття відповідальності дає певне почуття радості та задоволення собою.

Для регуляції низької самооцінки учнів ми використовували ряд вправ та прийомів, які направлені на формування позитивного емоційного фону та розвиток впевненості у собі. Наприклад, психолог пропонує учасникам скласти список рис упевненої у собі людини. Кожен учасник складає власний список, а потім на основі цих списків усі разом складають

загальний перелік рис впевненої в собі людини. Аналізуючи виділені риси, психолог акцентує увагу учнів на тому, що серед зазначених рис є такі, які проявляються лише у випадках, коли людина може ефективно керувати своїм емоційним станом, успішно звертається до власного досвіду у скрутних ситуаціях, уміє аналізувати досвід інших людей та подивитися на ситуацію під іншим кутом зору [138].

Л.М. Лисенко [108] пропонує вправу для покращення емоційного стану та розвитку впевненості у собі. Учня пропонується пригадати події минулого тижня, коли спочатку переживалося певне почуття, а потім воно змінювалося на інше під впливом якихось дій чи думок. Л.М. Лисенко пропонує ряд способів, які дозволяють викликати почуття впевненості шляхом заміни поведінки і переживань:

- пропонується прийняти поставу впевненої у собі людини;
- пропонується пригадати ситуацію, коли в учня була впевненість у собі і своїх діях;
- пропонується поговорити із собою, нагадати собі про ті речі, які є найбільш цінними;
- пропонується уявити, що учень робить щось незвичайне для нього: керує літаком чи збирається на гору;
- дається порада визначити попередньо для себе можливий результат ситуації;
- пропонується пригадати мелодію, яка додає впевненості у собі;
- дається порада пригадати тих людей, які надихають і додають впевненості у собі, і уявити, що вони знаходяться поруч [108].

Для того, щоб навчити учнів краще розуміти себе та оточуючих людей, ми провели вправу: методом сліпого вибору (кожен учень з закритими очима знаходить собі пару) усі розподіляються на пари. Психолог роздає кожному учаснику картки з переліком емоційних станів, після чого учасники по черзі розігрують кожен стан, а партнер намагається відгадати, яка саме емоція зображується. Після гри проводиться групове обговорення результатів, кожен учасник може висловити свої враження – чи вдалося йому легко зобразити різні емоції, чи важко розуміти емоції інших. Психолог підводить підсумки та висловлює думку про те, що ефективно розуміння інших – це, перш за все, розуміння та уміння адекватно інтерпретувати емоційні стани.

Щоб навчити учнів аналізувати та розв'язувати проблемні ситуації, що виникають під час перебування у школі, ми провели групове обгово-

рення. Кожен учасник по черзі пригадував проблемну чи конфліктну ситуацію, що траплялася з ним у школі. Далі вся група під керівництвом психолога аналізує цю ситуацію, наприклад, чому вона виникла, чому не пройшла сама по собі, що завадило розв'язати її у повній мірі.

Важливим у психокорекції шкільних страхів є уміння планувати свою діяльність, так як розуміння того, що відбувається, чітка послідовність подій позитивно впливають на впевненість у собі учнів. Для формування даного уміння ми використовували ряд вправ, наприклад, «Я-висловлювання», «Мої цілі» тощо, які допомагали учням програти різні стилі спілкування та визначити, які з них є більш ефективними [138]. Для формування уміння планувати власну діяльність ми вважали за доцільне проводити ігри та вправи, спрямовані на покращення пам'яті та уваги школярів як важливої складової довільності поведінки. Також ми використовували прийом десенсибілізації під час цих вправ: після кожного етапу вправи чи гри психолог запитував учнів, чи є у них питання, чи все їм зрозуміло тощо. Фіксація уваги дітей на послідовних частинах вправ та завдань сприяла тому, що учні мали змогу проаналізувати свою попередню поведінку, виправити помилки, якщо вони були. Також короткі зупинки під час гри психолог використовував для того, щоб похвалити учнів та заохочувати їх до подальшої діяльності. Таким чином, учні мали змогу виконувати різні вправи та завдання, паралельно отримуючи позитивне підкріплення та схвалення психолога.

При реалізації корекційного блоку РКП у роботі з учителями ми ставили таку мету: розвиток обізнаності щодо педагогічних засобів впливу на особистість молодшого школяра та підлітка за метою зниження загального рівня шкільної тривожності, а також зменшенню проявів конкретних шкільних страхів. Навчання навичкам розпізнавання дітей, що мають шкільні страхи.

Для успішної реалізації даної мети передбачалось виконання завдань:

1. Усвідомлення необхідності обізнаності з психологічних особливостей учнів, що мають шкільні страхи.
2. Підготовка вчителя до роботи з учнями з високою тривожністю та наявністю шкільних страхів.
3. Засвоєння певних прийомів розпізнавання дітей з яскраво вираженими шкільними страхами та надання їм психологічної підтримки.
4. Розуміння учителем можливостей розвивальної програми у формуванні особистості, стійкої до страхів.

Робота з педагогічним колективом мала профілактичний та просвітницький вигляд, адже психолог звертався до уже існуючих знань вчителів про роботу з учнями, а також намагався розширити арсенал прийомів та засобів педагогів психологічними методами [138]. Ми намагалися направити роботу педагогів на те, щоб розвиток пізнавального інтересу учнів відбувався як саме особистісної характеристики. Також робота з учителями сприяла розширенню уявлень педагогічного колективу про конструктивні стилі навчальної діяльності, які особливо актуальні для учнів зі шкільними страхами.

Зверталася особлива увага вчителів на те, що шкільні страхи учнів часто маскуються за невпевненістю у собі, агресивністю, замкнутістю. Проводилися вправи на розпізнавання емоцій партнера для кращої ідентифікації емоцій оточуючих людей та учнів зокрема.

Наголошувалося на важливості ефективної співпраці шкільного психолога та педагогів з метою психологічної підтримки учнів зі шкільними страхами.

Ми використовували ряд рекомендацій, які допомагають розвинути необхідні якості [205]:

1. У навчанні не повинні бути присутніми яскраво виражені елементи змагання.
2. В учнів краще не стимулювати прагнення до перфекціонізму, натомість продуктивнішим є заохочення їх до спільної роботи.
3. Учитель не повинен як занадто хвалити якогось учня, так і публічно принижувати та сварити. Особливо негативно впливають насміхання та сарказм від учителя.
4. Важливо пам'ятати, що часто проблеми школярів полягають у їх стосунках із батьками (надмірна суворість чи навпаки байдужість), тому важливо своєчасно звертати на це увагу.
5. Під час навчання учитель повинен приділяти увагу розвитку творчих здібностей учнів.

При реалізації корекційного блоку РКП у роботі з батьками нашою метою було: розвиток обізнаності щодо особливостей становлення особистості молодшого школяра та підлітка. Роз'яснення батькам ролі сімейного виховання у виникненні шкільних страхів, а також можливостей сімейного впливу на зменшення інтенсивності проявів шкільних страхів.

Для реалізації мети передбачалось виконання завдань:

1. Розвиток обізнаності щодо системи якостей особистості молодшо-

го шкільного та підліткового віку.

2. Розвиток обізнаності з приводу значення сімейного виховання у виникненні шкільних страхів.

3. Розвиток обізнаності щодо симптомів та ознак наявності у дитини шкільних страхів.

4. Оволодіння виховними засобами, що сприяють покращенню сімейних стосунків та зниженню тривожності учнів.

Роль сімейного виховання у виникненні шкільних страхів вивчалася у працях багатьох дослідників [1, 4, 7, 15, 20, 55, 102, 148, 206]. Для батьків дуже важливо знайти баланс у вихованні: з одного боку, дитину потрібно контролювати та стимулювати у навчанні, а з іншого важливо не нав'язувати завищених очікувань та вимог до успішності в навчанні.

Під час проведення бесід з батьками психолог наголошував на тому, що у стосунках з дітьми важливо бачити в них окрему особистість, навчитися розуміти емоційний стан дитини та створити комфортну атмосферу у сім'ї [138].

Шкільні страхи досить часто є не тільки наслідком неправильного педагогічного впливу, а й результатом завищених вимог батьків та невміння відкрито говорити про те, що турбує як дорослих, так і дітей. Саме тому наша програма була спрямована на розширення знань батьків про поведінкові прояви шкільних страхів, про значення у їх виникненні стилю сімейних стосунків. Батькам надавалася інформація про вікові особливості розвитку їх дітей, про особливості навчальної діяльності у кожному віковому періоді, про пізнавальний інтерес як основний мотив навчальної діяльності. Також ми надали ряд практичних рекомендацій з того, яким чином знизити психологічну напругу в сім'ї та як краще підтримати дитину, якщо у неї негаразди у школі.

3.2.3. Характеристика змісту розвивального блоку розвивально-корекційної програми

Характеристика змісту третього блоку РКП – розвивального. Його впровадження передбачалося у роботі психолога з учнями. Основною метою даного блоку був розвиток умінь та якостей молодших школярів та підлітків, що сприятимуть успішному протистоянню та подоланню шкільних страхів.

Для успішної реалізації поставленої мети ми сформулювали ряд за-

вдань (див. табл. 3.3). Для досягнення поставленої мети ми провели ряд розвивальних занять. Надамо стисло характеристику даних занять.

Таблиця 3.3

Характеристика змісту розвивального блоку розвивально-корекційної програми

Напрямки роботи психолога	Мета	Завдання
З учнями	Розвиток умінь та якостей молодших школярів та підлітків, що сприятимуть успішному протистоянню та подоланню шкільних страхів.	1. Формування уміння активного використання емоційного досвіду з метою саморегуляції. 2. Розвиток умінь саморегуляції для успішного протистояння шкільним страхам. 3. Розвиток уміння застосовувати власні емоції для спілкування з оточуючими людьми та для управління власною діяльністю під час навчання у школі.

Для досягнення першого завдання ми провели ряд занять, основною метою яких була демонстрація важливості та необхідності саморегуляції. Перш за все психолог наголошує на тому, що для успішної саморегуляції потрібно застосовувати власний емоційний досвід [108].

Потреба у саморегуляції виникає у найрізноманітніших сферах людського життя. Особливо важливою вона є у навчальній діяльності, міжособистісних стосунках, професійній діяльності тощо. Недостатньо сформовані уміння саморегуляції тягнуть за собою проблеми у спілкуванні та взаємодії з оточуючими. Ефективність діяльності учня у школі також багато у чому залежить від рівня сформованості його уміння регулювати власними емоціями. Розвиток емоційної саморегуляції школярів є важливим завданням шкільного психолога.

Так, спочатку проводиться вправа на узагальнення існуючих знань у дітей. Учні пропонують записати на аркуші паперу назви усіх відомих їм емоцій. Потім психолог на дошці записує підсумковий список, паралельно роблячи аналіз того, які емоції діти назвали найчастіше, а які – рідко. Після цього йде коло обговорення на тему: «Які емоції я відчуваю найчастіше у школі?». Діти зі схожими емоційними проблемами (тривогою та

страхом) часто відчують схожі емоції. Це дає їм віру в те, що не одні вони страждають і таким чином вони знаходять підтримку серед інших учасників.

Вправа «Налаштування на певний емоційний стан» полягала у тому, що учні намагалися пов'язати стан страху чи тривоги з певним символом: музикою, кольором, зображенням тощо. Аналогічно вони подумки пов'язували стан розслаблення з іншими символами та образами, стан упевненості – ще з іншими. Метою вправи була заміна у свідомості тривожних образів на наступні у автоматичному режимі. В результаті тренувань учні під час хвилювання могли дуже швидко уявляти символи упевненості та розслаблення. Для досягнення поставленої мети ми також використовували вправи «Приємні спогади», «Використання певної ролі», «Переінтерпретація симптомів тривоги» та ін.

Для того, щоб учням було легше вчитися саморегуляції, ми провели кругове обговорення на тему «Роль емоцій у моєму житті». У процесі обговорення важливо звернути увагу учнів на роль негативних емоцій, таких як страх, тривога, гнів і т.д.

Процес саморегуляції також полягає у вмінні контролювати власні жести та голос. Для тренування таких навичок ми провели вправу, яка тренувала у дітей вміння визначати емоційний стан за жестами та мімікою, а також за голосом. Психолог розповідає учням про те, що невпевненість у голосі може потягнути за собою хвилювання та тривогу, і навпаки – впевнений голос та жести додають рішучості та заспокоюють. Під час вправи учні тренувалися поводитися впевнено та рішуче, також відпрацьовувалася поведінка на уроці, під час контрольної роботи та інших ситуацій, що викликають страх.

Для досягнення другого завдання (див. табл. 3.3) ми проводили з учнями вправи та психологічні ігри. Так, наприклад, ми провели ряд занять для розвитку уміння вирішувати конфлікти спокійно, неагресивно. Спочатку ми провели обговорення поняття «агресивність», а також учні повинні були виділити як позитивні, так і негативні сторони агресивності. Психолог стимулював учнів обговорювати значення агресивності у житті людини, її впливу на саморегуляцію.

Ми провели коло обговорення «Які ситуації у школі викликають у мене гнів?» [121]. Важливо, щоб кожен учасник висловився по темі обговорення, розповів конкретну ситуацію з власного шкільного життя. Дана вправа дає учням можливість усвідомити власний емоційний досвід та

отримати підтримку від інших учасників. Важливим у саморегуляції є вміння безпечно та конструктивно звільнитися від накопиченого гніву. Розвиток такого уміння ми впроваджували під час занять. Так, психолог розповів учням, що гнів потрібно уміти розрядити, випустити назовні. Як показує практика, діти часто не знають конструктивних засобів розрядки негативних емоцій та агресії, натомість вони намагаються «переключитися», зайнятися чимось іншим. На занятті психолог розповів про безпечні засоби зняття гніву, які дають ефективний результат на не завдають шкоди оточуючим людям. Далі ми провели вправи «Спустимо пар», «I-а» та медитацію для розрядки агресії [121].

Емоційна саморегуляція неможлива без уміння володіти своїм тілом. Відомо, що через керування фізичними відчуттями можна змінювати емоційний стан. Для розвитку уміння керування фізичними відчуттями ми провели з учнями такі вправи. Наприклад, учасникам пропонувалося глибоко вдихнути, так, щоб повітря пройшло в усі частини тіла.

Для розвитку самоконтролю ми запропонували учням таку вправу: учнів просили уявити, що їх емоції залежать від «кнопок», які хтось вмикає у голові. В залежності від того, яку кнопку натискають, людина відчуває страх, гнів, тривогу чи радість. Учні обговорюють, хто натискає ці «кнопки» у них? Чи не краще самостійно керувати власними емоціями? Далі психолог з учнями уявно програвав ситуації, в яких учні намагалися керувати своїми емоціями.

Саморегуляцію в учнів ми розвивали і такими вправами. Наприклад, пригадати місце, де учень почувався комфортно та спокійно, а також емоції, які переважали у нього в той момент. У критичних ситуаціях, коли потрібна саморегуляція, можна подумки повертатися у це місце і занурюватися у цей емоційний стан. Схожим чином можна використовувати певне слово, яке стане своєрідним «якорем» спокійного та виваженого стану. Так, прикладом такого слова може бути «спокій», «впевненість» чи будь-яке інше. Головне, щоб учень, називаючи це слово, змінював власний емоційний стан. Даний прийом називається «якоріння», його використовують у НЛП (нейролінгвістичному програмуванні) для швидкого переключення емоцій.

Досягнення третього завдання (див. табл. 3.3) ми впроваджували шляхом проведення з учнями декількох розвивальних вправ.

Так, учням пропонується обговорити різноманітні способи вираження почуттів. Психолог розповідає, що таке невербальна комунікація і скі-

льки інформації ми передаємо через міміку, жести, поставу тощо. Учні пробують виразити різноманітні емоції без допомоги слів. Вони тренуються в парах демонструвати емоції без допомоги слів. Зазвичай дітям дуже цікаво розігравати емоції, особливо вони задоволені, якщо ці емоції зрозумілі іншим учасникам. Після цієї вправи ми провели тренування розуміти емоції інших людей без слів. Учні розподілялися на дві групи, кожна група отримує завдання зобразити якусь емоцію. Єдина умова гри – не виражати нічого словами, лише невербально. Кожна група по черзі розіграла якусь емоцію, інша група намагалася її відгадати. Вправа сприяла формуванню розуміння емоцій оточуючих людей та розвитку вміння краще демонструвати власні емоції без застосування слів.

Обговорюються прийоми для регуляції власного емоційного стану. Кожен учень на папері записує якнайбільше способів, які він використовує для покращення свого настрою. Потім усі ці способи зачитуються і обговорюються, які з них є найбільш популярними та найбільш ефективними.

У завершення розвивально-корекційної програми учасники роблять проект «Мої досягнення» у будь-якій формі (малюнок, список досягнень тощо). Потім проводиться групове обговорення досягнень та успіхів кожного учня. Психолог в кінці РКП вручає кожному учаснику «Грамоту успішності», де вписані усі досягнення учня.

Наступні два блоки розвивально-корекційної програми – інформаційний та інструментальний. Дані структурні блоки розраховані на роботу зі шкільним психологом (див. табл. 3.1).

Метою інформаційного блоку було підвищення рівня обізнаності шкільного психолога у питаннях запобігання та корекції шкільних страхів.

Для досягнення мети ми розробили ряд занять для шкільних психологів та провели їх. Заняття полягали у проведенні бесід щодо особливостей психологічного розвитку учнів 4-х та 9-х класів; щодо причин виникнення шкільних страхів; щодо ролі вчителя у появі шкільних страхів учнів.

Ці бесіди мали інформативний характер, адже у школах працюють висококваліфіковані спеціалісти, і нашим завданням було лише поновити їхні знання.

Метою інструментального блоку було підвищення рівня методичного забезпечення з проблеми психокорекції та запобігання шкільних стра-

хів молодших школярів та підлітків.

На даному етапі ми провели серію навчальних вправ, у яких продемонстрували шкільним психологам практичні методи впливу на шкільні страхи.

Заходи, проведені зі шкільними психологами, були направлені на вироблення умінь:

1. Активації позитивної мотивації учнів до участі у розвивально-корекційній програмі.

2. Створення позитивного психологічного клімату між учасниками під час проведення розвивально-корекційної програми.

3. Проводити психокорекційні заходи, спрямовані на зниження рівня шкільної тривожності.

4. Проводити психокорекційні заходи, спрямовані на роботу зі шкільними страхами.

5. Підвищувати самооцінку учнів як важливого компонента упевненості у собі.

6. Формувати в учнів здатність до емоційної саморегуляції.

Після реалізації розвивально-корекційної програми ми ставили завдання перевірити її ефективність та результативність. Отримані результати детально розглянуті у наступному розділі.

3.3. Оцінка ефективності розвивально-корекційної програми

Для перевірки ефективності та дієвості розвивально-корекційної програми ми провели контрольні дослідження з використанням методів математичної статистики. Нашою метою було порівняти результати, отримані за методиками до і після впровадження розвивально-корекційної програми. Ми порівнювали результати, отримані від групи учнів, з якими проводилася розвивально-корекційна робота з результатами дослідження учнів, з якими така робота не проводилася. Учасниками формуючого експерименту стали 74 школярі, з них експериментальну групу – 38 учнів, контрольну – 36 учнів.

Перед проведенням розвивально-корекційної програми ми дослідили експериментальну та контрольну групи кожної вікової категорії за такими методиками, як «Діагностика рівня шкільної тривожності» Б.Філліпса та опитувальник «Список страхів». Дані методики описані констатуючому дослідженні.

Значущість відмінностей у вираженні рівня шкільної тривожності та шкільних страхів до та після проведення розвивально-корекційної програми перевірялася за допомогою Т-критерію Вілкоксона. При визначенні рівня значущості відмінностей між експериментальними та контрольними групами, отриманих до та після проведення розвивально-корекційної програми, ми використовували U-критерій Манна-Уїтні.

Гіпотезою контрольного дослідження виступило твердження про те, що розвивально-корекційна програма, проведена з учнями 4-х та 9-х класів, позитивно вплинула на зниження рівня прояву шкільної тривожності та окремих шкільних страхів.

У таблиці 3.4 представлені результати, отримані за методиками «Список страхів» та «Діагностика рівня шкільної тривожності» Б.Н.Філліпса, як порівняння контрольної та експериментальної груп до проведення розвивально-корекційної програми. Порівняння даних груп учнів проводилося за допомогою U-критерію Манна-Уїтні.

Таблиця 3.4

Показники шкільної тривожності та окремих шкільних страхів учнів 4-х класів у експериментальній та контрольній групах до розвивально-корекційної програми

Показники	Групи досліджуваних		U	p
	Експериментальна, N=20	Контрольна, N=18		
1. Загальна тривожність у школі	62,27	58,78	153,0	-
2. Переживання соціального стресу	54,09	51,72	169,5	-
3. Фрустрація потреби в досягненні успіху	47,69	49,11	158,5	-
4. Страх самовираження	70,83	73,94	171,0	-
5. Страх ситуації перевірки знань	65	67,28	167,5	-
6. Страх не відповідати очікуванням оточуючих	68	71,06	175,5	-
7. Низький фізіологічний опір стресу	43	45,94	169,0	-
8. Проблеми та страхи у стосунках з учителями	54,38	43,22	126,0	-
9. Страх отримати погану оцінку	50,32	51,44	119,0	-
10. Страх не знати відповіді на питання учителя	59,4	60,27	132,0	-

11. Страх, що викличуть до дошки, коли не готовий до уроку.	56,86	55,14	126,0	-
12. Страх не встигнути зробити завдання вчасно на контрольній роботі	52,15	51,5	117,0	-
13. Страх, що викличуть до директора школи	59,27	58,15	133,0	-
14. Страх, що викличуть до дошки	62,6	60,73	127,0	-
15. Страх самого учителя	58,32	59,44	142,0	-
16. Страх запізнитися на урок	65,7	64,18	128,0	-
17. Страх покарання за запізнення	77,28	76,31	115,0	-
18. Страх покарання за погану поведінку	67,13	69,1	156,0	-
19. Страх перевірки домашнього завдання	74,58	73,14	121,0	-
20. Страх, що ніхто у класі не захоче дружити	77,64	79,21	149,0	-
21. Страх, що знайдуть шпаргалку чи побачать, що списую	59,34	60,9	134,0	-
22. Страх відповідати (підняти руку), навіть якщо знаю відповідь	63,9	62,86	126,0	-
23. Страх осоромитися перед однокласниками	56,67	55,14	128,0	-
24. Страх виявитися гіршим за інших	59,87	58,7	116,0	-
25. Страх слухати, коли учитель зачитує оцінки з контрольної роботи	67,12	68,2	119,0	-
26. Страх не зрозуміти пояснення учителя	63,47	63,26	114,0	-
27. Страх виступати перед усім класом	71,45	70,62	119,0	-
28. Страх почути за спиною намішки однокласників	60,32	59,18	127,0	-

Таким чином, після проведення дослідження було виявлено, що між експериментальною та контрольною групами немає відмінностей на статистично значущому рівні. Однак, варто зазначити, що серед учнів 4-х класів, які увійшли до експериментальної групи, трохи вищим є показник загальної тривожності у школі і показник «проблеми та страхи у стосунках з учителями». Серед учнів, що увійшли до контрольної групи, відмічено незначне підвищення показника «фрустрація потреби у досягненні

успіху» та «страх самовираження» у порівнянні з експериментальною групою. Однак, як уже було зазначено, виявлені відмінності не є статистично значущими. Отримані результати дають нам змогу стверджувати, що обидві групи не відрізняються за своїми показниками наявності шкільної тривожності та страхів, що дає нам змогу віднести можливі зміни після проведення розвивально-корекційної програми на рахунок саме програми, а не побічних змінних.

Після впровадження розвивально-корекційної програми ми провели контрольне дослідження, яке дало нам змогу перевірити ефективність програми. Порівнюючи результати, отримані за методиками «Список страхів» та «Діагностика рівня шкільної тривожності» Б.Філліпса серед учнів 4-х класів за допомогою U-критерію Манна-Уїтні, можна зробити висновок про зниження рівня шкільної тривожності та зменшення проявів шкільних страхів в учнів експериментальної групи. Результати дослідження викладено у таблиці 3.5.

Таблиця 3.5

Показники шкільної тривожності та окремих шкільних страхів учнів 4-х класів у експериментальній та контрольній групах після розвивально-корекційної програми

Показники	Групи досліджуваних		U	p
	Експериментальна, N=20	Контрольна, N=18		
1. Загальна тривожність у школі	33,64	57,86	38,0	0,005
2. Переживання соціального стресу	31,67	48,72	78,0	0,01
3. Фрустрація потреби в досягненні успіху	26,54	48,33	83,0	0,01
4. Страх самовираження	55,40	75,50	88,0	0,01
5. Страх ситуації перевірки знань	41,50	54,86	96,0	0,05
6. Страх не відповідати очікуванням оточуючих	41,36	69,78	89,0	0,005
7. Низький фізіологічний опір стресу	41	44,22	171,0	-
8. Проблеми та страхи у стосунках з учителями	30,85	48,29	58,0	0,01
9. Страх отримати погану оцінку	44,32	52,1	107,0	0,05
10. Страх не знати відповіді на питання учителя	43,8	58,6	81,0	0,01

11. Страх, що викличуть до дошки, коли не готовий до уроку.	47,3	59,12	89,0	0,01
12. Страх не встигнути зробити завдання вчасно на контрольній роботі	45,24	52	78,0	0,01
13. Страх, що викличуть до директора школи	50,4	57,12	110,0	0,05
14. Страх, що викличуть до дошки	58,7	59,4	143,0	-
15. Страх самого учителя	52,17	60,6	71,0	0,01
16. Страх запізнитися на урок	57	63,5	59,0	0,01
17. Страх покарання за запізнення	74,3	75,1	136,0	-
18. Страх покарання за погану поведінку	59,7	68,5	65,0	0,01
19. Страх перевірки домашнього завдання	67,32	78,1	54,0	0,01
20. Страх, що ніхто у класі не захоче дружити	70,4	78,43	109,0	0,05
21. Страх, що знайдуть шпаргалку чи побачать, що списую	57,62	58,33	123,0	-
22. Страх відповідати (піднімати руку), навіть якщо знаю відповідь	54,2	60,9	67,0	0,01
23. Страх осоромитися перед однокласниками	49,12	54,65	88,0	0,01
24. Страх виявитися гіршим за інших	55,3	57,6	106,0	0,05
25. Страх слухати, коли учитель зачитує оцінки з контрольної роботи	64,7	65,1	131,0	-
26. Страх не зрозуміти пояснення учителя	56,14	63,7	74,0	0,01
27. Страх виступати перед усім класом	63,15	71,4	57,0	0,01
28. Страх почути за спиною насмішки однокласників	56,7	60,44	110,0	0,05

Після впровадження розвивально-корекційної програми рівень шкільної тривожності серед учнів 4-х класів, у яких у констатуючому дослідженні відмічався високий її рівень, знизився (див. табл. 3.5). Відмінності виявилися статистично значущими. Це свідчить про те, що в учнів знизилися прояви чинників шкільної тривожності. Так, за результатами методики «Діагностика рівня шкільної тривожності» Б. Філліпса ми отримали наступні показники. Порівнюючи показники експериментальної та контрольної груп, варто зазначити, що після проведення розвивально-корекційної програми в учнів, що увійшли до складу експериментальної групи, знизився рівень загальної тривожності у школі ($p \leq 0,005$), а також показники «переживання соціального стресу» ($p \leq 0,01$); «фрустрація потреби у досягненні успіху» ($p \leq 0,01$); «страх самовираження» ($p \leq 0,01$);

«страх ситуації перевірки знань» ($p \leq 0,05$); «страх не відповідати очікуванням оточуючих» ($p \leq 0,005$) і показник «проблеми та страхи у стосунках з учителями» ($p \leq 0,01$). Тобто розвивально-корекційна програма, застосована нами, позитивно вплинула на зниження проявів показників шкільної тривожності серед молодших школярів. За показником «низький фізіологічний опір стресу» в учнів 4-х класів статистично значущих змін не відбулося. Це можна пояснити тим, що розвивально-корекційна програма, яка впроваджувалася у навчально-виховний процес, була обмеженою у часі, тому нам не вдалося повною мірою звернути увагу на фізичний стан дітей під час стресових ситуацій.

Тепер розглянемо результати, отримані за допомогою методики «Список страхів». Після проведення розвивально-корекційної програми в учнів 4-х класів, що увійшли до експериментальної групи, істотно знизилися показники проявів окремих шкільних страхів у порівнянні з учнями контрольної групи. Отже, на статистично значущому рівні знизилися прояви страху отримати погану оцінку ($p \leq 0,05$); страху не знати відповіді на питання учителя ($p \leq 0,01$); страху, що викличуть до дошки, коли не готовий до уроку ($p \leq 0,01$); страху не встигнути зробити завдання вчасно на контрольній роботі ($p \leq 0,01$); страху, що викличуть до директора школи ($p \leq 0,05$); страху самого учителя ($p \leq 0,01$); страху запізнитися на урок ($p \leq 0,01$); страху покарання за погану поведінку ($p \leq 0,01$); страху перевірки домашнього завдання ($p \leq 0,01$); страху, що ніхто у класі не захоче дружити ($p \leq 0,05$); страху відповідати, навіть якщо відома відповідь ($p \leq 0,01$); страху осоромитися перед однокласниками ($p \leq 0,01$); страху виявитися гіршим за інших ($p \leq 0,05$); страху не зрозуміти пояснення учителя ($p \leq 0,01$); страху виступати перед усім класом ($p \leq 0,01$) та страху почути за спиною намішки однокласників ($p \leq 0,05$). Отримані результати свідчать про ефективність методів психокорекції та розвивальних методик для зниження проявів шкільних страхів, застосованих у розвивально-корекційній програмі. Однак варто відзначити, що показники деяких страхів не знизилися. Так, страх, що викличуть до дошки; страх покарання за запізнення; страх, що знайдуть шпаргалку чи побачать, що списує, а також страх слухати, коли учитель зачитує оцінки з контрольної роботи залишилися досить високими як у експериментальній, так і у контрольній групах. Розробка методів впливу на дані види страхів складає перспективу нашого дослідження.

Для перевірки статистичної значущості розходжень у прояві шкільної тривожності та шкільних страхів, виявлених до та після впровадження

розвивально-корекційної програми, нами було застосовано Т-критерій Вілкоксона. У таблиці 3.6. представлені дані статистичної перевірки показників за тестом шкільної тривожності Б.Філіпса та опитувальника «Список страхів» експериментальної групи учнів 4-х класів.

Таблиця 3.6

**Порівняння середніх значень прояву шкільної тривожності та окремих шкільних страхів в експериментальній групі учнів 4-х класів,
N=20**

Показники	Етапи дослідження		Показник Т-критерію Вілкоксона	р
	Констатуючий	Контрольний		
1. Загальна тривожність у школі	62,27	33,64	17	0,01
2. Переживання соціального стресу	54,09	31,67	29	0,01
3. Фрустрація потреби в досягненні успіху	47,69	26,54	10	0,01
4. Страх самовираження	70,83	55,40	45,5	0,025
5. Страх ситуації перевірки знань	65	41,50	51	0,05
6. Страх не відповідати очікуванням оточуючих	68	41,36	18,5	0,01
7. Низький фізіологічний опір стресу	43	41	91	-
8. Проблеми та страхи у стосунках з учителями	54,38	30,85	5	0,01
9. Страх отримати погану оцінку	50,32	44,32	57	0,05
10. Страх не знати відповіді на питання учителя	59,4	43,8	40	0,01
11. Страх, що викличуть до дошки, коли не готовий до уроку.	56,86	47,3	47	0,025
12. Страх не встигнути зробити завдання вчасно на контрольній роботі	52,15	45,24	50	0,025
13. Страх, що викличуть до директора школи	59,27	50,4	56	0,05
14. Страх, що викличуть до дошки	62,6	58,7	67	-
15. Страх самого учителя	58,32	52,17	57,5	0,05
16. Страх запізнитися на урок	65,7	57	52	0,025
17. Страх покарання за запізнення	77,28	74,3	72	-
18. Страх покарання за погану поведінку	67,13	59,7	53	0,05
19. Страх перевірки домашнього завдання	74,58	67,32	58	0,05

20.Страх, що ніхто у класі не захоче дружити	77,64	70,4	47	0,025
21.Страх, що знайдуть шпаргалку чи побачать, що списую	59,34	57,62	71,5	-
22.Страх відповідати (піднімати руку), навіть якщо знаю відповідь	63,9	54,2	37	0,005
23.Страх осоромитися перед однокласниками	56,67	49,12	44	0,025
24.Страх виявитися гіршим за інших	59,87	55,3	55	0,05
25.Страх слухати, коли учитель зачитує оцінки з контрольної роботи	67,12	64,7	65	-
26.Страх не зрозуміти пояснення учителя	63,47	56,14	39	0,01
27.Страх виступати перед усім класом	71,45	63,15	47,5	0,025
28. Страх почути за спиною намішки однокласників	60,32	56,7	53	0,05

У експериментальній групі внаслідок проведених занять під час розвивально-корекційної програми відмічається виразна динаміка зниження шкільної тривожності та зменшення проявів шкільних страхів. Зокрема, за тестом шкільної тривожності Б. Філліпса, знизилися показники загальної тривожності у школі (62,27; 33,64; $T=17,0$; $p \leq 0,01$); показник «переживання соціального стресу» (54,09; 31,76; $T=29$; $p \leq 0,01$); «фрустрація потреби у досягненні успіху» (47,69; 26,54; $T=10$; $p \leq 0,01$); «страх самовираження» (70,83; 55,40; $T=45,5$; $p \leq 0,025$); «страх ситуації перевірки знань» (65; 41,50; $T=51$; $p \leq 0,05$); «страх не відповідати очікуванням оточуючих» (68; 41,36; $T=18,5$; $p \leq 0,01$) і показник «проблеми та страхи у стосунках з учителями» (54,38; 30,85; $T=5$; $p \leq 0,01$). Показник «низький фізіологічний опір стресу» також знизився, але недостатньо для досягнення статистичної значущості результатів.

За опитувальником «Список страхів» ми отримали також певні результати. Так, серед учнів 4-го класу експериментальної групи знизилися показники страху отримати погану оцінку (50,32; 44,32; $T=57$; $p \leq 0,05$); страху не знати відповіді на питання учителя (59,4; 43,8; $T=40$; $p \leq 0,01$); страху, що викличуть до дошки, коли не готовий до уроку (56,86; 47,3; $T=47$; $p \leq 0,025$); страху не встигнути зробити завдання вчасно на контрольній роботі (52,15; 45,24; $T=50$; $p \leq 0,025$); страху, що викличуть до директора школи (59,27; 50,4; $T=56$; $p \leq 0,05$); страху самого учителя (58,32; 52,17; $T=57,5$; $p \leq 0,05$); страху запізнитися на урок (65,7; 57,0; $T=52$;

$p \leq 0,025$); страху покарання за погану поведінку (67,13; 59,7; $T=53$; $p \leq 0,05$); страху перевірки домашнього завдання (74,58; 67,32; $T=58$; $p \leq 0,05$); страху, що ніхто у класі не захоче дружити (77,64; 70,4; $T=47$; $p \leq 0,025$); страху відповідати, навіть якщо відома відповідь (63,9; 54,2; $T=37$; $p \leq 0,005$); страху осоромитися перед однокласниками (56,67; 49,12; $T=44$; $p \leq 0,025$); страху виявитися гіршим за інших (59,87; 55,3; $T=55$; $p \leq 0,05$); страху не зрозуміти пояснення учителя (63,47; 56,14; $T=39$; $p \leq 0,01$); страху виступати перед усім класом (71,45; 63,15; $T=47,5$; $p \leq 0,025$) та страху почути за спиною насмішки однокласників (60,32; 56,7; $T=53$; $p \leq 0,05$). За отриманими результатами можна сказати, що учні експериментальної групи продемонстрували значні успіхи у формуванні якостей, що допомагають протистояти тривозі та страхам, що вони і відмітили під час проходження контрольного дослідження. Однак варто відзначити, що позитивних змін не відбулося з рядом показників. До них відносяться страх, що викличуть до дошки; страх покарання за запізнення; страх, що знайдуть шпаргалку чи побачать, що списує, а також страх слухати, коли учитель зачитує оцінки з контрольної роботи. За результатами контрольного дослідження ми не відзначили статистично значущих відмінностей між показниками за даними страхами до та після проведення розвивально-корекційної програми, хоча відмічалось певне їх зниження.

У таблиці 3.7. наведено результати контрольного дослідження учнів 4-х класів, які увійшли до контрольної групи. Дані учні не підлягали впливу розвивально-корекційної програми. Статистичну значущість результатів ми визначали за допомогою T-критерію Вілкоксона.

Таблиця 3.7

Порівняння середніх значень прояву шкільної тривожності та окремих шкільних страхів в контрольній групі учнів 4-х класів, N=18

Показники	Етапи дослідження		T	p
	Констатуючий	Контрольний		
1. Загальна тривожність у школі	58,78	57,86	103	-
2. Переживання соціального стресу	51,72	48,72	70,5	-
3. Фрустрація потреби в досягненні успіху	49,11	48,33	48	-
4. Страх самовираження	73,94	75,50	36	-
5. Страх ситуації перевірки знань	67,28	54,86	45	0,05

6. Страх не відповідати очікуванням оточуючих	71,06	69,78	49	-
7. Низький фізіологічний опір стресу	45,94	44,22	66,5	-
8. Проблеми та страхи у стосунках з учителями	43,22	48,29	44	0,05
9. Страх отримати погану оцінку	51,44	52,1	62	-
10. Страх не знати відповіді на питання учителя	60,27	58,6	71,5	-
11. Страх, що викличуть до дошки, коли не готовий до уроку.	55,14	59,12	41,5	0,05
12. Страх не встигнути зробити завдання вчасно на контрольній роботі	51,5	52	80,5	-
13. Страх, що викличуть до директора школи	58,15	57,12	89	-
14. Страх, що викличуть до дошки	60,73	59,4	87,5	-
15. Страх самого учителя	59,44	60,6	90	-
16. Страх запізнитися на урок	64,18	63,5	79	-
17. Страх покарання за запізнення	76,31	75,1	77	-
18. Страх покарання за погану поведінку	69,1	68,5	82	-
19. Страх перевірки домашнього завдання	73,14	78,1	42	0,05
20. Страх, що ніхто у класі не захоче дружити	79,21	78,43	96,5	-
21. Страх, що знайдуть шпаргалку чи побачать, що списую	60,9	58,33	77,5	-
22. Страх відповідати (піднімати руку), навіть якщо знаю відповідь	62,86	60,9	83	-
23. Страх осоромитися перед однокласниками	55,14	54,65	68	-
24. Страх виявитися гіршим за інших	58,7	57,6	69,5	-
25. Страх слухати, коли учитель зачитує оцінки з контрольної роботи	68,2	65,1	54	-
26. Страх не зрозуміти пояснення учителя	63,26	63,7	112	-
27. Страх виступати перед усім класом	70,62	75,4	39	0,05
28. Страх почути за спиною намішки однокласників	59,18	60,44	67,5	-

У контрольній групі статистично значущих відмінностей між констатуючим та контрольним зрізом майже не виявлено (див. табл. 3.7). Однак певні параметри виявилися статистично значущими. Так, за методикою «Тест шкільної тривожності Б. Філліпса» відбулося зниження рівня страху ситуації перевірки знань (67,28; 54,86; $T=45$; $p \leq 0,05$), натомість підвищився показник проблем та страхів у стосунках з учителями (43,22; 48,29; $T=44$; $p \leq 0,05$). За цими показниками відбулися зміни, які можна пояснити впливом зовнішніх факторів. За опитувальником «Список страхів» ми отримали наступні результати: серед учнів 4-х класів, що увійшли до контрольної групи, рівень прояву окремих страхів не змінився суттєво, за винятком страху, що викличуть до дошки, коли не готовий до уроку (55,14; 59,12; $T=41,5$; $p \leq 0,05$); страху перевірки домашнього завдання (73,14; 78,1; $T=42$; $p \leq 0,05$) та страху виступати перед усім класом (70,62; 75,4; $T=39$; $p \leq 0,05$). Показники за даними страхами зросли, що можна віднести на рахунок несприятливих психологічних ситуацій під час перебування у школі.

У таблиці 3.8 представлені результати, отримані за методиками «Список страхів» та «Діагностика рівня шкільної тривожності» Б.Філліпса, як порівняння показників контрольної та експериментальної груп учнів 9-х класів до проведення розвивально-корекційної програми. Порівняння даних груп учнів проводилося за допомогою U-критерію Манна-Уїтні.

Таблиця 3.8

Показники шкільної тривожності та окремих шкільних страхів учнів 9-х класів у експериментальній та контрольній групах до розвивально-корекційної програми

Показники	Групи досліджуваних		U	p
	Експериментальна, N=18	Контрольна, N=18		
1. Загальна тривожність у школі	51,32	53,76	153,0	-
2. Переживання соціального стресу	52,68	49,72	148,0	-
3. Фрустрація потреби в досягненні успіху	59,1	56,9	126,0	-
4. Страх самовираження	47,18	43,94	112,0	-
5. Страх ситуації перевірки знань	59,28	57,4	131,0	-

6. Страх не відповідати очікуванням оточуючих	55,16	61,06	107,0	-
7. Низький фізіологічний опір стресу	40,82	44,51	163,0	-
8. Проблеми та страхи у стосунках з учителями	38,16	40,28	127,0	-
9. Страх отримати погану оцінку	52,8	53,2	109,0	-
10. Страх не знати відповіді на питання учителя	58,5	59,27	122,0	-
11. Страх, що викличуть до дошки, коли не готовий до уроку.	59,34	58,12	129,0	-
12. Страх не встигнути зробити завдання вчасно на контрольній роботі	57,4	55,5	135,0	-
13. Страх, що викличуть до директора школи	54,22	56,17	105,0	-
14. Страх, що викличуть до дошки	59,7	60,2	132,0	-
15. Страх самого учителя	71,6	69,23	142,0	-
16. Страх запізнитися на урок	62,5	64,5	118,0	-
17. Страх покарання за запізнення	65,34	66,1	125,0	-
18. Страх покарання за погану поведінку	54,8	58,1	109,0	-
19. Страх перевірки домашнього завдання	71,4	73,6	121,0	-
20. Страх, що ніхто у класі не захоче дружити	64,8	69,1	110,0	-
21. Страх, що знайдуть шпаргалку чи побачать, що списую	58,12	60,5	134,0	-
22. Страх відповідати (підняти руку), навіть якщо знаю відповідь	56,43	55,86	130,0	-
23. Страх осоромитися перед однокласниками	54,37	53,14	128,0	-
24. Страх виявитися гіршим за інших	48,19	50,7	116,0	-
25. Страх слухати, коли учитель зачитує оцінки з контрольної роботи	67,8	68,7	139,0	-
26. Страх не зрозуміти пояснення учителя	57,44	55,16	105,0	-

27.Страх виступати перед усім класом	54,89	56,62	107,0	-
28. Страх почути за спиною на-смішки однокласників	63,5	60,18	104,0	-

За результатами проведеного дослідження можна зробити висновок, що серед учнів 9-х класів, які ввійшли як до експериментальної, так і до контрольної груп, немає відмінностей на статистично значущому рівні (див. табл. 3.8). Однак можна відмітити, що існують певні відмінності між показниками експериментальної та контрольної груп у випадку страху не відповідати очікуванням оточуючих та страху, що ніхто у класі не захоче дружити – в учнів контрольної групи він проявляється дещо вище, натомість фрустрація потреби у досягненні успіху та страх почути за спиною насмійки однокласників серед учнів контрольної групи проявляється дещо нижче. Незважаючи на наявність відмінностей, вони не знаходяться на статистично значущому рівні, тому обидві групи – контрольна та експериментальна – являються рівними, і будь які зміни, виявлені після проведення розвивально-корекційної програми, можна буде вважати впливом даної програми.

Після впровадження розвивально-корекційної програми рівень шкільної тривожності серед учнів 9-х класів, у яких у констатуючому дослідженні за допомогою методики «Діагностика рівня шкільної тривожності» Б.Філліпса та опитувальника «Список страхів» відмічався високий її рівень, знизився. Відмінності виявилися статистично значущими. Це свідчить про те, що в учнів знизилися прояви чинників шкільної тривожності та самі шкільні страхи. У таблиці 3.9 показані результати впровадження розвивально-корекційної програми.

Таблиця 3.9

Показники шкільної тривожності та окремих шкільних страхів учнів 9-х класів у експериментальній та контрольній групах після розвивально-корекційної програми

Показники	Групи досліджуваних		U	p
	Експериментальна, N=18	Контрольна, N=18		
1. Загальна тривожність у школі	35,28	51,42	48,0	0,01
2.Переживання соціального стресу	33,79	52,36	67,0	0,01

3. Фрустрація потреби в досягненні успіху	35,17	57,2	42,0	0,01
4. Страх самовираження	42,24	55,72	56,0	0,01
5. Страх ситуації перевірки знань	58,12	62,7	105,0	-
6. Страх не відповідати очікуванням оточуючих	41,15	64,12	87,0	0,05
7. Низький фізіологічний опір стресу	38,79	42,01	169,0	-
8. Проблеми та страхи у стосунках з учителями	32,3	53,1	76,0	0,01
9. Страх отримати погану оцінку	46,4	53,8	85,0	0,05
10. Страх не знати відповіді на питання учителя	51,3	60,41	67,0	0,01
11. Страх, що викличуть до дошки, коли не готовий до уроку.	52,6	59,4	76,0	0,01
12. Страх не встигнути зробити завдання вчасно на контрольній роботі	49,32	52,2	114,0	-
13. Страх, що викличуть до директора школи	48,2	57,4	56,0	0,01
14. Страх, що викличуть до дошки	49,42	61,1	49,0	0,01
15. Страх самого учителя	68,51	68,7	132,0	-
16. Страх запізнитися на урок	55,8	65,2	39,0	0,01
17. Страх покарання за запізнення	57,63	65,9	68,0	0,01
18. Страх покарання за погану поведінку	47,9	60,3	57,0	0,01
19. Страх перевірки домашнього завдання	65,7	74,6	45,0	0,01
20. Страх, що ніхто у класі не захоче дружити	56,62	70,27	92,0	0,05
21. Страх, що знайдуть шпаргалку чи побачать, що списую	50,4	59,4	57,0	0,01
22. Страх відповідати (піднімати руку), навіть якщо знаю відповідь	49,2	56,8	85,0	0,05
23. Страх осоромитися перед однокурсниками	46,8	55,6	64,0	0,01
24. Страх виявитися гіршим за інших	41,27	51,3	32,0	0,01
25. Страх слухати, коли учитель зачитує оцінки з контрольної роботи	59,42	67,32	47,0	0,01
26. Страх не зрозуміти пояснення учителя	50,22	57,1	89,0	0,05
27. Страх виступати перед усім класом	49,16	61,2	39,0	0,01

СОМ				
28. Страх почути за спиною насмішки однокласників	57,46	61,32	97,0	0,05

Проаналізувавши результати, які ми отримали після впровадження розвивально-корекційної програми, можна сказати, що серед учнів 9-х класів суттєво знизився як рівень шкільної тривожності, так і показники окремих шкільних страхів. Наприклад, за методикою «Діагностика рівня шкільної тривожності» Б.Філліпса знизився рівень загальної тривожності у школі ($p \leq 0,01$). Також у результаті проведення розвивально-корекційної програми знизився показник переживання соціального стресу ($p \leq 0,01$), фрустрації потреби у досягненні успіху ($p \leq 0,01$), страху самовираження ($p \leq 0,01$), страху не відповідати очікуванням оточуючих ($p \leq 0,05$) та проблеми та страхи у стосунках з учителями ($p \leq 0,01$). Усі указані показники знизилися на користь експериментальної групи на рівні значущості від $p \leq 0,05$ до $p \leq 0,01$. Отримані результати свідчать про ефективність методів психокорекції та розвивальних методик, застосованих у розвивально-корекційній програмі. Таким чином, вправи, застосовані нами у розвивально-корекційній програмі, виявилися ефективними для подолання більшості показників шкільної тривоги за тестом Б.Філліпса. Однак, вони виявилися менш ефективними для протистояння страху ситуації перевірки знань та для розвитку кращого фізіологічного протистояння стресу.

За методикою «Список страхів» ми отримали наступні результати. На статистично значущому рівні у порівнянні з контрольною групою у представників експериментальної групи знизилися прояви таких страхів: отримати погану оцінку ($p \leq 0,05$); страху не знати відповіді на питання учителя ($p \leq 0,01$); страху, що викличуть до дошки, коли не готовий до уроку ($p \leq 0,01$); страху, що викличуть до директора школи ($p \leq 0,01$); страху запізнитися на урок ($p \leq 0,01$); страху покарання за запізнення ($p \leq 0,01$); страху покарання за погану поведінку ($p \leq 0,01$); страху перевірки домашнього завдання ($p \leq 0,01$); страху, що ніхто у класі не захоче дружити ($p \leq 0,05$); страху, що знайдуть шпаргалку чи побачать, щ списує ($p \leq 0,01$); страху відповідати, навіть якщо відома відповідь ($p \leq 0,05$); страху осоромитися перед однокласниками ($p \leq 0,01$); страху виявитися гіршим за інших ($p \leq 0,01$); страху не зрозуміти пояснення учителя ($p \leq 0,05$); страху виступати перед усім класом ($p \leq 0,01$) та страху почути за спиною насмішки однокласників ($p \leq 0,05$). Як видно з результатів, методи корекційного та

розвивального впливу, застосовані нами у розвивально-корекційній програмі, виявилися ефективними та дієвими для психокорекції шкільних страхів. Однак варто відзначити, що показники деяких страхів не знизилися. Так, страх не встигнути зробити завдання вчасно на контрольній роботі та страх самого учителя залишилися досить високими як у експериментальній, так і у контрольній групах.

Більш детальну інформацію для оцінювання ефективності та дієвості РКП можна отримати з табл. 3.10 та 3.11, де представлені дані контрольної та експериментальної груп до та після РКП. Показники експериментальної групи містяться у табл.3.10, а контрольної – у табл.3.11.

Отримані дані дають змогу прослідкувати динаміку показників у групах досліджуваних. У експериментальній групі учнів 9-х класів внаслідок проведених занять під час розвивально-корекційної програми відмічається виразна динаміка зниження шкільної тривожності за методикою «Діагностика рівня шкільної тривожності» Б.Філліпса. Можна сказати, що учні експериментальної групи продемонстрували значні успіхи у формуванні якостей, що допомагають протистояти тривозі та страхам, що вони і відмітили під час проходження контрольного дослідження. Результати дослідження по експериментальній групі викладено у таблиці 3.10. Для перевірки статистичної значущості розходжень у прояві шкільної тривожності та шкільних страхів, виявлених до та після впровадження розвивально-корекційної програми, нами було застосовано Т-критерій Вілкоксона.

Таблиця 3.10

Порівняння середніх значень прояву шкільної тривожності та окремих шкільних страхів в експериментальній групі учнів 9-х класів, N=18

Чинники шкільної тривожності	Етапи дослідження		T	p
	Констатуючий	Контрольний		
1. Загальна тривожність у школі	51,32	35,28	19	0,005
2. Переживання соціального стресу	52,68	33,79	29	0,01
3. Фрустрація потреби в досягненні успіху	59,1	35,17	33,5	0,025
4. Страх самовираження	47,18	42,24	44	0,05
5. Страх ситуації перевірки знань	59,28	58,12	77	-

6. Страх не відповідати очікуванням оточуючих	55,16	41,15	23	0,005
7. Низький фізіологічний опір стресу	40,82	38,79	73,5	-
8. Проблеми та страхи у стосунках з учителями	38,16	32,3	45	0,05
9. Страх отримати погану оцінку	52,8	46,4	41	0,05
10. Страх не знати відповіді на питання учителя	58,5	51,3	39,5	0,025
11. Страх, що викличуть до дошки, коли не готовий до уроку.	59,34	52,6	35	0,025
12. Страх не встигнути зробити завдання вчасно на контрольній роботі	57,4	59,32	86	-
13. Страх, що викличуть до директора школи	54,22	48,2	46	0,05
14. Страх, що викличуть до дошки	59,7	49,42	29,5	0,01
15. Страх самого учителя	71,6	68,51	103	-
16. Страх запізнитися на урок	62,5	55,8	39	0,025
17. Страх покарання за запізнення	65,34	57,63	33	0,025
18. Страх покарання за погану поведінку	54,8	47,9	30	0,01
19. Страх перевірки домашнього завдання	71,4	65,7	28	0,01
20. Страх, що ніхто у класі не захоче дружити	64,8	56,62	44	0,05
21. Страх, що знайдуть шпартгалку чи побачать, що сплячу	58,12	50,4	28	0,01
22. Страх відповідати (піднімати руку), навіть якщо знаю відповідь	56,43	49,2	46	0,05
23. Страх осоромитися перед однокласниками	54,37	46,8	35	0,025
24. Страх виявитися гіршим за інших	48,19	41,27	42	0,05
25. Страх слухати, коли учитель зачитує оцінки з контрольної роботи	67,8	59,42	29	0,01
26. Страх не зрозуміти пояс-	57,44	50,22	46,5	0,05

нення учителя				
27. Страх виступати перед усім класом	54,89	49,16	45	0,05
28. Страх почути за спиною насмішки однокласників	63,5	57,46	33	0,025

У експериментальній групі, що складалася з учнів 9-х класів, внаслідок проведених занять під час розвивально-корекційної програми відмічається виразна динаміка зниження шкільної тривожності та зменшення проявів шкільних страхів (див. табл. 3.10). Зокрема, за методикою «Діагностика рівня шкільної тривожності» Б. Філліпса, знизилися показники загальної тривожності у школі (51,32; 35,28; $T=19$; $p \leq 0,005$); показник «переживання соціального стресу» (52,68; 33,79; $T=29$; $p \leq 0,01$); «фрустрація потреби у досягненні успіху» (59,1; 35,17; $T=33,5$; $p \leq 0,025$); «страх самовираження» (47,18; 42,24; $T=44$; $p \leq 0,05$); «страх не відповідати очікуванням оточуючих» (55,16; 41,15; $T=23$; $p \leq 0,005$) і показник «проблеми та страхи у стосунках з учителями» (38,16; 32,3; $T=45$; $p \leq 0,05$). Показники «страх ситуації перевірки знань» та «низький фізіологічний опір стресу» знизилися на незначному рівні, недостатньому для досягнення рівня статистичної значущості результатів.

За опитувальником «Список страхів» (див. табл. 3.10) ми отримали наступні результати. Так, серед учнів 9-х класів експериментальної групи знизилися показники страху отримати погану оцінку (52,8; 46,4; $T=41$; $p \leq 0,05$); страху не знати відповіді на питання учителя (58,5; 51,3; $T=39,5$; $p \leq 0,0025$); страху, що викличуть до дошки, коли не готовий до уроку (59,34; 52,6; $T=35$; $p \leq 0,025$); страху, що викличуть до директора школи (54,22; 48,2; $T=86$; $p \leq 0,05$); страху, що викличуть до дошки (59,7; 48,42; $T=29,5$; $p \leq 0,01$); страху запізнитися на урок (62,5; 55,8; $T=39$; $p \leq 0,025$); страху покарання за запізнення (65,34; 57,63; $T=33$; $p \leq 0,025$); страху покарання за погану поведінку (54,8; 47,9; $T=30$; $p \leq 0,01$); страху перевірки домашнього завдання (71,4; 65,7; $T=28$; $p \leq 0,01$); страху, що ніхто у класі не захоче дружити (64,8; 56,62; $T=44$; $p \leq 0,05$); страху, що знайдуть шпаргалку чи побачать, що списує (58,12; 50,4; $T=28$; $p \leq 0,01$); страху відповідати, навіть якщо відома відповідь (56,43; 49,2; $T=46$; $p \leq 0,05$); страху осоромитися перед однокласниками (54,37; 46,8; $T=35$; $p \leq 0,025$); страху виявитися гіршим за інших (48,19; 41,27; $T=42$; $p \leq 0,05$); страху слухати, коли учитель зачитує оцінки з контрольної роботи (67,8; 59,42; $T=29$; $p \leq 0,01$); страху не зрозуміти пояснення учителя (57,44; 50,22; $T=46,5$;

$p \leq 0,05$); страху виступати перед усім класом (54,89; 49,16; $T=45$; $p \leq 0,05$) та страху почути за спиною насмішки однокласників (63,5; 57,46; $T=33$; $p \leq 0,025$). За отриманими результатами можна сказати, що учні експериментальної групи продемонстрували значні успіхи у формуванні якостей, що допомагають протистояти тривозі та страхам, що вони і відмітили під час проходження контрольного дослідження. Однак варто відзначити, що позитивних змін не відбулося з рядом показників. До них відносяться страх не встигнути зробити завдання вчасно на контрольній роботі (показники за цим параметром дещо підвищилися) та страх самого учителя (показники несуттєво знизилися). За результатами контрольного дослідження ми не відзначили статистично значущих відмінностей між показниками за даними страхами до та після проведення розвивально-корекційної програми.

У контрольній групі учнів 9-х класів статистично значущих відмінностей майже не виявлено (див. табл. 3.11). Виняток складають показники «страх самовираження» (43,94; 55,72; $T=45$; $p \leq 0,05$), «страх ситуації перевірки знань» (57,4; 62,7; $T=47$; $p \leq 0,05$) та «проблеми та страхи у стосунках з учителями» (40,28; 53,1; $T=29$; $p \leq 0,05$) за методикою «Діагностика рівня шкільної тривожності» Б.Філліпса. За даними показниками відбулися зміни, які можна охарактеризувати як погіршення ситуації, тобто шкільні страхи стали більш вираженими за певний проміжок часу.

Таблиця 3.11

Порівняння середніх значень прояву шкільної тривожності та окремих шкільних страхів в контрольній групі учнів 9-х класів, N=18

Чинники шкільної тривожності	Етапи дослідження		Т	р
	Констатуючий	Контрольний		
1. Загальна тривожність у школі	53,76	51,42	76	-
2. Переживання соціального стресу	49,72	52,36	89	-
3. Фрустрація потреби в досягненні успіху	56,9	57,2	69	-
4. Страх самовираження	43,94	55,72	45	0,05
5. Страх ситуації перевірки знань	57,4	62,7	47	0,05
6. Страх не відповідати очікуванням оточуючих	61,06	64,12	91	-
7. Низький фізіологічний опір	44,51	42,01	66	-

стресу				
8. Проблеми та страхи у стосунках з учителями	40,28	53,1	29	0,01
9. Страх отримати погану оцінку	53,2	53,8	51	-
10. Страх не знати відповіді на питання учителя	59,27	60,41	54	-
11. Страх, що викличуть до дошки, коли не готовий до уроку.	58,12	59,4	63	-
12. Страх не встигнути зробити завдання вчасно на контрольній роботі	55,5	52,2	67	-
13. Страх, що викличуть до директора школи	56,17	57,4	51	-
14. Страх, що викличуть до дошки	60,2	61,1	62,5	-
15. Страх самого учителя	69,23	68,7	59	-
16. Страх запізнитися на урок	64,5	65,2	71,5	-
17. Страх покарання за запізнення	66,1	65,9	58	-
18. Страх покарання за погану поведінку	58,1	60,3	78,5	-
19. Страх перевірки домашнього завдання	73,6	74,6	87	-
20. Страх, що ніхто у класі не захоче дружити	69,1	70,27	74	-
21. Страх, що знайдуть шпиргалку чи побачать, що списую	60,5	59,4	79,5	-
22. Страх відповідати (піднімати руку), навіть якщо знаю відповідь	55,86	56,8	80,5	-
23. Страх осоромитися перед однокласниками	53,14	55,6	67	-
24. Страх виявитися гіршим за інших	50,7	51,3	74	-
25. Страх слухати, коли учитель зачитує оцінки з контрольної роботи	68,7	67,32	64	-
26. Страх не зрозуміти пояснення учителя	55,16	57,1	53,5	-
27. Страх виступати перед усім класом	56,62	61,2	49	-
28. Страх почути за спиною	60,18	61,32	73	-

Таким чином, на основі отриманих у контрольному дослідженні результатів, можна зробити висновок про те, що психокорекційні та розвивальні вправи, застосовані нами у розвивально-корекційній програмі, виявилися ефективними для подолання шкільної тривожності та шкільних страхів та для розвитку в учнів певних якостей особистості, які допомагають протистояти та запобігати шкільним страхам. По закінченню розвивально-корекційної програми у школярів, що увійшли до експериментальної групи, на відміну від контрольної, відбулися суттєві зміни майже у всіх показниках шкільної тривожності та страхів. Вказані зміни відбулися як у групі учнів 4-х класів, так і у 9-ти класників.

На основі проведеного порівняльного аналізу можна зробити певні висновки щодо впливу розвивально-корекційної програми на різні вікові групи. Так, найвиразніші зміни в учнів 4-х класів відбулися за такими показниками, як страх самовираження; страх, що викличуть до дошки, коли не готовий до уроку; страх не встигнути зробити завдання вчасно на контрольній роботі; страх запізнитися на урок; страх, що ніхто у класі не захоче дружити з учнем; страх осоромитися перед однокласниками та страх виступати перед усім класом. В учнів 9-х класів найбільші зміни були виявлені за такими показниками, як фрустрація потреби у досягненні успіху; страх не знати відповіді на питання учителя; страх, що викличуть до дошки, коли не готовий до уроку; страх запізнитися на урок; страх покарання за запізнення; страх осоромитися перед однокласниками та страх почути за спиною насмійки однокласників.

Таким чином, молодші школярі та підлітки виявили ряд як схожих рис у подоланні страхів, так і ряд відмінних. Учні в обох вікових категоріях особливо позитивно відгукнулися на тренінгові вправи для подолання страху, що викличуть до дошки, коли не готовий до уроку, страху запізнитися на урок та страху осоромитися перед однокласниками. Дані страхи є характерними для обох вікових категорій. Однак можна прослідкувати і відмінності у реакції учнів на вправи розвивально-корекційної програми. Так, молодші школярі показали виразні зміни у прояві страху самовираження, тобто розвивальні і корекційні вправи, застосовані нами, позитивно вплинули на уміння учнів проявляти себе, покращили самооцінку та упевненість. Страх не встигнути зробити завдання вчасно на контрольній роботі є характерним для молодших школярів, особливо для тих, хто має

високі досягнення у навчанні. Показники його значного зниження демонструють ефективність прийомів, застосованих на корекційному та розвивальному етапах програми. Страх, що ніхто не захоче дружити з учнем та страх виступати перед усім класом є також характерними для молодших школярів. Спільним для цих страхів є низький рівень самооцінки учнів, що не дає змоги адекватно оцінювати себе та своє становище серед одноліток. Позитивний вплив розвивально-корекційної програми на дані страхи у 4-класників свідчить про правильність підбору корекційних методів.

Серед підлітків розвивально-корекційна програма спричинила значний вплив на фрустрацію потреби у досягненні успіху та страх не знати відповіді на питання учителя. Цьому сприяв ряд вправ, застосованих нами у розвивально-корекційній програмі, спрямований на формування уміння адекватно оцінювати свою діяльність та долати негативні психічні стани. Це пов'язано із особливістю підліткового віку, коли учні починають активно розмірковувати про своє майбутнє, про своє місце у суспільстві. Підлітки, на відміну від молодших школярів, більш орієнтовані на результат своїх дій, у них формується власні критерії успішності діяльності. Саме тому важливим є формування у них уміння самостійного оцінювання себе та своїх вчинків. Значних змін у групі 9-класників зазнав страх покарання за запізнення та страх почути за спиною насмішки однокласників. Дані страхи є досить характерними саме для підлітків, оскільки у вказаних ситуаціях існує загроза втратити своє становище серед одноліток, що дуже лякає підлітків.

Варто зазначити, що в учнів 4-х класів страх, що викличуть до дошки; страх покарання за запізнення; страх, що знайдуть шпаргалку чи побачать, що учень списує та страх слухати, коли учитель зачитує оцінки з контрольної роботи та показник низького фізіологічного опору стресу не піддалися корекційному впливу. У дев'ятикласників не відмічено зниження на статистично значущому рівні таких страхів, як страх ситуації перевірки знань; страх не встигнути зробити завдання вчасно на контрольній роботі; страх самого учителя та показник низького фізіологічного опору стресу. Показник низької фізіологічної стійкості до стресу не знизився у обох вікових категоріях досліджуваних.

Зниження вказаних страхів на такому значному рівні свідчить про правильно підібрані методи впливу, застосовані нами у корекційному та розвивальному блоках програми.

На основі результатів формуючого експерименту можна зробити наступні висновки.

1. Програма розвивально-корекційного впливу на школярів з метою зниження рівня шкільних страхів повинна ґрунтуватися на досягненнях психологічної науки у проблематиці визначення шляхів та засобів психокорекції шкільних страхів. Для досягнення даної мети застосовують психокорекційні тренінги, які включають у себе ряд методів: рольові ігри, групові дискусії, аналіз проблемних ситуацій, проєктивні методи. Окрім власне психокорекції страхів, важливо враховувати чинники розвитку пізнавального інтересу школярів як засобу зниження шкільної тривожності.

2. Розвивально-корекційна програма роботи зі шкільними страхами складається із п'яти блоків. Перший блок – мотиваційний – передбачає систему засобів, що сприяють активізації пізнавального інтересу у молодших школярів та підлітків. Також даний блок включає систему засобів підвищення мотивації участі у розвивальній програмі. Другий блок - корекційний – передбачає застосування системи засобів для психокорекції шкільних страхів, які розподілені за трьома підгрупами, а також зниження загального рівня шкільної тривожності. Третій блок – розвивальний – передбачає ряд засобів, які спрямовані на вироблення оптимістичного атрибутивного стилю та зниження стереотипності емоційного досвіду школярів як чинників виникнення страхів у навчальній діяльності школярів. Четвертий та п'ятий блоки – інформаційний та інструментальний – спрямовані на підвищення рівня обізнаності шкільного психолога з проблеми страхів та забезпечення його методичною літературою.

3. Розвивально-корекційна програма, спрямована на психологічний супровід учнів, що мають шкільні страхи, була створена та апробована у рамках нашого дослідження. Дана програма виявилася ефективною за результатами проведення контрольного дослідження. Учні, що ввійшли до експериментальної групи, продемонстрували динаміку, яка полягала у зниженні рівня шкільної тривожності та шкільних страхів. Найвиразніші зміни в учнів 4-х класів відбулися за такими показниками, як страх самовираження; страх, що викличуть до дошки, коли не готовий до уроку; страх не встигнути зробити завдання вчасно на контрольній роботі; страх запізнитися на урок; страх, що ніхто у класі не захоче дружити з учнем; страх осоромитися перед однокласниками та страх виступати перед усім

класом. В учнів 9-х класів найбільші зміни були виявлені за такими показниками, як фрустрація потреби у досягненні успіху; страх не знати відповіді на питання учителя; страх, що викличуть до дошки, коли не готовий до уроку; страх запізнитися на урок; страх покарання за запізнення; страх осоромитися перед однокласниками та страх почути за спиною на смішки однокласників. Учні в обох вікових категоріях особливо позитивно відгукнулися на тренінгові вправи для подолання страху, що викличуть до дошки, коли не готовий до уроку; страху запізнитися на урок та страху осоромитися перед однокласниками. Показники ряду шкільних страхів не знизилися після проведення розвивально-корекційної програми, показник низької фізіологічної стійкості до стресу не знизився у обох вікових категоріях досліджуваних.

ВИСНОВКИ

У монографії наведене теоретичне узагальнення і нове вирішення наукової проблеми вивчення страхів у навчальній діяльності школярів. Отримані у процесі дослідження теоретичні та емпіричні результати свідчать про досягнення мети дослідження, вирішення дослідницьких завдань і дають змогу сформулювати такі висновки.

1. У наукових роботах існує широкий спектр поглядів щодо проблеми тривожності та страхів. Аналіз уявлень вітчизняних та зарубіжних дослідників щодо страхів показав, що страх визначається як реакція на конкретну зовнішню загрозу (С.К'єркегор, З.Фрейд), як інстинкт (Мак-Даугол), як фундаментальна емоція (К. Ланге, У. Джеймс, Дж. Уотсон, К.Ізард), психосоматичний процес (Нунберг), мотивація (Дж. Міллер), психічний стан (М.Д. Левітов, О.І. Захаров, О.А.Черникова, М.І.Конюхов), конкретизована тривога (Ф.Б.Березін), сигнал про небезпеку (О.Кондаш). Тривога та страх, на думку вчених, співвідносяться таким чином. За К.Ясперсом, страх завжди має об'єкт, а тривога може виникати незалежно від стимулу. З.Фрейд зазначав, що тривога – реакція на уявлювану, неіснуючу загрозу, а страх – на конкретну. Існує і така точка зору: страх – це опредмечена тривога (Р.Мей, Ф.Б.Березін, А.Кемпінські, Б.І.Кочубей, Е.В.Новікова).

2. Аналіз існуючих досліджень з проблеми страхів допоміг нам розкрити поняття «страх». Згідно специфіки нашого дослідження – страхів у навчальній діяльності школярів – ми трактуємо поняття «страх у навчальній діяльності» як негативний емоційний стан, що відображає у свідомості конкретну загрозу для психологічного благополуччя людини, і який проявляється у прогнозуванні та передчутті невдачі під час виконання певних дій у шкільному середовищі.

3. У наукових працях, присвячених проблематиці навчальної діяльності школярів та розвитку пізнавального інтересу у них, вказується на можливість взаємозв'язку шкільних страхів та мотивів навчальної діяльності. Ми провели аналіз структури мотивації навчальної діяльності та місця страхів у ній, а також акцентували увагу на зв'язку пізнавального інтересу школярів та шкільної тривожності.

4. Результати емпіричного дослідження виявили наявність взаємозв'язку між успішністю у навчанні та шкільною тривожністю. Результати кореляційного зв'язку між навчальною успішністю та показниками

шкільної тривожності дозволили виявити статистично значущі зв'язки. Як серед учнів 4-х класів, так і серед 9-ти класників, страх не відповідати очікуванню оточуючих виявився статистично значущим. Окрім цього, у молодших школярів виявлено ще ряд статистично значущих зв'язків між успішністю навчання на такими страхами: загальна тривожність у школі, переживання соціального стресу, фрустрація потреби у досягненні успіху, низька фізіологічна стійкість до стресу та проблеми і страхи у стосунках з учителями. Усі отримані кореляційні зв'язки мали обернений характер, тобто страх був тим вищий, чим нижчими були оцінки школярів.

5. Констатуюче дослідження виявило наявність взаємозв'язків між шкільними страхами та атрибутивним стилем особистості. Нашим завданням було дослідити, чи впливає індивідуальний стиль пояснення успіхів та невдач на появу шкільних страхів. Порівнюючи вікові відмінності у розподілі значень, ми бачимо, що схожим для обох вікових груп виявилось наявність кореляційних зв'язків страхів із параметром стабільності та оптимізмом у міжособистісній сфері. Це свідчить про те, що проблеми у міжособистісних стосунках негативно впливають на появу страхів як у молодшому шкільному віці, так і у підлітків. Параметр стабільності (як складова частина загального показника оптимізму) у взаємозв'язку зі шкільними страхами свідчить про те, що в учнів з низьким загальним показником оптимізму шкільні страхи виникають частіше і проявляються яскравіше.

У молодших школярів ми отримали такі результати: страх, що викличуть до дошки, страх слухати, коли учитель зачитує оцінки з контрольної роботи, страх виступати перед усім класом та страх виявитися гіршим за інших взаємопов'язані з показником оптимізму. Обернений кореляційний зв'язок свідчить про зниження рівня оптимізму при зростанні страхів та навпаки. Дослідження серед учнів 9-х класів показало наявність взаємозв'язку між оптимізмом та такими страхами, як страх перевірки домашнього завдання, страх що викличуть до дошки, коли не готовий до уроку, страх виступати перед усім класом, страх, що взагалі викличуть до дошки та страх слухати, коли учитель зачитує оцінки з контрольної роботи. Усі отримані кореляції мали зворотній характер, тобто вони свідчать про зростання рівня страхів зі зниженням оптимізму.

6. Дослідження вікової динаміки шкільної тривожності за допомогою дисперсійного аналізу показало, що рівень загальної тривожності знижується за період з молодших класів до підліткового віку. Однак протягом

цього періоду у дівчаток він залишається стабільно вищим, ніж у хлопчиків. Показник страху ситуації перевірки знань знижується з дорослішанням, однак спостерігається така ж сама тенденція, як і у попередньому випадку: у дівчаток страх стабільно на вищому рівні. Показник низької фізіологічної стійкості до стресу продемонстрував вікові відмінності: у хлопчиків він майже не змінюється протягом навчання, тоді як у дівчаток відбувається значне його підвищення. Проблеми та страхи у стосунках з учителями поступово підвищуються з віком у дівчаток, а у хлопчиків навіть трохи знижується. Результати дозволяють припустити, що страх публічної перевірки знань зростає з дорослішанням як у хлопчиків, так і у дівчаток. Однак страх осоромитися перед однокласниками проявився у чіткій тенденції до зниження у обох гендерних групах. Також знижується страх почути насмішки однокласників, як у хлопчиків, так і у дівчаток. Отримані результати з таких страхів, як запізнитися на урок, страх покарання та покарання за погану поведінку свідчать про стійку тенденцію до зниження рівня цих страхів у період з молодшої школи до старшої. Також діти з дорослішанням менше бояться виклику до директора школи. Вікові відмінності проявилися у страхові, що ніхто не захоче дружити з учнем. Даний страх особливо яскраво виражений у дівчаток 4-го класу, і він значно знижується у дівчаток 9-го класу. У хлопчиків даний страх, хоча і не так яскраво виражений у молодшій школі, також знижується по мірі дорослішання.

7. Результати кластерного аналізу дозволяють стверджувати, що в структурі шкільних страхів між учнями зі стереотипним емоційним досвідом та нестереотипним існують певні відмінності. Вони виявляються як у різній кількості кластерів, на які розподілилися страхи, так і в якісно різному складі кожного кластеру. Варто відмітити, що результати групи зі стереотипним емоційним досвідом мають більш грубу структуру, розподіляючись лише на 2 кластери, тоді як серед учнів з нестереотипним емоційним досвідом виділилось 3 кластери. Спільним для обох дендрограм є наявність кластеру, який об'єднує страхи перевірки та оцінювання знань. На основі проведеного аналізу ми виділили три групи страхів: страхи ситуації перевірки знань, страхи соціального неприйняття і страхи покарання.

8. На основі проведеного аналізу психологічної літератури та узагальнення результатів констатуючого дослідження ми розробили розвивально-корекційну програму, спрямовану на подолання та запобігання шкіль-

льних страхів. Програма складалася із мотиваційного, корекційного, розвивального, інформаційного та інструментального блоків. Структура розвивально-корекційної програми представлена чотирма напрямками роботи: з учнями, зі шкільним психологом, з учителями та з батьками. Метою мотиваційного блоку було формування в учнів змістовної мотивації участі у розвивально-корекційної програми, а також розвиток пізнавального інтересу як основного компоненту пізнавальної мотивації у навчальній діяльності молодших школярів і підлітків. У корекційному блоці робота з учнями проводилася за такими напрямками: психокорекція загальної шкільної тривожності учнів, а також робота з трьома підгрупами страхів («страх ситуації перевірки знань», «страх соціального неприйняття», «страх покарання»). У даних блоках передбачалася також робота з вчителями та батьками, спрямована на розширення їх знань про особливості молодшого шкільного та підліткового віку, а також про невербальні прояви страху. Розвивальний блок містив у собі вправи та завдання, які спрямовані на розвиток уміння протистояти та долати шкільні страхи. Інформаційний та інструментальний етапи були направлені на роботу зі шкільним психологом, яка полягала у підвищенні рівня обізнаності шкільного психолога та розширенні його умінь по роботі зі шкільними страхами.

9. Розвивально-корекційна програма, спрямована на запобігання та подолання шкільних страхів, була апробована у рамках нашого дослідження. Результати контрольного дослідження свідчать про ефективність її та відповідність поставленим цілям. Так, після закінчення розвивально-корекційної програми, учні, що ввійшли до експериментальної групи, продемонстрували значне зниження рівня шкільної тривожності, а також зниження рівня окремих шкільних страхів. Аналогічних змін у контрольній групі не відбулося, що дає нам можливість стверджувати про ефективність та дієвість розробленої нами розвивально-корекційної програми.

Проведене дослідження не вичерпує всіх питань вивчення проблеми страхів в умовах навчальної діяльності. Перспективу нашого дослідження складає виявлення особливостей взаємозв'язку шкільних страхів та рівня інтелектуального розвитку дітей, дослідження особливостей взаємозв'язку страхів з агресивністю, вивчення впливу стилю сімейного виховання на виникнення у дитини шкільних страхів, а також визначення шляхів і засобів подальшого психологічного супроводу учнів, що мають шкільні страхи.

ЛІТЕРАТУРА

1. Авдеева Н.Н., Кочетова Ю. А. Влияние стиля детско-родительских отношений на возникновение страхов у детей // Психологическая наука и образование. – 2008. – №4. – С. 35-47.
2. Ананьев А.М. Візуальна психодіагностика емоційних проявів у учнів: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія». – Одеса, 1996. – 23 с.
3. Ананьев В.А. Основы психологии здоровья. Кн. 1. Концептуальные основы психологии здоровья. – СПб.: Речь, 2006. – 384 с.
4. Андрусенко В.А. Социальный страх: (опыт философского анализа). – Свердловск: Изд-во Урал. ун-та, 1991. – 168 с.
5. Анохин П.К. Философские аспекты теории функциональной системы. Избранные труды. – М.: Наука, 1978 – 400 с.
6. Астапов В.М. Навыки контроля тревоги у подростков // Прикладная психология. – 2001. – № 1. – С. 41-53.
7. Астапов В.М. Тревожность у детей. – М.: ПЕР СЭ, 2008. – 160 с.
8. Астапов В.М. Функциональный подход к изучению состояния тревоги // Практическая психология. – 1999. – № 1. – С. 41-47.
9. Балабанова Л.М. Категорія норми у дослідженні та регулюванні функціональних станів людини: автореф. дис... д-ра психол. наук: 19.00.02 / Ін-т психол. ім. Г.С.Костюка АПН України. – К., 2001. – 32 с.
10. Бандура А. Теория социального научения. – СПб.: Евразия, 2000. – 320 с.
11. Березин Ф.Б. Психическая и психофизиологическая адаптация человека. – Л.: Наука, 1988. – 270 с.
12. Берн Э. Введение в психиатрию и психоанализ для непосвященных. – М.: Эксмо-Пресс, 2006. – 464 с.
13. Битянова М.Р., Азарова Т.В., Афанасьева Е.И., Васильева Н.Л. – М.: Изд-во «Совершенство», 1998. – 352 с.
14. Битянова М.Р. Проективная методика «Моя учительница» // Школьный психолог. – 1999а. – №6. – С. 11-19.
15. Блэгг Н. Школьная фобия // Детская и подростковая психотерапия. – СПб.: Питер, 2001. – С.209-239.
16. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. – СПб.: Питер, 2008. – 400 с.
17. Большой психологический словарь / Под ред. Б.Г. Мещерякова,

В.П. Зинченко. – М.: Прайм-Евроник, 2003. – 672 с.

18. Братусь Б.С. Аномалия личности. – М.: Мысль, 1988. – 301 с.

19. Бреслав Г.М. Психология эмоций. – М.: Смысл; изд. центр «Академия», 2004. – 544 с.

20. Бреслав Г.М. Эмоциональные особенности формирования личности в детстве: Норма и отклонения. – М.: Педагогика, 1990. – 140 с.

21. Бруско И.С., Белобрыкина О.А. Коррекция тревожности (социально-психологический тренинг) // Психология в образовании. Материалы конференции кафедры психологии НИПКиПРО. – Новосибирск: Изд-во НИПКиПРО, 2001. – С.22-23.

22. Бурлачук Л.Ф. Психодиагностика: учебник для вузов. – СПб.: Питер, 2006. – 351 с.

23. Быструшкин С.К. Формирование адаптивных возможностей ребенка. – Новосибирск: Изд. НГПУ, 2001. – 170 с.

24. Бюлер К. Реакция удовольствия и неудовольствия. Наслаждение, игра, творчество // Психология эмоций / Авт.-сост. В. Вилюнас. – СПб.: Питер, 2004. – С. 148-154.

25. Василюк Ф.Е. Психология переживания: Анализ преодоления критических ситуаций. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1996. – 200 с.

26. Васильев И.А., Поплужный В.Л., Тихомиров О.К. Эмоции и мышление. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1980. – 192 с.

27. Васьківська С.В. Про дитячу тривожність // Початкова школа. – 1993. – № 9. – С. 8-11.

28. Ведяев Ф. Емоційно-стресові стани. – К., 1979. – 54 с.

29. Вікова психологія / За ред. Г.С.Костюка. – К.: Радянська школа, 1976. – 269 с.

30. Вилюнас В.К. Психология эмоциональных явлений. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1976. – 143 с.

31. Вилюнас В.К. Основные проблемы психологической теории эмоций // Психология эмоций. Тексты / Под ред. В.К. Вилюнаса, Ю.Б. Гиппенрейтер. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1984. – С. 3-28.

32. Власенко О. Діагностика тривожності п'ятикласників. Адаптація до середньої школи // Психолог. – 2007. – № 35 (275). – С. 11-13.

33. Возрастная и педагогическая психология / Под ред. А. В. Петровского. – М.: Просвещение, 1973. – 288 с.

34. Выготский Л.С. Собр. соч.: В 6 т. Т.3. Проблемы развития психики / Под ред. А.М.Матюшкина. – М.: Педагогика, 1983. – 368 с.

35. Выготский Л. С. Собрание сочинений: В 6-ти т. Т.4. Детская психология / Под ред. Д. Б. Эльконина. – М.: Педагогика, 1984. – 432 с.
36. Газнюк Л.М. Філософські етюди екзистенціально-соматичного буття: монографія. – Київ: Вид. ПАРАПАН, 2006. – 368 с.
37. Гамезо М.В., Петрова Е.А., Орлова Л.М. Возрастная и педагогическая психология: Учеб. пособие для студентов всех специальностей педагогических вузов. – М.: Педагогическое общество России, 2003. – 512 с.
38. Глоzman Ж.М., Потанина А.Ю. Нарушение общения и школьная дезадаптация // Вестник Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. – 2001. – №3 – С. 346.
39. Говорун Т.В., Шарган О.М. Батькам про статеве виховання дітей. – К.: Радянська школа, 1990. – 157 с.
40. Головки О.А. Формирование саморегуляции поведения у детей с аффективными формами поведения: автореф. дисс. на соиск. научн. степени канд. псих. наук: 19.00.07. «Педагогическая и возрастная психология». – К., 1986. – 19 с.
41. Гордеева О.В. Развитие у детей представлений об амбивалентности эмоций // Вопросы психологии. – 1994. – №6. – С. 26-36.
42. Гордеева Т.О., Осин Е.Н., Шевяхова В.Ю. Диагностика оптимизма как стиля объяснения успехов и неудач: Опросник СТОУН. – М.: Смысл, 2009. – 152 с.
43. Грановская Р.М. Элементы практической психологии.– СПб: Речь, 2003. – 655с.
44. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения. – М., 1986. – 239 с.
45. Давыдов В.В. Содержание и структура учебной деятельности школьников // Формирование учебной деятельности школьников. – М.: Педагогика, 1982. – С. 10-21.
46. Давыдов В.В. Учебная деятельность: состояние и проблемы исследования // Вопросы психологии. – 1991. – №6. – С.5-14.
47. Дарвин Ч. О выражении эмоций у человека и животных. – СПб., 2001. – 384 с.
48. Джемс У. Психология. – М.: Педагогика, 1991. – 368 с.
49. Додонов Б.И. В мире эмоций. – Политиздат Украины, 1989. – 140 с.

50. Додонов Б.И. Эмоции как ценность. – М.: Политиздат, 1978. – 272 с.
51. Дусавицкий А. К. Зависимость между интересом и тревожностью в учебной деятельности младших школьников // Вопросы психологии. – 1982. – № 3. – С. 56-61.
52. Дусавицкий А.К. Развитие личности в учебной деятельности. – М.: Дом педагогики, 1996. – 204 с.
53. Ермошин А.Ф. Фобии, утраты, разочарования. – М.: ФОРУМ, 2010. – 272 с.
54. Завгородня О. Проблема психологічного здоров'я. Теоретичні та прикладні аспекти // Психологія і суспільство. – 2007. – № 3. – С. 124-137.
55. Захаров А.И. Детские неврозы (психологическая помощь родителям детей). – СПб.: Респекс, 1995. – 192 с.
56. Захаров А.И. Дневные и ночные страхи у детей. – СПб, 2000. – 156 с.
57. Захаров А.И. Как помочь нашим детям избавиться от страха. – СПб.: Питократ, 1995. – 128 с.
58. Захаров А.И. Как преодолеть отклонения в поведении ребенка. – М.: Просвещение, 1986. – 126 с.
59. Захаров А.И. Как преодолеть страхи у детей. – М.: Педагогика, 1986. – 109 с.
60. Захаров А.И. Неврозы у детей и подростков. Анализ, этиология и патогенез. – Л.: Медицина, 1988. – 146 с.
61. Захаров А. И. Психотерапия неврозов у детей и подростков. – Л.: Медицина, 1982. – 216 с.
62. Землякова Т.В. Емоційний фактор в структурі процесу адаптації: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. псих. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія». – К., 1996. – 16 с.
63. Зигмунд Фрейд. Жизнь, работа, наследие / [Д.Айке, Р.Хайнц, А.Холдер, П.Херлин и др.]. М.: Когито-Центр., – 2007. – 800 с. – (Серия «Энциклопедия глубинной психологии» в 4 т., Т.1).
64. Зинченко С. Почему детям бывает трудно учиться. – К.: Рад. шк., 1990. – 56 с.
65. Игумнов С.А. Управление стрессом: современные психологические и медикаментозные подходы. – СПб.: Речь, 2007. – 112 с.
66. Изард К. Психология эмоций. – СПб.: Питер, 1999. – 464 с.

67. Карабанова О.А. Игра в коррекции психического развития ребенка. – М.: Российская академия развития, 1997. – 192 с.
68. Карсон Р., Батчер Дж., Минека С. Анормальная психология. – СПб.: Питер, 2004. – 1167 с.
69. Кемпински А. Психопатология невротозов. – Варшава: Польское медицинское издательство, 1975. – 400 с.
70. Кемпински А. Экзистенциальная психиатрия. – М.: Совершенство, 1998. – 320 с.
71. Кеннон В. Физиология эмоций. Телесные изменения при боли, голоде, страхе и ярости. – Л.: Прибой, 1927. – 175 с.
72. Кибалко Ю. Жить без страха. Искусство разумной организации жизни. – М.: Амрита-Русь, 2009. – 288 с.
73. Кисловская В.Н. Зависимость между социометрическим статусом и симптомом тревожности ожиданий в социальном общении. Автореф. дис. канд. наук. М., 1972. – 19 с.
74. Клапаред Э. Чувства и эмоции // Психология эмоций / Авт.-сост. В. Вилюнас. – СПб.: Питер, 2004. – С. 131-141.
75. Клиническое руководство по психическим расстройствам / Под ред. Д. Барлоу. – СПб.: Питер, 2008. – 912 с.
76. Коломинский Я.Л. Беседы о тайнах психики. – М.: Молодая гвардия, 1976. – 208 с.
77. Кон И.С. Психология ранней юности. – М.: Просвещение, 1989. – 255 с.
78. Кон И.С. Ребенок и общество: (Историко-этнографическая перспектива). – М.: Наука, 1988. – 270 с.
79. Кондаш О. Хвилювання: страх перед випробуванням. – К.: Рад. школа, 1981. – 170 с.
80. Конохов Н.И. Словарь-справочник практического психолога. – Воронеж.: НПО Модэк, 1996. – 224 с.
81. Коррекционная педагогика и специальная психология: словарь / Под ред. Н.В. Новоторцевой. – Ярославль: Академия, 1999. – 143 с.
82. Косік В.В. Особистісні страхи призовників та їх психодіагностика: дис. канд. психол. наук: 10.00.01 / Косік Василь Васильович. – К., 2001. – 207 с.
83. Костина Л.М. Методы диагностики тревожности. – СПб.: Речь, 2005 – 198 с.

84. Костюк Г.С. Учебно-воспитательный процесс и психическое развитие личности / Под ред. Л.Н.Проколиенко. – К.: Рад. шк, 1989. – 608 с.
85. Кочубей Б.И., Новикова Е.В. Эмоциональная устойчивость школьников. – М.: Знание, 1988. – 80 с.
86. Краткий психологический словарь / Общ. ред. А.В. Петровского и М.Г. Ярошевского. – Ростов-на-Дону: ФЕНИКС, 1998. – 506 с.
87. Крюгер Ф. Сущность эмоционального переживания // Психология эмоций. Тексты / Под ред. В.К. Вилюнаса, Ю.Б. Гиппенрейтер. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1984. – С. 108-119.
88. Крейнина О.В. Личностные факторы страха студентов перед экзаменами: автореф. дис. на соискание уч. степени канд. психол. наук: спец. 19.00.07 «педагогическая психология» / О.В. Крейнина. – СПб., 2007. – 23с.
89. Кузікова С.Б. Психологічна програма корекції та розвитку особистості у підлітковому віці: Навчально - методичний посібник. – Суми: СДП, 1998. – 80 с.
90. Кузнецов М.А. Эмоциональная память в мнемической системе личности: дис... доктора психол. наук: 19.00.01 / Кузнецов Марат Амирович. – Харьков, 2008. – 490 с.
91. Кузнецов М.А., Зотова Л.М. Самооценка здоровья у студентов в связи с их жизнестойкостью и уровнем невротизации // Психологія у суспільстві, що трансформується: матеріали VI Харківських Міжнародних психологічних Читань, присвячених пам'яті О.К. Лактіонова. Квітень, 2010 року. – Харків: ХНУ імені В.Н. Каразіна, 2010, С.142-147.
92. Кузнецова Е.Н. Психологические особенности проявления страхов у педагогов и врачей на уровне структур обыденного сознания: дис...канд психол. наук: 19.00.01. – Ставрополь, 2003. – 217 с.
93. Кузнецова И. Методы консультирования подростков // Школьный психолог. – 2000. – № 31. – С. 5-12.
94. Кузнецова Л.Н. Психолого-педагогическая коррекция детской агрессивности // Начальная школа. – 1999. – № 3. – С. 24-26.
95. Кузьмина М. Детский невроз страха // Школьный психолог. – 2000. – №25. – С. 8-10.
96. Кулагина И.Ю., Колюцкий В.Н. Возрастная психология: полный жизненный цикл развития человека. Учебное пособие для студентов высших учебных заведений. – М.: ТЦ «Сфера», 2001. – 464 с.
97. Кулагина И.Ю. Возрастная психология: Учебное пособие. – М.:

Изд-во УРАО, 1997. – 176 с.

98. Кьеркегор С. Страх и трепет. – М.: Республика, 1993. – 383 с.

99. Лазарус Р. Об оценке: коротко и в деталях // Психология мотивации и эмоций // Под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, М.В. Фаликман. – М.: ЧеРо, 2002. – С. 228-237.

100. Лазарус Р.С. Эмоция как процесс защиты // Психология эмоций / Авт.-сост. В.К. Вилюнас. – СПб.: Питер, 2004. – С. 225-231.

101. Леви В.Л. Нестандартный ребенок. – К.: Рад. шк., 1996. – 352 с.

102. Леви В.Л. Приручение страха. – М.: Метафора, 2002. – 192 с.

103. Левин К. Динамическая психология: избранные труды. – М.: Смысл, 2001. – 572 с.

104. Левитов Н.Д. Детская и педагогическая психология. – М.: Просвещение, 1960. – 427 с.

105. Левитов Н.Д. О психических состояниях человека. – М., 1964. – 206 с.

106. Леонтьев А.Н. Лекции по общей психологии. – М.: Смысл, 2001. – 511 с.

107. Липер Р. Природа и основы мотивационной теории эмоций // Психология эмоций / Авт.-сост. В. Вилюнас. – СПб.: Питер, 2008. – С. 218-224.

108. Лисенко Л.М. Особливості розвитку емоційної пам'яті у старшокласників: дис...канд. психол. наук: 19.00.07 / Лисенко Людмила Миколаївна. – Харків, 2007. – 195 с.

109. Макдауголл У. Различение эмоции и чувства // Психология эмоций / Авт.-сост. В. Вилюнас. – СПб.: Питер, 2008. – С. 142-147.

110. Максименко С.Д. Методологічні і теоретичні питання психології // Актуальні проблеми психології: Наукові записки ін-ту психології ім. Г.С. Костюка АПН України / За ред. С.Д.Максименка. – 1999. – Вип. 19. – С. 5-13.

111. Максименко С.Д. Общая психология. – М.: Рефл.-бук, К.: Валер, 1999. – 528 с.

112. Максименко С.Д. Розвиток психіки в онтогенезі (в 2 т.). – К.: Форум, 2002. – Т. I. – 319 с. – Т. II. – 335 с.

113. Максименко С.Д. Теорія і практика психолого-педагогічного дослідження. – К.: НДП, 1990. – 240 с.

114. Максимова Н.Ю. Виховна робота з соціально дезадаптованими школярами: Методичні рекомендації. – К.: ІЗМН, 1997. – 136 с.

115. Макух О.І. Особливості межових психічних станів молодших школярів у процесі навчальної діяльності: автореф. дис.. на здобуття наук. ступеня канд. псих. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія». – К., 2009. – 24 с.
116. Малкова Е.Е. Возрастная динамика проявления тревожности у школьников // Вопросы психологии. – 2009. – № 4. – С. 24-32.
117. Маркова А.К. Пути исследования мотивации учебной деятельности школьников // Вопросы психологии. – 1989. – № 5. – С. 47-59.
118. Маркова А.К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте. – М. : Просвещение, 1983. – 96 с.
119. Матюхина М.В. Мотивация учения младших школьников. – М.: Педагогика, 1984. – 144 с.
120. Методики психодиагностики в спорте / Ред.-сост. В.Л. Марищук, Ю.М. Блудов, А.Д. Плахтиенко, Л.К. Серова. – М.: Просвещение, 1984. – 229 с.
121. Микляева А.В., Румянцева П.В. Школьная тревожность: диагностика, коррекция, развитие. – СПб.: Речь, 2006. – 256 с.
122. Мильман В.Э. Внутренняя и внешняя мотивация учебной деятельности // Вопросы психологии. – 1987. – № 4. – С. 130-138.
123. Морено Я.Л. Психодрама. – М.: Психотерапия, 2008. – 496 с.
124. Мухина В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество: Учебник. – М.: Академия, 1999. – 456 с.
125. Мэй Р. Проблема тревоги. – М.: Изд-во ЭКСМО Пресс, 2001. – 432 с.
126. Мясищев В.Н. Личность и неврозы. – Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1960. – 426 с.
127. Немов Р.С. Психология: в 3-х т. Т. 2: Психология образования. – М.: Владос, 2007. – 606 с.
128. Новикова Е.В. Диагностика и коррекция школьной дезадаптации у младших школьников и младших подростков // Проблемы психодиагностики, обучения и развития школьников. – М., 1985.– С.42-55.
129. Общая психодиагностика / Под ред. А.А. Бодалева, В.В. Столина. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1987. – 304 с.
130. Овчарова Р.В. Коррекция школьных страхов и тревожности у младших школьников // Практическая психология в начальной школе. – М., 1996.– С.30-50.

131. Овчарова Р.В. Справочная книга школьного психолога. – М.: Просвещение, 1996. – 352 с.
132. Ольховецький С.М. Вплив страху на стосунки з товаришами, колегами та підлеглими у підлітковому та юнацькому віці // Актуальні проблеми психології. Том I: Соціальна психологія. Психологія управління. Організаційна психологія: Зб. наукових праць інституту психології ім. Г.С.Костюка АПН України / За ред. С.Д. Максименка, Л.М. Карамушки. – К.: Міленіум, 2003. – Ч. 9. – С. 75-78.
133. Ольховецький С.М. Психологічні чинники та засоби подолання страхів у підлітковому та молодшому юнацькому віці: дис.. канд. псих. наук: 19.00.07 / Ольховецький Сергій Миколайович. – К., 2007. – 223 с.
134. Панченко С. Проективная методика «Школа зверей» (диагностика адаптации учащихся в школе) // Школьный психолог. – 2000. – № 12. – С. 12.
135. Пахальян В.Э. Психопрофилактика в образовании // Вопросы психологии. – 2002. – №1. – С. 38-44.
136. Пезешкиан Н. Позитивная семейная психотерапия: семья как терапевт. – М.: Смысл, 1993. – 332 с.
137. Петченко В.А. Методика оценки степени выраженности объектных школьных страхов детей младшего школьного возраста // Психолог в школе. – 1999. – № 1. – С. 51-62.
138. Підчасов Є.В. Динаміка психологічної адаптації особистості молодшого підлітка до навчання в основній школі: дис.. канд. псих. наук: 19.00.07 / Євген Вікторович Підчасов. – Х., 2010. – 245 с.
139. Психические состояния. Хрестоматия. Сост. Л.В.Куликов. – СПб.: Питер, 2001. – 512с.
140. Психология современного подростка / Под ред. Д.И. Фельдштейна. – М.: Педагогика, 1987. – 240 с.
141. Психология эмоций / Под. ред. В.К. Вилюнаса. – СПб.: Питер, 2008. – 496 с.
142. Практикум по возрастной психологии / Под ред. Л.А. Головей, Е.Ф. Рыбалко. – СПб.: Речь, 2002. – 694 с.
143. Практическая психодиагностика. Методы и тесты : учеб пособие / Под ред. Д.Я. Райгородского. – Самара: Издательский дом «БАХ-РАХ», 1998. – 672 с.
144. Практическая психология образования / Под ред. И.В. Дубровиной. – СПб.: Питер, 2004. – 592 с.

145. Прихожан А.М. Толстых Н.Н. Подросток в учебнике и в жизни. – М.: Знание, 1990. – 80 с.
146. Прихожан А.М. Психология тревожности: дошкольный и школьный возраст. – СПб.: Питер, 2007. – 192 с.
147. Прихожан А.М. Причины, профилактика и преодоление тревожности // Психологическая наука и образование. – 1998. – №2. – С. 11-17.
148. Прихожан А. М. Тревожность у детей и подростков: Психологическая природа и возрастная динамика. – М.: МПСИ МОДЭК, 2000. – 304 с.
149. Прохоров А.О. Психология неравновесных состояний. – М: ИП РАН, 1998. – 152 с.
150. Путляева Л.В. О функциях эмоций в мыслительном процессе // Вопросы психологии. – 1979. – №1. – С.49-56.
151. Райс Ф. Психология подросткового и юношеского возраста. – СПб.: Питер, 2000. – 656 с.
152. Реан А.А. Психология человека от рождения до смерти. – СПб.: Прайм-Еврознак, 2002. – 656 с.
153. Репкин В.В. О понятии учебной деятельности // Вестник Харьковского университета. Сер. Психология. – 1976. – № 132. – Вып.9. – С. 3-10.
154. Репкин В.В. Строение учебной деятельности // Вестник Харьковского университета. Психология. – 1976. – №132. – Вып.9. – С. 10-16.
155. Риман Ф. Основные формы страха. – М.: Алетея, 1998. – 336 с.
156. Рогов Е.И. Настольная книга практического психолога: Учеб. пособие: В 2 кн. Кн.1: Система работы психолога с детьми разного возраста. – М.: ВЛАДОС, 1999. – 384 с.
157. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии: В 2 т. – Т. 2. – М.: Педагогика, 1989. – 322 с.
158. Рудестам К. Групповая психотерапия. – СПб.: Питер Ком, 1999. – 384 с.
159. Руководство практического психолога: психическое здоровье детей и подростков в контексте психологической службы / Под ред. И.В.Дубровиной. – М.: Академия, 1995. – 168 с.
160. Рыбакова М.М. Конфликт и взаимодействие в педагогическом процессе. – М.: Педагогика, 1991. – 128 с.
161. Салливан Г.С. Интерперсональная теория в психиатрии. – СПб.: Ювента, М.: КСП+, 1999. – 347 с.

162. Свядош А.М. Неврозы и их лечение. – М.: Медицина, 1971. – 456 с.
163. Семиченко В.А. Психічні стани. – К.: Магістр-S, 1998. – 208 с.
164. Сидоренко Ж.В. Теоретичні підходи до вивчення психологічного здоров'я та передумов самоозадачування особистості з його досягнення // Актуальні проблеми психології. – 2009. – Т. 7, №19. – С. 222-226.
165. Симонов П.В. Эмоциональный мозг. – М.: Наука, 1981. – 215 с.
166. Склярєнко О.М. Психологічні детермінанти та психокорекція шкільних страхів у молодших школярів: дис... канд. психол. наук: 19.00.07. – К., 2005. – 246 с.
167. Слуцкий В.М. Психологические методы коррекции личности ребёнка // Вопросы психологии. – 1984. – № 6. – С. 141-143.
168. Смолева Т.О. Феномен неуверенности ребёнка и акцентуации матери // Иркутский гос. педагог. ун-т. – М.: Изд. Штыкова М.А., 2001. – 89 с.
169. Современный словарь по психологии / Сост. В.В. Юрчук. – Мн.: Современное слово, 1998. – 768 с.
170. Солодухова О. Г. Проблема адаптації і соціалізації особистості / Ольга Георгіївна Солодухова // Психолого-педагогічні проблеми сучасної освіти. Зб. наук. праць. – Харків: ХДУ, 1998. – С. 165 - 171.
171. Солодухова О.Г. Субъектный подход к адаптации личности // 4-я Всероссийская научно-практическая конференция «Забайкальские социологические чтения»: материалы конференции. – Чита: ЧитГУ, 2008. – С. 183-190.
172. Співак Л.М. Особливості шкільної тривожності молодших школярів із труднощами у навчанні // Психологія: Зб. Наук. Праць. Вип. 3. – К.: НПУ, 1998. – С. 132-136.
173. Спиваковская А.С. Профилактика детских неврозов. Комплексная психологическая коррекция. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1988. – 200 с.
174. Спиноза Б. Избранные произведения: В 2 т., Т. 1. – М., 1957. – 672 с.
175. Стайн М. В середине жизни: Юнгианский подход. – М.: Когито-Центр, 2009. – 160 с.
176. Тарабакина Л.В. Эмоциональное здоровье школьника: теория и практика психологического сопровождения: дисс. докт. психол. наук: спец. 19.00.07 «педагогическая психология». – Нижний Новгород., 2000. – 360 с.

177. Гиллих П. Избранное: Теология культуры. – М.: Юрист, 1995. – 479 с.
178. Титаренко Т.М. Такие разные дети. – К.: Рад. шк., 1989. – 144 с.
179. Тіхонова М.І. Психологічні фактори емоційної дезадаптації молодших школярів: автореф. дис.. на здобуття наук. ступеня канд. псих. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія». – К., 2003. – 21 с.
180. Томчук С.М. Генеза негативних психічних станів молодших школярів та їх корекція: автореф. дис.. на здобуття наук. ступеня канд. псих. наук: спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія». – К., 2006. – 25 с.
181. Торндайк Э. Принципы обучения, основанные на психологии // Основные направления психологии в классических трудах. Бихевиоризм. – М., 1998. – С. 9-248.
182. Тревога и тревожность / Сост. и общая редакция В.М. Астапова. – СПб.: Питер, 2001 с. – 256 с.
183. Уотсон Д.Б. Психология как наука о поведении // Основные направления психологии в классических трудах. Бихевиоризм. – М., 1998. – С. 251-672.
184. Ушинский К.Д. Человек как предмет воспитания: опыт педагогической антропологии / Константин Дмитриевич Ушинский. – М.: Гранд-Фаир, 2004. – 576 с.
185. Фолькельт Г. Экспериментальная психология дошкольника. – М., Л., 1930.
186. Формирование личности в переходной период от подросткового к юношескому возрасту / Под ред. И.В. Дубровиной. – М.: Педагогика, 1987. – 182 с.
187. Фрейд З. Введение в психоанализ: Лекции. – М.: Наука, 1989. – 456 с.
188. Фрейд З. Истерия и страх. Соб. Соч. в 10 томах. Т. 6. – М.: СТД, 2006. – 320 с.
189. Фромм Э. Бегство от свободы. – М.: АСТ, 2009. – 288 с.
190. Хеллэм Р. Консультирование по проблемам тревожности. – М.: ПЕР СЭ; Институт консультирования и системных решений, 2009. – 191 с.
191. Холлис Дж. Душевные омуты. Возвращение к жизни после тяжелых потрясений. – М.: Когито-Центр, 2010. – 192 с.

192. Холлис Дж. Перевал в середине пути. Как преодолеть кризис среднего возраста и найти новый смысл жизни. – М.: Когито-Центр, 2011. – 208 с.
193. Холлис Дж. Почему хорошие люди совершают плохие поступки. Понимание темных сторон нашей души. – М.: Когито-Центр, 2011. – 308 с.
194. Хомуленко Т.Б., Лисенко Л.М., Моргунова Н.С. Вікова та педагогічна психологія. – Харків, 2008. – 135 с.
195. Хорни К. Невроз и развитие личности. – М.: Смысл, 1998. – 375 с.
196. Хорни К. Невротическая личность нашего времени. Самоанализ. – М.: Изд. группа Прогресс – Универс, 1993. – 480 с.
197. Хорни К. Тревожность. Собр. соч. в 3 томах / Карен Хорни. - М.: Смысл, 1997. – Т.2. – С. 174-180.
198. Чебыкин А.Я. Распознавание педагогами выражения эмоций у учащихся // Вопросы психологии. – 1991. – № 5. – С. 74-80.
199. Чебыкин А.Я. Эмоциональная регуляция учебной деятельности: автореф. дисс. докт. психол. наук. – Москва, 1991. – 31 с.
200. Чебыкин А.Я. Эмоциональная регуляция учебно-познавательной деятельности. – Одесса, 1992. – 168 с.
201. Чернавский А.Ф. Системное исследование страха: автореф. дис. на соискание уч. степени канд. психол. наук: спец. 19.00.01 «Общая психология, психология личности, история психологии». – Екатеринбург, 2008. – 27 с.
202. Шебанова В.І. Дослідження тривожності у дітей молодшого шкільного віку // Педагогіка і психологія. – 2001. – №2. – С. 108-117.
203. Шукалова О.С. Вплив батьківського відношення на особливості пізнавального інтересу молодших школярів // Вісник ХНПУ імені Г.С. Сковороди. Психологія. – Харків: ХНПУ, 2008. – Вип. 28. – С. 172-179.
204. Шукалова О.С. Вплив батьківського відношення на динаміку навчальної мотивації молодших школярів // Вісник Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна. Серія: Психологія. – 2009. – Вип. 41, № 842. – С. 383-389.
205. Шукалова О.С. Сімейне виховання як чинник розвитку пізнавального інтересу молодших школярів: дис.... канд. псих. наук: 19.00.07. – Х., 2010. – 213 с.

206. Щербатых Ю.В. Психология страха: популярная энциклопедия. – М.: Изд-во Эксмо, 2003. – 512 с.
207. Щербо И. Страхи и тревожность наших учеников: куда и к чему они приводят? // Народное образование. – 2002. – №4. – С. 77-80.
208. Экман П. Психология эмоций. Я знаю, что ты чувствуешь – СПб.: Питер, 2010. – 334 с.
209. Эльконин Д.Б. Детская психология. – М.: Учпедгиз, 1960. – 328 с.
210. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. – М.: Педагогика, 1989. – 560 с.
211. Эльконин Д.Б. К проблеме периодизации психологического развития в детском возрасте // Вопросы психологии. – 1971. – №4. – С.6-20.
212. Эльконин Д.Б. Психология обучения младшего школьника. – М.: Знание, 1974. – 64 с.
213. Юнг К.-Г. Тэвистокские лекции. Аналитическая психология: её теория и практика. – К.: СИНТО, 1995. – 228 с.
214. Юнг К.-Г. Психология бессознательного. – М.: Канон, 1995. – 320 с.
215. Яковлева Е.К. Роль неправильного воспитания в происхождении неврозов. – М.: Просвещение, 1981. – 120 с.
216. Ясперс К. Общая психопатология. – М.: Практика, 1997. – 1056 с.
217. Яценко Т. С. Психологічні основи групової психокорекції : навч. посібник. – К. : Либідь, 1996. – 264 с.
218. Bowlby J. Attachment and loss. – Vol. 1, 2. – New-York, Basic Books, 1969.
219. Bowlby J. 4 Secure Base. London: Routledge. Burke, A.E. and Silverman, W.K.(1987) prescriptive treatment of school refusal, *Clinical Psychological Review* 7: 353 – 62. 1988.
220. Forgas J.P. Mood and judgment: The affect infusion model (AIM) // *Psychological Bulletin*. – № 117. – P. 39-66.
221. Miller, N. E. Studies of fear as an acquirable drive. Fear as motivation and fear- reduction as reinforcement in the learning of new responses // *Journal of Experimental Psychology*. – № 38, P. 89-101.
222. Mowrer O.H. A stimulus-response analysis of anxiety and its role as a reinforcing agent. *Psychol. Rev.*, 1939.

223. Mowrer O.H. Learning theory and behavior. – New York: John Wiley, 1960.
224. Mowrer O.H. The crisis in psychiatry and religion. – Princeton, NJ., Van Nostrand, 1961.
225. Schachtel E.G. Metamorphosis. New-York: Basic Books, 1959.
226. The European health report, 2002. – Copenhagen: WHO, 2002. – V, 156 p.: ill.
227. The May R. The meaning of anxiety. – N.-Y., 1979. – p. 179-205.
228. Tomkins S.S. Affect, imagery, consciousness. Vol. 1. The positive affects. -New-York: Springer, 1962.
229. Watson J.B., Rayner R. Conditioned emotional responses // Journal of Experimental Psychology. – № 3. – P. 1-14.
230. Weiner B. The Emotional Consequences of Causal Attributions // Affect and Cognition. The Seventeenth Annual Carnegie Symposium on Cognition. – New York, 1982.
231. Weiss M., Cain B. The residential treatment of children and adults with school phobia // American Journal of Psychiatry. – 1964. – №23. – P. 103 – 114.
232. Wolpe J. Experimental neuroses as learned behavior, „British J. Psychol.“, 1952, 43, p. 243–268.

ДОДАТКИ

Додаток А

Методика №1 «Стереотипність емоційного досвіду»

Інструкція: Вам пропонується ряд стверджень, що стосуються типових життєвих ситуацій. Ви повинні відмітити ступінь погодженості з кожним з них в балах.

0 балів – не погоджуюсь повністю;

1 бали – швидше не погоджуюсь;

2 бали – швидше погоджуюсь;

3 бали – погоджуюсь повністю.

1. Оскільки, відоме прислів'я говорить, що «Перший блин комом», то я вважаю, що перший виступ людини (доповідь, концерт) завжди не вдалий.

2. На побачення юнак повинен приходити вчасно, а дівчина – запізнюватися.

3. Кожен, хто отримав низьку оцінку почуває себе ображеним.

4. Батьки не можуть зрозуміти інтереси молоді.

5. Освідчуватися в коханні першим повинен чоловік.

6. Учителі мають своїх «улюбленців».

7. Довірливість повертається неприємностями.

8. Усі вчителі вважають, що молоді потрібна дисципліна.

9. В сім'ї батько повинен заробляти гроші, а мати - виховувати дітей.

10. Той, у кого «погані» манери і звички, вряд чи може розраховувати на успіх в житті.

11. Чоловіки, на відміну від жінок, повинні стримувати свої почуття.

12. Головне у ролі батьків – це матеріальне забезпечення дітей.

13. В сім'ї більше турботи та любові отримує менша дитина.

14. Перше враження про людину є не вірним.

15. До кінця екзамену вчитель стомлюється і задає менше запитань.

16. Те, що ми учимо в школі, не знадобиться в дорослому житті.

17. Учитель повинен діяти в інтересах учня.

18. Діти повинні слухатися батьків.

19. Хороші люди не проявляють злість.

20. Чоловіки повинні захищати жінок.

21. Один недобрий вчинок перекреслює все хороше.

22. Плани слід тримати в таємниці.
23. Все добре розпочинається з труднощів.
24. Вчитель завжди правий.
25. Учень, який не погоджується з більшістю в класі, підлягає несхваленню.

від 50 – 70 балів – високий рівень;

від 20 – 50 балів – середній рівень;

до 20 балів – низький рівень.

Методика №2 «Список страхів»

Інструкція. Перед тобою ситуації, в яких учні можуть відчувати страх у школі. Оціни, як часто такі ситуації з'являються у твоєму шкільному житті. Тобі потрібно прочитати їх уважно і поставити кожному пункту тесту оцінку від 0 до 5. При відповіді необхідно керуватися наступними позначеннями:

- «0» – даний стан відсутній;
- «1» – таке трапляється дуже рідко;
- «2» – буває, але рідко;
- «3» – таке інколи трапляється;
- «4» – дуже часто;
- «5» – даний стан присутній завжди.

Ставлячи цифру, яка відповідає твоєму станові, не орієнтуйся ні на кого, так як немає ні поганих, ні гарних відповідей. Не пропускай жодного пункту! Дякуємо за відповіді!

1. Боюсь отримати погану оцінку.
2. Боюсь, що викличуть до дошки.
3. Боюсь не знати відповіді на питання учителя.
4. Боюсь самого учителя.
5. Боюсь осоромитися перед однокласниками.
6. Боюсь запізнитися на урок.
7. Боюсь покарання за запізнення.
8. Боюсь покарання за погану поведінку.
9. Боюсь перевірки домашнього завдання.
10. Боюсь, що викличуть до дошки, коли не готовий до уроку.
11. Боюсь, що ніхто у класі не захоче дружити зі мною.
12. Боюсь не встигнути зробити вчасно завдання на контрольній роботі.
13. Боюсь, що знайдуть шпаргалку чи побачать, що списую.
14. Боюсь відповідати (піднімати руку), навіть якщо знаю відповідь.
15. Боюсь виявитися гіршим за інших.
16. Боюсь слухати, коли учитель зачитує оцінки з контрольної роботи.
17. Боюсь не зрозуміти пояснення учителя.

18. Боюсь виступати перед усім класом.
19. Боюсь, що викличуть до директора школи.
20. Боюсь почути за спиною насмішки однокласників.

від 50 балів і більше – високий рівень наявності шкільних страхів;
від 30 до 50 балів – середній рівень наявності шкільних страхів;
до 30 балів – низький рівень наявності шкільних страхів.

Список фобій та страхів

<i>Аблүтофобія</i>	Страх плавати
<i>Аблүтофобія</i>	Страх купання
<i>Абулүтофобія</i>	Страх митися
<i>Агирофобія</i>	Страх перейти жваву вулицю
<i>Агорафобія</i>	Страх відкритого простору
<i>Агризоофобія</i>	Страх диких тварин
<i>Айлүрофобія</i>	Страх кішок
<i>Айхмофобія</i>	Страх гострих предметів
<i>Акнефобія</i>	Страх шкірних вугрів
<i>Акрибофобія</i>	Страх не зрозуміти зміст прочитаного
<i>Акустикофобія</i>	Страх голосних звуків
<i>Алекторофобія</i>	Страх курей
<i>Алодоксофобія</i>	Страх чужих думок
<i>Альгофобія, алгофобія</i>	Страх болю
<i>Амаксофобія</i>	Страх керувати автомобілем
<i>Аматофобія</i>	Страх пилу
<i>Аміхофобія</i>	Страх пошкодити шкіру
<i>Анаблефобія</i>	Страх подивитися нагору
<i>Ангінофобія</i>	Страх стенокардичних приступів
<i>Андрофобія (архенфобія, гомінофобія)</i>	Страх чоловіків
<i>Анемофобія</i>	Страх бути захопленим зненацька бурею
<i>Антофобія</i>	Страх квітів
<i>Антропофобія</i>	Страх людей
<i>Ануптафобія</i>	Страх залишитися незаміжною (неодруженим)
<i>Апейрофобія</i>	Страх перед нескінченністю
<i>Апифобія</i>	Жах перед бджолами, осами, джмелями
<i>Апопатофобія</i>	Страх убиралень, страх заходити у вбиральні
<i>Арахнофобія</i>	Страх павуків
<i>Аритмофобія (нумерофобія)</i>	Фобія числа (певного)
<i>Астрапофобія (бронтофобія, кераунофобія)</i>	Страх грози, грому й блискавки. Більшою мірою властива дітям
<i>Астрофобія</i>	Страх перед нічним небом, зірками

<i>Атазагорафобія</i>	Страх забути або бути забутим
<i>Атаксиофобія</i>	Страх порушення координації рухів
<i>Аурофобія</i>	Страх перед золотом
<i>Аутомісофобія</i>	Страх бути брудним
<i>Аутофобія</i>	Страх самотності (наприклад, страх перебувати одному в кімнаті)
<i>Афенфосмофобія</i>	Страх чужих доторкань
<i>Ачлуофобія</i>	Страх темряви
<i>Аерофобія (авіафобія)</i>	Страх польотів на літальних апаратах
<i>Базистазіфобія (базостазофобія, стазобазофобія)</i>	Страх стояння
<i>Базіфобія (амбулофобія, базофобія)</i>	Страх ходити пішки
<i>Бактеріофобія (бацилофобія, вермінофобія, верміфобія, гельмінтофобія, сколецифобія)</i>	Страх заразитися бактеріями від заражених предметів, страх хробаків, заразних комах
<i>Балістофобія</i>	Страх кулі, ракет, металевих предметів
<i>Барбафобія</i>	Страх вусів, бороди, рослинності на обличчі
<i>Барофобія</i>	Страх підйому важкого, страх земного притягання, гравітації
<i>Батеофобія (акрофобія, аерокрофобія, аероносіфобія, гіпсіфобія, гипософобія)</i>	Страх висоти, проявляється при знаходженні на висоті (на даху, балконі високого поверху, над прірвою); страх глибини (водойми), проявляється при плаванні у водоймах з великою глибиною
<i>Батофобія</i>	Страх високих будинків
<i>Баттофобія</i>	Страх глибоких водойм
<i>Беленофобія (белонефобія, белонофобія, оксіфобія)</i>	Страх гострих предметів, уколотися
<i>Бібліофобія</i>	Страх книг, бібліотек
<i>Блаптофобія</i>	Страх нанести кому-небудь поразку
<i>Бленофобія</i>	Страх слизу
<i>Богифобія (фазмофобія)</i>	Страх примар, духів, дияволів, пугал, монстрів
<i>Ботанофобія</i>	Страх рослин
<i>Бромгідрофобія (аутодизомофобія, бромидросифобія)</i>	Страх власного запаху, пітливості
<i>Буфонофобія (батрахо-</i>	Страх жаб

<i>фобія)</i>	
<i>Венерофобія</i>	Страх заразитися венеричними захворюваннями
<i>Венустрафобія</i>	Страх гарних жінок
<i>Вертигофобія</i>	Страх запаморочення
<i>Вікафобія</i>	Страх чаклунів і чаклунок
<i>Винофобія</i>	Страх уживання алкоголю
<i>Виргінитифобія</i>	Страх бути звалтованою
<i>Вомітофобія</i>	Страх блювоти в невідповідному місці
<i>Гаптофобія</i>	Страх доторкання оточуючих
<i>Гафєфобія</i>	Страх ненавмисних доторкань
<i>Гедонофобія</i>	Страх задоволень
<i>Гексакосіойгексеконтагексафобія</i>	Страх числа 666
<i>Геліофобія</i>	Страх перебування на сонці
<i>Геленологофобія</i>	Страх складної наукової грецької термінології
<i>Гелофобія</i>	Страх сміху
<i>Гемофобія</i>	Страх крові
<i>Генуфобія</i>	Страх колін
<i>Гермафобія</i>	Страх зараження або інфекції
<i>Герпетофобія</i>	Страх рептилій, плазунів, змій
<i>Гетерофобія</i>	Негативне ставлення до гетеросексуалів або гетеросексуальності
<i>Геронтофобія</i>	Страх спілкування зі старими; страх старіння
<i>Гєфірофобія</i>	Страх проходити через міст (різновид батеофобії)
<i>Гідрозофобія</i>	Страх спітніти й простудитися
<i>Гідрофобія</i>	Страх води; страх рідин
<i>Гімнофобія</i>	Страх оголеності
<i>Гінекофобія</i>	Страх жінок
<i>Гіпенгіофобія</i>	Страх відповідальності
<i>Гіпнофобія</i>	Страх заснути (страх умерти уві сні)
<i>Гіпомонстрескуіпедалофобія</i>	Страх довгих слів
<i>Гіпнофобія</i>	Страх коней
<i>Гіпсофобія (гіпсіфобія)</i>	Страх висоти
<i>Гленофобія</i>	Страх ляльок (страх погляду ляльки)
<i>Глобофобія</i>	Страх повітряних куль

<i>Глософобія</i>	Страх виступати перед публікою
<i>Гомілофобія</i>	Страх спілкування, страх виявити неспроможність, здатися смішним, підозрілим, повернути до себе увагу
<i>Гоміцидофобія</i>	Страх здійснити вбивство
<i>Гомофобія</i>	Негативне, навіть часом агресивне ставлення до гомосексуалістів або гомосексуальності
<i>Гравідофобія</i>	Страх зустрічі з вагітною; страх завагітніти
<i>Графофобія</i>	Страх писати, брати в руки письмові приладдя
<i>Декстрофобія</i>	Страх предметів, розташованих праворуч від хворого
<i>Демофобія</i>	Страх юрби, великого скупчення людей
<i>Дентофобія</i>	Страх перед стоматологами
<i>Дерматопатофобія</i>	Страх занедужати захворюванням шкіри
<i>Дидаскалейнофобія</i>	Страх школи
<i>Динофобія</i>	Страх запаморочення
<i>Дисморфофобія</i>	Страх свого каліцтва (часто уявного), неприйняття своєї зовнішності
<i>Дистантофобія</i>	Страх відстаней
<i>Дентофобія</i>	Страх стоматологів
<i>Доксофобія</i>	Страх похвал
<i>Дорафобія</i>	Страх обрости волоссям після дотику до тварини, хутра або шкіри тварин
<i>Дорофобія</i>	Страх отримувати або робити подарунки
<i>Дромофобія</i>	Страх переходити вулицю
<i>Ейхофобія</i>	Страх вислухувати або виголошувати добрі побажання
<i>Еквінофобія</i>	Страх коней
<i>Електрофобія</i>	Страх електрики
<i>Еметофобія</i>	Страх блювоти
<i>Еміхофобія</i>	Страх подряпин
<i>Ентомофобія</i>	Страх комах
<i>Еозофобія</i>	Страх настання дня (часу доби)
<i>Епістаксофобія</i>	Страх носової кровотечі
<i>Ергазіофобія</i>	Страх здійснення якої-небудь дії, руху
<i>Ергофобія</i>	Страх працювати
<i>Еритрофобія</i>	Страх почервоніти, невротичний страх, що виникає при розгляданні предметів, пофар-

	бованих у червоний колір
<i>Еротофобія</i>	Страх сексу
<i>Зелофобія</i>	Страх ревнощів
<i>Земіфобія</i>	Страх пацюків
<i>Зоїфобія</i>	Страх життя
<i>Зоофобія</i>	Страх тварин, найчастіше якого-небудь певного виду (кішок, курей та ін.)
<i>Іерофобія</i>	Страх зустрічі із предметами релігійного культу
<i>Ізолофобія</i>	Страх самотності в житті
<i>Ізоптерофобія</i>	Страх комах, що поїдають деревину, термітів
<i>Інсектофобія</i>	Страх комах
<i>Інтернетофобія</i>	Страх виходу в Інтернет
<i>Іофобія</i>	Страх випадкового отруєння
<i>Іремофобія</i>	Страх тиші
<i>Іхтіофобія</i>	Страх риб
<i>Кайрофобія</i>	Страх нових ситуацій, незнайомого місця
<i>Канцерофобія</i>	Страх захворювання раком
<i>Кардіофобія</i>	Нав'язливий страх мимовільної зупинки серця
<i>Кейрофобія</i>	Страх перукарів, страх порізати клієнта при голінні
<i>Кенофобія</i>	Поняття, близьке до агорафобії – страх більших незаповнених просторів, наприклад, порожньої площі
<i>Кінофобія</i>	Страх собак, укусу скаженого собаки
<i>Кіонофобія</i>	Страх снігу
<i>Клаустрофобія</i>	Страх замкненого простору
<i>Клеттофобія</i>	Страх злодіїв, часто в літньому віці, сполучається з ідеями обкрадання
<i>Клімакофобія</i>	Страх ходьби сходами
<i>Койнофобія</i>	Страх заходити в приміщення, у якому багато людей
<i>Кнідофобія</i>	Страх кусючих комах, укусів
<i>Контрафобія</i>	Нав'язливе провокування ситуації, що викликає страх
<i>Копофобія</i>	Страх перевтоми
<i>Копрофобія</i>	Страх дефекації
<i>Космософобія</i>	Страх космічних катастроф

<i>Коулрофобія</i>	Страх клоунів
<i>Кримінофобія</i>	Страх вчинити злочин
<i>Кріофобія</i>	Страх холоду й льоду
<i>Ксантофобія</i>	Боязнь жовтого кольору
<i>Ксенофобія</i>	Позначає не фобію в клінічному змісті, а неприязне, негативне ставлення до «чужинців», іноземців
<i>Ксерофобія</i>	Страх сухості, засухи
<i>Комп'ютерофобія</i>	Страх комп'ютера
<i>Лаканофобія</i>	Боязнь овочів
<i>Палофобія</i>	Страх говорити через страх виникнення заїкання
<i>Латерофобія</i>	Страх лежати на лівому боці (при кардіофобії)
<i>Лепрофобія</i>	Страх заразитися проказою
<i>Лісофобія</i>	Нав'язливий страх збожеволіти
<i>Лигірофобія</i>	Страх гучного шуму
<i>Логофобія</i>	Страх розучитися говорити слова
<i>Лутрафобія</i>	Страх перед видрами
<i>Малевзіофобія (токофобія)</i>	Страх перед пологами
<i>Маніофобія</i>	Страх занедужати психічним розладом
<i>Мезофобія</i>	Нав'язливий страх зараження, інфікування, й наступного захворювання
<i>Менофобія</i>	Страх менструації й супровідних болів
<i>Металофобія</i>	Страх металів і металевих предметів
<i>Метилофобія</i>	Страх алкоголю
<i>Мізофобія</i>	Страх забруднення
<i>Мікофобія</i>	Страх грибів
<i>Мікрофобія</i>	Страх перед мікробами
<i>Міксеофобія</i>	Страх статевого акту через страх оголення статевих органів, доторкання до тіла партнера
<i>Мілітарофобія</i>	Страх служби в армії
<i>Мирмекофобія</i>	Страх мурах
<i>Монофобія</i>	Страх перед самотністю, страх бути відірваним і нелюбимим; фобія, яка не сполучається з іншими фобіями
<i>Морфінофобія</i>	Страх стати морфіністом

<i>Моторофобія</i>	Страх автомобілів
<i>Мотефобія</i>	Страх молі
<i>Мусофобія</i>	Страх мишей
<i>Некрофобія</i>	Страх трупів, похорону, похоронних речей
<i>Неофобія</i>	Страх усього нового
<i>Нефофобія</i>	Страх хмар
<i>Ніктофобія</i>	Страх темряви, настання ночі, болісне очікування безсоння
<i>Нозофобія</i>	Нав'язливий страх занедужати невиліковним захворюванням
<i>Одонтофобія</i>	Страх звернутися до стоматолога, лікування зубів
<i>Оксіфобія</i>	Страх гострих предметів
<i>Омброфобія</i>	Страх потрапити під дощ
<i>Оматофобія</i>	Страх «порчі» і «зглазу»
<i>Онанофобія</i>	Страх негативних наслідків онанізму
<i>Остраконофобія</i>	Страх молюсків
<i>Офідіофобія (епістемофобія)</i>	Страх змій
<i>Охлофобія (демофобія)</i>	Страх перед некерованим натовпом людей
<i>Пантофобія (панфобія, панофобія)</i>	Страх усього, що може відбутися
<i>Папафобія</i>	Страх Папи Римського
<i>Паразитофобія</i>	Страх глистів, бліх, клопів та інших паразитів
<i>Паралипофобія</i>	Страх заподіяти шкоду близьким людям у наслідок деяких недбалих і помилкових дій
<i>Параскаведекатріяфобія</i>	Страх п'ятниці, 13-го дня місяця
<i>Партенофобія</i>	Страх незайманих
<i>Патройофобія</i>	Страх спадковості, спадкоємних захворювань
<i>Пейрафобія</i>	Страх перед публічним виступом
<i>Педікулофобія</i>	Страх вошивості
<i>Педофобія</i>	Страх дітей; страх народження дитини в родині; страх ляльок, схожих на грудних дітей
<i>Пеладофобія</i>	Страх облісіння
<i>Пеніафобія</i>	Страх стати жебраком
<i>Пенисофобія</i>	Страх чоловічих статевих органів (найчастіше в жінок, буває й у чоловіків)

<i>Пентерафобія</i>	Страх тещі
<i>Петофобія</i>	Страх нетримання кишкових газів у присутності сторонніх
<i>Пірофобія</i>	Страх пожежі
<i>Погонофобія</i>	Страх борід
<i>Поліфобія</i>	Страх декількох речей
<i>Потамофобія</i>	Страх швидкої течії, вирів
<i>Психофобія</i>	Страх психічних захворювань і душевнохворих
<i>Птеранофобія</i>	Страх пташиного пір'я
<i>Рабдофобія</i>	Страх покарання
<i>Радіофобія</i>	Страх радіації й рентгенівських променів
<i>Ранидафобія</i>	Страх жаб
<i>Редингофобія</i>	Страх читати кримінальну хроніку, повідомлення про катастрофи
<i>Ректофобія</i>	Страх утруднень при дефекації
<i>Рипофобія (мезофобія)</i>	Страх бруду
<i>Руброфобія (еритрофобія)</i>	Боязнь червоного кольору
<i>Русофобія</i>	Страх, неприйняття або ж заперечення всього, що пов'язане з «російським»
<i>Сатанофобія (демонофобія)</i>	Страх демонів
<i>Селафобія</i>	Страх спалахів яскравого світла
<i>Селахофобія</i>	Страх акул
<i>Сидеродромофобія</i>	Страх їзди на залізничному транспорті, особливо в період прискорення
<i>Сингенесофобія</i>	Страх родичів
<i>Ситофобія</i>	Страх приймання їжі при наявності апетиту (спостерігається при психозах)
<i>Сифілофобія</i>	Нав'язливий страх занедужати сифілісом
<i>Скабіофобія (також акріофобія)</i>	Страх корости
<i>Скопофобія (також скоптофобія)</i>	Страх здаватися смішним, звертати на себе увагу
<i>Скотофобія (ніктофобія)</i>	Страх темряви
<i>Сомніфобія</i>	Страх лягати спати
<i>Соціофобія</i>	Страх суспільства або людей взагалі
<i>Спектрофобія</i>	Страх дзеркал
<i>Снідофобія</i>	Нав'язливий страх занедужати СНІДом

<i>Суїцидофобія</i>	Страх зробити самогубство
<i>Сфексофобія</i>	Страх ос
<i>Таласофобія</i>	Страх моря, морських подорожей
<i>Танатофобія</i>	Страх смерті
<i>Таурофобія</i>	Страх биків
<i>Тахофобія</i>	Страх швидкості
<i>Телефонофобія</i>	Страх говорити по телефону
<i>Тениофобія</i>	Страх зараження стрічковими гельмінтами; різновид нозофобії
<i>Теофобія</i>	Страх Бога, божої кари
<i>Термофобія</i>	Страх спеки, нагрітих приміщень
<i>Тестофобія</i>	Страх іспитів
<i>Тетрафобія</i>	Страх числа 4
<i>Технофобія</i>	Страх засилля техніки (особливо електронної); негативне сприйняття соціальних наслідків технічного прогресу
<i>Токсикофобія</i>	Страх отруїтися
<i>Топофобія</i>	Страх залишитися одному в приміщенні, страх, що не вдасться урятуватися при пожежі, землетрусі або якому-небудь ще стихійному лихові
<i>Тремофобія</i>	Страх тремтіння
<i>Трипанофобія</i>	Страх перед уколами
<i>Трискаїдекафобія (тердекафобія)</i>	Страх числа 13
<i>Трихофобія</i>	Страх потрапляння волосся до їжі, на одяг, на тіло
<i>Уранофобія</i>	Страх дивитися на небо
<i>Уретрофобія</i>	Страх сечовипускання
<i>Урофобія</i>	Страх позиву до сечовипускання в умовах неможливості його реалізації
<i>Фагофобія</i>	Страх подавитися їжею
<i>Фазмофобія</i>	Страх примар, духів та інших паранормальних істот
<i>Фармакофобія</i>	Страх приймання лікарських препаратів
<i>Фенгофобія</i>	Страх сонячного світла
<i>Філемафобія</i>	Страх перед поцілунками
<i>Філофобія</i>	Страх закохуватися
<i>Фобофобія</i>	Страх мати фобії

<i>Фотофобія</i>	Страх світла
<i>Франкофобія</i>	Страх усього французького
<i>Фтиріофобія</i>	Страх вошивості
<i>Хайрофобія</i>	Страх засміятися в невідповідній обстановці (наприклад, на похороні)
<i>Харпаксофобія</i>	Страх розбійників
<i>Хилофобія</i>	Страх лісу (заблудитися, зустрітися з дикими звірами)
<i>Хионофобія</i>	Страх снігу
<i>Хипенгиофобія</i>	Страх перед відповідальністю
<i>Хоплофобія</i>	Страх ножів
<i>Хрематофобія</i>	Страх доторкатися до грошей (часто в комбінації з мезофобією)
<i>Хроматофобія</i>	Боязнь якого-небудь кольору
<i>Хронофобія</i>	Страх часу (форма тюремного неврозу)
<i>Ценофобія</i>	Страх порожніх кімнат
<i>Цибофобія</i>	Страх їжі
<i>Циклофобія</i>	Страх велосипедистів, двоколісного транспорту
<i>Ятрофобія</i>	Страх перед лікарями

Наукове видання

Кузнєцов Марат Амірович, Бабарикіна Ірина В'ячеславівна

**Шкільні страхи:
Види, умови прояву та шляхи подолання**

Відповідальний за випуск – А.В. Поденко

Комп'ютерна верстка – І.О. Філенко

Підписано до друку 11.05.2012
Формат 60x84 1/16. Папір офсетний. Друк офсетний.
Гарнітура «Таймс». Умов. друк. аркушів 12,5
Тираж 300 прим. Зам. №1431

Харківський національний педагогічний університет
імені Г.С. Сковороди
61002, м. Харків, вул. Артема, 29

Надруковано в друкарні Зєбра
Харків, площа Повстання, 7/8
www.zebra.kh.ua
zebra-zakaz@mail.ru
тел.: (057) 754-49-40, (057) 754-49-42