

**НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ М.П. ДРАГОМАНОВА**

На правах рукопису

ТОМЧУК СЕРГІЙ МИХАЙЛОВИЧ

УДК: 159.95: 159.922.73

**ГЕНЕЗА НЕГАТИВНИХ ПСИХІЧНИХ СТАНІВ МОЛОДШИХ
ШКОЛЯРІВ ТА ЇХ КОРЕКЦІЯ**

19.00.07 – педагогічна та вікова психологія

**Дисертація на здобуття наукового ступеня
кандидата психологічних наук**

**Науковий керівник:
ДОЛИНСЬКА ЛЮБОВ ВАСИЛІВНА,
кандидат психологічних наук, професор**

Київ – 2006

ЗМІСТ

ВСТУП.....	3
РОЗДІЛ I	
ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ НЕГАТИВНИХ ПСИХІЧНИХ СТАНІВ ОСОБИСТОСТІ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ.....	11
1.1. Розвиток вчення про психічні стани та їх генезу.....	11
1.2. Негативні психічні стани особистості та їх характеристика.....	27
1.3. Детермінанти та вікові особливості розвитку негативних психічних станів в учнів 1-4-х класів.....	68
Висновки до першого розділу.....	83
РОЗДІЛ II	
ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ГЕНЕЗИ НЕГАТИВНИХ ПСИХІЧНИХ СТАНІВ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ.....	86
2.1. Методи та процедура вивчення негативних психічних станів в учнів 1-4-х класів.....	86
2.2. Детермінанти розвитку негативних психічних станів у молодших школярів.....	99
2.2.1. Залежність психічних станів учнів від їх індивідуально-типологічних особливостей.....	99
2.2.2. Вплив батьківських ставлень на розвиток негативних психічних станів дітей.....	106
2.2.3. Обумовленість негативних психічних станів молодших школярів домінуючим педагогічним стилем вчителів.....	116
2.3. Динаміка розвитку негативних психічних станів в учнів початкових класів.....	120
2.4. Деадаптаційні наслідки впливу на учнів негативних психічних станів.....	126
Висновки до другого розділу.....	129

РОЗДІЛ ІІІ	
КОРЕКЦІЯ НЕГАТИВНИХ ПСИХІЧНИХ СТАНІВ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ.....	132
3.1. Теоретичне обґрунтування та зміст програми психокорекції негативних психічних станів учнів.....	132
3.2. Особливості профілактики негативних психічних станів у молодших школярів.....	155
Висновки до третього розділу.....	161
ВИСНОВКИ.....	163
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	166
ДОДАТКИ.....	185

ВСТУП

Актуальність дослідження. Важливим завданням сучасної початкової школи є формування гармонійно розвиненої, фізично та психічно здорової особистості. Проте на успішність розв'язання цього завдання сьогодні негативно впливають ряд чинників: проблеми нестабільного соціально-економічного становлення держави, складність соціальної ситуації розвитку дитини, внутрішньо сімейна атмосфера та особливості взаємин батьків, рівень професійності та психологічної освіченості вчителів, а також сенситивність молодших школярів до різноманітних соціальних впливів, їхні емоційні нестабільність та вразливість, вікові, індивідуально-типологічні властивості тощо. Окремі з цих чинників детермінують появу у дітей молодшого шкільного віку негативних психічних станів, які, при відсутності належної психологічної корекції, адекватних змін умов навчання та виховання, можуть трансформуватись у стійкі властивості особистості та деформувати її подальший розвиток, стати причиною погіршення успішності навчальної діяльності, поведінки, зумовити порушення взаємин з учнями.

Психічні стани, як базове поняття, стали вперше предметом системного наукового аналізу у дослідженнях М.Д. Левітова. Окремим проблемам психічних станів особистості присвячені праці багатьох інших вітчизняних, а також зарубіжних вчених-психологів (Л.Берковіц, В.М.Бехтерев, В.К.Вілюнас, Б.І.Додонов, К.Ізард, Є.П.Ільїн, О.Г.Ковальов, К.К.Платонов, С.Л.Рубінштейн, Т.Х.Шінгаров, О.Я.Чебикін, П.М.Якобсон та ін.). У психолого-педагогічній літературі висвітлені зміст та підходи до класифікації психічних станів особистості (В.О.Ганзен, Г.Б.Леонова, А.О.Прохоров, Ю.Є.Сосновікова, В.М.Юрченко); вивчені особливості розвитку емоційної сфери у дітей дошкільного та молодшого шкільного віку (Л.А.Венгер, О.В.Запорожець, В.К.Котирло, В.С.Мухіна, О.Л.Кононко); описуються особливості негативних психічних станів у дітей з невротичними проявами (М.І.Буянов, О.І.Захаров, Х.Р.Копистянська та ін.). Негативні

психічні стани молодших школярів досліджувалися психологами О.Л.Венгером, Т.П.Гавриловою, А.К.Дусавицьким, С.В.Крюковою, І.М.Нікольською, А.М.Прихожан, Т.П.Смірноюю, Н.П.Слободяник, Л.М.Співак та ін. Зокрема, проведено науковий аналіз станів тривоги (В.М.Астапов, Ф.Б.Березін, А.В.Мікляєва), страху (Н.Ю.Максимова, О.М.Скляренко, К.Томкінс), агресії (К.Ізард, А.А.Реан, Д.Патерсон) та ін. Проте до цього часу немає чіткої класифікації, системного аналізу генези та особливостей розвитку негативних психічних станів в учнів початкових класів; відсутні конкретні, науково обґрунтовані рекомендації щодо їхньої комплексної корекції та профілактики.

Очевидна теоретична і практична значущість проблеми, недостатній рівень її вивчення та перспективність і визначили тему дисертаційного дослідження: “Генеза негативних психічних станів у молодших школярів та їх корекція”.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Тема дисертації входить до тематичного плану кафедри психології Інституту історії та філософії педагогічної освіти Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова за науковим напрямом “Теорія та технологія виховання і навчання у системі народної освіти”, затверджена на засіданні Вченої ради НПУ імені М.П. Драгоманова (протокол № 7 від 29 січня 2004 р.) та узгоджена в Раді з координації наукових досліджень у галузі педагогіки та психології в Україні АПН України (протокол № 6 від 15 червня 2004 р.).

Об'єкт дослідження – психічні стани молодших школярів.

Предмет дослідження - генеза негативних психічних станів учнів молодшого шкільного віку та їх корекція.

Мета дослідження - теоретико-експериментальне вивчення детермінант, динаміки розвитку та особливостей прояву негативних психічних станів в учнів молодшого шкільного віку та їх психокорекція.

В основу нашого дослідження були покладені **гіпотези** про те, що:

- негативні психічні стани у молодшому шкільному віці мають складну генезу - детермінанти, структуру, динаміку розвитку - і є наслідком неадекватної соціалізації дитини, низької психолого-педагогічної культури батьків та педагогів;

- базовим психічним станом в учнів 1-4-х класів є стан тривоги, який характеризується суб'єктивними відчуттями напруження, дискомфорту, небезпеки і трансформується найчастіше в стани страху, агресії, депресії та ін.;

- на прояв негативних психічних станів дитини, окрім соціально-психологічних чинників, впливають і вроджені, індивідуально-типологічні її властивості;

- знизити рівень прояву негативних психічних станів у молодших школярів можна шляхом використання адекватної віку та індивідуальним особливостям дітей програми їхньої корекції та профілактики.

Мета та гіпотези зумовили постановку **завдань дослідження**:

1. Здійснити теоретичний аналіз категорії психічних станів, а також особливостей походження, розвитку та критеріїв диференціації негативних психічних станів особистості.
2. Уточнити класифікацію негативних психічних станів та запропонувати авторську модель їхнього розвитку та взаємозв'язку.
3. Вивчити генезу негативних психічних станів у молодшому шкільному віці - детермінанти, динаміку розвитку, особливості прояву та перебігу тощо.
4. Дослідити особливості впливу біологічних та соціальних чинників на формування негативних психічних станів учнів (темпераменту, стилів ставлення батьків та педагогів до дітей тощо).
5. Розробити та апробувати програму корекції та профілактики негативних психічних станів в учнів початкової школи.

Теоретико-методологічні засади та методи дослідження.

Методологічну основу дослідження склали теоретичні підходи до розвитку особистості, її психічних процесів, станів, властивостей у навчально-виховній

діяльності, що містяться в наукових доробках І.Д.Беха, І.С.Булах, Л.С.Виготського, Д.Б.Ельконіна, Г.С.Костюка, О.М.Леонтьєва, Ю.О.Приходько, О.В.Скрипченка та ін.; наукові психолого-педагогічні положення щодо розвитку особистості, співвідношення біологічного та соціального у психіці людини Л.С.Виготського, Г.С.Костюка; генетичний підхід до дослідження емоційно-почуттєвої сфери, який представлений у працях В.К.Вілюнаса, М.Д.Левітова, С.Д.Максименка, О.І.Саннікової, О.Я.Чебикіна; негативних психічних станів - О.І.Захарова, А.М.Прихожан, А.С.Співаковської та ін.; принципи системності та активних методів навчання - в роботах Н.Л.Коломінського, Н.І.Пов'якель; теоретичні аспекти психокорекційної роботи, розроблені П.В.Лушиним, О.Ф.Бондаренко та ін..

У дисертації використано комплекс теоретичних та емпіричних **методів:**

- загальнонаукові методи теоретичного та емпіричного дослідження (аналіз та систематизація наукових літературних джерел, порівняння та узагальнення даних теоретичних та експериментальних досліджень, моделювання та ін.);

- спостереження, бесіди, аналіз результатів навчальної діяльності, документації, метод експертних оцінок, анкетування, тестування (опитувальник Г. Айзенка (дитячий варіант); тест-опитувальник дитячих неврозів, проєктивні методики - тест тривожності Р. Темпл, М. Дорки; дитячий апперцептивний тест, малюнкові тести: „Неіснуюча тварина”, „Дім-дереволюдина”, „Малюнок сім'ї”, „Що мені подобається в школі” та ін.); констатувальний та формувальний експерименти, групова та індивідуальна корекційна робота, тренінгова робота, психотехнічні, психогімнастичні ігри, вправи на відреагування та релаксацію, робота з проєкціями (малювання, ліплення), елементи музикотерапії, методи моделювання та ін.;

- методи математичної статистики (варіаційний, кореляційний аналіз, методики на виявлення достовірності відмінностей у показниках та ін).

Експериментальна база дослідження. Дослідно-експериментальна робота проводилася на базі середніх загальноосвітніх шкіл №3, №16, №32,

гімназії “Джерело” м. Вінниці. В дослідженні взяли участь 543 учні молодших класів віком 6 – 10 років, 35 вчителів початкових класів, 134 сім’ї. Дослідження здійснювалось у декілька етапів упродовж 2002 – 2005 років.

Наукова новизна та теоретичне значення дослідження полягають у тому, що:

- *вперше* розроблено та обґрунтовано теоретичні засади і модель генези негативних психічних станів у молодшому шкільному віці, експериментально виявлено детермінанти та динаміку їхнього розвитку у залежності від індивідуально-типологічних властивостей особистості та впливу значущих для дитини соціальних чинників; виділено систему найбільш типових для молодших школярів негативних психічних станів, інтегровано психодіагностичний інструментарій щодо вивчення негативних психічних станів в учнів 1-4-х класів та запропоновано і апробовано модель їх корекції та профілактики в умовах початкової школи;

- *поглиблено та уточнено* поняття “негативні психічні стани особистості”, сутність та механізми прояву таких станів, як тривога, страх, депресія, агресія та інших у молодшому шкільному віці; доведено, що саме негативні психічні стани є причиною виникнення та розвитку дезадаптації особистості;

- *обґрунтовані та набули розвитку* методи, способи та засоби комплексного підходу щодо корекції негативних психічних станів молодших школярів та їх профілактики.

Практичне значення дослідження полягає у тому, що апробований пакет діагностичних методик і авторська програма корекції негативних психічних станів молодших школярів можуть бути використані у навчально-виховному процесі вищого навчального закладу (ВНЗ), сприятимуть покращенню психологічної підготовки вчителів початкових класів, практичних психологів, студентів-психологів. Отримані автором теоретичні та експериментальні висновки використовуються у ВНЗ при розробці програм і проведенні лекцій, практичних занять з курсів “Психологія емоційних явищ”,

“Вікова психологія”, “Методи діагностики готовності дітей до шкільного навчання”, у роботі шкільних психологів, вчителів початкових класів.

Надійність та вірогідність дослідження забезпечена методологічним обґрунтуванням вихідних теоретичних положень, використанням комплексу взаємодоповнюючих методів дослідження, адекватних об’єкту, предмету, меті та завданням дослідження, репрезентативністю вибірки, поєднанням кількісного та якісного аналізу отриманих емпіричних даних.

Апробація та впровадження результатів дисертації. Основні теоретичні та практичні положення дисертації обговорювалися та отримали схвалення на науково-практичних конференціях: 1. Міжнародних: “Молодь і освіта” (м. Київ, 2002), “Теоретико-методологічні проблеми генетичної психології” (м. Київ, 2002), “Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами” (м. Київ, 2003-2005 р.р.), “Актуальні проблеми безперервності та наступності в системі освіти” (м. Миколаїв, 2004), „Особистість у розбудові відкритого демократичного суспільства в Україні” (м. Дрогобич, 2005 р.), “Формування духовно-моральних цінностей та професійне становлення молоді в сучасних соціокультурних умовах” (м. Вінниця, 2004-2005 р.р.).

2. Регіональних: “Наука і навчальний процес” (м. Вінниця, 2004-2005 р.р.), “Педагогічні, соціально-психологічні та медичні аспекти соціалізації та адаптації студентів в інтегрованому середовищі” (м. Хмельницький, 2004 р.), на звітних наукових конференціях Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського та Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова (2003-2005 р.р.).

Результати дисертації впроваджено у навчально-виховний процес ЗОШ 1-3 ступенів №3 (довідка №389 від 28.12.05.), №16 (довідка №363 від 26.12.05.), Приватної загальноосвітньої школи І ст. “Джерело” (довідка №83 від 28.12.05.) м. Вінниці, Вінницького соціально-економічного інституту Університету “Україна” (довідка №1/27-850/1 від 8.11.05.).

Публікації. Основні теоретичні положення та результати дослідження опубліковані у 19 наукових працях, з яких 6 статей – у фахових виданнях, затверджених ВАК України.

Структура роботи. Дисертація складається зі вступу, трьох розділів, висновків, списку використаних джерел (242 найменування, з них - 8 іноземними мовами), 2 додатків. Основний зміст роботи викладено на 165 сторінках, загальний обсяг дисертації - 196 сторінок. У роботі міститься 9 таблиць, 13 рисунків на 7 сторінках.

РОЗДІЛ I

ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ НЕГАТИВНИХ ПСИХІЧНИХ СТАНІВ ОСОБИСТОСТІ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

1.1. Розвиток вчення про психічні стани та їх генезу

Психіка як результат відображення людиною об'єктивної дійсності має складну, багатовекторну та поліфункціональну будову. Її складовими є такі класи психічних явищ, як процеси, стани та властивості.

Психічну активність, діяльність індивіда дуже важливо проаналізувати не лише за допомогою психічних процесів, які безперервно змінюються, та стійких властивостей особистості, але й опосередковано, через психічні стани. Психічні стани - це особлива категорія в психології, яка об'єднує велику групу психічних явищ. Виділення їх в окрему групу заповнює певну прогалину в структурі психіки між психічними процесами та психічними властивостями особистості. Першим, хто запропонував виділяти в психіці особистості ці три основні компоненти, був О.Г. Ковальов [89].

Дослідження проблеми психічних станів особистості було і залишається актуальним для теоретичної та практичної психології, оскільки вони мають вагомий вплив на діяльність, поведінку, розвиток особистості впродовж всіх етапів онтогенезу.

Також С.Л. Рубінштейн в загальнопсихологічну категорію "психічне явище" включає такі поняття, як психічний процес, психічний стан, психічні властивості особистості [177; 178].

Перша група психічних явищ, а саме психічні процеси, представляють утворення, які характеризуються відносною однорідністю структури впродовж усього часу їхнього короткотривалого протікання [152, с. 143]. Тривалість психічного процесу коливається від секунди (наприклад, при переключенні уваги, при найпростіших пізнавальних процесах) до декількох десятків хвилин при більш тривалих процесах відображення (наприклад, при читанні тексту,

прийнятті складного рішення). До основних психічних процесів відносяться відчуття, сприймання, пам'ять, увага, мислення, мовлення, а також феномени, які їх супроводжують: емоції, почуття, воля. Саме тому, за своїми функціональними особливостями, вони поділяються на пізнавальні, емоційні та вольові процеси. Психічні процеси забезпечують динамічне відображення дійсності, на основі якого і відбувається психічна регуляція індивіда, його взаємодія з середовищем.

Варто зазначити, що психічні властивості, за визначенням В.І. Войтко - це сталі душевні якості індивіда, що утворюються в процесі його тривалої відображальної діяльності. На ґрунті кожного психічного процесу може розвинути відповідна психічна властивість. Такі процеси, як відчуття, сприймання, пам'ять, увага, увага, воля можуть протягом життя, за сприятливих умов, породити такі психічні властивості, як чутливість, сприйнятливність, пам'ятливість, уважність, мрійливість, розсудливість тощо [169, с. 141]. Психічні властивості також можуть видозмінитись, ускладнитись до рівня якостей особистості.

Аналіз наукової літератури дозволяє зробити висновок, що за своїм відносно динамічним характером протікання та певною статичністю психічні стани займають проміжне положення між процесами та властивостями. Поняття "психічний процес" підкреслює динамічні моменти психіки, а поняття "психічні властивості" вказує на стійкість проявів психіки індивіда, їх закріпленість та повторюваність у структурі особистості [101, с. 267].

Всі вищеописані три класи психічних явищ знаходяться в тісному взаємозв'язку, впливають та переходять одне в одне. Зокрема, В.А. Ганзен зазначає, що "між процесами і станами, з одного боку, та між станами і властивостями, з іншого, існують складні діалектичні взаємозв'язки. Відомо, що психічні процеси (наприклад, увага, емоції та ін.) за певних умов можуть розглядатися як стани, а стани, які часто повторюються, сприяють розвитку відповідних властивостей особистості" [55, с. 141; 54].

Історія дослідження проблеми психічних станів має глибокі історичні корені. На думку Т.А. Немчіної, перший більш-менш системний аналіз психічних станів починається в Індії ще у 2-3 тисячолітті до н. е., предметом якого був стан нірвани. Пізніше цієї проблеми торкалися також філософи Давньої Греції [139]. Так, Арістотель (384-322 до н.е.) в одній з своїх праць говорив: "Ті ж властивості, які виникають, як результат швидкозмінних умов, називають станами - так, наприклад, якщо хто-небудь під впливом образи виявляється більш гнівним. Насправді, той, хто в подібному стані стає більш гнівним, ще не називається гнівною людиною, але про нього швидше скажуть, що він опинився в певному стані" [13, с. 31].

У трактаті "Про душу" Арістотель говорить, що душі властиві особливі стани, які, на його думку, пов'язані з переживаннями людини [13]. Арістотель дав перше наукове тлумачення станів, він розглядав їх, як переживання, що тривають певний час і є невід'ємними від природної матерії живих істот.

У подальшому, в період нового часу, стани психіки розглядали, як своєрідні явища, які мають своє відображення в поведінці, діяльності людини у вигляді певних феноменів та обов'язково мають своє зовнішнє, експресивне вираження у вигляді міміки, пантоміміки, жестів та у своєрідній поведінці, інтонації тощо [61].

Систематичне вивчення психічних станів у психології розпочалося в працях американського психолога У. Джемса. Він давав визначення психології як науки про психічні стани свідомості людини. Під станами свідомості він розумів такі явища, як відчуття, бажання, емоції, пізнавальні процеси, судження тощо. У. Джемс виділяв такі основні якості станів, як їхній особистісний характер, цілісність, мінливість, безперервність, вибірковість, наполягав на цілісному підході при аналізі станів.

Психічні процеси, за У. Джемсом, завжди особистісні. Тому, підкреслюючи їх особистісний чи цілісний характер, У. Джемс помилково замінює термін "процес" на термін "стан". Раціональною думкою автора, на наш погляд, є твердження про те, що процеси свідомості безпосередньо

залежать від загального стану свідомості, який виступає певним фоном для процесів [63].

Таким чином, історія наукового дослідження психічних станів бере свій початок з кінця XIX століття (П. Вікторо, Ч. Дарвін, У. Джемс, Г. Ланге, Ш. Летурно, А. Моссо, Т. Рібо, А. Селіханов, Д. Селлі, Г. Спенсер та ін.)

Ч. Дарвін у своїх працях вказує на зовнішні прояви психічних станів людини [60]. Досліджуючи волю та вольові стани, французький психолог Т. Рібо пов'язує вольові стани зі станами свідомості, а стани свідомості з мотиваційними спонуканнями [173; 174]. Аналізуючи волю та різні форми її послаблення, Т. Рібо виявив відмінності трьох станів послаблення волі: при недостатньому збудженні, при надлишку імпульсу та при послабленні мимовільної уваги. Таке психічне явище, як увага Т. Рібо був схильний не зводити до рівня психічного процесу, а прирівнював до психічного стану [173].

Вагомий внесок у вивчення психічних станів зробив К.Д. Ушинський. У своїй праці "Людина як предмет виховання" [211] він відрізняє від відчуттів "почуттєві стани душі", під якими розуміє почуття, які поєднані з окремими уявленнями. К.Д. Ушинський також яскраво описав вольові стани, душевний стан під час трудової діяльності.

Незважаючи на те, що К.Д. Ушинський не користувався науковим терміном "психічний стан" і чітко не розмежовував психічні стани та психічні процеси, він водночас вірно розумів психічний стан як складне психічне утворення, що охоплює на певний час різні процеси душевного життя [211].

О.Ф. Лазурський, хоч і користувався терміном "психічний стан", проте не виділяв його, як окреме психічне явище. Він говорив про стани зосередженості, уваги, розсіяності, а також емоційні стани, даючи широкий опис їхніх емоційних проявів. Так, він говорить про стани апатії, байдужості, згадує також стан сильного збудження, деякі патологічні стани почуттів, нав'язливі стани. Ситуації, які зумовлені зміною психічних станів, вчений

намагається детально проаналізувати та описати, проте для них використовує термін “тимчасова зміна характеру” [105].

М.М. Ланге, розглядаючи проблему психічних станів, відносить до них афекти, емоції, психомоторні реакції та потяги, а також розглядає гіпноз, як особливий стан зміненої психіки [106].

Психічні стани у фізіологічному аспекті вивчались І.М. Сеченовим, І.П. Павловим, О.О. Ухтомським, В.М. Бехтеревим. У їх працях розкрито, що в основі всіх психічних станів лежать два базових нервових процеси (збудження і гальмування), простежено їх динаміку, обґрунтовано умовнорефлекторні механізми психічних станів. Так, І.М. Сеченов висунув ідею про принцип зворотнього зв'язку у регуляції психічних станів [186]; І.П. Павлов розумів психологію, саме як науку про суб'єктивні стани [147]. Останній наполягав на значущості психічних станів у розвиткові психічних захворювань, виділяв психічні стани, які властиві здоровій людині та окремі психічні стани особистості з патологією невротичного чи психотичного характеру [148].

У своїх працях І.П. Павлов та його учні розкрили фізіологічний механізм психічних станів. Доведено, що психічні стани мають рефлекторну природу, виникають, як відповідь на зовнішні чи внутрішні подразники. Причому, одні з них є безумовнорефлекторного походження, а інші - умовнорефлекторного. І.П. Павлов та його послідовники виявили, що під впливом сукупності зовнішніх та внутрішніх подразників можуть встановлюватися, певний час зберігатися й перебудовуватися як окремі стани "різних пунктів півкуль", так і загальні генералізовані стани кори головного мозку [147, с. 221; 148, с. 223].

Фізіологічною основою всіх психічних станів І.П. Павлов вважав ті чи інші співвідношення між основними нервовими процесами збудження та гальмування. Різноманітна комбінація цих станів на рівні кори великих півкуль, підкірки чи аналізаторів викликає ті або інші стани. На його думку, більшість психічних станів формується за механізмом умовнорефлекторних зв'язків. Після припинення дії подразників, які викликали той чи інший стан

мозку, цей стан зберігається ще деякий час. Тому для утворення й функціонування тимчасових зв'язків не байдуже, яким був на момент утворення чи актуалізації старих зв'язків стан кори великих півкуль в результаті дії попередніх подразників [147].

Вчення О.О. Ухтомського про домінанту також пояснює фізіологічний механізм виникнення та відновлення станів. Домінанта в спокійному стані кори великих півкуль зберігається у вигляді сліду минулої активації та може бути знову активованою під впливом відповідного подразника за механізмом умовного рефлексу [210, с. 288].

В.М. Бехтерєв та його послідовники вивчали особливості генези негативних психічних станів на різних етапах розвитку індивіда, які мають місце на фоні загальної напруженості психіки [26].

Незважаючи на зазначені вище дослідження, проблемі психічних станів до середини 50-х років минулого століття приділялася недостатня увага. Подальші ґрунтовні дослідження проводились у вітчизняній психології, переважно в рамках психології спорту, авіаційної, космічної психології. Так, К.К. Платоновим досліджувалися психічні стани пілотів (напруженість, втома та інші) під час польотів. Ним обґрунтовані деякі питання експертизи та профілактики негативних психічних станів у пілотів [151]. Дослідження О.А. Чернікової, виконане в рамках психології спорту, присвячено передстартовому стану спортсменів [227].

Варто зазначити, що накопичений дослідницький матеріал з проблеми психічних станів, вимагав певного теоретичного аналізу, обґрунтування. Перший глибокий теоретичний аналіз питання психічних станів було здійснено М.Д. Левітовим у статті "Проблема психічних станів" у 1955 році [108].

Згодом з'явилося ряд публікацій багатьох інших дослідників (В.М. Мясіщева [135], О.К. Перова [149], П.С. Распопова [170], Д.М. Узнадзе [209] та ін). Зокрема, О.К. Перов зробив спробу розглянути питання про розвиток рис характеру з психічних процесів та тимчасових психічних станів

[149]. П.С. Распопов проаналізував співвідношення між психічними станами та типологічними властивостями особистості. На конкретних експериментальних даних він переконливо довів, що тимчасові, ситуативні психічні стани за певних умов легко закріплюються і перетворюються у особистісні властивості та риси характеру [170].

В.М. Мясіщев розглядав психічні стани, як один з елементів структури особистості поряд з процесами, властивостями та ставленнями. Під станом вчений розуміє загальний функціональний рівень, на фоні якого розвивається процес [135, с. 112]. Заслуга В.М. Мясіщева в тому, що він виділив психічні стани, як окрему категорію, і дав їм визначення.

До узагальнюючих праць з проблеми психічних станів особистості відноситься монографія М.Д. Левітова "Про психічні стани людини" [107] та праця О.Г. Ковальова "Психологія особистості" [90], в яких вони чітко проаналізували співвідношення психічних станів, процесів та властивостей.

К.К. Платонов визначає психічний стан, як психічне явище, що є проміжним між короткочасними психічними процесами та властивостями особистості, як самостійний рівень психічного явища, яке відрізняється від інших відносною тривалістю процесу при збереженні його однорідності [152, с. 143; 101, с. 109].

К.К. Платонов, аналізуючи психічні стани, виділяє їх достатню часову тривалість (окремі стани можуть тривати місяцями). Водночас, у випадку зміни ситуацій чи умов, що їх викликали, або внаслідок адаптації вони можуть і швидко змінюватися.

У психологічному словнику за редакцією А.В. Петровського та М.Г. Ярошевського поняття "психічний стан" розглядається як таке, що служить для виділення в психіці індивіда відносно статичного моменту, порівняно з психічними процесами та стійкими психічними властивостями [101, с. 267].

Є.П. Ільїн розглядає психічний стан через призму функціональних, психофізіологічних змін. На його думку, „психічний стан – це цілісна реакція

особистості на зовнішні та внутрішні стимули, яка спрямована на досягнення корисного результату" [85, с. 329].

Розуміння психічного стану, як певного функціонального стану, запропоновано В.І. Медведєвим [131] та Г.Б. Леоновою [111; 112; 113]. На їх думку, функціональний стан людини варто розглядати, як інтегральний комплекс наявних характеристик тих функцій та якостей людини, які прямо чи непрямо зумовлюють виконання діяльності.

У будь-якому моменті життя людини відбувається інтеріоризація об'єктивної ситуації в певну сукупність внутрішніх змін. Завдяки особливим механізмам зв'язку активності всіх систем організму людини така взаємодія зумовлює виникнення таких функціональних утворень, як психічні стани. Останні, в свою чергу, знаходять своє об'єктивне відображення у переживаннях та поведінці людини, спонукаючи її на ті чи інші дії, вчинки. Зміна ситуації призводить до переходу індивіда в інший психічний стан. Виникнення психічного стану визначає також показник суб'єктивності реагування на ситуацію. Одна і та ж ситуація може викликати суттєво відмінні психічні стани у двох різних людей.

Таким чином, основною, найхарактернішою ознакою психічних станів є високий ступінь їхньої суб'єктивності. Саме тому психічні стани, їх певна сукупність, репрезентують людину як особистість. І.І. Чеснокова розглядає психічний стан, як розгорнутий в часі прояв якостей особистості [228].

Найбільш вдалим та ґрунтовним, як на нашу думку, є визначення психічних станів М.Д. Левітовим. З його позицій, психічний стан - це цілісна характеристика психічної діяльності за певний період часу, що показує своєрідність протікання психічних процесів у залежності від предметів та явищ дійсності, які відображаються, попереднього стану та психічних властивостей особистості [107; 108]. Індивідуальна своєрідність психічних станів, за М.Д. Левітовим, визначається структурою особистісних якостей та властивостей людини, де системоутворюючим фактором психічних станів є обумовлений ситуацією та суб'єктивною поведінкою певний її особистісний

зміст, завдяки якому всі компоненти психічного стану проявляються у вигляді цілісної структури [107].

Аналіз цих та ряду інших досліджень [11; 23; 35; 39; 41; 47; 51; 59; 67; 69; 75; 120; 165; 193; 212; 225; 230 та ін.] дав нам можливість здійснити більш ширше тлумачення психічних станів особистості.

Так, вагомими ознаками психічного стану є те, що він впродовж певного проміжку часу (залежно від самого стану) так чи інакше характеризує всю психічну діяльність, підкреслює своєрідність протікання психічних процесів та типовість проявів цього стану. Наприклад, стан втоми досить своєрідний і типовий, щоб його відрізнити від протилежного стану бадьорості та працьовитості, і характеризується певною загальмованістю протікання всіх психічних процесів. У стані неуважності прослідковуються відхилення у сфері відчуттів та сприймання, пам'яті і мислення, послаблення вольової регуляції тощо.

Варто відзначити, що психічний стан як явище характеризується цілісністю, є реакцією особистості на зовнішні та внутрішні стимули, виступає проміжною ланкою між процесами і властивостями особистості та пов'язаний з ними, впродовж певного часу характеризує своєрідність психічної діяльності людини та має певну часову обмеженість.

Психічні стани як особливі форми прояву психіки мають і ряд інших істотних ознак.

Полярність. Для більшості психічних станів властивий протилежний стан (активність - пасивність, впевненість - невпевненість, рішучість - нерішучість, радість-сум, задоволення - невдоволення тощо). Полярність станів, швидкий перехід людини з одного стану в протилежний (показник лабільності) особливо рельєфно проявляється у людини в стресових ситуаціях, у нових ситуаціях, які вимагають тривалої адаптації, зміни провідної діяльності і т.п.

Рухливість та відносна стійкість. Психічні стани, подібно до психічних процесів, носять тимчасовий характер, тобто мають початок, кінець та певну

динаміку (стадії протікання). Але, порівняно з психічними процесами, така динаміка менш виражена. Стани є більш стійкі, ніж процеси, проте менш стійкі порівняно з психічними властивостями. Бувають стани, які тривають значний проміжок часу, наприклад, субдепресивні та депресивні стани.

Взаємозв'язок з психічними процесами та властивостями особистості.

Психічні стани в силу своїх ознак, які вже перераховувалися, займають умовно проміжне положення в структурі психіки, розташовуючись поміж процесами та властивостями особистості. Стани формуються на основі психічних процесів (психофізіологічних, пізнавальних, емоційних, вольових), закріпившись, вони впливають на останні і згодом на їхній основі можуть виникнути особливі властивості та якості особистості. Таким чином, психічні процеси, стани і властивості виступають в нерозривній діалектичній єдності та взаємозумовленості і являють собою лише різні рівні відображення людиною довкілля. Психічні процеси, у випадку частих повторень, комбінуються, перебудовуються, закріплюючись в психічні стани. Стани ж, у свою чергу, ніби переплавляються у властивості особистості та риси характеру, які сформувавшись, починають відігравати провідну роль у психічній діяльності людини, стають стрижневим компонентом її психіки.

Так, наприклад, на основі процесу сприймання та певних процесів психофізіологічного збудження може виникнути стан хвилювання, який згодом, у випадку зростання інтенсивності, може перейти у стан власне тривоги. Часто повторюючись, такий стан може перетворитись у певну властивість, якість характеру (особистісну тривожність), що негативно позначається на діяльності та поведінці особистості, впливає на перебіг найпростіших психічних процесів.

Психічні стани служать фоном, який може сприяти більш рельєфному прояву властивостей особистості та психічних процесів [169].

Індивідуальна своєрідність. Психічні стани людини індивідуально своєрідні, оскільки вони нерозривно пов'язані з індивідуальними особливостями особистості, її спрямованістю, ціннісними переконаннями, з

особливостями її попереднього досвіду. Часто між психічними станами та властивостями особистості існує повна відповідність. Так, людині з меланхолічним темпераментом властиво перебільшувати невдачі, тлумачити всі події песимістично, бо переважаючим для неї є пригнічений, тривожний психічний стан. Особистість із сформованими моральними цінностями та якостями часто переживає з приводу усвідомлення власної провини у випадку вчинення дії, що не відповідає власним переконанням, саме тому у неї більш глибоко та частіше будуть проявлятися певні своєрідні стани незадоволення, сорому, провини, ніж у людини, занедбаної у моральному відношенні.

У цілому психічні стани та індивідуальні особливості дають індивідуальну та синтетичну характеристику психічної діяльності, а не лише характеристику її окремих елементів. Цей зв'язок психічних станів з індивідуальними особливостями знаходить своє відображення в тому, що термінологія, яка застосовується до психічних станів, значною мірою запозичена з галузі характерології. Так, ми говоримо про рішучість та нерішучість, про активність та пасивність, про бадьорість та пригніченість як про тимчасові стани, так і як про стійкі риси особистості [57; 169].

Типовість. Незалежно від особливостей виховання, індивідуально-психологічних відмінностей, досвіду людей у більшості випадків зустрічаються психічні стани, які є схожими, типовими.

Цілісність. Психічний стан як особливе психічне явище справляє вплив та охоплює всю психіку людини в цілому, впливаючи як на її когнітивну сферу, так і на емоційно-почуттєву та вольову сфери.

Багатоманітність станів. Виділяють велику кількість психічних станів, їх різновидів: фрустрація, гнів, роздратування, сум, горе, агресія, активність, апатія, бадьорість, байдужість, безнадійність, відчай, впевненість, втома, депресія, жах, паніка, журба, задоволення, монотонія, надія, невдоволення, невпевненість, нерішучість, очікування, пасивність, песимізм, подив, інтерес, пригніченість, радість, рішучість, розгубленість, тривога, фрустрація та ряд інших [169].

Однією з істотних ознак психічних станів, як вже вказувалося вище, є їх багатоманітність. Наявність великої кількості різнорідних за своєю структурою, симптоматикою, проявами та наслідками психічних станів становить значну проблему для їх вивчення, а, отже, така багатоманітність вимагає їх чіткої наукової класифікації за певними критеріями.

Першим зробив спробу систематизувати та класифікувати психічні стани М.Д. Левітов. В основу поділу він поклав класифікацію, аналогічну до класифікації психічних процесів, виділивши пізнавальні, емоційні та вольові психічні стани, а також розмежувавши психічні стани відповідно до діяльності, в якій вони виникають (у навчальній, трудовій, спортивній тощо). На його думку, стани також поділяються на особистісні, ситуативні та групові, глибинні чи поверхневі, довготривалі та короткотривалі, більш або менш усвідомлені, а також, в залежності від впливу останніх на людину, він поділяв їх на позитивні або негативні. На нашу думку, саме така класифікація є дуже ваговою та зручною для нашого дослідження, оскільки його предметом є генеза негативних психічних станів молодших школярів. М.Д. Левітов виокремлював також патологічні стани, які повинні бути, на його думку, предметом вивчення лікарів [107].

У науковій літературі є також пояснення психічних станів людини на базі класифікації основних станів вищої нервової діяльності, яку запропонував І.П. Павлов [147]. У залежності від основних станів кори головного мозку було виділено оптимальний, збуджений та загальмований депресивний стани. Так, наприклад, рівновага між процесами збудження та гальмування у корі головного мозку може бути покладена в основу оптимального психічного стану, який характеризується найбільшою продуктивністю та ефективністю діяльності. Загальний збуджений стан кори можна співвіднести з афективним станом, оскільки в даному випадку є неможливим включення процесу гальмування. Такий стан характеризується втратою самоконтролю, поведінковими порушеннями та зниженням продуктивності діяльності.

Навпаки, переважання процесу гальмування в корі великих півкуль пояснює особливості проявів та перебігу станів депресії, апатії, розгубленості.

Значна кількість вчених вказують на те, що далеко не всі існуючі психічні стани можна піддати класифікації за критеріями І.П. Павлова. На думку О.Г. Ковальова, класифікація психічних станів буде більш ґрунтовною у випадку врахування не лише суто нейрофізіологічних показників, а й з поєднанням аналізу ролі та місця сигнальної системи в цих процесах. Враховуючи останнє твердження, О.Г. Ковальов виділив активний та пасивний стан, стани творчі та репродуктивні, парціальний та загальний стан, а також стани, які викликаються вибіркоvim збудженням та гальмуванням в корі та на підкірковому рівнях. Так, на думку вченого, активність підкірки та загальмованість кори викликає істеричні стани і відповідні реакції, а з іншого боку, гальмування підкірки при переважному збудженні кори - астеничні стани [90, с. 36].

Поняття „психічний стан” дуже широке та виконує номінативну функцію для цілої низки категорій на позначення різноманітних станів і психічних явищ. Всі вони відрізняються за своїми детермінантами, умовами виникнення та особливостями перебігу, за властивостями, змістом та наслідками, а також за багатьма іншими показниками. Саме тому проблема систематизації та класифікації психічних станів була та залишається актуальною для сучасної психології, оскільки без вирішення її неможлива ефективна діагностика, профілактика та корекція окремих з негативних психічних станів, в тому числі й тих, які виникають в учнів 1-4-х класів.

У сучасній психологічній науці вивчення та систематизація психічних станів проводиться у двох напрямках. Відповідно до першого напрямку психічні стани досліджуються в рамках процесу діяльності, зокрема професійної (Є.П. Ільїн [84; 85], Г.Б. Леонова [112], К.К. Платонов [150] та інші автори). Згідно другого напрямку психічні стани вивчаються в системі особистісно-діяльнісного підходу. Відповідно до цього В.О. Ганзенюм [52; 53], Є.П. Ільїним [86], Г.Б. Леоновою [112], Ю.Є. А.О. Прохоровим [160; 161],

Ю.Є.Сосновіковою [194], В.В. Сорокіною [193] та іншими вченими були запропоновані їхні власні класифікації.

Так, Є.П. Ільїн, розглядаючи різні стани, які виникають у спорті та в інших видах діяльності, виділяє стани передстартового збудження (тривоги), мобілізації, апатії, монотонії, стан емоційної напруженості (стресу), психічного перенасичення (відрази), радості, фрустраційні стани. Основними характеристиками психічних станів він вважає тривалість протікання у часі, рівень активованості функціональних систем, інтенсивність, пороги чутливості до виникнення психічних станів тощо [85; 86].

Г.Б. Леонова виділяє ряд базових функціональних станів та дає їм характеристику, серед них виділяє наступні стани: активації, втоми, напруги та стресу [111; 112]. Існує також поділ психічних станів на стани норми, патологічні стани та межові.

Ю.Є. Сосновікова вважає, що класифікація психічних станів повинна базуватися на таких загальних характеристиках, як їх часова, просторова, структурна та функціональна залежність [194]. Відповідно до цього положення нею виділяються такі критерії для класифікації станів: за ступенем тривалості (тривалі, малотривалі, короткотривалі стани); за ступенем поширеності (замкнені всередині системи, виражені на зовні, визначені місцем біолого-соціальної системи у просторі); ступенем напруженості (всього тону, різних компонентів); ступенем адекватності (відповідні ситуаціям, нормам моралі); ступенем усвідомленості (ситуативні, усвідомлені, неусвідомлені).

Вчений цього ж напрямку, А.О. Прохоров, у своїй класифікації психічних станів робить акцент на категорії особистості, особливим чином звертаючи увагу на спрямованість особистості та систему відношень, ставлень до об'єктивної дійсності, на вроджені природно-біологічні якості особистості, які є основою для психофізіологічних станів, а також на діяльності та спілкуванні. Відповідно до цього всі психічні стани, які пов'язані з діяльністю, спілкуванням, з особливостями характеру, з емоційними, вольовими та

інтелектуальними рисами, вчений поділяв за їхніми наслідками на групу позитивних та негативних психічних станів [162; 158].

Застосування системного підходу та ґрунтового аналізу до наявного різноманіття понять щодо психічних станів було здійснено вченими В.О. Ганzenом та В.М. Юрченком [53; 55]. На основі наукового, логіко-семантичного вивчення понад 187 термінів було виділено множину понять, які характеризують психічні стани (всього 63). Ця сукупність слів-термінів була поділена ними на дві групи:

- психічні стани, які характеризують афективно-вольову сферу психічної діяльності людини;
- стани свідомості-уваги.

До кожної групи були віднесені ті чи інші стани у відповідності до найбільш типових та істотних для них характеристик. Це такі характеристики, як "напруження-вирішення" для групи вольових станів, "задоволення-незадоволення" для групи афективних станів та "сон-активація" для групи станів свідомості [55, с. 99; 53, с. 47-55].

Типові прояви та характерні ознаки тих чи інших психічних станів свідчать про наявність у переважної більшості з них емоційного та вольового компонентів. Незважаючи на складність розмежування цих складових, можна поділити сукупність всіх психічних станів першої групи на дві підгрупи в залежності від домінування емоційного або ж вольового компонентів. Таким чином, вище названими вченими було виділено окрему групу афективних та вольових станів.

Група афективних станів складається відповідно з двох підгруп: емоційних та гуманітарних станів. Перша підгрупа об'єднує стани, які характеризують емоційну реакцію людини на актуальний подразник. Друга підгрупа об'єднує стани, які супроводжуються проявом емоційних реакцій у процесі спілкування та взаємодії.

Група вольових станів також поділяється на дві підгрупи: праксичні та мотиваційні. До першої групи відносяться стани людини, які проявляються на

різних етапах діяльності. Підгрупа мотиваційних станів об'єднує стани, які залежать від наявності та значущості мотивів особистості, які спонукають її до задоволення тих чи інших потреб. Стани третьої групи "свідомості-уваги" є фоновими, а отже створюють умови для певного рівня психічної активності [53].

Ці групи, в свою чергу, традиційно поділяються на підгрупи позитивних та негативних психічних станів. Незважаючи на певну умовність такого поділу, негативними вважаються такі стани, які в більшості людей викликають однакові, типові негативні реакції та наслідки, спричиняють зниження продуктивності діяльності, порушують процеси міжособистісної взаємодії, дизгармонізують особистість у цілому.

До негативних вольових станів відносять стани апатії, нудьги, нерішучості, невпевненості, байдужості, безнадійності, відсутності мотивації, втоми, перевтоми, монотонії, бездіяльності, пасивності тощо.

Найбільшу групу негативних психічних станів складають емоційні стани. Серед них вагоме місце займають наступні: хвилювання, тривога, страх, паніка, гнів, афект, незадоволення, сум, горе, розпач, пригніченість, емоційна напруга, ненависть, фрустрація, агресія, депресія, образа, провина, дисстрес тощо. В останній групі переважає емоційний компонент у їх структурі та характерних проявах.

На думку В.О. Ганзена та В.М. Юрченка, психічні стани в нормі відрізняються єдністю, врівноваженістю, підпорядкованістю, повторюваністю структурних характеристик, адекватністю психічного відображення та регулювання [53, с. 54].

Враховуючи системність, чіткість підходу до класифікації всіх психічних станів особистості, в тому числі і до негативних, у типології, запропонованій В.О. Ганzenом та В.М. Юрченком, у нашому дослідженні вона буде взята за основу вивчення генези негативних психічних станів молодшого школяра.

Отже, психічні стани займають специфічне місце серед інших психічних явищ і, як певне системне утворення, мають складну багаторівневу структуру, типологію, широкий діапазон проявів із різними відтінками у змісті кожного конкретного стану. Важливе місце серед ряду психічних станів, в силу дезадаптуючих наслідків їх впливу на особистість, посідає група негативних психічних станів, зміст якої детально буде розглянуто у наступному підрозділі.

1.2. Негативні психічні стани особистості та їх характеристика

Вивчення психічних станів як однієї з важливих характеристик психічної сфери в силу особливостей їх прояву та впливу на особистість набувають дедалі більшого наукового та практичного значення. В нинішніх складних соціально-економічних умовах розвитку люди різних вікових категорій, в тому числі і діти, відчувають на собі вплив багатьох емоціогенних факторів, які призводять до дезадаптації, зниження продуктивності діяльності і навіть до погіршення здоров'я.

Різні за модальністю та особливостями впливу на особистість психічні стани поділяються науковцями на позитивні та негативні. Така їх характеристика має як об'єктивну, так і суб'єктивну сторони. На рівні об'єктивному, негативні психічні стани – це саме ті, які призводять до дезгармоній в особистісному розвитку, до помітних негативних зрушень у поведінці, в діяльності, у міжособистісних взаєминах. Порушення поведінки у випадку закріплення окремих негативних психічних станів може проявлятися у певній спрямованості особистості на їх уникання, недотриманні соціальних та правових норм, у девіантній і навіть у асоціальній поведінці. Така спрямованість є вторинним похідним утворенням від власне негативних психічних станів, які її детермінують.

Деструктивний вплив негативних психічних станів на діяльність призводить до зниження її продуктивності, ефективності, раціональності тощо. Негативно позначаються такі стани на процесах спілкування та міжособистісної взаємодії. Найчастіше наслідками цього є прояви у людей конфліктності, протистояння у стосунках з іншими, вербальна і навіть фізична агресія, аутоагресія, нонконформізм тощо. Подібні стани можуть призводити також до деструктивних проявів в емоційній сфері, до порушення процесів емоційної саморегуляції, до підвищення рівня емоційної збудливості, афективності, емоційної невривноваженості, тривожності, ригідності особистості і т. п.

На суб'єктивному рівні більшість негативних психічних станів сприймаються індивідом також, як особистісно небажані, тому, що викликають здебільшого дискомфорт, негативні внутрішні переживання, відчуття емоційного перенапруження тощо. Це також деструктивно позначається на продуктивності пізнавальних процесів, на поведінці, спілкуванні та діяльності особистості. Таких переживань доросла особистість прагне здебільшого позбутись, уникає ситуацій та обставин, які їх активізують, намагається (не в повній мірі усвідомлено, психологічно грамотно) стримувати їх за допомогою різних захисних механізмів психіки (витіснення, раціоналізації, переносу, інтелектуалізації, регресії, заперечення і т.п.). У дещо складнішій ситуації у таких випадках знаходяться діти.

Однією з суттєвих ознак негативних психічних станів є те, що більшість з них важко піддаються контролю та регуляції, носять афективний характер, вимагають значних вольових зусиль щодо їх гальмування. Від рівня сформованості навичок емоційної саморегуляції, вольових якостей прямо залежать кількісні та якісні показники перебігу негативних психічних станів особистості за різних обставин.

Загалом у психології всі психічні стани, в тому числі й емоції, поділяються на стеничні (мобілізуючі та такі, які підвищують ефективність

діяльності) та на астенічні (демобілізуючі, тобто такі, які призводять до перенапруження, виснаження нервової системи і, як наслідок, знижують продуктивність будь-якої діяльності) [185].

Більшість негативних психічних станів за своїм змістом та наслідками є астенічними і тривалий та систематичний їх вплив на особистість може призвести до нервово-психічного перенапруження, виснаження енергетичних і психічних ресурсів і, як наслідок, до формування астенічного синдрому, а в окремих випадках аж до складних невротичних змін індивіда.

Аналіз істотних ознак, змісту, структури та наслідків впливу негативних психічних станів дозволяє стверджувати, що останні у випадку їх значної представленості та частих проявів можуть призвести до формування стійкої особистісної дезадаптації і, в першу чергу, до таких її складових, як емоційної та соціальної дезадаптації.

Кращому розумінню сутності даних явищ сприяє теорія Д.О. Хебба [185; 132]. На її основі можна прослідкувати генезу психічних станів, в тому числі і негативних - механізми появи та перебігу. Вчений експериментальним шляхом виділив характер залежності між рівнем емоційного збудження особистості та успішністю її практичної діяльності. За результатами його дослідження виведено залежність, яка має вигляд перевернутого дзвону (Рис. 1.1).

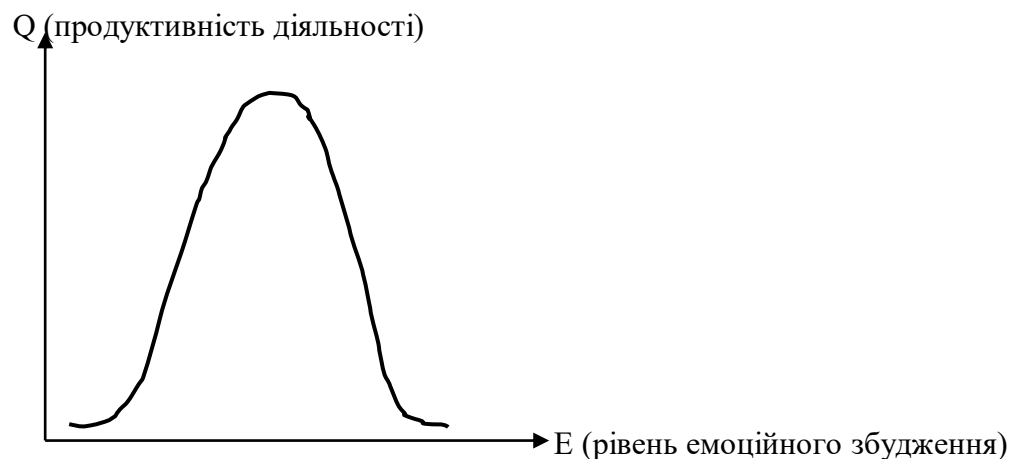


Рис. 1.1. Залежність продуктивності діяльності від рівня емоційного збудження людини

До певного моменту підвищення сили емоційного збудження не призводить до початку діяльності. Далі досягається точка емоційного пробудження і початку організованої продуктивної діяльності. Потім, до певної критичної точки, підвищення емоційного збудження збільшує успішність діяльності. Після досягнення певної пікової, оптимальної точки подальше підвищення емоційного збудження починає негативно впливати на діяльність та її продуктивність і може призвести до повної її дезорганізації і зупинки. Таким чином, переважна більшість навіть стенічних емоційних станів у випадку підвищення сили емоційного збудження можуть стати демобілізуючими, астеничними, негативними психічними станами. Наприклад, стан тривоги у випадку помірного емоційного збудження є достатньо стенічним, викликає максимальну мобілізацію всіх потенційних можливостей особистості на досягнення поставленої мети, активізує поведінку та діяльність людини. Однак, у випадку значного збільшення емоційного збудження, посилюючи його, психічний стан може набути астеничного характеру, викликати часткову або повну демобілізацію та дезінтеграцію особистості, призвести до появи страху, жаху і навіть паніки [185].

Чіткі критерії, за якими можна відносити той чи інший психічний стан до позитивного чи негативного стану, М.Д. Левітов наводить на прикладі стану схвильованості та тривоги. Відповідно до його концепції психічний стан має негативний вплив на особистість, а отже, є негативним психічним станом у випадку: 1) неадекватності інтенсивності та сили такого стану об'єктивним ситуаціям, які їх викликали; 2) коли цей стан приймає такі форми, які свідчать про певну втрату самоконтролю; 3) у випадку наявності різких, афективних форм реакцій; 4) коли подібний стан набуває форм ригідності ("в'язкості") і особистість застрягає на певних емоційних переживаннях чи об'єктах, що їх викликали [207, с. 87].

Ситуація, коли в особистості можуть спостерігатися ті чи інші вищевказані прояви або їх вся сукупність, може свідчити про певний рівень невротизації особистості і, як наслідок, може призвести до значного порушення її адаптаційних можливостей, до дезгармоній у спілкуванні, навчанні, праці, до деструкцій у поведінці тощо.

З іншого боку, психічні стани, які не впливають негативно на особистість і не призводять згодом до формування негативних рис характеру - це такі стани, які адекватні, відповідні подразникам, такі, що піддаються самоконтролю та саморегуляції, мають зважені, "культурні" форми реагування, а також, коли в них відсутні прояви в'язкості та спостерігається легка зміна, перебіг на інші психічні стани, тобто проявляється їхня пластичність.

На нашу думку, подібні критерії, за якими М.Д. Левітов виділяв психічний стан схвильованості та тривоги, як негативний, є цілком науково виваженими стосовно всіх інших негативних психічних станів, які будуть розглянуті нами в подальшому. Саме тому вказані ним критерії були покладені нами в основу аналізу проблеми негативних психічних станів у молодших школярів.

Негативні психічні стани набувають своєї деструктивної якості у випадку наявності низького рівня особистісної саморегуляції. Саме це, на наш погляд, враховуючи вікові особливості молодших школярів, може стати однією з причин розвитку в них негативних психічних станів.

Психічні стани містять у собі, як правило, емоційний та вольовий компоненти. Цей факт значно ускладнює чітке розмежування багатьох понять і примушує при детальній класифікації психічних станів враховувати домінування того чи іншого компонента в їх структурі. Базуючись на системі виокремлених у науці психологічних понять, можна виділити групу афективних (емоційних) та вольових станів. Ці групи, в свою чергу, традиційно поділяються на підгрупи позитивних та негативних психічних станів.

Незважаючи на певну умовність такого поділу, враховуючи вище наведений нами аналіз проблеми, негативними вважаються такі стани, які у більшості людей викликають однакові, типові негативні реакції та наслідки, спричиняють зниження продуктивності діяльності, порушують процеси міжособистісної взаємодії та дизгармонізують особистість у цілому.

До негативних вольових станів (а це стани з переважанням вольового компоненту) відносять стани апатії, нудьги, нерішучості, невпевненості, байдужості, безнадійності, відсутності мотивації, втоми, пасивності тощо.

Найбільшу групу негативних психічних станів складають емоційні стани. Серед них вагоме місце посідають наступні: хвилювання, тривога, страх, паніка, гнів, афект, незадоволення, сум, горе, розпач, пригніченість, емоційна напруга, ненависть, фрустрація, агресія, депресія і т.п. У їх структурі та характерних проявах переважає емоційний компонент. Група емоційних психічних станів незалежно від їх модальності займає центральне положення та впливає на розвиток і динаміку інших груп негативних психічних станів (вольових, праксичних, мотиваційних, станів свідомості та ін.).

У системі негативних психічних станів молодших школярів провідне місце посідають також емоційні негативні стани, які є типовими для них, враховуючи їх вікові та індивідуальні особливості.

Оскільки емоційний компонент тією чи іншою мірою найбільш характерний для переважної більшості психічних станів, то він і є, на нашу думку, базовим для розгортання всіх інших, в тому числі і негативних психічних станів. Саме тому більшість емоційних станів учнів молодших класів стали предметом нашого теоретико-експериментального аналізу.

Зміст, функції та характерні прояви і наслідки негативних психічних станів знаходяться в тісному взаємозв'язку між собою, а тому проведемо їх детальний аналіз та інтерпретацію.

Стан тривоги. В психологічній літературі існує два схожі та водночас відмінні за семантикою і своїм змістом наукові поняття “тривоги” і

“тривожності”. Їх варто розрізняти, оскільки вони відносяться до різних психологічних категорій. Поняття тривоги слід розглядати через категорію психічних станів, які і є предметом нашого дослідження, а поняття тривожності, як певну психічну властивість особистості.

У науковій літературі є цілий ряд визначень такого психічного стану як тривога. Першопочатково поняття тривоги було введено в працях З. Фрейда. Цей стан він розглядав, як різновид страху, розрізняючи власне страх, конкретний страх (нім. *Furcht*) та невизначений, неконтрольований страх – тривогу (нім. *Angst*), який носить глибинний, ірраціональний, внутрішній характер [132, с. 13].

На думку Є.П. Ільїна, тривога – це емоційний стан гострої внутрішньої часто безмістовної схвильованості, яка пов’язується особистістю з прогнозуванням невдач, небезпеки або з очікуванням чого-небудь важливого, значущого для людини в умовах невизначеності [86, с. 142].

У психологічному словнику за редакцією В.І. Войтко подається наступне визначення вищевказаного стану: “Тривога – це емоційний стан людини, який виникає в умовах ймовірних несподіваностей як при відстроченні, затримці приємних ситуацій, так і при очікуванні неприємностей” [169, с. 194].

О.А. Чернікова розглядає тривогу, як “страх очікування”, стверджуючи, що пусковим механізмом виникнення стану тривоги є ситуація невизначеності та очікування чогось особистісно бажаного чи небажаного [86, с. 142; 227].

У теорії диференційних емоцій К. Ізарда, стан тривоги розглядається не як окреме, самостійне психічне явище, а як певна комбінація стану страху з одним чи декількома іншими станами - гніву, сорому, провини, інтересу тощо [83].

На нашу думку, найбільш науково обґрунтованим є пояснення поняття “тривога” В.М. Астаповим, як неприємного для особистості емоційного стану, який характеризується суб’єктивним відчуттям напруження, очікуванням

несприятливого розвитку подій. Виникає цей стан, на думку вченого, в ситуації невизначеної небезпеки, загрози та часто зумовлюється неусвідомленим джерелом небезпеки [14; 15].

Науково значущим є також розмежування психічних станів тривоги та страху. Вважається, що, на відміну від тривоги, яка являє собою генералізовану, дифузну та безпредметну стурбованість, власне страх є біологічною реакцією на конкретну загрозу (В.А. Андрусенко [8], М.А. Амінов [4], Ф.А. Римар [175], М.Д. Левітов [107] та ін.). Тривога переростає в стан страху у випадку об'єктивації, усвідомлення (на рівні об'єктивному чи суб'єктивному) можливого джерела подібних емоційних переживань [22; 207].

На основі функціонального підходу до вивчення стану тривоги В.М. Астапов виділяє декілька важливих функцій цього стану [14, с. 111; 207, с. 159], а саме, він:

- попереджує, передбачає той чи інший вид небезпеки, загрози для особистості (сигнальна функція);
- стимулює до пошуку, конкретизації джерела небезпеки (функція пошуку);
- стимулює оцінку ситуації, що склалася, та можливі варіанти і способи її розв'язання (функція оцінки).

Враховуючи вище перераховані функції та можливі наслідки стану тривоги, не можна стверджувати однозначно, що останній слід класифікувати, як суто негативний психічний стан. Цей стан та ряд інших, які будуть розглянуті в нашій роботі, можуть мати і позитивний, стеничний вплив на особистість, мобілізуючи її діяльність та поведінку. Проте у випадку, коли стан тривоги є сильним, інтенсивним, не відповідає об'єктивним факторам, які його детермінують, чи викликає афективні, дезадаптивні прояви поведінки з порушенням самоконтролю або спостерігається ригідність, а не пластичність цього стану, ми можемо однозначно стверджувати про те, що стан тривоги набув якості негативного психічного стану [15; 207, с. 87].

Численні дослідження вчених засвідчили, що стан тривоги може варіювати за своєю інтенсивністю та змінюватися в часі [64; 83; 98; 132 та ін.].

Аналізуючи інтенсивність переживання цього стану, вчені виділяють шість його стадій (рівнів), назвавши їх “явищами тривожного ряду” [86, с. 144].

Найменшу інтенсивність тривоги відображає *відчуття внутрішньої напруженості* (1-а стадія), яка виражається в переживаннях напруженості, настороженості, дискомфорту. Воно не несе ще в собі ознаки загрози, а є лише сигналом наближення більш виражених тривожних явищ. Даний рівень має найбільше адаптивне значення.

На другій стадії з’являються *гіперестезичні реакції*, які або приєднуються до відчуття внутрішньої напруги, або замінюють його. Раніше нейтральні стимули набувають значущості та посилення негативних емоцій. Таке недиференційоване реагування характеризується як дратівливість і пов’язане з таким негативним психічним станом як роздратованість.

На третій стадії – *власне стадії тривоги* – людина починає переживати невизначену загрозу, з’являється відчуття незрозумілої небезпеки. На четвертій стадії при наростанні тривоги з’являється *страх*, коли людина конкретизує раніше невизначену небезпеку. При цьому об’єкти, які пов’язані зі страхом, не обов’язково являють собою дійсну загрозу.

На п’ятій стадії у людини виникає *відчуття неминучості катастрофи*, вона починає переживати жах (паніку). При цьому дане переживання пов’язане не зі змістом страху, а з наростанням тривоги.

На шостій стадії з’являється *тривожно-боязливе збудження*, яке виражається в панічних пошуках допомоги, в потребі у руховій розрядці. Дезорганізація поведінки та діяльності на цій стадії досягає максимуму.

У психології неодноразово проводилися дослідження на виявлення зв’язку між показником інтенсивності переживання стану тривоги та показником ефективності діяльності. Відповідно до теорії Д.О. Хебба та теорії “перевернутого U”, що базується на законі Йеркса-Додсона, зростання

інтенсивності стану тривоги до певного ступеня може позитивно стимулювати діяльність, однак у випадку подолання “зони оптимального функціонування” індивіда, стан тривоги набуває демобілізуючої, астеничної дії, дискретно знижуючи ефективність будь-якої діяльності.

Таким чином, можна стверджувати, що переважно інтенсивний за своїм рівнем стан тривоги і виступає в якості негативного психічного стану. Однак, слід зауважити, що для кожної особистості характерний індивідуальний “оптимальний рівень тривоги”, так звана корисна тривога, яка є необхідною умовою розвитку особистості і лише у випадку, коли інтенсивність стану збільшується, то він набуває рис негативного психічного стану [51; 132].

Стан тривоги викликає ряд фізіологічних змін, призводить до певних, часто негативних за своїми наслідками, реакцій на всіх рівнях психіки: на когнітивному, емоційному та поведінковому.

На фізіологічному рівні стан тривоги проявляється в посиленні серцевих скорочень, у підвищенні артеріального тиску, прискоренні дихання, в збільшенні загальної збудливості нервової системи, викликає пониження порогів чутливості аналізаторів, відчуття сухості в роті, тремтіння і т. п.

На рівні емоційному відбувається ряд суттєвих змін, переважно негативного характеру. Оскільки стан тривоги відноситься до групи емоційних станів, то це свідчить про значний вплив останнього на всю афективну сферу особистості. В такому стані особистість переживає ряд пов'язаних між собою емоційних переживань, з'являється відчуття безпорадності, незахищеності, безвихідності, безсилля перед реальною чи уявною загрозою тощо.

Стан тривоги призводить до появи складного внутрішнього конфлікту, до деструктивних змін емоційно-оцінного компоненту “Я-концепції” особистості, а отже, до формування неадекватно низької самооцінки у випадку систематичного впливу подібного стану. Внаслідок дії стану тривоги на систему уявлень особистості про себе, що і складає самооцінку, в такої особистості формується неадекватно занижене “Я-реальне” при часто достатньо високому рівні домагань, що, в свою чергу, призводить до появи

негативного психічного стану фрустрації, невпевненості та цілого ряду інших з ним пов'язаних, негативних станів. Тісний зв'язок стану тривоги з іншими негативними психічними станами, які виникають, як вторинні утворення, детально буде розглянуто нами в подальшому.

На когнітивному рівні стан тривоги породжує ускладнення щодо прийняття рішень, цілепокладання, призводить до ригідності пізнавальних процесів сприймання, мислення, уяви, щодо вирішення пізнавальних, проблемних ситуацій лише на репродуктивному рівні, до неуважності, порушення процесів запам'ятовування та відтворення тощо.

Різноманітні прояви стану тривоги спостерігаються і в поведінці – зайва рухова активність, психомоторне збудження, беззмістовне ходіння по приміщенні, гризіння нігтів, стукіт пальцями по столу, маніпуляція в руках різними предметами, надмірна увага до зачіски, зовнішнього вигляду тощо.

На відміну від стану тривоги, тривожність розглядають, як психічну властивість, що проявляється, як схильність індивіда переживати стан схвильованості та тривоги в різноманітних ситуаціях та обставинах. Тривожність характеризується пониженим порогом виникнення тривоги або ж “готовністю до тривоги”, вона призводить до викривлення світосприйняття особистістю, до бачення навколишнього світу як потенційно небезпечного, загрожуючого [214].

Як відомо, в психології виділяють ситуативну (реактивну) та особистісну тривожність. Перша проявляється через виникнення стану тривоги в залежності від конкретних ситуацій, в які потрапляє особистість і які детермінують цей стан. Друга, особистісна тривожність, формується переважно в процесі онтогенезу під впливом соціальних передумов, на базі вроджених нейрофізіологічних властивостей організму і проявляється через стан тривоги незалежно від ситуацій, в які потрапляє особистість. Таким чином, у випадку, коли особистість в процесі свого розвитку часто знаходилася в ситуаціях, які зумовлювали появу достатньо інтенсивного стану тривоги (ситуативна тривожність), то за умов систематичного впливу

останнього є висока вірогідність того, що в неї згодом може сформуватися високий рівень особистісної тривожності. Враховуючи зазначене, можна певною мірою стверджувати, що високий рівень особистісної тривожності вказує на наявність в особистості з такими частими проявами стану тривоги негативного психічного стану. Індивід з високим рівнем особистісної тривожності схильний до безпідставного очікування несприятливих, загрозливих подій у власному житті, неблагополучних наслідків у різних видах діяльності, у спілкуванні тощо.

Дослідження А.М. Прихожан [207, с. 87; 157, с. 19] підтвердили наявність двох основних категорій тривожності: відкрита – усвідомлена, проявляється в поведінці та діяльності у вигляді стану тривоги; прихована – певною мірою не усвідомлена, що проявляється або у вигляді надмірного спокою, нечутливості до реального неблагополуччя і навіть заперечення його, або опосередкованим шляхом вираження через специфічні способи поведінки.

Дослідниця виділила три форми відкритої тривожності:

1. Гостра, некерована або слабко керована тривожність – стани тривоги, які виникають, як дуже інтенсивні, що дезорганізують діяльність особистості, справитись самостійно з якими вона не може.

2. Керована та компенсаторна тривожність – коли особистість самостійно може знизити рівень тривоги або використовує його для стимуляції власної діяльності, підвищення активності.

3. Культивована тривожність – в цьому випадку тривожність усвідомлюється і переживається, як цінна для особистості якість, яка дозволяє їй досягти бажаного успіху, є основним регулятором активності, забезпечує організованість, відповідальність, інколи виступає, як світоглядна, ціннісна установка. Цей вид тривожності є більш зрілим та частіше зустрічається в старшому підлітковому віці.

Тривожність достатньо часто проявляється у прихованих формах. Однією з форм прихованої тривожності є “неадекватний спокій”. В цьому випадку індивід, приховуючи тривогу як від оточуючих, так і від самого себе,

виробляє сильні та негнучкі способи захисту від неї, що перешкоджають усвідомленню як певних загроз в оточуючому світі, так і власних переживань. У таких людей не спостерігаються зовнішні ознаки тривожності, і вони характеризуються підвищеним, надмірним спокоєм.

Інша форма прихованої тривожності – “втеча від ситуації”. В цьому випадку особистість ухиляється від ситуацій, подій, обставин, які можуть спричинити чи посилити стан тривоги [207, с. 87].

Крім вже вказаних раніше наслідків впливу стану тривоги на особистість, виділяють і ряд інших наслідків. Часті переживання стану тривоги надають діяльності яскраво вираженого пристосувального характеру, призводять до виконання діяльності лише на репродуктивному рівні, вона стає ефективною лише тоді, коли чітко вказаний зразок дій, спосіб виконання, можливі труднощі, а в ситуації невизначеності діяльність особистості в стані тривоги є малоконструктивною. Такі особливості діяльності чи спілкування здебільшого пояснюються тим, що вони здійснюються не за внутрішніми, властивими самій діяльності мотивами, а значною мірою визначаються тривожністю, тобто зовнішнім, стороннім по відношенню до діяльності мотивом [207, с. 161; 157].

Складність діяльності, її інтенсивність, непосильність може призвести до появи у значної кількості осіб стану психічної напруги. У психологічних словниках поняття "психічна напруга" визначають, як стани людини, які виникають в ускладнених умовах діяльності та в стресогенних ситуаціях [166, с. 230].

Психічна напруга супроводжується різноманітними неприємними для особистості відчуттями загального дискомфорту, тривоги, іноді страху, проте, на відміну від тривоги, включає в себе готовність оволодіти ситуацією, діяти в ній певним чином. Сила психічної напруги визначається багатьма факторами, найважливішими з яких є сила мотивації, значущість досвіду подібних переживань, ригідність (негнучкість) психічних функціональних структур, залучених до того чи іншого виду

діяльності [57].

Серед факторів, які породжують психічну напругу, найбільшого значення набувають фрустрації та конфлікти в сфері значущих стосунків особистості та її соціального оточення.

За характером впливу на ефективність діяльності серед цієї групи станів виділяють стани операційної та емоційної психічної напруги. Для операційної напруги властиве переважання процесуальних мотивів діяльності, яка мобілізуючим чином впливає на індивіда й сприяє збереженню високого рівня працездатності.

Розвиток стану емоційної напруги характеризується вираженим негативним емоційним забарвленням поведінки, появою інших негативних психічних станів, зламом адекватної мотиваційної структури діяльності в ускладнених умовах та призводить до зниження ефективності і дезорганізації діяльності.

Стан психічної напруги певної інтенсивності може бути й позитивним фактором, який активізує всі психічні процеси та функції і забезпечує високу продуктивність діяльності. Проте, якщо таке нервово-психічне напруження занадто високе, тривале й супроводжується посиленням тривоги, страху, конфліктними стосунками з оточуючими людьми, недостатньою мотивацією, невпевненістю в собі, воно переростає в психічну напругу, яка розглядається вже, як фактор негативний, оскільки пов'язаний з дисгармонією функцій, надлишковою чи невиправданою витратою нейро-фізіологічних ресурсів організму.

Тривала психічна напруга може мати несприятливі наслідки. Існують типові хвороби "стресової етнології" - серцево-судинні хвороби, виразка шлунку, астма, дерматологічні захворювання, різні внутрішні та інші хвороби.

Дослідження Н.І. Волкінда [45], Л.П. Грімака [56], Т.А. Немчіна [139], К.К. Платонова [150; 151] та інших дозволили встановити, що психічна напруга по-різному впливає на поведінку людини. Науковці виділяють

чотири форми поведінки людини в стресових умовах:

1. Напружений тип поведінки. Він проявляється в загальній загальмованості, скутості, напруженості та імпульсивності рухів. У стресових ситуаціях особи з таким типом поведінки сильно і занадто імпульсивно реагують на несподівані та емоційно значущі фактори.

2. Гальмівний тип поведінки. Характеризується майже повною загальмованістю дій, які виникають під впливом незвичних, відповідальних та емоційних ситуацій.

3. "Боязкий" тип поведінки. Психічна напруга може так позначитися в свідомості людини, що змусить її відмовитися від виконання своїх намірів, функцій. Найчастіше в таких випадках спостерігається страх, апатія, пасивність, прагнення обмежити себе від всякого втручання в хід подій та ін.

4. Прогресивний тип поведінки. Стресогенні обставини не завжди спричиняють негативний вплив на ефективність діяльності, а можуть мобілізувати весь потенціал особистості і спрямувати його на досягнення мети. Крім цих типів поведінки та наслідків психічного стану напруги, можна виділити також появу зумовлених цим станом дратівливості, роздратованості, нервозності, афективної вибуховості, емоційної лабільності, астеничності внаслідок нервово-психічного перенапруження [166].

Стан страху належить до категорії фундаментальних емоцій людини [17; 27; 76; 134; 175; 188, 201]. Він виникає у ситуаціях загрози біологічному або соціальному існуванню індивіда та спрямований на джерело дійсної чи уявної небезпеки [190, с. 651].

Для людини як біологічної істоти виникнення стану страху не тільки доцільне, але й корисне. Однак, для людини як соціальної істоти страх часто стає перешкодою для досягнення поставленої нею мети [86, с. 147].

Термін „страх” як такий, що позначає невротичний страх, був введений З.Фройдом. На його думку, страх - це емоційний стан, об'єднання певних

відчуттів типу “задоволення-незадоволення” з відповідними іннерваціями розрядки напруги та їх сприймання, а також, можливо, відображення певної значущої події [214; 215].

І.П. Павлов вважав страх проявом природного рефлексу, пасивно-захисною реакцією з легким гальмуванням кори великих півкуль [148]. Страх ґрунтується на інстинкті самозбереження, має захисний характер та відображається на частоті пульсу та дихання, показниках артеріального тиску [134].

Відомий психолог О.І. Захаров у своїх дослідженнях розкриває сутність страху [76; 77; 78]. Він характеризує його наступним чином: „...1) страх – це відповідь на небезпеку; 2) страх - це почуття небезпеки; 3) страх справляє гальмівну дію на психіку; 4) страх носить визначений та конкретний характер; 5) страх як згадка про небезпеку має своїм джерелом, головним чином, минулий травмувальний досвід; 6) страх – це емоційний, ірраціональний феномен; 7) страх – це інстинктивно обумовлені форми психічного реагування при наявності загрози” [76, с. 49].

В свою чергу, Є.П. Ільїн дає наступне визначення стану страху: „Страх складається з певних та цілком специфічних фізіологічних змін, експресивної поведінки та специфічного переживання, яке спричиняється очікуванням загрози чи небезпеки. У маленьких дітей відчуття загрози чи небезпеки пов'язане з фізичним дискомфортом, з неблагополуччям фізичного „Я”; страх, яким вони реагують на загрозу, це побоювання фізичного ушкодження” [86, с. 293].

Стан страху є доволі типовим для людини, особливо за наявності несприятливих умов та незнайомих обставин. У багатьох випадках механізм появи страху у людини є умовно рефлексорним, в результаті відчутого раніше болю або якої-небудь неприємної ситуації. Можливий також інстинктивний прояв страху [86].

Страх – це дуже сильна емоція, яка справляє відчутний вплив на перцептивно-когнітивні процеси та поведінку людини. Коли ми відчуваємо

страх, наша увага різко звужується, загострюючись на об'єкті чи ситуації, які сигналізують нам про небезпеку. Інтенсивний страх створює ефект „тунельного сприймання”, тобто істотно обмежує сприймання, мислення та свободу вибору людини. Крім того, страх обмежує свободу поведінки людини. Можна сказати, що людина, яка переживає страх, перестає належати собі, вона підпорядкована одному-єдиному прагненню - усунути загрозу, уникнути небезпеки [83].

Слабкий страх переживається, як тривожне передчуття, неспокій. З наростанням страху людина відчуває все більшу невпевненість у власному благополуччі. Інтенсивний страх переживається, як почуття абсолютної незахищеності та невпевненості у власній безпеці. У людини виникає відчуття, що ситуація виходить з-під її контролю. Вона відчуває загрозу своєму фізичному або психічному „Я”, а в екстремальних випадках - навіть загрозу для свого життя [83].

Страх - найзгубніша емоція, яка проявляється в тому, що він може навіть позбавити людину життя. Крайній прояв страху, який ми називаємо жахом, супроводжується надзвичайно високим рівнем активації вегетативної нервової системи, відповідальної за роботу серця та інших органів. Надмірна активація вегетативної нервової системи створює непомірне навантаження на життєво важливі органи, які в цих умовах працюють на межі зриву [83, с. 312].

Вчені виділяють три аспекти прояву страху. Перший аспект - це реакції нашого тіла. Це соматичні зміни, які сигналізують про гормональний зсув в організмі. Це блідість (а в деяких випадках - почервоніння) шкіри, розширення зіниць, потовиділення і тому подібне.

Другий аспект пов'язаний з мисленням, уявою. Зіткнувшись з чимось, що ми класифікуємо як небезпеку, ми уявляємо наслідки цієї небезпеки. Третій аспект - це наші дії: ми намагаємось уникнути зустрічі з небезпечним об'єктом або протиставляємо свою мужність всім небезпекам [134].

Вивчаючи стан страху, необхідно звернути увагу на його класифікації. Н.В. Карпенко розподіляє страхи за блоками. Перший блок - переживання страху як почуття, а саме: переляк, афект страху, неуспіх. Другий блок - це

страх, який зумовлений гностичним компонентом, через недостовірність або відсутність знань про навколишні об'єкти предметного світу, страх перед невідомим (стихією, тваринами, незнайомою людиною). Третій блок - страхи, які зумовлені психомоторним компонентом, а саме: досвідом невдалої дії, неправильного руху, що призвели до переживання страху перед висотою, різкими рухами, втратою рівноваги. Четвертий блок - страхи, спричинені візуальним компонентом на основі рефлексу „що таке?" (страх різкого звуку, грому, блискавки, грюкання в двері) [88].

О.І. Захаров класифікує стан страху, як ситуативно або особистісно зумовлений; гострий або хронічний (постійний); інстинктивний або соціально опосередкований; реальний (при конкретній загрозі) або уявний (на рівні уявлень) [76].

Ситуаційний страх виникає у незвичайній, небезпечній обстановці, наприклад, при нападі грабіжника, раптовій появі дикого звіра тощо. Часто він з'являється під впливом психічного зараження панікою в групі людей, тривожними передчуттями з боку близьких людей.

Особистісно обумовлений стан страху пов'язаний з уже сформованими властивостями та рисами характеру особистості (лякливість, полохливість, тривожність, боязкість) [134].

За О.І. Захаровим, природні страхи - це ті, без яких людина не змогла б вижити, які передаються із покоління у покоління і складають частину життєвого досвіду людини. А „соціальні страхи здобуваються шляхом наuczіння в процесі формування особистості, виражаючи певні цінності, прийняті в тому чи іншому суспільному середовищі" [76, с. 48].

Стан гніву – це один з базових психічних станів людини поряд з радістю, страхом, сумом. Поняття “гнів” в науковій літературі вживається синонімічно до понять обурення, злість. Сильний стан гніву називається люттю. В такому за інтенсивністю стані проявляється максимально неконтрольована агресивна поведінка, набуваючи ознак афекту. Стан гніву може бути конструктивним

(відстоювання своєї точки зору, цілеспрямоване досягнення мети і т.п.) та частіше деструктивним (призводить до зниження самоконтролю, непродуктивності діяльності, до її часом повної дезорганізації, нервовості, емоційної вибуховості, у випадку трансформації в стан агресії виражається в насиллі, жорстокості, приниженні і т.п.). Саме на основі таких деструктивних наслідків інтенсивного стану гніву, його афективності можна з впевненістю віднести цей стан до групи негативних психічних станів [83; 86].

Фізіологічним механізмом гніву є підвищення процесів збудження в корі головного мозку, викликаних певними негативними подразниками. Гнів супроводжується послабленням вольового і розумового контролю над свідомістю та поведінкою, саме тому цей стан називають афективним.

Найчастіше причиною гніву є фрустрація, як наслідок неподолання перешкоди при досягненні якої-небудь мети, загрози, небезпеки [58]. Також гнів може викликатися моральною шкодою (образою особистості, обманом), фізичними та фізіологічними чинниками (удар, опіки, поранення) тощо. Стан гніву є одним з проявів інстинкту самозбереження [169, с. 37].

Гнів у спілкуванні виникає поступово з ланцюжка негативної поведінки, коли люди стають на шлях взаємних звинувачень (ситуація “око за око”, “зуб за зуб”). Спочатку негативні висловлювання в ситуації роздратування не викликають емоції гніву, але пізніше, коли ланцюжок включає в себе більше трьох-чотирьох подібних “ланок”, то це призводить до виникнення емоцій гніву, що супроводжуються криками, погрозами, образами, фізичною чи опосередкованою агресією. Остання ланка у ланцюжку таких взаємних звинувачень, після якої з’являється спалах гніву називається “запускаючою”.

Вчені виділяють ряд вербальних ланок у ситуації комунікації, які найчастіше призводять до появи стану гніву: наполегливі поради, різка критика, принизливі докори, погрози, надмірне узагальнення, навішування ярликів, образливі слова, викривлена інтерпретація намірів співрозмовника, іронія, глузування, прокляття, сарказм, необ’єктивні звинувачення, ультиматуми тощо [86, с. 167].

Гнів може спровокуватися не тільки вербально, але й невербально (через міміку, жести, пантоміміку, рухи тощо).

Особистість у стані гніву відчуває себе сильно роздратованою (“кров кипить”), що супроводжується різким почервонінням чи побліднінням обличчя, напруженням м’язів шиї, обличчя та рук (стискання пальців у кулак). Особливо яскраво гнів проявляється в міміці, лице стає похмурим, з’являється погрожуючий вираз очей, розширені ніздрі, може з’явитись оскал. Дихання глибоке і часте, зіниці розширені, тіло напружене, рухи стають некоординованими, часто спостерігається тремтіння.

Функцією гніву, що склалося в процесі філогенезу, є мобілізація енергії та зусиль для активного самозахисту індивіда. Науково значущим для нашого дослідження було встановлення зв’язку гніву з іншими психічними станами. Гнів зменшує або повністю нейтралізує стан тривоги та страху в особистості, підвищує впевненість у собі, саме тому можна зробити припущення, що він може виступати в ролі захисного психічного механізму у випадку наявності таких станів. У свою чергу, гнів може закріпитися в певну негативну поведінкову тенденцію особистості.

Слід підкреслити також тісний зв’язок стану гніву з станом агресії. На думку К. Ізарда, гнів, як і багато інших емоцій породжує тенденцію до дії, зокрема готовність до дій [83]. Не можна однозначно стверджувати, що будь-який стан гніву викличе однозначно агресивну реакцію, проте цей стан має властивість суттєво знижувати поріг чутливості щодо стану агресії. Таким чином, якщо особистість часто переживає астенічний стан гніву, який не спроможна контролювати, в процесі онтогенезу засвоїла зразки афективної поведінки (через соціальне научіння), має досвід подібного реагування та ряд індивідуальних особливостей психіки (високий рівень нейротизму, психотизму і т.п.), то в своїй переважній більшості стан гніву буде викликати агресивні поведінкові прояви різного спектру [238].

У випадку, коли особистість не здатна до самоконтролю емоційних та поведінкових проявів в стані гніву і це призводить до загострення конфлікту з

співрозмовником, до втрати прихильності, поваги, викликає осуд оточуючих та значущих людей, як наслідок, може відбутись трансформація стану гніву в стани провини, сорому, які також можуть негативно впливати на розвиток особистості. Подібні процеси знижують настрій, самооцінку індивіда, його впевненість у собі, можуть призвести навіть до субдепресивних станів, за умов неможливості виправити ситуацію, підвищують рівень сенситивності тощо.

Одним з небажаних негативних наслідків впливу гніву на особистість можуть бути патологічні психосоматичні зміни у випадку, якщо вона на внутрішню руйнівну силу подібного стану відповідним, раціональним чином не відреагує.

Проте, варто виділити і ряд позитивних результатів впливу гніву на людину. Так, наприклад, вказаний стан часто допомагає усвідомити власні помилки, сили та можливості, а часом, за умов конструктивності, його наслідком може бути зміцнення взаємовідносин з людьми (запеклі вороги часто стають найкращими друзями), краще розуміння суті конфлікту, його причин тощо.

У наш час агресія стала однією з центральних проблем сучасних наукових досліджень. Даній темі присвячена ціла низка фундаментальних теоретичних та експериментальних досліджень, які систематизують знання про зміст, причини та шляхи корекції агресивної поведінки [21; 79; 83; 86; 123; 191; 221].

Агресія – це емоційний стан, що характеризується імпульсивною поведінкою, афективними переживаннями гніву, злості, прагненням заподіяти іншому травму (фізичну чи моральну). Це вмотивована деструктивна поведінка, яка суперечить нормам і правилам поведінки людей у суспільстві та завдає шкоди об'єктам нападу [168; 169].

Враховуючи тісний зв'язок між категорією “психічний стан” та “психічна властивість”, варто розмежовувати поняття агресії та агресивності. Агресивність – це властивість особистості, яка проявляється у схильності до

швидкого розгортання стану агресії. Така властивість свідчить про понижений поріг його виникнення. Стан агресії є одним з найбільш афективних станів, що призводить до порушення самоконтролю, до дезадаптаційних та дезінтеграційних психічних проявів, порушень критичності мислення, появи ірраціональної поведінки з деструктивною спрямованістю і навіть до повної втрати самоконтролю та самовладання.

У теоретичній та практичній психології існує декілька підходів до тлумачення агресії. А.А. Реан, досліджуючи цю проблему, виділив 5 основних її напрямків [172]:

1. Інстинктивістська теорія агресії, її засновниками були З. Фройд, К. Лоренц, які вважали, що схильність особистості до агресії є вродженою, інстинктивною і що людина не спроможна її контролювати, а лише може навчитися скеровувати її у відповідне русло.

2. Теорія соціального наuczіння, була запропонована А. Бандурою, який розглядав появу та формування агресивних тенденцій в особистості як наслідок наuczіння, наслідкування подібних реакцій від батьків, оточуючих, референтних осіб та груп [21].

3. Фрустраційна теорія агресії (Дж. Доллард, Н. Міллер та ін.). Стан агресії розглядається, як наслідок стану фрустрації у випадку виникнення перешкод на шляху до досягнення поставленої мети чи задоволення потреб, інтересів тощо.

4. Теорія переносу збудження (Д. Зільманн та ін.). У контексті цієї теорії виникнення стану агресії пов'язують з переносом внутрішньої нервово-психічної напруги, збудження, що виходить назовні.

5. Когнітивні моделі агресивної поведінки (Л. Берковіц та ін.) розглядають стан агресії як такий, що його можна контролювати, відзначають тісний зв'язок між ним та станом гніву, що може його детермінувати, оскільки виконує спонукальну функцію, особливо у випадку наявності пускового подразника. Саме тому деякі вчені представляють агресію, як поведінковий прояв стану гніву.

У залежності від способу поведінки у фрустраційній чи конфліктній ситуації виділяють вербальну, фізичну та опосередковану види агресії. Є.П. Ільїн наполягає на тому, щоб опосередковану агресію також поділяти на два підвиди: фізичну (грюкання, стукання і т.п.) та вербальну (плітки, злі жарти тощо) [86].

Відомий дослідник Е. Фром виділяє інші два види агресії: “доброякісну” і “зляюкісну” [216]. Перша, на відміну від другої, носить захисний характер і зникає одразу, як тільки зникає джерело небезпеки. В залежності від досвіду емоційного реагування, стереотипів, звичок особистості інші вчені виокремлюють домінуючий вид агресії для конкретної особистості [83; 89].

Стан агресії, в залежності від його негативних наслідків (загострення конфлікту, втрата авторитету, прихильності, суспільний осуд і т.п.), часто може трансформуватися в інші, також переважно негативні, психічні стани [62; 86; 169]. Зокрема, здійснений осудливий вчинок у стані агресії часто призводить до індукції психічних станів сорому та провини, і у випадку їх тривалої дії з’являються такі деструктивні наслідки, як зниження самооцінки, гальмування ініціативності, активності, переважання зниженого, пригніченого настрою. Таке довготривале емоційне реагування може призвести, в свою чергу, до трансформації вищевказаних негативних психічних станів у субдепресивні чи власне у депресивні стани психогенного характеру або ж загострити афективні прояви первинного стану агресії.

Стан депресії – це негативний психічний стан, який характеризується зниженням настрою, відчуттям пригніченості, песимістичними поглядами на життя, соматовегетативними порушеннями, загальмованістю мислення, рухової активності тощо [86, с. 429; 169, с. 42; 208; 235].

Центральною ланкою депресивного стану є гіпотимія (дистимія), тобто знижений настрій різноманітних відтінків (пригніченість, нудьга, туга, тривога). Цей стан має яскраві негативні наслідки впливу на діяльність, її продуктивність, на процес комунікації, взаємовідносин з іншими, на адаптаційні можливості особистості та світоглядні позиції (песимізм) і т.п.

У випадку, коли особистість перебуває в стані депресії, відбувається дезорганізація діяльності, зникає її мотивація, діяльність стає неефективною, спостерігається дезадаптація, звужується коло інтересів, комунікативних зв'язків, така особистість стає інтровертованою. Все це поєднується зі зниженням життєвого тону, низькою самооцінкою, уповільненням темпу більшості пізнавальних процесів, руховою збіднілістю.

У дітей молодшого шкільного віку достатньо часто на перший план виступають різноманітні порушення вегетативної регуляції у вигляді функціональних порушень серцево-судинної, травної, дихальної систем. У них депресивні стани поряд з вищеназваними симптомами проявляються через погіршення успішності. У наступних вікових періодах часті прояви порушень поведінки виступають, як еквівалент депресивного стану.

Стан депресії пов'язують з пасивно-захисним типом реагування особистості (що часто називають ступором) на реальну чи уявну загрозу, перешкоду, проблемну ситуацію, особливо у тих випадках, коли немає можливості її вирішити шляхом протидії та не можна уникнути її. Саме тому стан депресії тісно взаємопов'язаний з такими вищеописаними станами, як тривога, страх, гнів, агресія, сум, провина. Вагомим є зв'язок даного стану, у випадку його тривалого виснажливого впливу, з негативним станом апатії, астенії. Слід зауважити, що у випадку стійкого впливу стану депресії можлива також клінічна картина розгортання його наслідків (психічні порушення невротичного та психотичного характеру, психосоматизація тощо.)

Достатньо розповсюдженим негативним психічним станом у людей є апатія, при якій проявляється індиферентність, інертність, байдужість, відсутність інтересу до зовнішніх явищ і подій. Цей стан призводить "... до втрати активного ставлення особистості до життя, життєвих орієнтирів, викликає стан пасивності" [169, с. 16].

Психічний стан апатії може продукувати інші негативні явища в

емоційній сфері, збіднює спектр емоційних проявів з переважанням негативної модальності, характеризується істотним зниженням настрою (що засвідчує про зв'язок з депресією), емоційного тону, проявами емоційної ригідності, песимізму в світосприйнятті тощо.

Когнітивна сфера особистості зазнає також негативних змін, оскільки стан апатії викликає певну загальмованість, інертність пізнавальних процесів, звужує інтелектуальну активність. Найбільш істотною та відмінною ознакою стану апатії є його негативний вплив на волюву і пов'язану з нею поведінкову сфери, а також на діяльність особистості загалом. Саме тому стан апатії відносять до групи волевих психічних станів. Апатія викликає істотне зниження мотивації до діяльності, знецінення мети, нерішучість у її досягненні, зниження інтересу, ініціативності, а також у випадку її подолання вимагає від індивіда значних волевих зусиль, наполегливості, напруження.

Подібний пасивний стан пов'язаний одночасно із зниженням тону підкірки і водночас з переважанням процесів збудження у корі. Він виражається в почутті невдоволеності й переживається, як тягучий стан. М.Д. Левітов відзначав, що "апатія" - це стан байдужості, який викликається не лише одноманітністю вражень, але часто і, навпаки, їх надмірною кількістю. Він може бути вираженням загальної млявості, загальмованості і наслідком надінтенсивного збудження [107].

Після збудження виникає спад напруги і загальна млявість, які і є вираженням апатії. З цього приводу І.П. Павлов писав, що "апатію слід розглядати, як явище слабосилля внаслідок надмірного збудження, коли вся напруга спадає" [148, с. 189].

Апатія свідчить про втрату особистістю активного ставлення до життя, значно обмежує коло соціальних контактів, зменшує зацікавленість у спільній колективній справі, продуктивність діяльності.

Стан апатії обумовлюється рядом факторів. Найчастіше його

детермінантами виступають соціально-психологічні передумови (розчарування в житті, неприємності, повторюваність невдач, втрата ідеалу, невідповідність між очікуваннями особистості та її можливостями, поява перешкод (фрустраторів), небезпеки, загроз, які особистість вважає такими, які не можна подолати, емоційне вигорання і т.п.), а також нейрофізіологічні передумови (розлади нервової системи, астеничність особистості, нервово-психічне виснаження, вегетативна ослабленість, розлади фізичного здоров'я тощо).

Стан пасивності, як і попередній стан, відноситься до групи вольових станів та має негативні наслідки, які деструктивно впливають на практичну діяльність особистості. Відомо, що основною ознакою вольової діяльності є свідоме визначення мети та подолання труднощів, які виникають на шляху до її досягнення. Прагнення до активності, на думку К.Д. Ушинського, глибоко властиве людині, яка з ранніх літ відчуває гостру потребу в діяльності і важко переживає стан пасивності [211].

Якщо в усіх станах активності проявляється сила процесів нервового збудження, активного гальмування та їх рухливість, то психічний стан пасивності свідчить про слабкість процесів збудження й гальмування та низький рівень їх рухливості. Цей стан пов'язаний з гальмуванням не тільки центрів в корі великих півкуль головного мозку, але й у підкіркових центрах [107].

Пасивний стан особистості тісно пов'язаний з вищеописаними емоційними станами, а також зі станом апатії, нудьги, монотонії, втоми та перевтоми, в яких переважає вольовий компонент. Часто переважно сильні емоційні переживання, психотравмуючі ситуації, що викликали негативні емоції, призводять до їх трансформації в негативні вольові стани, зокрема, в стан пасивності. Цей стан обумовлюється рядом факторів, насамперед, стійким емоційним переживанням незадоволення результатами власної діяльності, її ефективністю, зовнішнім блокуванням

активності та ініціативності, слабкістю мотивації, психофізіологічним виснаженням, невпевненістю, низькою самооцінкою, інтровертованістю особистості і т.п.

Стан астенії характеризується ослабленістю психічних потенціалів особистості, підвищеною втомлюваністю, істотними змінами в емоційній сфері, що проявляються через емоційну лабільність, нестійкість настрою, дратівливість, плаксивість, а також через почуття меншовартості, невпевненості, сорому та сором'язливості. Стан астенії може виникати внаслідок різноманітних захворювань (соматовегетативних, психічних) на ґрунті ослабленості нервової системи та, насамперед, зумовлений надмірним нервово-психічним перенапруженням внаслідок тривалих конфліктів, негативних переживань, фізичних та розумових навантажень.

У контексті дослідження проблеми негативних психічних станів особистості та їх взаємозв'язку і розвитку слід зауважити, що стан астенії може виникнути внаслідок тривалого, систематичного, виснажливого впливу будь-якого іншого стану, який був віднесений нами до групи негативних психічних станів і який за своїм змістом є астеничним (наприклад, тривога, страх, гнів, агресія, сором, сум, депресія тощо).

Симптомами і наслідками стану астенії також є порушення уваги, мислення, пам'яті. Зокрема, порушення уваги спостерігаються у вигляді її виснажливості і нетривалості, що проявляється через часті відволікання і ускладнення зосередженості на певному об'єкті. Мислення відрізняється загальмованістю процесів аналізу, ускладненнями процесів формування асоціацій, деякою імпульсивністю умовиводів. До порушень пам'яті у зв'язку з астениєю відносять ускладнення процесу пригадування (анекфорія) в поєднанні з утрудненнями запам'ятовування.

Специфічними проявами стану астенії, особливо у дітей молодшого шкільного, а також дошкільного віку, є підвищена емоційна чутливість, вразливість, неадекватність емоційних реакцій, примхливість, виникнення

станів втоми, перевтоми, монотонії. В інші вікові періоди астенична симптоматика може змінюватись або ж поєднуватися з симптомами стану апатії, призводити до появи стану протрації або ж психофізіологічного стану надзвичайно низької дієздатності, як фізичної, так і психічної [169].

На фоні стану астенії відбуваються деструктивні зміни і у вольовій та поведінковій сферах, з'являються стани нерішучості, байдужості та описаний вище стан пасивності.

Як вже зазначалося, часто стан астенії формується, як наслідок перебування особистості під систематичним впливом стану втоми та перевтоми.

Проблема втоми була і залишається актуальною для сучасної психології [1; 67; 165]. Значну увагу поясненню механізмів розвитку стану втоми приділяли фізіологи І.П. Павлов, І.М. Сеченов, А.А. Ухтомський [147; 148; 186; 210], які довели, що втома є реакцією цілісного організму, одним з автоматичних внутрішніх збудників гальмівного процесу, що причина втоми полягає в порушенні діяльності нервових клітин мозку.

Таку увагу вчених до проблеми втоми можна пояснити її практичною значущістю, адже втома є одним з найвагоміших факторів, від якого залежить рівень продуктивності будь-якої діяльності.

У практичному аспекті важливим є аналіз специфічних змін у дієздатності людини, до яких призводить розвиток цього стану. Саме тому найчастіше зустрічається розуміння втоми, як тимчасового зниження працездатності під впливом тривалої дії навантаження або його непосильності. Виділяють фізичну й розумову втому, гостру і хронічну, розглядають специфічні види втоми - сенсорну, розумову [57; 150].

З фізіологічної точки зору розвиток втоми свідчить про виснаження внутрішніх резервів організму й переходу його на менш оптимальні способи функціонування. При втомі сповільнюється темп роботи, порушується точність, ритм та координація рухів [9; 10; 107; 111].

З психологічної точки зору втома розглядається, як особливий психічний стан, в якому можна виділити наступні характеристики:

1. Почуття ослабленості, що призводить до неможливості підтримувати працездатність на попередньому рівні.

2. Розлади уваги – звуження обсягу уваги, уповільнення процесів переключення та розподілу, відчутне зниження її стійкості.

3. Розлади сенсорних процесів – виражене зниження чутливості різних аналізаторів.

4. Порушення чуттєво-рухових реакцій – втома супроводжується сповільненням як простих, так і складних рухових, сенсомоторних реакцій, викликає порушення рухових навичок, координації.

5. Порушення пам'яті – зменшення обсягу короткочасної пам'яті, ускладнення процесів пригадування, відтворення.

6. Порушення мислення – проявляється стереотипність мислення, імпульсивність мислення, сповільнюються асоціативні та основні мисленнєві операції.

7. Трансформація мотивів діяльності - в процесі формування та загострення стану втоми відбувається зміна мотивів діяльності, від сильної мотивації на початку діяльності аж до мотивації уникання чи призупинення будь-якої діяльності. Продовження діяльності в стані втоми може призвести до появи гострих емоційних реакцій, стану роздратованості, гніву і т.п..

8. Послаблення вольового контролю – зменшується самоконтроль, стриманість, здатність до саморегуляції.

9. Сонливість – у випадку перевтоми з'являється сонливість, як результат нейро-фізіологічного захисного процесу гальмування.

Показник втомлюваності (схильності до виникнення стану втоми) залежить як від об'єктивних причин (тривале, систематичне фізичне та психічне перевантаження, складність діяльності, зміни умов праці, невизначеність, рівень особистої відповідальності тощо), так і від суб'єктивних причин (віку, статі, фізичного розвитку, стану здоров'я,

типу центральної нервової системи, мотивації та інтересу до діяльності, рівня розвитку вольових якостей, умінь та ін.).

Загострення стану втоми може призвести до більш складного, патологічного стану перевтоми невротичного характеру, на ґрунті якого можуть сформуватися різні захворювання [79; 131]. Такий складний за своїми симптомами патологічний стан називають у зарубіжній психології “синдромом хронічної перевтоми” [131].

Близький за змістом та наслідками зі станом втоми є стан монотонії. Цей стан виникає в особистості внаслідок одноманітної, стереотипної діяльності з браком нової інформації, вражень, в умовах сенсорної та емоційної депривації. Стан монотонії характеризується також загальним зниженням активності на всіх рівнях психічної діяльності, ініціативності, відсутністю мети, зниженням мотивації, що негативно відображається на продуктивності діяльності.

Монотонія може спричинити появу переживань апатії, нудьги, відрази, дратівливості та ряду інших фрустраційних переживань. Стан монотонії близький, але не тотожний стану втоми. Втома є природньою реакцією організму на роботу надмірної тривалості чи інтенсивності, в той же час стан монотонії є результатом одноманітної діяльності. За наслідками впливу на діяльність монотонія стимулює появу втоми, є фоном для її виникнення. Під впливом стану монотонії працездатність особистості спадає, знижується раніше появи та розвитку стану втоми [86; 111].

Варто зауважити, що чутливість особистості до стану монотонії залежить від ряду факторів, значне місце серед яких посідають індивідуально-психологічні та вікові особливості. В різні вікові періоди поріг чутливості до вищезгаданого стану варіює, наприклад, у дошкільному та особливо в молодшому шкільному віці він значно знижений порівняно з іншими віковими періодами, що є актуальним, оскільки від цього залежить успішність навчальної діяльності, яка є провідною.

Всі психічні стани за своїм змістом, походженням, зв'язком з іншими

психічними станами є неоднозначними. Важливим є виділення базових, складних психічних станів, на ґрунті яких виникають більш прості психічні стани.

Якщо розглядати появу психічного стану, як специфічної реакції психіки на зовнішній вплив, подразник, який порушує певний психічний гомеостаз, рівновагу, призводить до ламання динамічних стереотипів, очікувань, дискомфорту, то варто проаналізувати первинні психічні явища, які виникають, як загальноадаптаційні комплекси реакцій психіки та організму людини в цілому. До таких складних комбінованих станів, на нашу думку, варто віднести стани стресу та фрустрації [241].

Провівши всебічний аналіз змісту цих понять, слід зауважити, що поняття “фрустрації” є значно вузьчим, ніж поняття “стрес”. Фрустрацію, на нашу думку, варто розглядати також, як стресову ситуацію, яка вимагає запуску адаптаційно-захисних механізмів. Таким чином, кожна фрустрація є стресом, але зовсім не кожен стрес містить у собі фрустраційне протиріччя.

Поняття стресу є одним з центральних у сучасній психології. Першопочатково воно виникло у фізіології (Г. Сельє) для позначення неспецифічної генералізованої реакції організму ("загального адаптаційного синдрому") у відповідь на будь-який негативний вплив [184].

Слід зазначити, що Г. Сельє, акцентуючи увагу на фізіологічній стороні реакції організму, ігнорував роль психологічних процесів, психологічного впливу стресора на особистість. Якщо первинно, в працях Г. Сельє, воно стосувалося суто фізіологічних змін під впливом негативного стимула, який діє на організм [184], то сьогодні воно значно розширилося та інтенсивно використовується як у дослідженнях з фізіології, так і з психології. У зв'язку з цим відсутня однозначність у визначенні цього поняття. Термін “стрес” важко вкладається в обмежені рамки визначення у зв'язку з тим, що є достатньо неоднозначним, суперечливим, з розмитими межами, що призводить до появи плутанини у

змісті та використанні самого поняття [86, с. 204].

У сучасній психології стрес розглядають переважно, як стан психічного (емоційного) напруження [12; 83; 86]. Таким чином, термін "стрес" сьогодні використовується для означення широкого кола реакцій людини, які виникають у відповідь на різноманітні стимули (стресори).

На думку Р. Лазаруса, який першим спробував розмежувати фізіологічне та психологічне в стресі, центральною характеристикою стресогенної ситуації є усвідомлена загроза, особливо коли мова йде про найбільш важливі для людини цінності та пріоритети [104].

Для розуміння природи цих станів особливе значення має характеристика стресу з боку екстремальних факторів або стресорів, які його викликають. При цьому екстремальними вважаються не лише явно шкідливі впливи, але й "крайні значення тих елементів ситуації, які служать оптимальним робочим фоном або принаймні не відчуються, як джерело дискомфорту" [184, с. 349; 89; 57].

Перелік стресорів досить різноманітний – від простих фізико-хімічних стимулів (температура, шум, газовий склад атмосфери) до складних психологічних та соціально-психологічних факторів (ризик, небезпека, дефіцит часу, несподівані зміни ситуацій, протиріччя, суперечності).

При ґрунтовному аналізі стресорів були виявлені фактори, які детермінують стресогенність тих чи інших стимулів, впливів:

- суб'єктивна оцінка стресору (небезпеки, загрози) для цілісності, стабільності суб'єкта (наприклад, стабільність статусу, положення в соціальній групі, цілісність світоглядних позицій, переконань, Я-концепції особистості);
- суб'єктивна готовність, чутливість до стресору, ступінь його значущості для особистості;
- ступінь раптовості впливу стресору;
- близькість дії стресору до крайніх меж суб'єктивної емоційної шкали

реагування та переходу від одного емоційного стану до іншого;

- тривалість дії стресору при збереженні його суб'єктивної значущості [89, с. 70].

В залежності від виду стресору та механізму його впливу виділяють різні типи стресу. У залежності від стресора та особливостей самої стресової ситуації вчені виділяють фізіологічний (шумовий, температурний, вібраційний тощо) та психологічний стреси [89; 184]. Останній поділяється на інформаційний та емоційний стреси. Інформаційний стрес виникає в ситуаціях інформаційного перевантаження, коли особистість не справляється із завданням швидко прийняти правильне рішення при високому ступені суб'єктивної відповідальності за його наслідки.

Емоційний стрес розвивається в ситуаціях загрози, небезпеки, невідповідності очікуванням людини тощо. При цьому різні його форми (імпульсивна, гальмівна, генералізована) призводять до змін в протіканні психічних процесів, емоційних зрушень, трансформації мотиваційної структури діяльності, порушень рухової та мовленнєвої поведінки.

Стрес, як загальний адаптаційний синдром, охоплює повністю всю психіку людини і, враховуючи тісний психосоматичний зв'язок її функцій, впливає також на її фізіологічну складову. Як і будь-який інший психічний стан, стрес змінює характер та особливості протікання психічних процесів (сприймання, уваги, пам'яті, мислення, уяви та афективно-вольових процесів). При цьому, при порівняно невеликій загрозі стресора, відбувається мобілізація всіх психічних ресурсів людини: загострюється увага, інтенсифікується мислення, підвищується сенсорна чутливість, з'являються позитивні емоційні реакції. Проте у випадку надмірної екстремальності стресора, з'являється дезорганізація діяльності, поведінка набуває дезадаптаційних форм. Такий тип стресу називають дисстресом [184]. На нашу думку, саме дисстрес варто розглядати, як негативний психічний стан, який є джерелом появи на його основі інших негативних психічних станів особистості.

Цікавим є механізм поетапного реагування особистістю на стресогенну ситуацію, яку запропонував Г. Сельє. На його думку, розвиток загальноадаптаційного синдрому має стадіальний характер [184]. Початкова стадія - стадія "тривоги", виникає безпосередньо після впливу стресора на особистість і характеризується актуалізацією адаптаційних можливостей, мобілізацією ресурсів, виконує функцію пошуку та оцінки ситуації, в яку потрапила особистість. Наступна стадія - стадія "опору", яка характеризується включенням механізмів протидії, захисту, адаптації. Стадія "виснаження" – це кінцева стадія, якій відповідає стійке зниження резервів організму, їх виснаження.

Дослідники проблеми стресу Р. Йеркс та Дж. Додсон встановили істотну залежність успішності діяльності від стресу та випадки негативного впливу стресу на таку діяльність. Така залежність між рівнем емоційної напруги, з одного боку, та ефективністю діяльності, з іншого, була названа законом Йеркса-Додсона. Відповідно до цього закону, у випадку зростання активації нервової системи (емоційного збудження) до певного оптимального рівня, ефективність діяльності підвищується, але якщо емоційна напруга збільшується надалі, то її показники починають сильно знижуватися (див. рис. 1.1).

Таким чином, на основі проведеного нами аналізу проблеми стресу, підтверджується припущення про те, що це один з базових психічних станів, від якості протікання якого залежить можливість появи психічних реакцій, опосередкованих іншими, вторинними психічними станами, істотне місце серед яких посідають власне негативні психічні стани особистості.

Стан стресу, як вже згадувалося раніше, тісно пов'язаний з станом фрустрації. Фрустрація (від лат. Frustratio – марне сподівання, невдача, руйнування надій) в сучасній психології розглядається в двох значеннях:

1. Як психічний стан зростаючого емоційно-вольового напруження, що виникає в ситуаціях, які перешкоджають досягненню поставленої мети чи задоволенню потреб і бажань, загрожують людині або її престижу;

2. Це специфічна ситуація, яка блокує, перериває діяльність, поведінку спрямовану на досягнення значимої мети, задоволення потреб, інтересів.

Фрустраторами виступають перешкоди, які не може подолати людина та які блокують досягнення поставленої мети.

Фрустрацію також може викликати внутрішній конфлікт. Вчені виділяють три типи таких конфліктів [86]:

1. Конфлікт рівнозначних позитивних можливостей – виникає у випадку наявності в людини двох рівнозначних, бажаних цілей, яких не можна досягнути одночасно. Такий конфлікт викликає слабку фрустрацію (оскільки людина в будь-якому випадку залишається у виграші, тому що хоча б одну мету, але все-таки вона досягне).

2. Конфлікт рівнозначних негативних можливостей – виникає в ситуації вибору між двома непривабливими негативними перспективами (за умов будь-якого вибору така особистість щось втратить і не отримає), тому фрустрація в такому випадку є дуже інтенсивною і може супроводжуватися двома характерними реакціями – втечею (у випадку появи стану страху) або нападом (стан гніву, агресії).

3. Конфлікт позитивно-негативних можливостей – виникає у випадку наявності в меті як позитивної, так і негативної сторони (наприклад, є намір підготуватись і отримати позитивну оцінку, але водночас хочеться відпочити з друзями на вечірці). При вирішенні такого типу внутрішнього конфлікту наявна внутрішня боротьба мотивів, зазвичай спочатку особистість поступається бажанню, але потім з'являється побоювання, у зв'язку з можливими неприємностями, наслідками, і поступово, наближаючись до мети, ці переживання посилюються і можуть призвести до відмови від досягнення мети, що, в свою чергу, призводить до розвитку фрустрації. Такий тип конфлікту зустрічається частіше всього. В цьому випадку спостерігається фрустрація середньої сили.

Стан фрустрації виникає не одразу, а потрібно подолати певний фрустраційний поріг. Такий поріг визначається рядом факторів:

- повторення якогось незадоволення. При повторному незадоволенні відбувається його сумація зі спогадами щодо попереднього незадоволення чи невдачі, таким чином поріг чутливості до фрустрації понижується;
- вагомість потреби – чим значущіша була потреба, тим нижчий поріг чутливості до фрустрації;
- емоційна збудливість – чим вона вища, тим нижчий поріг чутливості;
- рівень домагань особистості, її звичка до успіху – чим довше людина не переживала невдач, тим більше особистість є чутливою до виникнення фрустрації;
- етап діяльності. Якщо труднощі, перешкоди виникають на початкових етапах діяльності, то фрустрація є слабшою, ніж у випадку невдач на кінцевих етапах.

Стан фрустрації викликає ряд типових реакцій:

1. Переоцінку мети і бажань, що є найбільш конструктивним наслідком фрустрації.
2. Опір, агресія, які спрямовані на подолання реальної причини, перешкоди та досягнення мети.
3. Аутоагресія, яка призводить до невротизації особистості.
4. Агресія, спрямована на ілюзорного, уявного винуватця.
5. Втеча, уникання фрустраційної ситуації.
6. Пасивно-захисні реакції (припинення будь-якої діяльності, стан апатії, субдепресивні та депресивні стани).

Часті фрустрації, особливо у дитячому віці, є сильним фактором невротизації, можуть призвести до появи агресивності як властивості особистості, появи необ'єктивного стану провини, невпевненості, тривожності, призводять до ізоляції або егоцентризму.

До фрустраційних емоційних станів, за класифікацією Є.П. Ільїна, відносяться наступні: образа, розчарування, гнів, сум, смуток, туга, горе. Вони виникають, як наслідок стану фрустрації [86].

Прояв фрустрації залежить від сили та суб'єктивної значущості фрустратора (тобто подразника, який викликає фрустрацію), індивідуально-психологічних рис особистості та її попередніх станів.

На думку Левітова М.Д., психічні стани є синдромами, тобто поєднаннями численних компонентів (симптомів), що є ознаками того чи іншого психічного стану. В клінічній психології поняття синдром також означає наявність певного патологічного симптому, провідної ознаки, яка вказує на не випадковість комбінації симптомів саме у цьому синдромі, а не в іншому [107; 108]. На нашу думку, таким базовим, фоновим симптомом для більшості психічних станів є тривога, на ґрунті якої з'являються та трансформуються всі інші психічні стани. Стан тривоги є природною реакцією організму на будь-який зовнішній вплив, що порушує гомеостаз організму, стан комфорту, суперечить установкам, стереотипам, світоглядним позиціям, ціннісним орієнтаціям, Я-концепції особистості тощо. Підтвердженням цього припущення є також те, що першою стадією будь-якого стану стресу є стадія тривоги, а також те, що стан стресу розглядається як джерело всіх інших психічних станів.

Нами запропонована модель розвитку негативних психічних станів особистості та їх взаємозв'язку (див. рис. 1.2.). Згідно неї, першопочатковою ланкою у виникненні негативних психічних станів є стресова (фрустраційна) ситуація. При аналізі змісту цих понять слід зазначити, що, на нашу думку, стресова ситуація та власне поняття стрес є значно ширшим поняття фрустрації (фрустраційної ситуації) і включає його в своє семантичне поле. Таким чином, кожна фрустрація, на нашу думку, є стресом, проте не кожен стрес є фрустрацією.

Як видно з моделі, далеко не всі ситуації можуть стати стресовими для людини, це пов'язано з тим, що кожна з них має певний ступінь особистісної значущості, в залежності від потреб та інтересів особистості, її вікових особливостей, минулого досвіду, наявності психотравм у подібних ситуаціях і т.п.

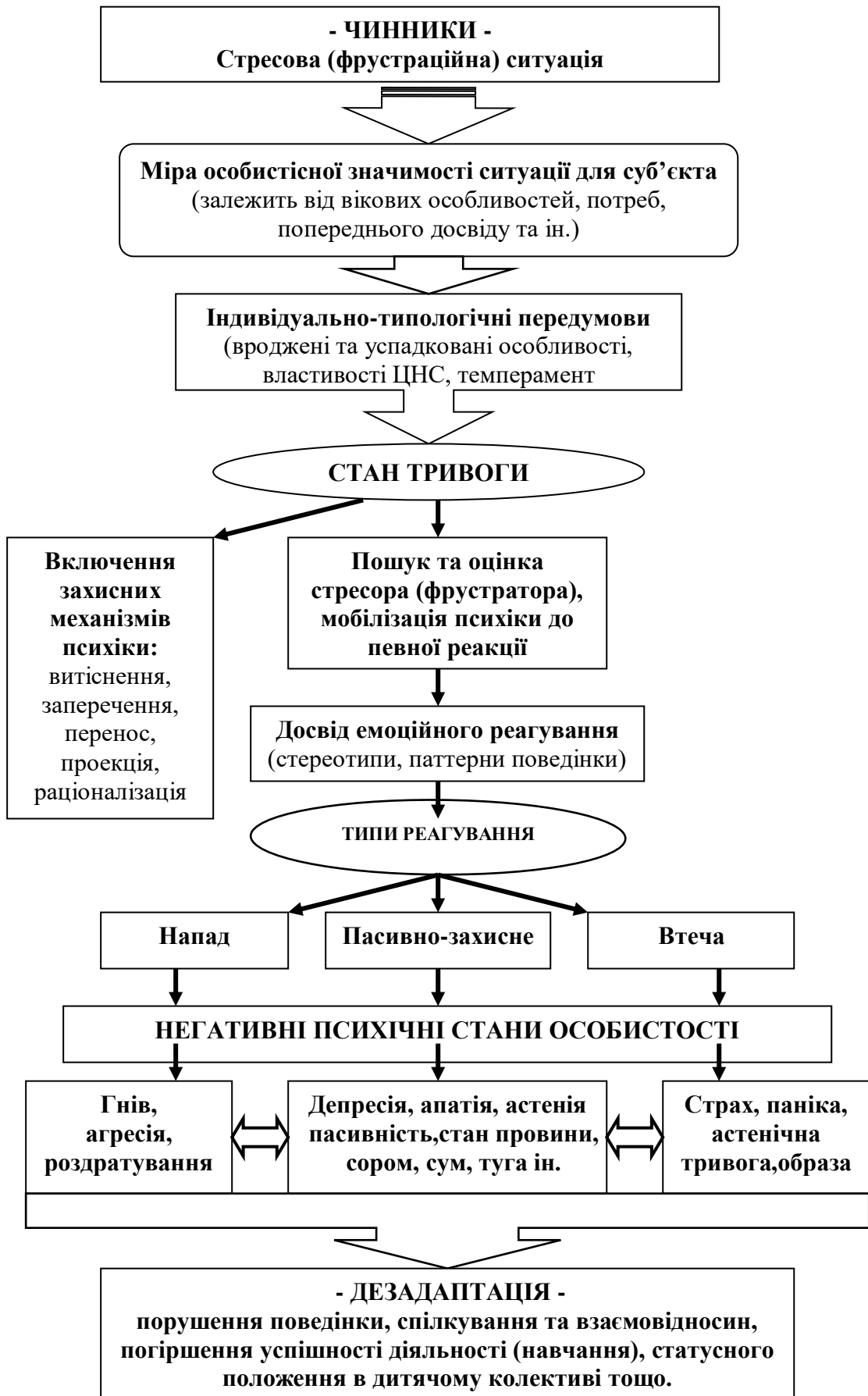


Рис. 1.2. Модель розвитку та наслідків негативних психічних станів у молодших школярів

Характер та рівень реагування на значущу ситуацію буде якісно відмінним у кожної особистості в залежності від її індивідуально-типологічних передумов: вроджених та успадкованих особливостей, типології та властивостей центральної нервової системи, темпераменту, порогів чутливості, рівня ригідності, емоційної збудливості, балансу нервових процесів збудження та гальмування та ін.

Якщо конкретна ситуація набуває для особистості стресового характеру, то, як відомо, першим механізмом реагування психіки на неї є індукція стану тривоги. Сам стан тривоги в силу своєї інтенсивності в стресовій ситуації, безоб'єктності, часто беззмістовності призводить до сильного внутрішнього напруження, сприяє переходу у певний змінений стан свідомості, а тому особистість часто намагається позбутися стану тривоги, або знизити рівень його інтенсивності. В цьому випадку можуть бути включені різного роду захисні механізми психіки, які допомагають зняти особистості стан тривоги та змінити відношення до конкретної ситуації, яка послужила виникненню стану (витіснення, заперечення, раціоналізації, проекції, переносу, регресії тощо).

Варто зауважити, що вищеназвані захисні механізми психіки є часто мало розвиненими у молодших школярів або ж наявні у незрілій, "дитячій" формі (абсесивно-компульсивні реакції, домінування витіснення, заперечення і т.п.). Якщо такі механізми захисту постають мало ефективними, то стан тривоги виконує функцію об'єктивації загрози чи небезпеки, її оцінки та мобілізує організм до певної активності.

Отже, стан тривоги, в залежності від характеру зовнішнього впливу на особистість (стресора чи фрустратора), змісту загрози, небезпеки може трансформуватися в ряд інших негативних психічних станів, зокрема, у зазначені вище стани: гніву, агресії, страху, депресії (субдепресії), апатії, астенії, втоми і т.п.

Ці всі перераховані стани відрізняються своєю поведінковою спрямованістю стосовно стресора (фрустратора), який є їх причиною, а також силою базового стану тривоги. Трансформація стану тривоги у стан гніву,

агресії свідчить про опір та нападальну тенденцію поведінкового реагування на загрозу. Трансформований стан страху призводить до поведінки уникання, втечі від об'єктів, що його зумовили. В ситуації, коли загроза чи небезпека є такою, яку не може подолати чи уникнути особистість, з'являються пасивно-захисні реакції та виникають такі негативні психічні стани, як депресія (субдепресія), апатія, астения, стан пасивності та ін. [57; 201; 202].

Наявність значної кількості негативних психічних станів у молодших школярів, як вже вказувалось раніше, на нашу думку, є першопричиною появи та розвитку дезадаптації особистості. Проявами та наслідками якої є наступні найбільш типові зміни:

- поява неадекватного поведінкового реагування на ті чи інші впливи, власне порушення норм та принципів поведінки тощо;
- порушення процесу спілкування, деструктивні зміни у взаємовідносинах з іншими (опозиційність, негативізм, нонконформізм або абсолютний конформізм), зниження статусного положення в межах дитячого колективу, ізольованість;
- деструктивні зміни щодо показника успішності, а також результативності діяльності (зокрема, зниження продуктивності та ефективності провідної діяльності молодшого школяра (учіння), відставання у показниках розвитку когнітивної сфери і т.п.) тощо.

Вище вказані та ряд інших дезадаптаційних наслідків негативних психічних станів у молодшому шкільному віці будуть розглянуті нами в другому розділі дисертації.

Як видно з моделі (див. рис. 1.2.), існує ціла низка негативних психічних станів особистості, вивчення яких має значний науковий інтерес. Проте, враховуючи певну обмеженість можливостей наукового дослідження, а також враховуючи особливості змісту та частоти прояву у молодшому шкільному віці негативних психічних станів, в межах предмету дослідження нами було виділено окрему групу негативних психічних станів. До неї відносяться стани

тривоги, страху, агресії (гніву), депресії (субдепресії), астенії, невпевненості. Ці психічні стани за своїм змістом та походженням мають чіткі критерії диференціації та істотні ознаки, а також, за нашими спостереженнями, є найбільш типовими для молодшого шкільного віку.

Гіпотетичне припущення щодо того, що тривога є базовим психічним станом, на основі якого розвиваються такі негативні психічні стани молодших школярів, як страх, апатія, депресія, субдепресія, агресія та інші, перевірена нами методами математичної статистики. З цією метою нами проведений кореляційний аналіз за Спірменом на одній з виборок учнів молодших класів, у яких спостерігалися негативні психічні стани. За методиками, які наведені в табл. 2.1., були проведені заміри рівнів розвитку всіх вище названих психічних станів і вираховані коефіцієнти рангової кореляції між ними [187, с. 208-223]. Результати кореляційного аналізу наведені в табл. 1.1.

Як видно з таблиці 1.1., позитивний кореляційний зв'язок з іншими негативними психічними станами існує у стану тривоги. Саме тому поява тривоги в особистості молодшого школяра закономірно викликає її трансформацію в інші психічні стани, перш за все в страх, агресію, астенію та депресію.

Таблиця 1.1

Матриця кореляції різних видів негативних психічних станів в учнів молодшого шкільного віку

Негативні психічні стани	1	2	3	4	5
1. Тривога		0,489	0,323	0,386	0,471
2. Страх	0,489		0,181	0,124	-0,286
3. Депресія	0,323	0,181		0,392	0,101
4. Астенія	0,386	0,124	0,392		0,086
5. Агресія	0,471	-0,286	0,101	0,086	

Між станом тривоги та агресією, астенією, депресією і страхом виявлений сильний (на рівні $p=0,01$) кореляційний зв'язок. Обернений кореляційний зв'язок виявлений між станом страху та агресії, що свідчить про можливість зниження страху у дітей за рахунок прояву агресивних реакцій. Слабший імовірнісний зв'язок існує між такими психічними станами як агресія і астенія, страх і астенія.

Таким чином, все це підтверджує наше припущення щодо генези розвитку психічних станів у молодших школярів (рис. 1.1.), а саме, що тривога переростає у них, як правило, в один з трьох способів особистісного реагування: пасивно-захисний (депресію, апатію, астенію), напад (агресію, гнів) або ж втечу, уникнення тривожної ситуації (страх). Експериментальна перевірка моделі та цього висновку буде проведена нами у другому розділі дисертаційного дослідження.

Загалом, можна зробити висновок, що негативні психічні стани, як окрема категорія психічних явищ, відрізняються своїми чіткими деструктивними наслідками, які мають своє переважно негативне відображення у поведінці, діяльності, спілкуванні, та позначається на розвитку особистості загалом; за своїм змістом та походженням вони тісно взаємопов'язані. Теоретичні підходи щодо розуміння сутності та механізмів розвитку негативних психічних станів особистості неоднозначні, а особливо у молодшому шкільному віці вони потребують ґрунтовного експериментального дослідження в реальних умовах навчально-виховного процесу.

1.3. Детермінанти та вікові особливості розвитку негативних психічних станів в учнів 1-4-х класів

З метою усвідомлення особливостей прояву негативних психічних станів особистості молодшого шкільного віку нами проведено аналіз детермінант їх розвитку. Вся гамма негативних психічних станів може бути

наслідком впливу на людину як різноманітних вроджених, так і соціальних факторів. В першу чергу вони детерміновані соціально-психологічними чинниками.

Сьогодні в суспільстві мають місце негативні тенденції, які ускладнюють формування особистості дитини і, перш за все, розвиток її емоційно-вольової сфери. Серед них можна виокремити наступні:

1. Зростання зайнятості батьків, особливо матерів. Спеціалісти стверджують, що рання та тривала відірваність дитини від матері, зменшення тривалості та збіднення змісту спілкування з дитиною, недостатність тепла, доброти у взаємостосунках та ряд інших факторів разюче відображаються на особистісному, перш за все емоційному, розвитку дитини.

2. Збіднення та формалізація контактів з дитиною у поєднанні з підвищеною вимогливістю до її виконавської дисципліни.

3. Зростання кількості розлучень та сімейних конфліктів, що ускладнює процес виховання дитини.

4. Соціально-психологічні проблеми, які напряду пов'язані з школою, навчанням.

5. Зростання кількості дітей, які мають ті чи інші органічні передумови ненормативного розвитку. До цієї групи відносяться діти з пошкодженнями центральної нервової системи, мозкових структур, з ослабленою нервовою системою внаслідок ускладнень протікання пренатального та натального періодів розвитку, внаслідок ураження інфекційними захворюваннями тощо [132; 157; 185; 242].

До вікових труднощів та проблем, які за певних несприятливих умов можуть призводити до виникнення у дітей негативних психічних станів, також відносяться:

1. Труднощі, які обумовлені появою нового шкільного режиму дня. Особливим чином це стосується дітей, які в дошкільному віці не відвідували дитячі дошкільні заклади.

2. Труднощі адаптації дитини до класного колективу. Досить значні подібні труднощі мають місце у дітей, що виростили в сім'ях, у яких в силу різних причин більше немає дітей та яким постійно приділявся надлишок уваги або була її цілковита відсутність.

3. Труднощі, що викликані взаємовідносинами між дитиною та вчителем.

4. Труднощі, що обумовлені зміною домашньої ситуації дитини. Такі труднощі стають менш проблематичними, якщо батьки цілковито усвідомлюють нове соціальне та вікове становище дитини, встигли приготуватися до нових обов'язків дитини як учня та до його нових прав в сім'ї.

Вченими виділяються наступні можливі причини появи негативних психічних станів у молодшому шкільному віці і, як наслідок, дезадаптивної поведінки [132]:

1. Неправильне виховання в сім'ї – неприйняття дитини з боку батька, гіперсоціалізація з боку матері.
2. Наявність компенсаторних характерологічних властивостей особистості дитини та негативних особистісних утворень (егоцентризм, афективність, брехливість, симуляція, демонстративність та ін.).
3. Негативне ставлення вчителя до дитини, для якої він є авторитетом.
4. Неадекватні взаємостосунки з однолітками.

Детальний аналіз праць науковців дозволяє нам навести також й інші чинники, які детермінують формування негативних психічних станів дітей [32; 53; 76; 82; 132; 142]:

- недоліки у підготовці дітей до школи, їх соціально-педагогічна занедбаність;
- соматична ослабленість дітей;
- тривала емоційна депривація;

- розлади емоційної сфери, несформованість довільних процесів, саморегуляції;
- невідповідність темпу, складності навчальної роботи віковим та індивідуальним можливостям дитини;
- навчальні перевантаження;
- порушення формування шкільних навичок (внаслідок дидактогенії та дидасталогенії);
- неадекватні очікування з боку батьків щодо успішності власної дитини;
- несприятливі взаємовідносини з педагогом;
- конфліктні взаємовідносини та неприйняття учня дитячим колективом тощо.

Дитина розвивається і виховується за певних умов, під впливом багатьох обставин. Ефективне виховання, яке відповідає потребам суспільства і самої особистості, можливе лише тоді, коли впливи різних факторів беруться під контроль, стають керованими. Зі всіх впливів, які обумовлюють онтогенез людини, формування її як особистості, найбільш вагомим та значущим є вплив сім'ї, насамперед батьків.

З моменту народження дитина знаходиться в постійному безпосередньому контакті з батьками та з іншими членами сім'ї, які беруть участь у її вихованні, становленні як особистості. Дослідження психологів свідчать про те, що вже на ранніх етапах онтогенезу людського індивіда повністю закладаються основні характерологічні риси і якості людини як особистості, і будь-які негативні впливи з боку батьків чи оточуючих у даний період відображаються на її подальшому розвитку. З приходом дитини в школу з'являється новий багатоаспектний фактор впливу на формування особистості, проте, за результатами наукових досліджень, можна стверджувати, що вплив сім'ї в молодшому шкільному віці так і залишається домінуючим.

Вивчення проблеми впливу сім'ї на формування особистості дитини молодшого шкільного віку в психолого-педагогічній науці поки що знаходиться на недостатньому рівні. Про це свідчить незначна кількість теоретичної та методичної літератури з даного напрямку. Деякі аспекти зазначеної проблеми розкривали у своїх працях такі відомі психологи та педагоги, як А.С. Макаренко [125], К.Д. Ушинський [211], В.О.Сухомлинський [29] та ін. Зокрема А.С. Макаренко зазначав: “Перед тим, як ви почнете виховувати своїх дітей, перевірте свою власну поведінку” [125, с. 263]. Цієї проблеми торкалися також вітчизняні педагоги та психологи, а саме М.Й.Буянов, Г.Л. Магилевська [32; 33; 124], а також зарубіжні – Д. Віннікотт, Я. Корчак, М. Земська [40; 81; 94] та інші. Слід зауважити, що більш детально зазначену проблему було досліджено зарубіжними вченими.

Сучасний етап розвитку української держави характеризується розбудовою принципово нової системи суспільних відносин, які безперечно позначаються і на взаєминах у сім'ї. Погіршення економічних умов життя, соціальні негаразди, зниження прожиткового рівня населення та ряд інших факторів негативно позначаються й на морально-психологічній атмосфері в сім'ї, яка по-особливому відображається на дітях: їх психічних станах, поведінці, навчанні.

Формування особистості дитини проходить за певних умов, і в першу чергу тих, які створюються їй змалечку в родині. Якщо виховні умови адекватні, з одного боку, потребам суспільства, а з іншого - віковим, індивідуальним потребам дитини, то вона досягає максимально можливого особистісного розвитку.

Проблема особистісного розвитку дітей різного віку завжди приваблювала дослідників і вивчалася на філософському, соціологічному, педагогічному та психологічному рівнях [6; 25; 28; 30; 32; 33; 38; 44; 93; 96; 114; 125; 127; 128; 129 та ін.]. Зокрема, відомий вчений, психолог та педагог М.І. Буянов в одній з своїх наукових праць стверджував: “...те все, що в

дитинстві закладається, потім буде складати суть людини, її особистість” [32, с. 33]. Проте значно менше на сьогодні психологічних досліджень, які були б присвячені аналізу впливу травматизуючих чинників, породжених у сім’ї.

Як показало проведене нами опитування учнів молодшого шкільного віку, близько третини з них зазнають у більшій чи меншій мірі в родині травматизуючого впливу на психіку (детальний аналіз зазначеного проведено в розділі 2).

Неблагополуччя в сім’ї тією чи іншою мірою практично завжди призводить до неблагополучного психічного розвитку дитини, формування її як особистості. Вищевказане негативно позначається, насамперед, на соціальній адаптації дитини, на спілкуванні її з оточуючими та однолітками, на емоційно-вольовій, інтелектуальній сфері дитини та на її особистісному розвитку на наступних етапах онтогенезу.

У молодшому шкільному віці під переважаючим впливом сім’ї відбувається інтенсивний процес розвитку самосвідомості дитини: формується її самооцінка як емоційно-ціннісне ставлення до себе та до інших людей, відбувається соціальна адаптація, а також продовжує формуватись образ “Я”, який виступає одним із провідних мотивів регуляції діяльності та поведінки особистості. Самооцінка виступає у цьому віці важливим механізмом саморегуляції. Проте при травматизуючому впливі сім’ї самооцінка дитини стає неадекватною, деформованою, що призводить до негативних наслідків у її особистісному розвитку. Враховуючи вищесказане, саме в цьому віці негативна атмосфера в сім’ї може завдати найбільшої шкоди дитині і вплинути на появу негативних рис характеру. Подібні небажані прояви у формуванні особистості дитини, перш за все при переході її в умови школи, пов’язані з дисгармонією в дозріванні емоційно-вольової сфери та порушеннями процесу соціальної адаптації [71; 118; 130; 171; 183; 189; 193 та ін.].

Про травматизуючий вплив сім’ї говорять, насамперед, у випадку наявності в ній певної неблагополучності по відношенню до самої дитини та її формування як особистості. На нашу думку, неблагополучна сім’я – це в

першу чергу та, в якій спостерігаються дефекти виховання, до яких ми відносимо: приховане емоційне відторгнення, неприйняття, коли дитину не люблять і постійно нагадують їй про це; гіперопіка, що не дозволяє будь-якої самостійності з боку дитини, гіпоопіка, яка полягає у повній відсутності виховання з боку батьків, непослідовність у вихованні та інші. Крім перерахованих дефектів у вихованні, на особистість дитини сильний негативний вплив має також наявність психотравмуючих ситуацій в сім'ї.

Психотравмуючими ситуаціями називають ситуації сильних психічних переживань, в основі яких лежать негативні емоції і які, в свою чергу, залишають своє деформуюче відображення на психіці дитини, на спілкуванні її з оточуючими, на успішності її навчання тощо. До таких ситуацій можна віднести різного роду сварки, чвари, бійки, скандали в сім'ї, намагання розлучитись і т.п. Все це разюче відбивається на дітях, які ростуть в цих сім'ях і особливим чином подібні психотравмуючі ситуації впливають на дітей молодшого шкільного та дошкільного віку.

Одним з найбільш потужних неблагополучних факторів, який руйнує не тільки сім'ю, але й душевну рівновагу дитини, є пияцтво батьків. Воно може стати роковим для дитини не тільки в момент зачаття плоду і під час вагітності, але й впродовж всього життя дитини, деформуючи її як особистість. У подібних сім'ях з найбільшою вірогідністю виростають діти з сильними проявами асоціальної поведінки.

Таким чином, за результатами проведеного нами аналізу наукової літератури, можна констатувати про суттєвий вплив сім'ї на особистість дитини молодшого шкільного віку, порівняно з низкою інших факторів, які на неї впливають у даному віці.

Будь-які психічні стани, їх прояви та характеристика залежать від ряду генетичних та соціальних факторів. Серед них, на нашу думку, можна виокремити певну вроджену, генетичну зумовленість їх прояву типологією нервової системи, динамікою нервових процесів, а також „соціальний фактор” (особливості виховання в сім'ї та інших соціальних інститутах, наявність

психотравмуючих, емоціогенних ситуацій, особливості спілкування та ін.) тощо. Це стало предметом нашого дослідження, результати якого представлені у дисертації.

Вище зазначені та інші фактори формування і розвитку психічних станів особистості, зокрема і негативних, розглядалися багатьма вченими (Ганзен В.А. [53], Левітов М.Д. [107; 108], Немчіна Т.О. [139], Сосновікова Ю.Є. [194], Чебикін О.Я. [225 226] та ін. Проте недостатньо вивченими залишаються поки що вікові особливості виникнення та розвитку тих чи інших негативних психічних станів.

Сосновікова Ю.Є, розглядаючи проблему психічних станів, зазначала, що вони мають свою вікову динаміку та особливості розвитку у кожному періоді онтогенезу (нова соціальна ситуація розвитку, особливості становлення провідної діяльності, вікові потреби, мотиви діяльності тощо) [194]. У зв'язку з цим вважаємо за необхідне розглянути вікові особливості розвитку особистості молодшого шкільного віку, які можуть обумовлювати появу у неї тих чи інших негативних психічних станів.

Молодшим шкільним віком вважається вік дітей від 6-7 до 10-11 років, що відповідає періоду їх навчання у початковій школі. В зарубіжній психології молодший шкільний вік є частиною періоду середнього дитинства, або латентної стадії розвитку. За такого підходу середнім дитинством називають вік з 6 до 12 років і його вважають періодом розвитку компетентності (включаючи і соціальну) [99; 140].

Фізіологічні особливості цього віку характеризуються відносно спокійним і рівномірним розвитком всіх його функціональних систем. Більш-менш стабільним є й фізичний розвиток молодшого школяра. Збільшення ваги, зросту, м'язової сили, витривалості, життєвого об'єму легенів проходить доволі-таки гармонійно та пропорційно.

У даному віці відбувається функціональне удосконалення мозку, а саме, розвивається аналітико-синтетична функція кори; помітно змінюється друга

сигнальна система, але при цьому перша сигнальна система в молодшому шкільному віці зберігає ще своє панівне положення. Поступово змінюється співвідношення процесів збудження та гальмування: процес гальмування стає більш сильним, проте як і раніше переважає процес збудження, а тому молодші школярі характеризуються високою збудливістю та імпульсивністю. Діти цього віку мають сильну потребу в русі, яку необхідно обов'язково задовольняти [233].

Прихід дитини в школу привносить найважливіші, кардинальні зміни в її життя. Саме тому більшість психологів (Л.С. Виготський [49; 50], Д.Б. Ельконін [231] та ін.) виділяють цей складний етап в онтогенезі людини, як “кризу семи років”, оскільки цей вік є переломним і одним з найбільш критичних, котрий відкриває собою весь період шкільного віку. Криза семи років поступово переходить у молодший шкільний, літичний за термінологією Л.С. Виготського, вік [42; 49; 154].

Ефективність навчальної діяльності залежить не лише від об'єктивних факторів (організації навчального процесу та якості викладання), а й від суб'єктивних, психологічних чинників, тобто від того, як особистість ставиться до цієї діяльності, яка її внутрішня позиція, якого смислу для неї набуває навчальна діяльність, а також від суто індивідуально-психологічних особливостей, зокрема особливостей сформованості її емоційно-вольової сфери.

Розширення соціального середовища та зростання довільності психічних процесів спричиняють розвиток соціальної компетентності дитини.

В цьому віці у дитини формується почуття власної компетентності, яке включається в „Я-образ” і робить молодшого школяра активним суб'єктом спілкування, зазнає змін та закріплюється самооцінка дитини, як складова її „Я-концепції” [196].

Головним джерелом інформації про себе, як і про інших, для дитини є дорослий, який, в буквальному смислі слова, визначає, хто така дитина. Даючи

оцінні судження вчинків дитини, вони виробляють у неї певне емоційне ставлення до себе, почуття власної цінності.

При дефіциті батьківської любові, тепла у дитини не виникає загальної позитивної самооцінки, що приводить до різних деформацій у розвитку особистості: появи почуття своєї меншовартості, станів непевності, страху перед новим, агресивності, злобливості і т.п. Відсутність позитивної загальної самооцінки в ранньому віці важко компенсувати в більш пізні періоди життя.

Включення дитини в спільну взаємодію з однолітками розширює можливості самоствердження дитини, дає їй нові ролі та критерії самооцінки. Однак ці критерії у молодшого школяра ще нестійкі, а оцінка коливається в залежності від настрою і ситуації. “Образ Я” дитини на цьому віковому етапі є ще слабо диференційованим [91].

На момент початку навчання в школі самооцінка дітей, як правило, є завищеною, дитина високо оцінює свої досягнення, незалежно від реальних результатів своїх дій та вчинків. Це пояснюється тим, що загальна позитивна самооцінка поширюється на окремі дії, що молодший школяр ще не може відділити позитивне ставлення до себе в цілому від оцінки своїх конкретних дій. Повторювані негативні оцінки та оцінні судження здібностей, компетентності, успіхів дитини в процесі навчання і зауваження дорослих часто не дають очікуваного результату, а викликають лише образу чи відмову від неуспішної діяльності і це також часто призводить до формування у дитини неадекватної, заниженої самооцінки [159; 160].

Негативні оцінкові судження, відсутність схвалення, позитивного підкріплення поряд з надмірною вимогливістю та принциповістю дорослих призводить до формування реалістично недосяжного образу “Я-ідеального” та неадекватного образу “Я-реального”, що в свою чергу призводить до появи викривленого емоційно-оцінкового відношення молодших школярів до самих себе.

Як підтверджують дані теоретико-експериментальних досліджень, вузловим моментом у становленні самооцінки є саме молодший шкільний вік,

оскільки у цей віковий період відбуваються кардинальні зміни всіх її структурних компонентів, форм, видів, показників, більш зрілими стають рівневі репрезентації, удосконалюється діяльність самооцінювання. До кінця молодшого шкільного віку самооцінка нерідко виступає домінуючим мотивом поведінки і діяльності. Основними джерелами становлення цієї особистісної підструктури є оцінка результатів своєї діяльності самою дитиною, а також порівняння себе з іншими. Крім того, важливим чинником на перших етапах розвитку здатності до самооцінювання, є оцінні судження інших людей, значущих для дитини [138].

Вчителю дуже важливо знати самооцінку дітей, адже різко завищена або занижена самооцінка обмежує саморозвиток дитини. Також вчителів, особливо молодших класів, необхідно знати самооцінку дітей для налагодження нормальних взаємовідносин з дітьми, які відіграють важливу роль у розвитку дитини в цілому і у розвитку її самооцінки, зокрема.

У молодшому шкільному віці дуже важливими стають взаємини дитини з вчителем, які поряд з впливом батьків визначають розвиток дитини як особистості, відображаються на особливостях прояву психічних станів та властивостей.

Взаємини з учителем мають велике значення для молодшого школяра з таких причин:

- це інший тип нерівноправних взаємин, який відрізняється від стосунків з батьками якісно більшим рівнем об'єктивності, оскільки в школі є чіткі критерії оцінювання успішності навчання та поведінки дитини;
- цей тип взаємин відрізняється значною емоційністю та достатньо високою емоційною залежністю учня від особистості вчителя та його ставлень до нього;
- взаємини з учителем є, з точки зору психології, добрим підготовчим етапом для переходу до рівноправних взаємин, тобто вони мають ніби перехідний характер; з взаєминами “дитина-батьки” їх зближує

нерівноправність; з взаєминами “дитина-учитель” їх зближує об’єктивність критеріїв оцінювання та зниження залежності.

Саме тому при аналізі реально існуючих негативних психічних станів у молодших школярів необхідним є врахування особливостей взаємодії в системі “учитель-учень” та вивчення індивідуально-психологічних особливостей дітей, стилю ставлень вчителя [20; 70; 100; 117; 133 та ін.].

У вітчизняній науці виділяють чотири головних психологічних новоутворення молодшого шкільного віку: довільність психічних функцій, внутрішній план дій, самоконтроль та рефлексію [42; 143; 156; 189 та ін.].

Внутрішній план дій забезпечує орієнтацію дитини в соціальному середовищі, яке швидко розширюється та ускладнюється. Однією з функцій рефлексії є забезпечення самопізнання як необхідної складової самоуправління та самоконтролю.

Довільність психічних функцій, предметної діяльності допомагає успішно реалізувати наміри дитини в поведінці, навчанні. Врахування рівня сформованості довільного компонента в структурі особистості дитини цього віку є необхідним у зв’язку з його важливістю в процесі розвитку вмінь із саморегуляції та самоконтролю наявних негативних психічних станів [42].

Негативні психічні стани та особливості їх прояву залежать від рівня особистісної саморегуляції. Саме це, на наш погляд, у відповідності до вікових особливостей молодших школярів, може стати однією з причин розвитку в них негативних психічних станів.

В науковій психологічній літературі також чітко вказується на той факт, що в молодшому шкільному віці, у порівнянні з наступними періодами розвитку особистості, такі стани, як тривога, страх, гнів та ін. мають переважно деструктивні, астеничні прояви та наслідки [15; 76; 157].

У зазначеному віці змінюється також соціальна позиція та соціальний статус дитини. Обов’язки перед батьками, які переважно обмежені та регулюються значною мірою суб’єктивними вимогами, замінюються всеохоплюючими в школі спільними об’єктивними вимогами. Це потребує

поглиблення почуття відповідальності та контролю учня над своєю поведінкою. Наслідком нової соціальної позиції дитини в молодшому шкільному віці стає зростання вимог до довільного управління своєю поведінкою та розвиток довільності.

Таким чином, взаємини з учителем є важливим чинником розвитку спілкування дитини, але вони виділяються в психічному житті дитини в окремий автономний сегмент соціальної взаємодії [42; 240].

Одразу після приходу дитини в школу починає розвиватися і третій сегмент її системи соціальних взаємодій – взаємини з однокласниками. Ці відносини відрізняються від дошкільних взаємин характером взаємозалежності. Якщо в дошкільному віці інша дитина швидше є об'єктом ігрової активності, то для молодшого школяра дружба і взаємна групова регуляція стають важливими чинниками особистісного розвитку. З першого до четвертого класу швидко зростає значення рівноправних взаємин з ровесниками [42].

У молодшому шкільному віці відбуваються виразні зміни в когнітивній та емоційній сферах.

У будь-якому виді діяльності класично виокремлюють три компоненти: когнітивний, емоційний та вольовий. Особливістю молодшого шкільного віку, як і дошкільного, є домінування емоційного компоненту над когнітивним, а особливо над вольовим.

У дітей молодшого шкільного віку проявляється високий рівень емоційної збудливості, імпульсивність та афективність емоційних (і як наслідок поведінкових) реакцій, емоційна лабільність, сенситивність, емоційна вразливість, ригідність, низькі адаптаційні можливості та ін. Все це на фоні недостатнього рівня сформованості довільних процесів, навичок саморегуляції стає підґрунтям та передумовою для формування негативних психічних станів [61; 145; 235; 236].

У дітей молодшого шкільного віку у випадках гострих психічних травм чи хронічних психотравмуючих впливів, джерелом яких часто є школа та

сім'я, формується афективний рівень реагування. Його прояви характеризуються підвищенням загальної емоційної збудливості, тривожністю, симптомами і синдромами страхів, проявами агресії та негативізму. Все це призводить до дезадаптаційних наслідків [32, с. 56; 78].

В окремих випадках наявність значної кількості емоціогенних ситуацій у повсякденному житті молодшого школяра може призвести до переважання у дитини форм реагування, особливостей поведінки, властивих більш ранньому віковому періоду, що свідчить про затримку психічного розвитку [32].

У зв'язку з новим статусом школяра та новою соціальною ситуацією розвитку в емоційній сфері дітей цього віку часто проявляється примхливість, дратівливість, імпульсивність, неслухняність тощо. Для періоду вступу до школи і особливо перших місяців навчання характерним є також зниження самооцінки та достатньо високий рівень тривожності [233].

Більшість негативних психічних станів молодших школярів безпосередньо пов'язані з самим процесом навчання. П.М. Якобсон зазначає, що "виконання навчальних завдань стає основою гострих переживань, хвилювання, невпевненості в собі, почуття радості у разі успіху та неспокою від того, що щось не виходить, задоволення і заспокоєння, що все ж таки виконане завдання і т.п." [233, с. 97].

Серед страхів типовим для дітей молодшого шкільного віку є страх „бути не тим”, тобто не відповідати загальноприйнятим нормам, очікуванням з боку значущих особистостей. Це страх зробити не так, як потрібно, не те, що слід, тобто страх помилки, неуспіху, поразки, своєї неспроможності в очах оточуючих. З одного боку, це і страх бути не тим, хто отримує визнання, хто відповідає груповим стандартам, тобто страх осуду та покарання, втрати прихильності з боку інших і, отже, страх соціальної ізоляції.

Постійне напруження (афект) при страхові „бути не тим”, на думку В.М. Остапова, виникає через побоювання не виправдати очікувань та вимог дорослих,

втратити їхню прихильність, заслужити негативну оцінку, бути покараним та „відкинутим” [76, с. 74].

Страх „бути не тим” часто супроводжується скутістю та надмірним напруженням при опитуванні учнів з місця, при відповіді біля дошки, спілкуванні з незнайомими людьми, виконанні відповідальних завдань, особливо контрольних. Найважчим виявляється початок, вибір одного з рішень, оскільки хвилювання, яке охоплює дитину, заважає їй зосередитися, приводить до зайвих дій, порушує ритм мовлення та здатність логічно мислити.

У молодших школярів типовим вираженням страху „бути не тим” є гальмування, рідше збудження, особливо при раптових питаннях, відповідях на непередбачену тему. За цих умов легше проявляються заїкання, нервові тики, можливі рефлексорні позиви щодо сечовиділення, спазми у вигляді клубка у горлі, болі у животі, гикавка, кашель, порушення дихання тощо [76].

Молодший шкільний вік також характеризується виникненням в окремих дітей (за М.І. Буяновим у 5 – 20%) шкільної дезадаптації [32]. Поведінковими проявами шкільної дезадаптації є труднощі у навчанні аж до стійкої неуспішності, порушення взаємовідносин з однолітками та вчителем, порушення дисципліни, відмова ходити в школу або погроза це зробити тощо.

Є.В. Новікова, опираючись на погляди Л.С. Виготського і Л.І. Божович, зазначає, що “причиною виникнення шкільної дезадаптації є не самі по собі промахи в діяльності молодшого школяра, а їх переживання відносно цих промахів” [142, с. 26]. А подібні переживання дитини в цьому віці прямо залежать від її взаємовідносин з авторитетними для неї дорослими (насамперед з вчителем і батьками) та їх ставленням до подібних проблем.

Негативне ставлення значущих дорослих може призвести до того, що реальні, а інколи й вигадані труднощі, які пов’язані з навчанням, почнуть

сприйматися дитиною як такі, які неможливо вирішити, породжені її невинними недоліками. Якщо ж ці негативні переживання дитини не компенсуються, якщо не знайдуться люди, які б могли підвищити самооцінку школяра, то в нього можуть виникнути психогенні реакції на шкільні проблеми, які у випадку повторюваності призводять до виникнення вищеописаного синдрому психогенної шкільної дезадаптації або ж емоційної дезадаптації, як її складової [142].

Отже, вивчення негативних психічних станів особистості без ґрунтовного аналізу вікових особливостей є малоефективним, оскільки для кожного вікового періоду онтогенезу є свої якісно своєрідні чинники їх прояву.

Для молодшого шкільного віку поява негативних психічних станів та їх динаміка можуть бути пов'язані з проблемою соціально-психологічної адаптації до навчання в школі, у зв'язку з зміною соціальної ситуації розвитку, статусу, новими вимогами та обов'язками, навчальними навантаженнями тощо [204].

Вище вказані та інші фактори, пов'язані з віковими особливостями молодшого школяра, стануть предметом експериментального аналізу у другому розділі дисертації.

Висновки до першого розділу

Теоретичний аналіз генези негативних психічних станів у молодшому шкільному віці дозволив зробити наступні висновки:

1. Проблема дослідження походження та розвитку негативних психічних станів особистості - одна з найскладніших та недостатньо вивчених, що зумовлено складністю відбору психодіагностичного інструментарію, неоднозначним підходом вчених до розуміння сутності та структури зазначених станів.

2. В системі негативних психічних станів молодших школярів провідне місце посідають емоційні негативні стани, що обумовлено віковими особливостями розвитку їх психіки та поведінкового реагування.

3. Запропонована модель розгортання та розвитку негативних психічних станів особистості у молодшому шкільному віці. Базовим станом по відношенню до інших негативних психічних станів є тривога. Робиться теоретичне припущення, що у залежності від вроджених, індивідуально-типологічних та соціальних чинників, тривога може трансформуватись у молодших школярів у такі негативні стани, як страх, депресію (субдепресію), астенію, гнів, агресію та інші. Методами математичної статистики підтверджується імовірність існування такої гіпотези.

4. Констатується, що генеза негативних психічних станів особистості у молодшому шкільному віці може бути вивчена експериментальним чином, а саме досліджені мають бути детермінанти, динаміка розвитку негативних психічних станів особистості у молодшому шкільному віці, їх вплив на самооцінку, поведінку, статусне положення в класі, успішність навчання, спілкування тощо. Дослідження особливостей розвитку негативних психічних станів учнів 1-4-х класів сприятиме розробці адекватної програми їх профілактики та корекції.

Матеріали розділу представлені у наступних публікаціях:

1. Томчук С.М. Психологічні аспекти адаптації особистості до навчання // Збірник наукових праць. №22. Ч. II. - Хмельницький: Вид-во НАПВУ, 2003. – С. 207-210.
2. Томчук С.М. Структура, детермінанти і методи дослідження негативних психічних станів та їх виявів у молодшому шкільному віці // Збірник

наукових праць. №30. Ч. II. – Хмельницький: Вид-во НАДПСУ, 2004. – С. 214-216.

3. Томчук С.М. Динаміка негативних психічних станів у молодших школярів та шляхи їх трансформації // Психологія та суспільство, 2005. - №3. - С. 101-108.

РОЗДІЛ II

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ГЕНЕЗИ НЕГАТИВНИХ ПСИХІЧНИХ СТАНІВ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

2.1. Методи та процедура вивчення негативних психічних станів в учнів 1-4-х класів

Діагностика психічних станів особистості, в тому числі й негативних, є достатньо складною методологічною та практичною проблемою для сучасної психології. Підбір методів та методик дослідження негативних психічних станів залежить як від рівня обізнаності дослідника щодо особливостей їх походження та розвитку, так і від орієнтації на той чи інший значимий аспект даної проблеми, а також від вибору тієї чи іншої концепції, моделі, яка була покладена в основу дослідження.

Всі психічні стани людини багатьма вченими розглядаються, як синдроми, в структурі яких виділяють певні симптоми, а саме: внутрішні суб'єктивні переживання, зміни в психічній активності щодо спілкування, поведінки, діяльності, зміни в сфері емоційно-вольової саморегуляції та в соматичних проявах [18; 19; 95; 157]. Таким чином, стани, як синдроми, проявляються переважно на емоційному, поведінковому та фізіологічному рівнях. Відповідно і діагностика психічних станів повинна проводитись у трьох напрямках:

1. Вивчення компонентів, реакцій, які можуть бути усвідомлені, як особливі суб'єктивні переживання;
2. Дослідження переважно зовнішніх компонентів, які проявляються в особливостях спілкування, поведінки, пантоміміки, а також в результатах діяльності;
3. Вивчення неусвідомлених проявів, які відображаються на роботі сомато-вегетативної системи.

Недоліком більшості методів та методик є те, що вони не спроможні дослідити всі компоненти того чи іншого негативного психічного стану на всіх рівнях його прояву. А.Б. Леонова вважає, що значна кількість відомих психодіагностичних методик є малоприматними для вивчення психічних станів, оскільки вони не враховують таку їх характеристику, як мінливість (ситуативність) [111]. Ці факти вимагають ґрунтовного аналізу існуючих методів та методик, спрямованих на дослідження негативних психічних станів і лише на основі такого вивчення можна підібрати комплекс відповідного психодіагностичного інструментарію, що забезпечить системне вивчення подібних психічних явищ. На сьогодні в психології використовуються різні підходи щодо принципів, змісту, процедур використання методів та методик дослідження особистості [3; 7; 24; 31; 37; 65; 66; 68; 72; 80; 119 та ін.].

Проте найбільш складною проблемою залишається добір методів діагностики негативних психічних станів у контексті вікових, а також індивідуальних особливостей досліджуваних. Зокрема, у психології до цього часу відсутня необхідна кількість високовалідних та достовірних методик, які можна використовувати у молодшому шкільному віці. Вікові особливості молодших школярів вимагають адаптації більшості методик, а сам процес адаптації методики є достатньо складним і може спотворити безпосередні результати дослідження [206].

Так, використання вербальних психологічних тестів, на думку багатьох науковців, і це впливає з нашого досвіду, є переважно малоефективним серед дітей перших і навіть других класів [138]. Це пов'язано з тим, що в них, як і у дошкільників, ще недостатньо розвинена довільність пізнавальних процесів (пам'яті, мислення, уяви та ін.), вони не завжди можуть усвідомити та ідентифікувати, який стан переживають, що може бути причиною його виникнення, їм важко вербалізувати і пояснити свої переживання відповідно до питань тесту. Спотворення результатів тесту може бути пов'язано і з тим, що учні в другому та особливо в першому класі ще не завжди здатні контролювати та програмувати свою діяльність, дотримуватись інструкцій та

завдань тесту, що часто може призвести до неправильних відповідей, до їх стереотипності (всі відповіді „Так”, або всі відповіді „Ні” у бланку для відповідей). У зв’язку з тим, що в них недостатньо сформована рефлексія, учні початкової школи можуть давати у багатьох випадках уявні, бажані відповіді, а не ті, які відповідають їх реальній поведінці. Молодші школярі також часто не розуміють складні вербальні запитання та швидко втомлюються внаслідок перенапруження, що також може викликати появу значної кількості механічних помилок та неточностей у відповідях.

Р.С. Немов стосовно психодіагностики дітей третього та четвертого класу стверджує, що їм „цілком підходять тести, які призначені для дорослих людей, за умови, що самі тестові завдання будуть їм доступні” [138, с. 159].

Слід мати також на увазі, що при наявності мотивації, при зацікавленому, активному налаштуванні особистості на тестування, його результати будуть завжди більш валідними, надійними.

Нами встановлено, що враховуючи вікові особливості уваги молодших школярів, її обсяг, проведення діагностичної роботи з ними повинно бути по можливості більш пролонгованим у часі (проводитися декілька днів, поетапно). Відповідно, з врахуванням особливостей конкретної методики, тестування, опитування учнів 1-4-х класів не повинно тривати довше, ніж 15-20 хвилин (особливо це стосується вербальних методик).

При діагностиці дітей молодшого шкільного віку також необхідно дотримуватись наступних вимог:

1. При контактах з незнайомими людьми у молодших школярів підвищується тривога. Це може суттєво вплинути на результати діагностики інших станів, тому досліднику необхідно створити таку ситуацію, яка б сприяла розвитку довірливих стосунків між ним та дитиною. Для цього на початку психодіагностики можна застосувати метод бесіди чи гри.

2. Діяльність, яку виконує молодший школяр при діагностиці, повинна бути для нього привабливою, викликати інтерес, а не опір.

3. Перш ніж застосувати ту чи іншу психодіагностичну методику у роботі з дітьми молодшого шкільного віку, необхідно переконатися у тому, що вона є для них інтелектуально доступною.

4. Завершення кожного завдання повинно супроводжуватись успіхом, позитивним підкріпленням.

5. У молодшому шкільному віці, за умов вибору, краще застосовувати психодіагностичні методики в індивідуальній формі роботи [138, с. 164].

Перед тим, як проводити психодіагностичне обстеження, ми дотримувалися наступних рекомендацій:

1. Знайомилися зі змістом (текстом) методики, з метою усвідомлення її призначення та характерних особливостей.
2. Аналізували наявні коментарі до даної методики.
3. Готували необхідні для проведення методики матеріали (для молодших школярів обов'язково необхідно зробити максимально доступні та зрозумілі бланки для відповідей, роздатковий матеріал і т.п.).
4. Проводили повну апробацію даної методики хоча б на одній дитині та аналізували її результати, робили необхідну корекцію.

Особливої уваги заслуговують проєктивні тести, оскільки ця група методів дослідження найбільш оптимально відповідає віковим особливостям молодших школярів. Застосування психомалюнків для виявлення негативних психічних станів у дітей та дорослих базується на *принципі проєкції*, суть якого полягає в тому, що особистість, зображаючи той чи інший об'єкт або ситуацію, переважно неусвідомлено передає своє ставлення до них, виносить назовні, опосередковано через малюнок, свої внутрішні переживання, конфлікти, хвилювання, страхи, образи тощо. Малюнок дитини – це завжди якесь повідомлення, зашифроване в образах та символах. Завданням психолога та педагога є тлумачення їх з метою надання необхідної допомоги дитині [36].

Малюнкові проєктивні тести дуже інформативні. Вони дають можливість виявити негативні психічні стани та ряд інших особливостей психіки дітей.

Водночас, вони відрізняються своєю простотою, є зрозумілими для молодших школярів, вимагають незначних затрат часу для їх проведення та не потребують жодних спеціальних матеріалів та обладнання. Враховуючи складність процесу рефлексії та неспроможність вербалізувати свої переживання, використання таких методик у молодшому шкільному віці стає ще більш ефективним. Малювання - це також зручний спосіб зняття зайвої напруженості та включення дитини у невимушену бесіду (особливо це стосується, як засвідчив наш досвід, використання малюнкових тестів при роботі з тривожними та інтровертованими дітьми).

Такі психомалюнки, як „Неіснуюча тварина”, „Малюнок людини”, „Автопортрет” та інші, дають можливість дослідити різні особливості психіки дитини та її психічні стани. Насамперед, це можливість виявити такі стани, як астенія, тривога, страх, агресія, депресія, впевненість (невпевненість), а також дослідити рівень психомоторного тону, активності особистості, імпульсивність, особливості самоконтролю, емоційну лабільність та ригідність, екстравертованість–інтровертованість, демонстративність, особливості реакції на стрес, можливі асоціальні тенденції, рівень загального розумового розвитку тощо [36].

Оскільки негативні психічні стани мають свої прояви не лише на внутрішньому, інтрапсихічному рівні, але й на рівні фізіологічному, моторному та поведінковому, то їх дослідження може також бути ефективним за умови застосування спостереження.

Спостереження дає можливість зібрати різного роду інформацію про конкретні прояви негативних психічних станів у поведінці та діяльності учнів навіть у тих випадках, коли такі стани не усвідомлюються ними. Однак використання методу спостереження вимагає значних затрат часу дослідником та максимальної об'єктивності щодо інтерпретації конкретних результатів, оскільки в даному методі відсутні чіткі стандартизовані процедури обробки даних. З метою отримання більш об'єктивних результатів за умов використання спостереження ми дотримувалися цілого ряду вимог:

- цілеспрямованість, чіткість визначення мети та завдань дослідження;
- наявність плану та протоколу спостереження;
- обмеження дослідником мінімальних ознак, реакцій, проявів, які є предметом спостереження та вироблення однозначних, об'єктивних критеріїв їх оцінки. Спостереження за негативними психічними станами молодших школярів має проходити пролонговано, в декілька етапів, відповідно до змісту та особливостей кожного стану;
- природність (звичність) умов спостереження – бажано, щоб молодші школярі не знали про те, що за ними спостерігають. Ця вимога може бути дотримана у тому випадку, якщо діти не будуть попереджені про подібний захід, якщо дослідник (психолог чи вчитель) не буде привертати увагу дітей, та коли молодші школярі адаптуються до присутності в класі експериментатора (приблизно після другого-третього відвідування вже можна проводити спостереження);
- чітка фіксація результатів спостереження (ведення протоколу, щоденника спостереження, можливе залучення технічних засобів: відеокамери, диктофона, фотоапарата);
- об'єктивність спостереження та обробки його результатів. Ця вимога зобов'язує контролювати можливий вплив психологічних установок, поглядів, переконань, припущень та знань психолога (вчителя) на хід та результати дослідження. Більшої об'єктивності набувають результати дослідження у випадку використання цього методу паралельно з методом експертних оцінок.

При діагностиці негативних психічних станів молодших школярів основним завданням спостереження є виділення, так званої, „групи ризику”, тобто дітей, які за поведінковими проявами та особливостями діяльності різко відрізняються від переважної більшості. Спостереження у цьому випадку варто використовувати як протягом уроку, так і в позаурочний час (зокрема на перервах), на різних уроках, які проводяться різними педагогами.

Достатньо ефективним у комплексі зі спостереженням є використання методу експертних оцінок. Цей метод збору інформації базується на судженнях педагогів, психологів, які є компетентними в психолого-педагогічних аспектах та можуть виступити в ролі експертів (фахівців) щодо оцінки особливостей прояву негативних психічних станів у поведінці, діяльності та спілкуванні дітей 1-4-х класів. Оскільки вчителі початкових класів, шкільні психологи з великим стажем роботи є тими, хто найбільше спілкується та взаємодіє з дітьми, то саме вони виступали у нас у ролі експертів.

При застосуванні методу спостереження та методу експертних оцінок ми звертали увагу на такі критерії та типові прояви негативних психічних станів, як погіршення соматичного здоров'я дитини, скарги на головні болі, запаморочення, болі в животі, надмірна сумлінність та охайність при виконанні навчальних завдань, відмова у виконанні суб'єктивно нездоланих завдань, дратівливість, агресивні та афективні прояви, зниження самоконтролю, прояви конфліктності, нонконформізму, негативізму щодо однолітків чи вчителя, надмірна чутливість до зміни ситуацій та зовнішніх подразників (гіперестезичні реакції), надмірна втомлюваність, виснажливість, надлишкова активність чи пасивність протягом уроку (перерви), відволікання, неуважність, незібраність, наявність сильних та значної кількості страхів (нічні страхи, страх запізнитися в школу, отримати низьку оцінку, виступати перед класом, страх покарання батьками і т.п.), небажання та відмова відповідати на уроках, відповідь тихим, невпевненим, ледве чутним голосом, різке зниження результативності навчальної діяльності в ситуації перевірки знань, окремі порушення пам'яті (погане запам'ятовування матеріалу, ускладнення пригадування та відтворення), знижений настрій, беземоційність, неадекватність емоційного реагування, надмірна скутість, напруженість тіла, нав'язливі рухи (посмикування рук, ніг, брів і т.п.), обкушування нігтів, інтровертованість, порушення спілкування тощо. На це вказують й інші дослідники [74; 76; 78; 82; 132].

Стандартизований кількісний аналіз результатів дослідження за результатами спостереження та експертних оцінок провести важко, проте прояви значної кількості ознак негативних психічних станів дають можливість стверджувати про їх наявність у молодших школярів.

З метою діагностики походження та розвитку негативних психічних станів у молодших школярів, шляхом бесід з батьками, варто з'ясувати як особливості сімейного виховання, взаємин у родині, так і специфіку поведінки, емоційного реагування та активності дитини в домашніх умовах, що може суттєво відрізнятись від подібної поведінки у школі. Для з'ясування особливостей прояву і можливих детермінант негативних психічних станів у дітей в умовах сім'ї, в бесідах з батьками встановлювалося наступне:

- особливості сну та відпочинку, а саме, яким чином дитина засинає (швидко, повільно, чи необхідні якісь супутні фактори для кращого засинання, наприклад, присутність батьків, улюбленої іграшки, ввімкненого світла, музики та ін.), які особливості сну (спить спокійно, міцно чи поверхнево, просинається, говорить крізь сон), чи сняться страхітливі сни, як просинається дитина (одразу чи необхідний тривалий час, в якому настрої, з яким рівнем бадьорості або втоми, чи наявне бажання спати більш тривалий час), чи виникає потреба у сні та відпочинку у дитини протягом дня і т.п.;

- характерне відношення дитини до їжі, харчування: чи наявна вибірковість у їжі, чи є апетит, з яким бажанням харчується дитина;

- наявність страхів, тривоги, неспокою: за яких обставин і коли з'являються прояви страху (у випадку очікування покарання, осуду батьків та дорослих, при згадуванні про школу, навчання, вчителя, без наявних, об'єктивних причин, в ситуаціях розлуки, самотності, хвороби тощо); як проявляється страх, тривога та наскільки негативно вони відображаються на поведінці, діяльності та спілкуванні дитини;

- які життєві ситуації викликають у дитини радість, втіху, задоволення, а які навпаки - незадоволення, сум, смуток, образу, роздратування. Наскільки

тривалими, стійкими є ці стани в конкретної дитини, чи змінюються вони на інші стани при зміні ситуації;

- наскільки дитина є чутливою до змін ситуацій, ставлення, до критики та зауважень, як вона переважно на них реагує. На якому рівні в дитини проявляються емпатичні тенденції, здатність до співпереживання іншим і т.п.;

- чи однаковий показник працездатності у дитини впродовж дня, як швидко втомлюється, які характерні прояви втоми спостерігаються, яким способом зазвичай знімається втома тощо;

- які емоційні стани переважно проявляються в дитини у навчанні, при виконанні домашніх завдань, в ігровій діяльності, на якому емоційному рівні відбувається спілкування дітей з однолітками, старшими та молодшими за віком;

- як спілкується дитина з батьками: проявляє опозиційне ставлення, негативізм, протест, обманює, чи у всьому підкорюється, є слухняною;

- характер ставлення дитини до мети діяльності: чи досягає поставленої мети, чи є постійною у своїх прагненнях та інтересах, чи відстоює свої інтереси та яким чином і як реагує на власні невдачі та неуспіх (відмовляється зовсім від діяльності, настирливо намагається довести розпочате до логічного завершення, відмовляється від спілкування, проявляє аутоагресію чи звинувачує оточуючих у своїх невдачах і т.п.);

- наявність гострих афективних станів: як часто вони виникають та які саме (сильне роздратування, гнів, агресія, панічний страх, ейфорія та ін.), як протікають (з повною чи частковою втратою самоконтролю, наскільки адекватні ситуаціям, які їх викликали, чи є стійкими) тощо.

Безумовно, показників істотних проявів та ознак негативних психічних станів можна навести значно більше, однак, при комплексному використанні деяких з вище названих діагностичних процедур може скластися достатньо цілісне уявлення про наявність негативних психічних станів у молодших школярів та їх деструктивний вплив на поведінку, взаємини, навчання.

Дослідження генези негативних психічних станів особистості у молодшому шкільному віці проводилося нами у декілька етапів. На першому етапі шляхом спостережень, аналізу процесу спілкування, навчальної діяльності учнів, експертних оцінок вивчалася вся гамма негативних психічних станів, які характерні для учнів молодшого шкільного віку. У відповідності з прийнятою нами структурою та моделлю негативних психічних станів (підрозділ 1.2.) був проведений добір адекватних методів та психодіагностичних методик, спрямованих на їх вивчення. Проведено вибірково їх апробацію та пілотажне дослідження з метою добору найбільш цілісної та інформативної батареї методів та методик, перевірено їх на придатність до застосування, на можливості сприйняття учнями, на надійність та валідність. Також було проаналізовано та виділено певну обмежену сукупність негативних психічних станів, які були характерні для молодших школярів та є базовими психічними станами.

На другому етапі дослідження проведено констатувальний експеримент з вивчення генези негативних психічних станів учнів: їх походження, детермінант виникнення, динаміки розвитку та перебігу, особливостей впливу на навчальну діяльність, поведінку, спілкування, взаємини дітей та їх соціальний статус в класі. Всього в експерименті на другому етапі дослідження взяло участь 543 учні 1-4-х класів з 5 навчальних закладів, 134 батьків, 35 вчителів початкових класів. У якості експертів виступали вчителі початкових класів та практичні психологи шкіл, які мали відповідну підготовку та великий досвід роботи з учнями початкових класів.

Загалом, для діагностики негативних психічних станів у молодшому шкільному віці психологами використовуються наступні методи та методики [36; 66; 95; 126; 138; 155; 163; 176; 180; 192]:

- *Тести вербальні*: тест шкільної тривожності Б.Філіпса, шкала наявної тривожності дітей СМАС (адаптована А.М. Прихожан), шкала особистісної тривожності А.М. Прихожан, опитувальник Г. Айзенка на дослідження темпераменту (дитячий варіант), дослідження самооцінки Дембо-Рубінштейна

(стан впевненості-непевненості), тест-опитувальник дитячих неврозів, опитувальник Басса-Дарки (адаптований варіант), тест особистісних особливостей молодшого школяра Р.Б. Кеттела - Р.В. Коана.

- *Проективні тести*: тест тривожності Р. Темпл, М. Дорки, дитячий апперцептивний тест (ДАТ), тест руки (Hand-test), тест фрустраційних реакцій Розенцвейга (дитячий варіант), а також тест кольорових виборів Люшера, в тому числі й *малюнкові проективні тести*: „Неіснуюча тварина”, „Малюнок людини”, „Автопортрет”, „Дім-дерево-людина”, „Малюнок сім’ї”, „Що мені подобається в школі”, „Я в школі – я вдома” та ряд інших тематичних психомалюнків.

- Допоміжні методи та методики збору інформації: спостереження, бесіда, анкетування, соціометрія, методи експертних оцінок, аналізу документації та результатів практичної діяльності учнів тощо.

Зупинимося більш детально на процедурі та сутності методик, використаних у нашому дослідженні. Так, для вивчення таких негативних психічних станів, як тривога, агресія, астения та депресія, нами був використаний тест-опитувальник дитячих неврозів [68]. У даному тесті виділяються наступні шкали, які використані у нашому дослідженні. Шкала депресії – описує основні прояви депресивного стану з врахуванням вікової специфіки особистості молодшого шкільного віку. Шкала астенії дозволяла виявляти найбільш типові порушення уваги, мислення, пам’яті та працездатності, які характерні для вікових особливостей астенічного синдрому дітей молодшого шкільного віку. Шкала порушень поведінки – спрямована на виявлення найбільш яскравих гіперстенічних форм порушень поведінки, які проявляються в різних видах агресії, в нонконформізмі і т.п. Шкала тривоги – дозволяла оцінити загальний стан емоційного напруження, очікування неблагополучних ситуацій, відчуття загрози, як показників успішності проходження адаптаційного процесу в умовах навчально-виховної діяльності учнів. Ступінь прояву зазначених вище негативних психічних станів визначався за шкалами, які описані в роботі [68].

Для дослідження негативних психічних станів використовувалися також проєктивні малюнкові методики: „Неіснуюча тварина”, „Малюнок людини”, „Дім-дерево-людина”, „Малюнок сім'ї”, „Що мені подобається в школі”, „Я в школі – я вдома” та ряд інших тематичних психомалюнків [36; 141; 176; 192]. Цінність перерахованих методик полягає в тому, що вони давали можливість прослідкувати характер та динаміку прояву негативних психічних станів в учнів початкових класів у цікавій для них формі. Окремі результати використання нами зазначених методик та вивчення негативних психічних станів молодших школярів представлені у Додатку А.

Найбільш інформативною проєктивною методикою щодо змісту та особливостей прояву негативних психічних станів в учнів виявилася методика “Неіснуюча тварина”. Після проведення дослідження за цією методикою нами проводилася бесіда з чітко визначеним переліком питань, в деяких випадках учні 3-4-х класів самостійно склали відповідні їм оповідання. Бесіда у доступній для молодших школярів формі проводилася на основі наступних запитань:

- Що це за тварина? Як її звати?
- Де живе твоя тварина? Чи має вона свою домівку? Чи є у неї батьки, рідні?
- Яка вона (радісна, щаслива-нещаслива, зла, добра, ображена)?
- Чи є в неї вороги? Хто вони?
- Чи є в неї друзі? Хто є друзями тварини та скільки їх?
- Чим харчується тваринка?
- Що любить робити?
- За що хвилюється, чого боїться твоя неіснуюча тварина?
- Про що вона мріє? Що хотіла б змінити в своєму житті? та ін.

У дослідженні також використані проєктивні тести: тест тривожності Р. Темпл, М. Дорки, дитячий апперцептивний тест (ДАТ), а також тест кольорових виборів Люшера, а саме, використана семантика кольорів при аналізі малюнкових проєктивних тестів [163; 180; 192; 199].

Окрім того, нами була розроблена методика на вивчення страхів, які є типовими для окремих дітей, що мають схильність до прояву негативних психічних станів. Вона являла собою анкету із запитаннями щодо страхів, які можуть розвиватись у молодшому шкільному віці. Шляхом проектування себе на ті чи інші ситуації діти вибирали ті відповіді, які їм найбільше підходили.

Для вивчення та аналізу детермінант негативних психічних станів у дітей нами використовувалися методики: шкала ефективності педагогічного стилю Н.О. Амінової та Н.І. Шелєхівої та тест-опитувальник батьківського ставлення (Г.Я. Варга, В.В. Столін), методика Г. Айзенка (дитячий варіант) [2; 146; 176; 237].

З метою вивчення соціального статусу учнів з негативними станами нами використана соціометрична методика.

На третьому етапі дослідження був проведений формувальний експеримент, у якому взяли участь дві групи учнів 1-4-х класів: експериментальна група складала 30 осіб і була за умовами дослідження поділена на три підгрупи та контрольна група учнів, яка складала 29 учнів. Програма формувального експерименту передбачала використання методів групової та індивідуальної роботи, які були спрямовані на зниження деструктивного впливу негативних психічних станів учнів на їх навчальну діяльність, спілкування та соціальний статус у групі однолітків.

Нами запропонована авторська модель психокорекції та профілактики негативних психічних станів у молодших школярів. Вона представлена нами на рис. 3.1.

Модель представляє собою алгоритм, зміст, сутність психокорекційного впливу на учнів експериментальної групи з метою зниження рівня таких негативних психічних станів, як тривога, страх, депресія, агресія та ін. Детально особливості психокорекційної роботи будуть представлені у підрозділі 3.1. дисертації.

2.2. Детермінанти розвитку негативних психічних станів у молодших школярів

2.2.1. Залежність психічних станів учнів від їх індивідуально-типологічних особливостей

До факторів, що обумовлюють появу та розвиток негативних психічних станів, можна віднести цілу низку явищ, але домінуюче місце серед них посідають соціально-психологічні фактори та вроджені, насамперед, типологічні особливості нервової системи, особливості темпераменту. На зв'язок психічних станів особистості з особливостями темпераменту, властивостями нервової системи вказують ряд дослідників [90; 137; 195; 197; 200; 237].

Для аналізу зв'язку вроджених особливостей нервової системи з проявами негативних психічних станів нами було використано опитувальник Г. Айзенка (дитячий варіант) та здійснено порівняльний аналіз результатів дослідження дітей двох груп: групи, у якій в учнів були чітко виявлені негативні психічні стани (надалі ГНПС) та групи школярів без явного прояву вказаних станів (надалі – група норми (ГН)). Перша група (ГНПС) нараховувала 106 учнів початкових класів, друга група (ГН) - 121 учень.

У методиці Г. Айзенка, в адаптації О. Шмельова [2], в шкалі екстраверсії виділяються наступні рівні: інтроверт, потенційний інтроверт, амбіверт, потенційний екстраверт та власне екстраверт. За шкалою нейротизму виділялися наступні рівні: суперконкордант, конкордант, потенційний конкордант, нормостенік, потенційний дискордант, дискордант, супердискордант.

За результатами тестування учнів було виявлено суттєві відмінності в результатах двох вище зазначених груп (див. рис 2.1.). В учнів ГНПС відсоток осіб, які за основними властивостями нервової системи переважно відповідають типові холерика складає 52,83%, проти 20,66% у ГН. Тобто, серед групи дітей з вираженими негативними психічними станами холериків

на 32,2% (в 2,6 рази) більше, ніж в учнів групи норми. Серед дітей ГНПС також значний відсоток тих, які за властивостями нервової системи відповідають типу меланхоліка – 39,62%. Однак серед учнів меланхолічного типу темпераменту у ГН і ГНПС не було виявлено суттєвих відмінностей. Лише на 7,4% більше таких у ГНПС, порівняно з ГН. Одночасно встановлено: дітей з негативними психічними станами, які відносяться до типів темпераменту, що характеризуються стабільністю та врівноваженістю нервових процесів (тобто серед сангвініків та флегматиків) найменше. Так, серед таких учнів сангвініків нараховується 5,66%, а флегматиків – 1,89%. Виявлено, що серед дітей ГН із сангвінічним типом темпераменту на 30,7% (в 5,4 рази) більше, ніж ГНПС, а флегматиків – відповідно на 9,4% (в 5 раз) більше.

При аналізі результатів за окремими показниками шкал з даної методики між виокремленими нами групами дітей також були виявлені істотні відмінності в залежності від наявності в них негативних психічних станів (рис. 2.1.).

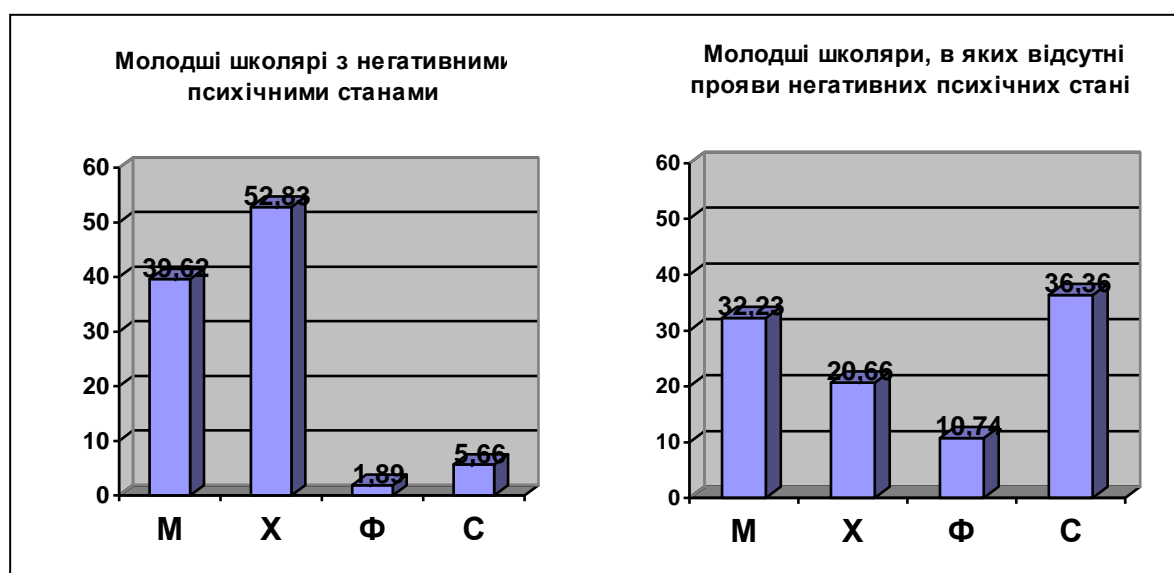


Рис.2.1. Залежність прояву негативних психічних станів учнів від типу темпераменту.

Примітка: по *осі абсцис* – типи темпераменту: М- меланхолічний, Х- холеричний, Ф – флегматичний, С – сангвінічний; по *осі ординат* – кількість досліджуваних учнів (у %).

За шкалою нейротизму молодші школярі ГНПС характеризуються переважно високим показником, в середньому 18,5 балів, що є на межі рівня потенційного дискорданта та дискорданта. Це означає, що такі діти відрізняються високим рівнем нейротизму, а отже процеси збудження переважають у них над процесами гальмування, а тому вони характеризуються надмірною чутливістю, вразливістю, емоційною нестійкістю, високим рівнем афективного реагування і т.п. Це також може стати нейрофізіологічною передумовою для формування у таких дітей, за певних соціальних умов, негативних психічних станів. Навпаки, учні 1-4-х класів ГН в середньому, за результатами дослідження, мають за шкалою нейротизму 13,2 бала, що відповідає рівню нормостеніка і в середньому на 5,3 бала менше, ніж у дітей з ГНПС.

Нормостенікам відповідає збалансованість нервових процесів збудження та гальмування, вони відрізняються більшою стабільністю, пластичністю поведінкового реагування, стійкістю до емоціогенних ситуацій, мають більші адаптаційні можливості тощо.

У показниках за шкалою „нейротизму” серед дітей ГНПС наявна наступна диференціація: найбільш адаптивних конкордантів та потенційних конкордантів не було виявлено взагалі, нормостеніків виявлено 23,59%, потенційних дискордантів – 30,19%, дискордантів – 35,85%, супердискордантів – 10,38%. Ці дані, як видно з рис. 2.2, істотно відрізняються від результатів, що були отримані в результаті тестування учнів ГН, а саме в останній виявлено: конкордантів – 10,74%, потенційних конкордантів – 12,4%, нормостеніків – 37,19%, потенційних дискордантів – 28,1%, дискордантів – 11,57%, супердискордантів не було виявлено взагалі.

Значущі відмінності між двома вище вказаними групами молодших школярів за шкалою нейротизму дають нам підстави стверджувати про істотний вплив вроджених нейрофізіологічних, індивідуально-типологічних особливостей дітей на вірогідність появи та розвитку у них негативних психічних станів. Як видно з рис. 2.2., найбільша вірогідність такої негативної

динаміки у дітей з рівнем дискорданта (в ГНПС проявляється в 3,1 рази частіше, ніж у ГН) та супердискорданта (в ГН такі учні відсутні).

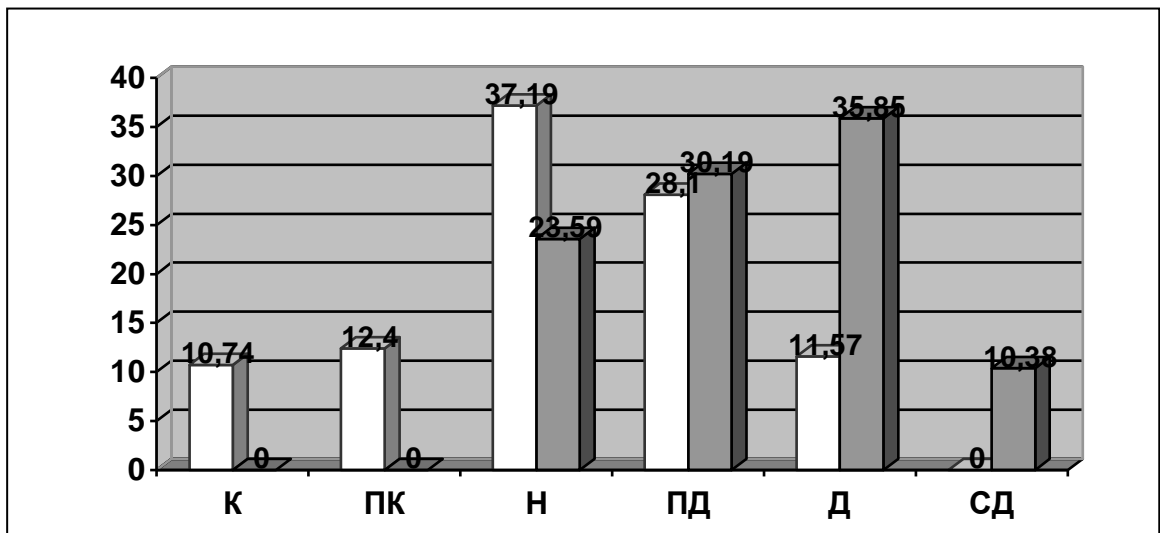


Рис 2.2. Особливості нейротизму у молодших школярів з різним рівнем прояву негативних психічних станів (за методикою Г. Айзенка)

Примітка: 1. На *осі абсцис* – рівні прояву за шкалою нейротизму: К – конкордант, ПК – потенційний конкордант, Н – нормостенік, ПД – потенційний дискордант, Д – дискордант, СД – супердискордант; на *осі ординат* – кількість учнів у %.

2. ■ – діти з негативними психічними станами (ГНПС), □ – група норми (ГН).

З іншого боку, наявність значної кількості дітей з негативними психічними станами (23,59%) серед дітей з рівнем нормостеніка, який, як вже зазначалося вище, характеризується врівноваженістю нервових процесів, високою стабільністю, збалансованістю та адаптивністю, свідчить також про вірогідність впливу інших факторів, які індукують появу негативних психічних станів у молодших школярів. Таке припущення також підтверджується тим, що нами виявлено значний відсоток дітей серед групи норми, в яких наявний рівень потенційного дискорданта, однак в них не було виявлено негативних психічних станів. Це може бути зумовлено, на нашу думку, впливом ряду соціально-психологічних чинників, зокрема таких, як особливості сімейного виховання, недоліки навчально-виховного процесу та ін. Подібні фактори можуть як посилити інтенсивність прояву негативних психічних станів у молодших школярів, призвести до їх негативної

трансформації в інші деструктивні психічні стани, так і спровокувати появу цих станів серед дітей, у яких відсутні вроджені нейрофізіологічні передумови для їх виникнення. Дослідження впливу таких факторів буде проведено нами в підрозділах 2.3.2 та 2.3.3.

В процесі експерименту вивчалися прояви негативних психічних станів учнів молодшого шкільного віку у залежності від такої властивості темпераменту, як інтроверсія-екстраверсія. Так, за шкалою екстраверсії, як видно з рис. 2.3., при порівнянні дітей з негативними психічними станами та групи норми, виявлені певні відмінності, а саме:

- інтровертів серед дітей з негативними психічними станами менше на 4,37% (в 2 рази) у порівнянні з групою норми, потенційних інтровертів менше відповідно на 10,4% (в 2,1 рази);

- екстравертів серед учнів ГНПС, навпаки, більше майже на 3% (в 4,5 рази) порівняно з ГН, а потенційних екстравертів більше відповідно на 9,2% (майже в 2 рази);

- амбівертів у зазначених групах молодших школярів майже однакова кількість (ГНПС – 61,32%, ГН – 57,85%), відмінність складає лише 3,5%.

Таким чином, в цілому екстравертів та потенційних екстравертів серед дітей ГНПС, так само як інтровертів серед дітей ГН, в 2 рази більше. Проте значна кількість учнів молодших класів (близько 60%) у двох вище зазначених групах відноситься до рівня амбівертів, які ситуативно проявляють ту чи іншу із зазначених властивостей темпераменту.

На нашу думку, відмінності за шкалою екстраверсії можна пояснити тим, що інтроверти та потенційні інтроверти, більшу кількість яких було виявлено серед дітей групи норми (на 14,8% більше, ніж ГНПС), характеризуються більшою рефлексивністю, здатністю до самоаналізу, в них переважає інтернальний локус контролю над екстернальним, а це, у поєднанні з більшою стабільністю нервової системи, стає передумовою для меншого прояву та генези негативних психічних станів. Навпаки, виявлення більшої кількості власне екстравертів та потенційних екстравертів серед групи дітей з

негативними психічними станами (на 12,1% більше, ніж у ГН) може бути пов'язано з дещо більшою нестійкістю, зниженою рефлексивністю та переважаючою екстернальністю локусу контролю серед індивідів з такою властивістю темпераменту. Саме тому з поміж дітей з негативними психічними станами значний відсоток тих, які проявляють агресію, порушують поведінку та проблемно спілкуються.

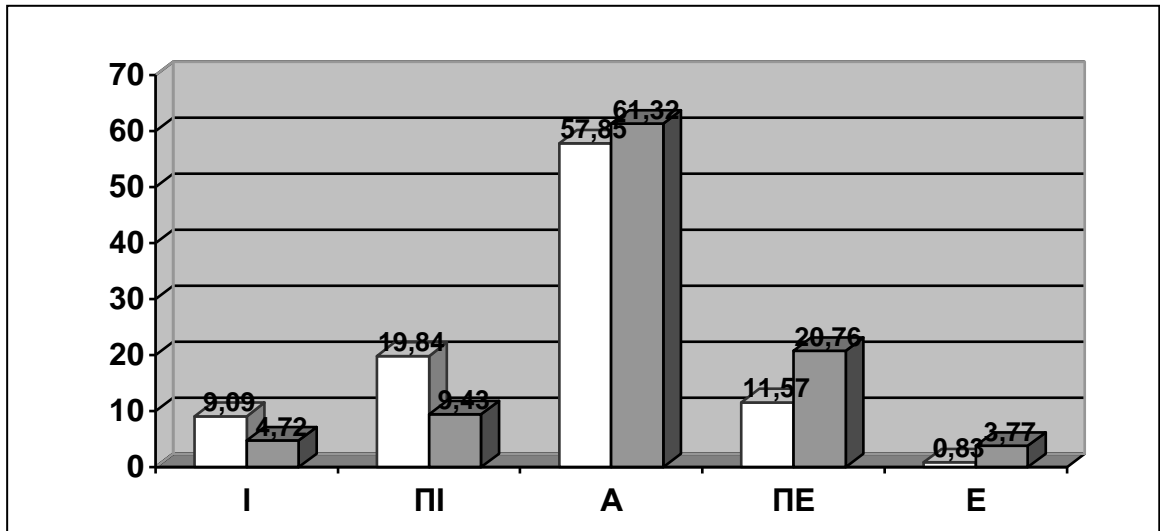


Рис 2.3. Особливості відмінностей у показниках екстраверсії у молодших школярів з ГНПС та ГН (за методикою Г. Айзенка)

Примітка: 1. На *осі абсцис* – рівні прояву за шкалою нейротизму: I – інтроверт, ПІ – потенційний інтроверт, А- амбіверт, ПЕ – потенційний екстраверт, Е – екстраверт; На *осі ординат* – кількість учнів у %.

2. ■ – діти з негативними психічними станами (ГНПС), □ - група норми (ГН).

Підтвердженням останнього припущення є результати проведеного нами аналізу негативних психічних станів учнів ГНПС в залежності від типу темпераменту. Як було вказано раніше, серед групи молодших школярів з негативними психічними станами найбільше меланхоліків (39,6%) та холериків (52,8%). Нами проведено дослідження особливостей розвитку різних видів негативних психічних станів у молодших школярів цих двох груп темпераменту (його результати представлено в таблиці 2.1.). З неї видно, що відсоток дітей з проявами стану агресії серед холериків більший на 51,2% (в 3,2 рази більше), ніж у меланхоліків. Це підтверджує наше припущення про

зв'язок деструктивних поведінкових особливостей з показником екстраверсії (за шкалою екстраверсії холерики мають більший показник, ніж меланхоліки).

Таблиця 2.1.

Зв'язок типів темпераменту та негативних психічних станів в ГНПС

(загальна вибірка меланхоліків та холериків в ГНПС складала 98 учнів (42 та 56 відповідно))

Тип темпераменту	Психічні стани				
	Тривога	Страх	Депресія (субдепресія)	Астенія	Агресія
Меланхоліки	57,14	69,05	92,85	97,62	23,81
Холерики	67,86	19,64	44,64	48,21	75,00

Серед дітей-меланхоліків з ГНПС дуже високий показник прояву станів астенії (97,62%) та депресії (субдепресії) (92,85%), а також високий рівень прояву страху (69,05%). Ці показники є значно більшими, порівняно з групою холериків. Як для меланхоліків, так і для холериків характерний високий рівень прояву стану тривоги, його переживає більші половини молодших школярів з ГНПС. Як вже зазначалося в розділі 1, при теоретичному аналізі взаємозв'язку та взаємозалежності різних негативних психічних станів, саме стан тривоги є первинним, базовим негативним психічним станом для трансформації з нього таких негативних психічних станів у молодших школярів, як агресія, депресія, страх, астенія та ін.

Незначний рівень прояву страху серед холериків при високому рівні їх агресії також доводить наше припущення про зв'язок між зазначеними станами та про можливість трансформації у них стану тривоги в інші стани, про що йшла мова в підрозділі 1.2. Так, у випадку впливу на особистість певних стресогенних факторів та підвищення у зв'язку з цим рівня тривоги, остання часто трансформується в один з типів негативного емоційно-поведінкового реагування: нападальне реагування (агресія), реакцію втечі

(стан страху) та пасивно-захисні способи реагування (депресія, апатія, пасивність). Нами виявлено, що в таких ситуаціях задіюється переважно один домінуючий тип реагування при гальмуванні інших. Так, наприклад, для холериків, враховуючи силу та неврівноваженість їх нервової системи, як видно з таблиці 2.1., найбільш характерним та найбільш типовим є агресивне реагування (виявлено у 75% досліджуваних) та зниження при цьому інтенсивності стану страху (19,64%), а також рівня прояву інших негативних психічних станів. І навпаки, для більш слабкої нервової системи, яка характерна для меланхоліка, типовими є протилежні типи реагування: втеча (стан страху – 69,1%), пасивно-захисна реакція (стан депресії 92,9%) та стан нервово-психічної слабкості та виснаженості, втоми (стан астенії – 97,62%). Варто зазначити, що стан агресії є найменш вираженим в учнів-меланхоліків (23,81%) і проявляється переважно у вигляді захисних агресивних тенденцій та у вигляді підвищеної дратівливості.

Таким чином, результати проведеного нами дослідження дозволяють стверджувати те, що вроджені особливості центральної нервової системи, властивості темпераменту поряд з іншими факторами є передумовами появи та розвитку негативних психічних станів в особистості молодшого шкільного віку. Найбільшими передумовами їх появи та динаміки розвитку є високий показник нейротизму, а отже неврівноваженість нервових процесів збудження та гальмування, сенситивність, зниження самоконтролю, саморегуляції та ін.

2.2.2. Вплив батьківських ставлень на розвиток негативних психічних станів дітей

До факторів соціально-психологічного впливу вчені відносять різні інститути соціалізації особистості, і найперше сім'ю, в якій до моменту навчання дитини у початковій школі закладаються основи психічного здоров'я дитини та розвитку здібностей у подальшому.

Вплив сім'ї на формування особистості дитини тривалий час досліджується в психології. Ефективне виховання, яке відповідає потребам суспільства і самої особистості, можливе лише тоді, коли впливи різних чинників беруться під контроль, стають керованими. Зі всіх впливів, що обумовлюють онтогенез людини, її розвиток, як особистості, найбільш вагомим та значущим є вплив сім'ї, насамперед батьків.

З моменту народження дитина знаходиться в постійному безпосередньому контакті з батьками та з іншими членами сім'ї, які беруть участь у її вихованні, становленні, як особистості. Дослідження психологів свідчать про те, що вже на ранніх етапах онтогенезу людського індивіда повністю закладаються основні характерологічні риси і якості людини, як особистості і будь-які негативні впливи з боку батьків чи оточуючих в даний період відображаються на її подальшому розвитку та призводять до появи цілого ряду негативних психічних станів особистості дитини.

Вивчення проблеми впливу сім'ї на формування особистості дитини молодшого шкільного віку проводилось як в українській психолого-педагогічній науці, так і в зарубіжній. Особливо це є актуальним з точки зору генези негативних психічних станів у молодших школярів. Дослідженням цієї проблеми займалися вітчизняні педагоги та психологи, а саме М.Й. Буянов, П.Ф. Лесгафт, Г.Л. Могилевська, Б.П. Нікітін, Г.Т. Хоментausкас, а також зарубіжні – Р. Дрейкурс, Д.В. Віннікотт, Я. Корчак, М. Земска [40; 81; 94; 32; 33; 124; 220] та інші.

З метою вивчення особливостей впливу сім'ї на формування негативних психічних станів молодших школярів нами була використана методика на дослідження батьківського ставлення з подальшим аналізом та порівнянням його впливу на характер розвитку негативних психічних станів дітей.

Поняття „батьківське ставлення” розкривається, як система суб'єктивних, емоційно-оцінних ставлень до дитини, свідомо-вибіркових уявлень про неї, способів спілкування та прийомів впливу, сукупність поведінкових стереотипів, які часто застосовуються у спілкуванні з дитиною,

особливості сприймання дитини в цілому та окремих її якостей, проявів поведінки тощо.

У структурі батьківського ставлення зазвичай виділяють емоційний, когнітивний та поведінковий компоненти. Поняття „батьківська позиція” та „батьківська установка” використовуються, як синоніми вище вказаного поняття батьківського ставлення, але вони відрізняються за ступенем та рівнем усвідомленості. Батьківська позиція більше пов’язана з свідомо прийнятими, сформованими поглядами, принципами та намірами, установка ж – є менш усвідомленою.

У психологічній літературі наявні різноманітні способи класифікації батьківських позицій, установок, батьківського ставлення. Зокрема, В.М. Дружинін [73] виділяв такі з них, як підтримка, дозвіл, пристосування до потреб дитини, формальне відчуття обов’язку при відсутності відвертої зацікавленості дитиною, непослідовна поведінка та ін. Відомий педагог А.С. Макаренко [125] виділяв серед них такі, як співпраця, ізоляція, суперництво, псевдоспівпраця, авторитет любові, доброти, поваги, авторитет придушення, відстані, підкупу, резонерства. Позитивна модель батьківської поведінки, на думку В. Сатир, є гнучкою та врівноваженою, коли різні прийоми та засоби виховання використовуються не автоматично, а усвідомлено, з врахуванням всіх можливих наслідків своєї діяльності [167].

Однією з найбільш повних класифікацій батьківського ставлення є класифікація Г.Я. Варги. Вона наводить п’ять типів батьківського ставлення та запропонувала тест на його дослідження [34].

Тест-опитувальник батьківського ставлення, запропонований Г.Я. Варгою та В.В. Століним, складається з таких шкал [176]:

1. «Прийняття-відторгнення». Дана шкала відображає інтегральне емоційне ставлення до дитини. Зміст одного полюса шкали (найменша кількість балів) свідчить про те, що батькам подобається дитина такою, якою вона є, такі батьки приймають дитину зі всіма її недоліками та проблемами. Батьки намагаються проводити багато часу разом з дитиною, схвалюють,

підтримують її інтереси, наміри та плани. На другому полюсі шкали (найбільша кількість балів) - батьки сприймають свою дитину як таку, що є поганою, непристосованою, невезучою. Їм здається, що дитина не досягне успіху в житті в силу відсутності здібностей, недостатнього розумового розвитку, поганих нахилів та звичок. Більшість таких батьків переживають по відношенню до своєї дитини такі психічні стани, як злість, лють, незадоволення, розпач, дратівливість, образу, вони недовіряють дитині, не поважають її, применшують (нівелюють) її значення, потенційні можливості тощо.

2. «Кооперація» - це, на думку А.Я. Варги, соціально бажаний образ батьківського ставлення. Змістовно ця шкала розкривається наступним чином: батьки зацікавлені в справах і планах дитини, намагаються в усьому допомогти дитині, співчувають та підтримують її. Батьки високо оцінюють інтелектуальні і творчі здібності дитини, пишаються нею, вони заохочують ініціативу та самостійність дитини, намагаються бути з нею на рівних, поважаючи її як особистість. Такі батьки довіряють своїй дитині, намагаються стати на її сторону у суперечливих питаннях.

3. «Симбіоз» - ця шкала відображає рівень міжособистісної дистанції у спілкуванні з дитиною. За умов високих балів за цією шкалою можна стверджувати, що батьки прагнуть до симбіотичних відносин з дитиною, до близьких емоційних взаємин. Змістовно ця тенденція описується так, що батьки відчувають себе з дитиною одним цілим, прагнуть задовольнити всі її потреби, часто оберігають її від труднощів та неприємностей життя. Батьки постійно переживають стан тривоги, який пов'язаний з дитиною, вона здається їм маленькою та беззахисною. Тривога таких батьків посилюється тоді, коли дитина починає свідомо автономізуватися в силу обставин (наприклад, у зв'язку з дорослішанням, початком навчання в школі і т.п.), оскільки за своєю ініціативою такі батьки не дають дитині можливості поводитись більш самостійно та незалежно. Якщо, навпаки, наявна дуже низька кількість балів за цією шкалою, то це свідчить про дуже велику міжособистісну дистанцію між

батьками та дитиною, про знижений рівень безпосереднього емоційного контакту, а також про можливу наявність емоційної депривації у вихованні дитини.

4. «Авторитарна гіперсоціалізація». Ця шкала відображає форму та напрямок контролю за поведінкою дитини. За умов високого показника за цією шкалою батьківське ставлення до дитини відрізняється значними проявами авторитаризму, батьки вимагають від дитини безвідмовного підкорення, слухняності та дисципліни. Батьки намагаються нав'язати дитині свою волю, яка вважається єдино правильною та досконалою, вони нездатні підтримати точку зору дитини, її погляди на ту чи іншу ситуацію. За прояви власної ініціативи та свавілля дитину суворо карають, часто без пояснень причини (здійснюючи агресивні дії вербально, фізично чи опосередковано). Такого типу батьки орієнтовані на контроль соціальних досягнень дитини, на думку та оцінки інших щодо поведінки, звичок та особливостей власної дитини.

5. „Маленький невдаха” – відображає особливості сприймання і розуміння дитини батьками. За умов високих показників за цією шкалою в батьківських ставленнях наявні прагнення інфантилізувати дитину, надати їй особистісної та соціальної неспроможності, нездатності та незрілості. Батьки бачать дитину меншою порівняно з її реальним психофізичним віком. Інтереси, захоплення, думки та почуття дитини здаються батькам дитячими, несерйозними. Дитина уявляється, як така, що є неадаптованою, неуспішною, чутливою до негативних впливів середовища. Такі батьки недовіряють своїй дитині, відчують невдоволення у зв'язку з її неуспішністю та невмінням щось виконувати. У зв'язку з цим батьки намагаються відмежувати дитину від труднощів у житті і суворо контролювати її дії.

При аналізі змісту шкал, запропонованих Г.Я. Варгою, можна ствердно відповісти, що найбільш негативних наслідків сімейне виховання може набути при переважанні таких шкал, як „авторитарна гіперсоціалізація”, „симбіоз” (як при високих, так і при низьких балах), а також при високих показниках за

шкалою „прийняття-відторгнення”, що буде свідчити про неприйняття дитини в сім’ї.

Подібне припущення на основі аналізу змісту кожної з шкал підтверджується і нашими експериментальними даними, які були отримані в результаті дослідження за цією методикою батьків дітей з негативним психічними станами, у порівнянні з батьками учнів групи норми.

За результатами дослідження було виявлено, що найпоширенішими типами батьківського ставлення стосовно молодших школярів є „авторитарна гіперсоціалізація” (проявляється у 66,42% батьків), „симбіоз” (58,21%). Меншою мірою проявляються: „прийняття-відторгнення” (надалі “відторгнення”) - 36,57%, „маленький невдаха” - 27,61%, „кооперація” - 16,42%. Вище вказані дані графічно зображені на рис. 2.4.

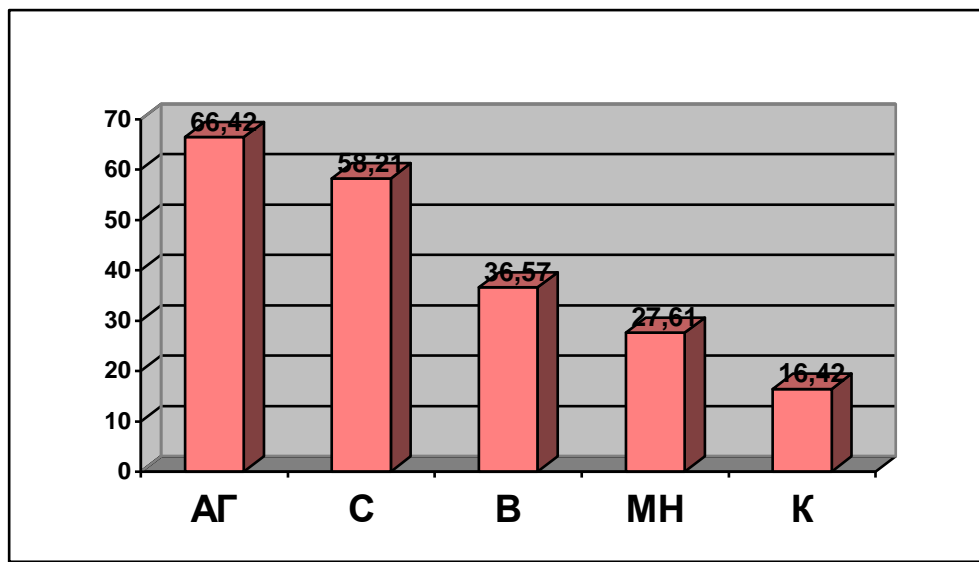


Рис.2.4. Розподіл типів батьківського ставлення до учнів молодшого шкільного віку

Примітка: 1. по *осі абсцис* – типи батьківського ставлення, де АГ – авторитарна гіперсоціалізація, С – симбіоз, В – відторгнення (негативний полюс шкали “прийняття-відторгнення”), МН – маленький невдаха, К - кооперація; по *осі ординат* – кількість досліджуваних у %;

2. Вибірка складала 134 особи, з них батьків дітей ГНПС - 46 осіб, батьків ГН – 88 осіб.

Слід зауважити, що у більшості батьків відсутнє чітке домінування одного з типів батьківського ставлення, а частіше проявляється поєднання

декількох типів ставлень. Для деяких батьків є характерним поєднання часто несумісних типів батьківського ставлення, що може свідчити про непостійність їх поведінки та виховних впливів у сім'ї. Така особливість батьківського ставлення призводить до деструктивних зрушень особистісного розвитку та сприяє ще інтенсивнішому формуванню негативних психічних станів учнів.

При аналізі результатів дослідження з точки зору зв'язку типу батьківського ставлення та проявів негативних психічних станів у молодших школярів було виявлено залежність між цими показниками.

Так, як видно з табл. 2.2. та рис.2.5., відсоток прояву серед батьків дітей ГНПС ставлень типу “авторитарна гіперсоціалізація” є найбільшим та складає 86,96%; у батьків дітей ГН - на 31,3% менше. Виявлено також, що серед батьків дітей групи негативних психічних станів значно більше, ніж у групи норми, проявляється ставлення за типом “відторгнення” (на 53,7%, що відповідно майже в 4 рази більше). Враховуючи зазначене та зміст показників шкал, а також рівень прояву їх серед батьків дітей з негативними психічними станами, можна стверджувати про деструктивний вплив таких типів батьківського ставлення, як авторитарної гіперсоціалізації та відторгнення на формування особистості дитини.

Таблиця 2.2.

Особливості прояву негативних психічних станів у молодших школярів в залежності від типу батьківського ставлення

Категорія батьків	Типи батьківського ставлення (кількість батьків у %)				
	Авторитарна гіперсоціалізація	Симбіоз	Відторгнення	Маленький невдаха	Кооперація
Батьки дітей ГНПС (46 осіб)	86,96	54,35	71,74	21,74	8,70
Батьки дітей ГН (88 осіб)	55,68	60,23	18,18	30,68	20,46

Найменшого прояву в дітей з ГНПС, у порівнянні з ГН, набула позитивна, на думку авторів методики, шкала кооперації (виявилася лише

у 8,7% батьків). За шкалою симбіозу, попри незначне зменшення значення цього показника серед батьків дітей ГНПС (на 5,9%), виявлено якісно інший феномен, а саме те, що у них переважно проявляється інший полюс цієї шкали. Це свідчить про наявність значної дистанції у міжособистісних взаємостосунках батьків та дитини, а також про присутність емоційної депривації щодо дітей в сім'ї, що також, на нашу думку, стає тим додатковим, підсилюючим фактором щодо розвитку негативних психічних станів у молодших школярів та реалізації ними у сім'ї та у шкільному навчально-виховному процесі неадекватної поведінки.

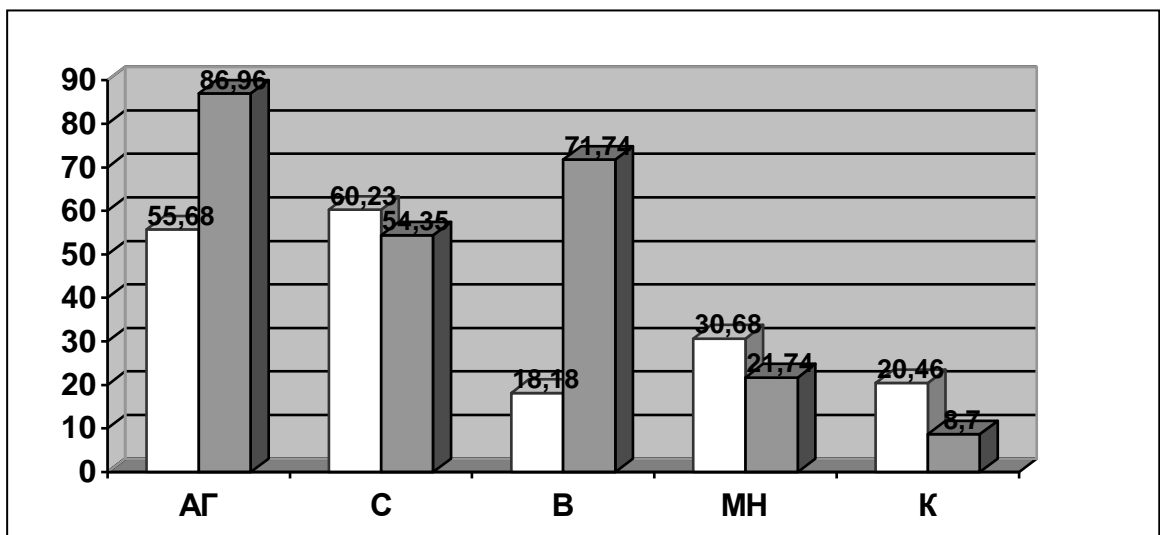


Рис 2.5. Прояв негативних психічних станів у молодших школярів у залежності від типу батьківського ставлення (за тестом-опитувальником батьківського ставлення А.Я. Варги, В.В. Століна)

Примітка: 1. по осі абсцис – типи батьківського ставлення, де АГ – авторитарна гіперсоціалізація, С – симбіоз, В – відторгнення (негативний полюс шкали “прийняття-відторгнення”), МН – маленький невдаха, К – кооперація; по осі ординат – кількість досліджуваних у %;

2. ■ - діти з негативними психічними станами (ГНПС), □ - група норми (ГН).

Результати аналізу за окремими показниками шкал щодо зв'язку між типами батьківського ставлення та проявами негативних психічних станів у дітей молодшого шкільного віку свідчать, що найбільш деструктивним щодо впливу на особистість молодшого школяра є такий тип батьківського

ставлення, як відторгнення. У сім'ях, у яких наявне чітке домінування цього типу ставлення, формуються діти з переважно великими за силою та різноманітними за видами негативними психічними станами. Аналогічно, але дещо в меншій мірі, проявляються негативні психічні стани у молодших школярів, батьки яких демонструють ставлення за типом авторитарної гіперсоціалізації та симбіозу.

Про значущість впливу сім'ї, як соціального інституту, на генезу негативних психічних станів свідчить також проведений нами аналіз складу та особливостей сімей щодо їх благополучності та впливу на дітей молодшого шкільного віку.

Неблагополучна сім'я, на думку М.Й. Буянова, це та, в якій є певна неблагополучність по відношенню до самої дитини та її формування, як особистості [32; 33]. На нашу думку, до категорії “неблагополучних сімей” можна також віднести й ті, які є неповними, оскільки наявність двох батьків у сім'ї та відповідної позитивної атмосфери в ній є однією з передумов формування гармонійної особистості. Сам факт розлучення, відокремлене проживання батьків чи відсутність одного з них є сильною психотравмуючою ситуацією для дитини, а тому призводить до стійких деструктивних наслідків, зокрема, до формування негативних психічних станів та закріплення їх при певних умовах у відповідні властивості особистості.

Нами був проведений порівняльний аналіз сімей дітей групи норми та групи з негативними психічними станами у залежності від їх особливостей та складу. В дослідженні взяли участь 121 сім'я, з них 44 сімей, в яких виховуються діти, віднесені нами до ГНПС та 77 сімей з дітьми ГН.

Як видно з рис. 2.6 та 2.7, дітей ГНПС з неблагополучних сімей більше, ніж ГН. Навіть якщо не враховувати та не аналізувати, наприклад, коли відбувся факт розлучення та за яких обставин (чи це було до народження, чи після народження дитини), а також навіть без вивчення повних сімей, які є проблемними (конфліктні сім'ї, сім'ї на межі розлучення), як показують

результати нашого дослідження, серед дітей ГНПС сімей “неблагополучних” на 30,85% більше, ніж серед дітей ГН.

Загалом у початкових класах, за результатами нашого дослідження, дітей, які проживають у “неблагополучних” сім’ях – 37,2%, з яких у 22,14% – це сім’ї з дітьми, в яких яскраво виражені негативні психічні стани.

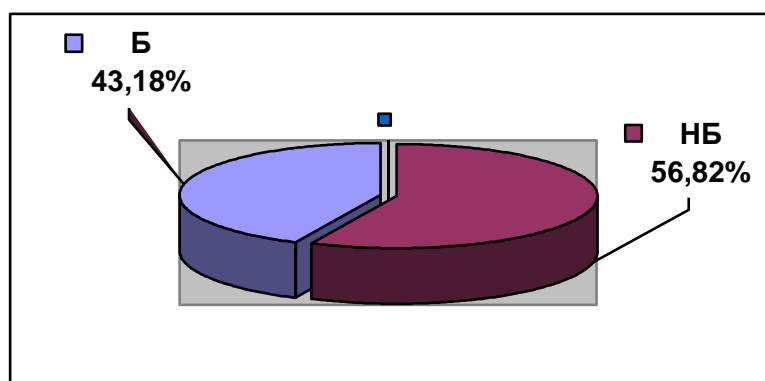


Рис 2.6. Розподіл сімей, в яких виховуються діти з негативними психічними станами

Примітка: ■ - неблагополучні сім'ї - НБ (неповна, батьки розлучені), ■ - благополучні сім'ї – Б (повна сім'я); вибірка складала – 44 сім'ї.

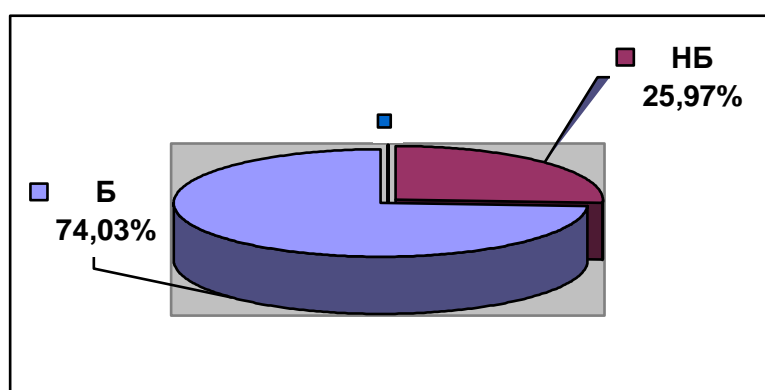


Рис 2.7. Розподіл сімей, у яких виховуються діти групи норми

Примітка: ■ - неблагополучні сім'ї (неповна, батьки розлучені), ■ - благополучні сім'ї (повна сім'я, наявні обоє з батьків); вибірка складала 77 сімей.

Таким чином, можна зробити висновок, що особливості взаємин між батьками в сім'ї, ступінь її благополучності, типи батьківського ставлення позначаються на появі та розвитку негативних психічних станів особистості у молодшому шкільному віці. Це зумовлено, на нашу думку, сильною емоційною прив'язаністю дитини до батьків, чутливістю до зміни взаємин між батьками та до характеру ставлень батьків до неї.

2.2.3. Обумовленість негативних психічних станів молодших школярів домінуючим педагогічним стилем вчителів

Дослідження впливу соціальних детермінант на генезу негативних психічних станів молодших школярів не буде повним без врахування таких значущих для даного вікового періоду чинників соціалізації, як школа зі всією сукупністю соціальних зв'язків і відносин, які обумовлені навчально-виховним процесом, та особливостей взаємин дитини, перш за все, з вчителем. Як уже зазначалося в підрозділі 1.3., вступ дитини до школи пов'язаний зі значною кількістю нових та складних для неї ситуацій, до яких необхідно адаптуватися: нових видів формального та неформального спілкування, взаємин, навчальних навантажень тощо.

У початковій школі в учнів змінюються інтереси та об'єкти безпосередньої уваги. Ті ситуації, люди, які зовсім не були значущими у дошкільному віці, для молодшого школяра вже набувають особливої вагомості. Такими ситуаціями та об'єктами є безпосередньо сам процес навчання та його зміст, взаємини з ровесниками, але найбільш значущою особистістю стає вчитель початкових класів, від якого дитина найбільше залежить на перших етапах навчання.

Особистість вчителя в силу своєї безумовної авторитетності є об'єктом наслідування для особистості молодшого шкільного віку. Сам вчитель початкових класів має дуже істотний вплив на дітей, на їхню поведінку,

емоційно-почуттєву сферу, на рівень досягнень у навчальній діяльності, на інтереси й мотивацію навчальної та суспільно-корисної діяльності. Такий вплив на дитину може бути здійснений через систему емоційно-оцінних ставлень, суджень та власне, опосередковано, через оцінку успіхів дитини у навчально-виховному процесі, через слабо усвідомлені установки та особистісні принципи, а також через усвідомлені вербальні та емоційні реакції вчителя на конкретну дитину.

В психології існує ряд методів та методик, які спрямовані на дослідження впливу тих чи інших рис, якостей та особливостей вчителя [5; 20; 97; 219 та ін]. Проте, найбільш інтегральним та комплексним соціально-психологічним чинником, який має безпосередній вплив на особистість молодшого школяра, є стиль педагогічної взаємодії.

Нами було поставлено за мету дослідити ефективність впливу різних педагогічних стилів та особливостей спілкування вчителя початкових класів на появу та динаміку розвитку негативних психічних станів молодших школярів. У дослідженні взяли участь 35 вчителів початкових класів. Методика, яка стала діагностичним інструментарієм вище зазначеного показника, запропонована Н.А. Аміновим та Н.І. Шеліховою і має назву: “Шкала ефективності педагогічного стилю” [146].

Авторами методики розглядаються дві субшкали. Перша – характеризує ефективний педагогічний стиль, який властивий вчителям, котрі орієнтовані на розвиток дитини, використовують ефективні методи заохочення та підтримки у спілкування та навчанні. Друга субшкала (неефективного спілкування) свідчить про орієнтацію педагога більше на результат навчання, ніж на розвиток особистості. Для учителів такого стилю властиві прояви авторитарного контролю за навчальною діяльністю учнів та використання способів негативного підкріплення діяльності учнів.

Як видно з таблиці 2.3., в залежності від особливостей педагогічного стилю вчителів в учнів виявлений різний рівень прояву негативних психічних станів. Взагалі неефективний педагогічний стиль виявлений у 22,86% вчителів

початкових класів від всього загалу тих, які брали участь у дослідженні (див. Рис. 2.8.).

Таблиця 2.3.

Залежність прояву негативних психічних станів в учнів від ефективності педагогічного стилю вчителя

Види негативних психічних станів учнів	Кількість учнів (у%) з ГНПС, які навчаються у вчителів з:	
	ефективним педагогічним стилем	неефективним педагогічним стилем
Тривога	33,01	47,92
Страх	27,09	32,81
Агресія	15,76	22,40
Депресія	13,30	29,17
Астенія	14,29	26,04

При порівнянні особливостей прояву негативних психічних станів у молодших школярів тих класів, вчителі яких мали відмінності за субшкалами вище вказаної методики, нами були виявлені суттєві відмінності у показниках. У дослідженні негативних психічних станів взяло участь 203 учні, вчителі яких користуються ефективним педагогічним стилем та 192 учні вчителів з неефективним педагогічним стилем.

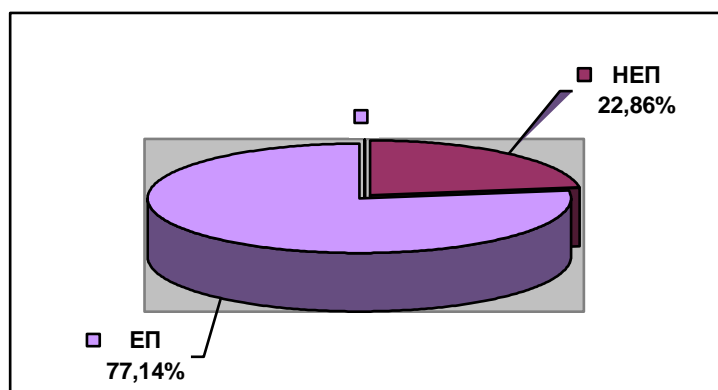


Рис 2.8. Розподіл вчителів за домінуючими типами педагогічного стилю

Примітка: ■ - неефективний педагогічний стиль (НЕП), ■ - ефективний педагогічний стиль (ЕП).

Так, у дітей ГНПС, навчально-виховним процесом яких керують вчителі з неефективним педагогічним стилем, проявляється чітко виражена, небажана динаміка розвитку негативних психічних станів та зростання інтенсивності їх прояву. Неефективний педагогічний стиль вчителя призводить до кількісних змін у всіх видах негативних психічних станів, які характерні для учнів молодшого шкільного віку. При неефективному стилі найбільше зростає кількість дітей з депресивними (субдепресивними) станами, що характеризуються тенденцією до переважно стійкого зниження настрою та позитивних емоційних переживань. Таких учнів на 15,87% більше, порівняно з класами, вчителі яких користуються переважно ефективним педагогічним стилем. Зазначене свідчить про те, що внаслідок орієнтації вчителя на результат навчальної діяльності, на її зовнішні, нормативні вимоги та на контроль, а також за умов неврахування індивідуальних можливостей дитини, в багатьох учнів початкових класів проявляються пасивно-захисні реакції, відбувається зниження мотивації навчання, пізнавальної активності, пасування перед труднощами, для них типова неспроможність їх подолати та ін. Все це стає першопричиною зростання кількості молодших школярів з проявами депресивних станів в тих класах, вчителі яких дотримуються неефективного педагогічного стилю. Використання останнього у педагогічній діяльності, як видно з таблиці 2.3., стимулює також появу сильних переживань та власне стану тривоги серед молодших школярів. Виявлено, що кількість таких дітей у ГНПС більша, порівняно з групою норми, на 14,91%.

Нами також виявлено помітне збільшення дітей з астенічним станом (на 11,75%) внаслідок їх нервово-психічного перенапруження. Поява таких дітей з вище названим психічним станом, на нашу думку, пов'язана, насамперед, з тим, що вчителі з неефективним педагогічним стилем, порівняно з вчителями з ефективним стилем спілкування, меншою мірою враховують індивідуальні особливості учнів, їх вікові можливості та психофізіологічну спроможність щодо опанування навчальним матеріалом різного рівня складності. Авторитарно-контролююча спрямованість таких

вчителів та збільшення у зв'язку з цим рівня хвилювання, а також інтропсихічного напруження дітей, призводить до ще більшого їх нервово-психічного виснаження та астенизації.

В процесі дослідження виявлено також й певне переважання показників вираженості й інших негативних психічних станів, зокрема таких, як страху (він більший в учнів вчителів з неефективним стилем спілкування на 5,72%), агресії (на 6,64%) та ін. Вторинним наслідком впливу неефективного педагогічного стилю на особистість молодшого школяра є збільшення кількості дітей з неадекватними, здебільшого, заниженими самооцінкою та рівнем домагань, що ще раз засвідчує про їх вираженість та стійкість.

Тобто, в середньому діти молодшого шкільного віку, які навчаються у вчителів з домінуючим неефективним педагогічним стилем, на 12% частіше, ніж у вчителів з ефективним стилем, переживають негативні психічні стани. Таким чином, можна зробити висновок, що стилі педагогічної взаємодії суттєво впливають на появу та розвиток у молодших школярів негативних психічних станів.

2.3. Динаміка розвитку негативних психічних станів в учнів початкових класів

За результатами проведеного нами констатувального експерименту на базі початкової школи ЗОШ № 3, 16, 32, гімназії “Джерело” м. Вінниці, серед учнів було виявлено складний спектр негативних психічних станів, які характерні для даного віку. Вони представлені в узагальненому вигляді в таблиці 2.4.

Дослідження негативних психічних станів дітей проводилося за допомогою підібраної нами батареї методик, яка складалась з тесту-опитувальника дитячих неврозів, ряду проєктивних методик („Неіснуюча тварина”, „Малюнок людини”, „Що мені подобається в школі”), а також

на основі спостережень, експертних оцінок, аналізу документації, результатів діяльності, спілкування, навчання учнів та ін. Детально сутність зазначених методик описана в ряді робіт [36; 68; 126; 163; 180].

Як видно з таблиці 2.4., в учнів початкових класів чітко прослідковується динаміка розвитку виокремлених нами психічних станів деструктивного характеру протягом їх навчання у початковій школі. Найбільш вираженими у них є стани тривоги та страху. В середньому, майже в 2 рази рідше, ніж тривога та страх, у них проявляються стани астенії, депресії та агресії. Стан тривоги у дітей впродовж навчання в початковій школі за показником інтенсивності стрімко знижується від класу до класу. Водночас, виявлено незначне зростання у 4-му класі кількості тривожних дітей, що напряму пов'язано, на нашу думку, з ситуацією переходу дітей від початкової до базової школи та з усвідомленням ними змін умов навчання (збільшення числа нових педагогів, розставання зі своїм першим вчителем, поява нових навчальних дисциплін, нових учнів у 5-му класі тощо).

Таблиця 2.4.

Особливості прояву негативних психічних станів в учнів 1-4-х класів

Категорія негативних психічних станів	Прояв психічних станів в учнів (у %):			
	1 класу	2 класу	3 класу	4 класу
Тривога	57,0	41,5	28,5	33,5
Агресія	15,5	26,5	16,0	13,0
Страх	49,5	34,5	36,0	35,0
Депресія	14,5	22,5	21,0	24,0
Астенія	23,0	25,0	14,0	12,5

Найбільш інтенсивний стан тривоги, який характерний для учнів першого класу, обумовлений складністю адаптаційного періоду навчання в школі. Поряд з цим в учнів першого класу високий відсоток щодо прояву

такого стану, як страх, який вже у другому класі суттєво знижується та залишається майже на одному рівні у третьому та четвертому класах.

Субдепресивні та депресивні стани, що проявляються переважно у стійкому зниженні настрою, найменш представлені в учнів 1-го класу і найбільш характерні для учнів 2, 3 та 4-го класів. Стан астенії, який виникає переважно, як наслідок нервово-психічного перенапруження та втоми, був нами зафіксований у значній кількості дітей 1-го та 2-го класу. У 3-му та 4-му класах відсоток таких дітей значно зменшився, що на нашу думку, пов'язано з певним розширенням їх адаптаційних можливостей.

Науково значущим було вивчення динаміки розвитку такого психічного стану особистості, як агресія, яка за умов адаптаційного періоду в 1-му класі проявляється зовсім у незначній кількості дітей, проте значно збільшується її вагомість у 2-му класі та знову спадає у 3-му та 4-му класах. На нашу думку, така динаміка розвитку (зниження прояву) агресії у передвипускному та випускному класах початкової школи, а також таких станів, як тривога та страх, пов'язана з появою та формуванням такого новоутворення цього віку, як довільність психічних функцій. Відбувається поступове зростання в учнів здатності до самоконтролю та вольової саморегуляції психічних станів. Це, зокрема, призводить до зменшення у дітей показників агресивності, страху та ін. Зазначене може також бути пов'язано з процесом успішного формування моральної самосвідомості молодших школярів.

Виявлено, що учні першого та другого класів характеризуються значними дезадаптаційними проявами внаслідок розширення спектру представленості та інтенсивності їх негативних психічних станів. Так, у першому класі внаслідок домінуючого впливу інтенсивних станів тривоги та страху в учнів часто проявляються стійкі реакції уникання та „втечі”, відбуваються астеничні зміни, внаслідок чого дитина відмовляється ходити в школу, у неї зникає мотивація до навчання, з'являються об'єктивні чи суб'єктивні скарги на соматичне здоров'я та ін. Перераховані прояви у дітей-першокласників відповідають ознакам відомого в психологічній науці

„синдрому шкільної дезадаптації”, що ще раз підтверджує нашу думку про те, що саме негативні психічні стани є джерелом дезадаптивних процесів та причиною можливого патогенезу особистості.

У другому класі внаслідок наявності ще високого рівня тривоги та у зв'язку із зростанням показника агресивності для значної кількості учнів характерні дезадаптаційні, деструктивні прояви у спілкуванні та міжособистісній взаємодії.

Одним із завдань дослідження було вивчення динаміки розвитку негативних психічних станів в учнів впродовж навчального року. З цією метою нами проведено вивчення прояву негативних психічних станів за аналогічними методиками на початку та в кінці навчального року на одній і тій же вибірці учнів. Загальний обсяг вибірки складав 423 учні, з них 1-й клас – 109 осіб на початку навчального року та 97 учнів - в кінці року; 2-й клас – 105 учнів на початку та 107 учнів в кінці року; 3-й клас – відповідно – 103 та 95 учнів; 4-й клас – 102 та 104 учні. Отримані результати представлені нами в табл. 2.5. та на рис. 2.9. Як видно з них, спостерігаються певні відмінності у динаміці розвитку негативних психічних станів в учнів впродовж навчального року.

Таблиця 2.5.

Особливості прояву негативних психічних станів в учнів 1-4-х класів впродовж навчального року

Категорія негативних психічних станів учнів	Прояв психічних станів в учнів (у %):							
	1 класу		2 класу		3 класу		4 класу	
	Початок року	Кінець року	Початок року	Кінець року	Початок року	Кінець року	Початок року	Кінець року
Тривога	65,14	48,45	43,81	38,32	33,98	24,21	30,39	37,50
Агресія	10,09	21,65	21,91	30,84	21,36	10,53	12,75	13,46
Страх	55,05	43,30	33,33	35,51	37,86	33,68	33,33	36,54
Депресія	8,26	19,59	27,62	17,76	22,33	20,00	19,61	28,85
Астенія	9,17	37,11	26,67	22,42	11,65	15,79	10,78	14,42

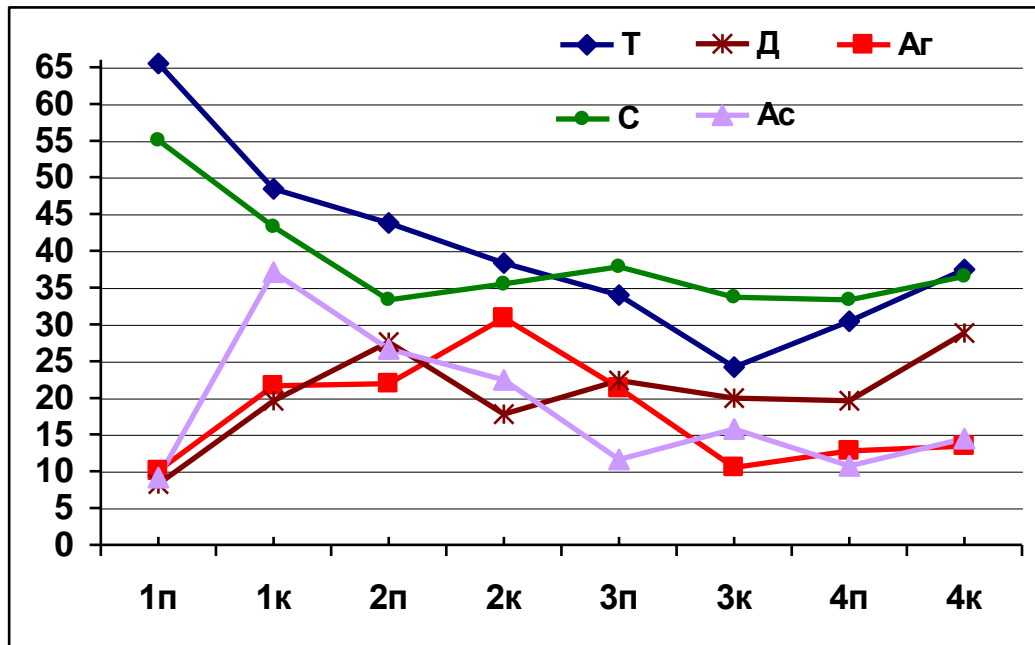


Рис. 2.9. Динаміка розвитку негативних психічних станів учнів 1-4-х класів впродовж навчального року.

Примітка: 1. по осі абсцис: роки навчання, де індекси “П” та “К” означають початок та кінець навчального року відповідно; по осі ординат – кількість досліджуваних у %;

2. Т – стан тривоги, С – страху, Ас – астенії, Аг – агресії, Д – депресії.

Нові соціальна ситуація розвитку, взаємини, вимоги вчителя, режим життя призводять до появи в учнів першого класу інтенсивного за силою стану тривоги (виявлено у 65,14% дітей) та стану страху (у 55,05%). У кінці навчального року вони стають менш вираженими, проте внаслідок взаємної трансформації негативних психічних станів значно інтенсивнішими стають інші негативні психічні стани, зокрема такі, як астенія (зросла в учнів на 28% у кінці навчального року), агресія (зросла на 11,56%), депресія (зросла на 11,33%).

У 2-му класі в кінці навчального року виявлено збільшення на 9% кількості дітей з проявами агресії, порівняно з початком року. Такі стани, як тривога, страх та астенія не відрізняються особливою динамікою впродовж навчального року, а стан депресії знизився на 10%. У 3-му класі при порівнянні зазначених психічних станів на початку та в кінці навчального року було виявлено зменшення кількості дітей з негативними психічними станами: з агресією - на 10,8%, станом тривоги - на 9,8%, страху – на 4,2%. Майже

незмінним залишився стан депресії, проте дещо зріс відсоток дітей з астенічним станом у кінці року (на 4,2%). У 4-х класах, внаслідок закінчення початкової школи, в кінці навчального року виявлено помітне зростання кількості учнів зі станом тривоги (на 7,1%), депресії – на 9,24% та незначне збільшення показника страху – на 4,2%. Стани агресії та астенії істотно не змінюються за динамікою свого розвитку впродовж навчального року.

Таким чином, найбільша динаміка та відмінності у проявах негативних психічних станів учнів початкових класів, порівнюючи початок та кінець навчального року, зафіксовані в 1-му класі, що, на нашу думку, пов'язано з особливостями адаптації школярів до умов нового навчально-виховного процесу та до нової соціальної ситуації розвитку. В цілому, на початку навчального року в учнів 1-4-х класів спостерігається зростання рівня тривоги та страху, а в кінці навчального року астенії, а також у більшості класів, за винятком 3-го, - стану агресії та депресії.

Варто зазначити, що у нашому дослідженні було проведено вивчення генези негативних психічних станів молодших школярів й на окремій вибірці дітей з двох сільських шкіл. Проте отримані експериментальні дані щодо негативних психічних станів учнів 1-4-х класів сільських та міських шкіл значимих відмінностей не засвідчили. Саме тому генеза негативних психічних станів учнів початкових класів досліджувалася переважно на вибірці дітей з міських шкіл.

У молодшому шкільному віці негативні психічні стани є мінливими, але у випадку частого повторення психогенних, психотравмуючих ситуацій, які провокують їх виникнення, вони можуть закріплюватись у стійкі психічні властивості та якості особистості. Останні, як вже зазначалося в підрозділі 1.2., викликають дизгармонію особистісного розвитку дитини, порушення її взаємин з однолітками та вчителями, зниження успішності навчання. В такому випадку є конче необхідним проведення психокорекційної роботи з метою призупинення деструктивного розвитку особистості.

2.4. Деадаптаційні наслідки впливу на учнів негативних психічних станів

Проведений нами аналіз змісту, істотних ознак та наслідків негативного впливу психічних станів на поведінку та навчання молодших школярів дозволяє стверджувати, що вони, у випадку їх значної представленості та частих проявів, можуть призвести до появи стійкої особистісної деадаптації.

В учнів молодших класів, як вже вказувалося нами в підрозділі 1.2., негативні психічні стани є основним фактором розвитку “шкільної деадаптації”, яка проявляється в погіршенні показників навчальної діяльності, у порушеннях дисципліни, у девіантній поведінці, конфліктних взаємовідносинах у групі однолітків. У внутрішньому, суб’єктивному аспекті окремі негативні психічні стани можуть призвести до психогенних порушень. На це також вказують й інші дослідники [32; 142; 200; 217].

Негативні психічні стани у молодшому шкільному віці є переважно ситуативними, але у випадку несприятливих умов розвитку у навчальному процесі вони можуть стати більш стійкими та закріпитись у відповідні негативні психічні властивості, а згодом і у риси характеру особистості учня, що, в свою чергу, призведе до трансформації ситуативної деадаптації особистості у стійку.

За результатами дослідження підтвердилося наше припущення про те, що негативні психічні стани деструктивно позначаються на життєдіяльності дитини, зокрема, на показниках успішності її навчання та поведінки в школі, а також на міжособистісних взаєминах, соціальному статусі у дитячому колективі. Показники успішності навчання та поведінки учнів визначалися як за аналізом шкільної документації, так і за оцінкою діяльності, поведінки, психічних станів експертами, якими виступали шкільні психологи, вчителі початкових класів з великим досвідом педагогічної роботи. Успішність навчання дітей з 12-бальної системи переводилася нами для зручності у звичну 5-бальну систему.

Так встановлено, що у дітей з чітко вираженими негативними психічними станами успішність навчання значно гірша, ніж у дітей норми (див. Табл. 2.6.).

Встановлено, що близько 56% дітей з негативними психічними станами навчаються на “задовільно” та “незадовільно” з переважної більшості дисциплін. Кількість дітей з негативними психічними станами, що навчаються на “добре” складає всього 41%, а на - “відмінно” навчаються лише 3% таких учнів.

Серед учнів, у яких не було виявлено негативних психічних станів, навчається переважно на “відмінно” 41%, на “добре” – 42%, а на “задовільно” та “незадовільно” лише 17% молодших школярів.

Таблиця 2.6.

Успішність навчання учнів молодшого шкільного віку в залежності від наявності в них негативних психічних станів

Молодші школярі, в яких:	Навчаються (у %) на:			
	Незадовільно	Задовільно	Добре	Відмінно
проявляються негативні психічні станами	19	37	41	3
відсутні негативні стани	2	15	42	41

Отже, як видно з таблиці 2.6., серед молодших школярів, які мають низький рівень успішності (навчаються на “задовільно” та “незадовільно”) майже на 39% більше тих, у яких виявлені негативні психічні стани, порівняно з учнями норми, а відмінників навчання серед них – відповідно менше на 38%.

На основі аналізу спостережень та експертних оцінок щодо поведінки дітей молодшого шкільного віку нами були виявлені наступні тенденції, а саме: для 67% учнів з негативними психічними станами характерною є

незадовільна поведінка, у групі норми така поведінка виявлена лише у 21% учнів, що більше, ніж у 3 рази.

У процесі дослідження підтвердилося наше припущення й про те, що негативні психічні стани молодших школярів деструктивно позначаються на особливостях їх взаємовідносин з іншими дітьми та на їх соціальному положенні в групі однолітків. Результати соціометричного аналізу щодо цього наведені в таблиці 2.7.

Таблиця 2.7.

Показники внутрішньогрупової диференціації та статусного положення учнів молодших класів (у%) в залежності від наявності у них негативних психічних станів

Категорія учнів початкових класів	Статус учнів молодших класів				
	Позитивний статус			Негативний статус	Ізольовані
	Лідери	Активісти	“Більшість”		
	Найбільша кількість виборів	Висока кількість виборів	Середня кількість виборів	Кількість з негативним вибором	найменша кількість (відсутні)
Учні з негативними психічними станами (у %)	2	3	34	36	25
Учні, в яких відсутні негативні психічні стани (у %)	10	19	50	11	10

Як видно з таблиці 2.7., серед учнів з негативними психічними станами, порівняно з учнями норми, на 8% менше лідерів, на 16% менше дітей з статусом “активістів”, на 16% менше тих, яких відносять до “більшості”, проте значно більше серед таких молодших школярів, порівняно з учнями групи норми, тих, які мають соціально неблагополучний статус, а саме, “негативний статус” (більше на 25%) та дітей-ізолянтів (більше на 15%).

Таким чином, можна зробити висновок, що переважна більшість школярів (61%), у яких були виявлені негативні психічні стани, мають соціально та

психологічно неблагополучний статус в дитячому колективі, що ще більше ускладнює умови їх особистісного розвитку та формування і призводить до поглиблення вже наявних негативних психічних станів. Негативні психічні стани дітей деструктивно позначаються й на успішності їх навчання та спілкування. Зазначене ще раз підтверджує необхідність проведення з такою категорією дітей психокорекційної, профілактичної роботи.

Висновки до другого розділу

Результати проведеного констатувального експерименту дозволяють зробити наступні висновки:

1. Дослідження негативних психічних станів особистості у молодшому шкільному віці є однією з найскладніших проблем як методологічного, так і методичного, організаційного характеру. Найбільш ефективними, валідними та надійними методиками щодо їх вивчення у цьому віці є проєктивні методики, які доповнюються бесідою, аналізом результатів спостережень за спілкуванням, поведінкою дітей та оцінками експертів.
2. Встановлено, що детермінант появи та розвитку низки негативних психічних станів у молодших школярів безліч, проте їх всі умовно можна згрупувати у біологічні та соціальні. Виявлено, що серед вроджених, індивідуально-типологічних особливостей особистості найбільший негативний вплив на появу деструктивних психічних станів мають такі властивості темпераменту дитини, як нейротизм, ступінь екстраверсії-інтроверсії. Більш схильними до прояву таких негативних психічних станів, як тривога, страх, агресія, є учні з високим рівнем нейротизму та екстравертованості. Зазначені властивості темпераменту при неадекватних соціальних ситуаціях, наприклад, при наявності психотравмуючих ситуацій у сім'ї, конфліктів у школі тощо, можуть стати передумовою для розвитку негативних психічних станів дитини.
3. Серед соціальних чинників впливу на розвиток негативних психічних станів у дітей суттєве значення має сім'я, а саме, система батьківського

ставлення до дитини. Виявлено, що найбільш негативно позначаються на розвитку деструктивних станів у молодших школярів такі типи батьківських ставлень, як авторитарна гіперсоціалізація, відторгнення, симбіоз. Порівняно більше дітей з негативними психічними станами виявлено у неблагополучних, ніж у благополучних сім'ях.

4. Встановлено, що на прояв та розвиток негативних психічних станів учнів суттєво впливає спілкування з вчителем, а саме, тип домінуючого педагогічного стилю. У вчителів з неефективним педагогічним стилем значно більше дітей із негативними психічними станами.

5. Складною, неоднозначною є динаміка розвитку негативних психічних станів дітей від першого до четвертого класу та впродовж всього навчального року. В цілому, найбільш вираженими серед молодших школярів є стани тривоги та страху. Інші стани такі, як астения, депресія та агресія, в середньому, проявляються в два рази рідше. На початку навчального року в молодших школярів виявлено зростання інтенсивності стану тривоги та страху, а в кінці навчального року стану астениї, а також, у більшості класів, стану агресії та депресії. Виявлено найбільшу динаміку та прояви негативних психічних станів у першокласників, що обумовлено проблемами їх адаптації до нових шкільних вимог, до спілкування з вчителем та ровесниками.

6. Негативні психічні стани учнів призводять до деструктивних змін у діяльності, поведінці та спілкуванні. Внаслідок впливу негативних психічних станів проявляється зниження успішності навчання молодших школярів, погіршується поведінка, взаємини з однокласниками, соціальний статус в учнівському колективі тощо. Ці показники є істотно відмінними, порівняно з групою норми.

Зміст другого розділу, представлений у таких публікаціях автора:

1. Томчук С.М. Структура, детермінанти і методи дослідження негативних психічних станів та їх виявів у молодшому шкільному віці // Збірник

наукових праць. №30. Ч. II. – Хмельницький: Вид-во НАДПСУ, 2004. – С. 214-216.

2. Томчук С.М. Динаміка негативних психічних станів у молодших школярів та шляхи їх трансформації // Психологія та суспільство, 2005. - №3. - С. 101-108.
3. Томчук С.М. Генеза негативних психічних станів молодших школярів та їх корекція // Актуальні проблеми психології. Збірник наукових праць інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України. Серія: Екологічна психологія. – К.: Міленіум, 2005, Т.7. Вип. 6. – С. 372-380.

РОЗДІЛ III

КОРЕКЦІЯ НЕГАТИВНИХ ПСИХІЧНИХ СТАНІВ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

3.1. Теоретичне обґрунтування та зміст програми психокорекції негативних психічних станів учнів

Ситуація початку систематичного навчання в масовій школі є стресовою для переважної більшості учнів молодшого шкільного віку, вимагає від них значних адаптаційних можливостей, зрілості, високої готовності їх психофізіологічних процесів, функцій організму, що пов'язано із значними розумовими, емоційними та фізичними навантаженнями дитини. Це призводить до нервово-психічного перенапруження особистості молодшого школяра, до виснаження його адаптаційних ресурсів і, як наслідок, викликає появу цілої низки негативних психічних станів. Останні позначаються на всьому розвитку дитини, викликаючи значну кількість деструктивних психофізіологічних, соціально-психологічних проявів, а інколи й повну дезадаптацію особистості. У випадку систематичного перебування молодшого школяра у таких психічних станах, останні мають властивість ставати більш стійкими та закріплюватись у негативні психічні властивості особистості й у відповідні риси характеру, зумовлюючи її подальший деструктивний розвиток. Саме тому актуальною науково-практичною проблемою є обґрунтування ефективних способів і засобів корекції негативних психічних станів у молодшому шкільному віці, що і стало одним із завдань нашого дослідження на етапі формульовального експерименту.

Проблемою корекції негативних психічних станів займалися певною мірою вчені Астапов В.М., Ільїн Є.П., Левітов М.Д., Мікляєва А.В., Нікольська І.М., Немчіна Т.А., Оклендер В., Румянцева П.В., Сосновікова Ю.Є., Семиченко В.А., Тихонова М.І., Чебикін О.Я., Хухлаєва О.В. та ін. [15; 86; 102; 132; 144; 207; 224; 226]. Однак, попри наявну сукупність апробованих,

психокорекційних програм, дана проблема залишається поки що не розв'язаною. Досі не проведено системного аналізу засобів корекції негативних психічних станів особистості, оскільки дана проблема розглядалася лише стосовно окремих видів таких станів, без врахування їх взаємозв'язку, що, на нашу думку, не гарантує ефективності їх психокорекційного впливу.

За нашим припущенням, ефективність психокорекційного впливу у випадку виявлення негативних психічних станів в учнів молодшого шкільного віку залежить від врахування взаємозалежності їх психічних станів.

На основі проведеного нами констатувального експерименту було обґрунтовано та розроблено модель (див. рис.3.1) і програму формувального експерименту [203; 205].

Метою формувального експерименту була корекція негативних психічних станів у дітей молодшого шкільного віку і запобігання їх подальшому деструктивному розвитку, а також можливим порушенням в емоційно-вольовій, поведінковій та пізнавальній сферах.

У процесі досягнення поставленої мети нами враховувалися наступні підходи:

1. Положення теорії діяльності О.М. Леонтьєва, в яких підкреслюється те, що позитивно впливати на процес розвитку – означає керувати провідною діяльністю [115; 116], а також ідеї Д.Б. Ельконіна про корекційний потенціал гри, як практики нових соціальних відносин, у які включається дитина в процесі спеціально організованих ігрових дій [231; 239].

2. Оскільки корекційний вплив щодо негативних психічних станів є малоефективним без врахування їх генези та відповідно з нашим припущенням про те, що базовим (первинним) для всіх негативних психічних станів учнів є стан тривоги, у психокорекційній роботі щодо подолання вище вказаних станів використовувалися, насамперед, вправи, спрямовані на зняття внутрішнього напруження, збудження, неспокою, як характерних проявів стану тривоги. Це здійснювалося за допомогою виконання відповідних

релаксаційних завдань, вправ на усвідомлення та об'єктивацію чинників внутрішнього напруження та тривоги в тих чи інших суб'єктивно значущих ситуаціях, а також за допомогою формування вмінь щодо розпізнання чинників та „запускаючих” факторів, здатності до вчасного стримування та самоконтролю власних реакцій на них тощо. Саме завдяки цьому можна перешкодити негативній трансформації стану тривоги у похідні від нього стани: гнів, агресію, страх, апатію, депресію і т.п.



Рис. 3.1. Модель корекції негативних психічних станів молодших школярів

При розробці психокорекційної програми ми дотримувалися наступних принципів: принципу врахування провідної діяльності особистості, принципу її відповідності віковим особливостям, принципу єдності діагностики та корекції, принципу нормативності розвитку, принципу системного підходу до проблеми розвитку психіки та ін.

У процесі занять з подолання негативних психічних станів у молодших школярів можна використовувати різні форми та методи психокорекційної роботи, серед яких вагоме місце посідають: психогімнастика, метод проєктивного малюнку (ліплення) та метод десенсибілізації, метод поетапних змін, метод позитивно-негативного підкріплення, елементи психологічного тренінгу, метод моделювання ситуації, елементи танцювальної та музикотерапії, а також можливе використання окремих методів індивідуальної та групової психотерапії. Найбільш ефективним, враховуючи наш досвід роботи, є використання психогімнастичних вправ на релаксацію, відреагування; робота з проєкціями, використання позитивного впливу групової динаміки у випадку тренінгової форми роботи, залучення позитивного потенціалу впливу музики та рухів тіла, моделювання та закріплення позитивних моделей поведінки тощо, які описані у багатьох публікаціях психологів [112; 122; 153; 182; 213; 223; 229; 232; 239 та ін.].

За нашими спостереженнями встановлено, що переважна більшість психокорекційних методів роботи з молодшими школярами вимагає використання ігрових форм їх проведення. Цей факт пов'язаний з тим, що хоч у дітей молодшого шкільного віку з'являється нова провідна діяльність - учіння, однак гра, як провідний вид діяльності, що був притаманний дітям в дошкільному віці, залишається для них істотно значущою та вагомою за багатьох умов. В ігровій діяльності учні молодшого шкільного віку почувають себе максимально захищеними та впевненими, гра для них є простором для самовираження, в якому можна вільно відреагувати всі заблоковані внутрішні переживання, конфлікти та психоемоційне напруження. Ігрова діяльність сприяє переносу негативних емоційних станів та властивостей дитини на

певний метафоричний образ, персонаж; в грі набуває розвитку мотиваційно-потребова сфера дитини, актуалізуються інтропсихічні суперечності, які суб'єктивно здаються неподоланими.

Психологічними механізмами корекційного впливу гри є також наступні особливості:

1. У грі відбуваються зміни позиції дитини в напрямі подолання пізнавального та особистісного егоцентризму та поступової децентрації, завдяки чому відбувається об'єктивне усвідомлення власного „Я”, збільшується міра соціальної її компетентності і здатності до вирішення проблемних ситуацій.

2. Покращуються ситуація міжособистісної взаємодії та взаєморозуміння дітьми один одного, формуються партнерські взаємовідносини, які є передумовою гальмування розвитку окремих негативних психічних станів, що сприяє позитивному розвитку особистості.

3. Гра є ефективним засобом впливу на дитину, оскільки не викликає у дітей реакції опору на ті чи інші дії дорослих.

4. У психологічній грі дитина безпосередньо включена також і в процес отримання знань, умінь та навичок, відбувається поетапне наuczіння новим, більш адекватним та конструктивним способам реагування на проблемну ситуацію, їх усвідомлення та закріплення, що сприяє перенесенню такого позитивного досвіду з ігрової площини в реальні взаємостосунки.

5. Розвивається здатність до довільної регуляції та самоконтролю, самооцінки діяльності і особливо емоційних проявів та переживань [42;181].

Вчені виділяють дві форми психологічної корекції: групову та індивідуальну. Проведена нами робота, яка спрямована на корекцію негативних психічних станів у молодших школярів, дає можливість стверджувати про необхідність комплексного використання як групової, так і індивідуальної форм корекційної допомоги. Так, основна частина

психокорекційного впливу нами здійснювалася в межах групи у вигляді тренінгових занять, у процесі чого ті чи інші динамічні зміни на рівні особистості кожної дитини вимагали більш диференційованого, індивідуального підходу (рис. 3.1.).

Формування корекційної групи вимагає дотримання певних принципів та норм. Необхідно, щоб група була відносно гетерогенною за статевою ознакою, переважно однорідною за віковим критерієм (різниця в віці не повинна перевищувати 3 роки). Важливим є також різноманітність дітей за особливостями прояву негативних психічних станів, оскільки наявність, наприклад, лише агресивних або тривожних дітей призводить до взаємної індукції та посилення цих станів, що може стати причиною малої ефективності психокорекційного впливу. Величина групи, яка вважається оптимальною для молодшого шкільного віку – 5-10 осіб. Відповідно до нашого досвіду, бажаним є відносна закритість групи, що дає можливість отримувати кращі результати в межах основної її частини. Можливе включення в групу 1-2-х дітей, які за своїми особливостями відносяться до групи норми і які в корекційній групі можуть виступати в якості “позитивного фону”, демонструючи максимально позитивні зразки емоційно-поведінкового реагування на ті чи інші ситуації.

Враховуючи вікові особливості молодших школярів, під час занять з такими дітьми необхідним є:

- Безумовне прийняття кожної дитини. Дитина повинна відчувати, що незважаючи на всі її проблеми, негаразди та недоліки, її приймає та розуміє група і сам психолог. Причому останній відіграє вирішальну роль у формуванні ставлення до кожної дитини групи в цілому. Врахування вищевказаної особливості сприяє формуванню атмосфери взаєморозуміння, прийняття, довіри, послаблює прояви стану тривоги та невпевненості, призводить до розкриття власного потенціалу та можливостей кожної дитини.

- Дітям молодшого шкільного віку необхідно надавати постійну підтримку, поетапно навіювати віру в те, що вони добрі, чудові, а також надію на безумовно позитивний результат.
- Важливо під керівництвом психолога навчити дітей диференціювати оцінні судження дорослих та не переносити їх на всю особистість, що є характерним для цього вікового періоду. Варто переконати дітей в тому, що вони безумовно хороші, а проблема полягає лише в їх окремих вчинках та реакціях, які можна змінити.
- Спілкування дорослого (психолога) з дитиною повинно будуватися на засадах партнерського суб'єкт-суб'єктного спілкування, при якому враховуються інтереси, особливості, почуття та переживання всіх, хто бере участь у роботі групи.
- Основною вимогою до роботи психолога та групи є конфіденційність. Все, що розповідають психологу, про що він дізнається під час корекційної роботи залишається всередині групи. Такого роду інформація не повинна нікому повідомлятися (особливо педагогам та батькам), окрім ситуацій, які пов'язані із запобіганням можливої шкоди здоров'ю та життю самих дітей або тих, хто їх оточує.

Відносно новим методом психотерапії є терапія мистецтвом.

К. Рудестам вважає, що "терапія мистецтвом є свого роду посередником при спілкуванні пацієнта і терапевта на символічному рівні. Образи художньої творчості відображають всі види підсвідомих процесів... Методики терапії мистецтвом базуються на тому, що «внутрішнє «Я» відображається у візуальних формах з того моменту, як тільки людина починає спонтанно писати, малювати фарбами чи ліпити» [179, с. 264]. К. Юнг активно пропонував пацієнтам виражати свої мрії, думки, фантазії в малюнках, розглядаючи їх як один засобів вивчення несвідомого.

На нашу думку, важливість використання методу терапії мистецтвом (малювання, ліпки тощо) у молодшому шкільному віці дає можливість дітям

виразити агресивні стани у доступній формі, оскільки за допомогою зорових образів легше вивести на зовні підсвідомі конфлікти, внутрішні переживання. З іншого боку, такі методи дають широку інформацію в контексті психодіагностичної роботи, її інтерпретації, можливість організації подальшої корекційної роботи з думками, негативними психічними станами дітей. У процесі використання малювання, ліпки учні молодших класів проявляють увагу до почуттів, емоцій інших людей, краще усвідомлюють свою особистісну цінність.

У ході нашого експерименту поряд з іншими вправами, техніками використовувалися вправи на зняття “затисків”, скутості тощо, особливо у тих дітей, які не могли адекватно описати словами різні життєві ситуації.

У багатьох випадках дітям можуть пропонуватись ігри на зображення на листку паперу різних знаків, які необхідно перетворити в якесь зображення. Це може проводитись у формі гри. Під час гри можна зав'язати з учнем розмову-діалог про малюнок, про його сюжет, що він про це думає. Це сприяє як встановленню неформального контакту з дитиною, так і відкриттю її внутрішнього світу і, перш за все, переживань.

У ході експерименту зі зняття негативних психічних станів учнів можна використовувати техніку “каракуль”, яка дуже добре сприймається учнями молодших класів. Спочатку малюються каракулі на уявному листку паперу, уявним олівцем чи фломастером, а потім відбувається перехід до реального малювання. Сумісна робота з пошуку фігур, символів, предметів у намальованих лініях сприяє встановленню контакту, отриманню розповіді дитини про фігури та почуття і переживання, які вони вкладають у них.

За подібною методикою може практикуватися малювання учнями 1-4-х класів “сімейних портретів” у вигляді символів, фігурок, клякс, тварин тощо. Для цього дітей із закритими очима попередньо стимулюють уявити кожного члена сім'ї ніби на екрані у вигляді якоїсь речі, тваринки, комахи. Потім пропонується відкрити очі і почати малювати, при цьому рекомендується використовувати абстрактні форми, предмети тощо. Така вправа допомагає

виплеснути зайву психоемоційну енергію через малюнок, фарби. Після цього, як засвідчили наші спостереження, діти ставали дещо спокійнішими та врівноваженішими.

Під час такої роботи необхідно підтримувати дитину, давати їй позитивні підкріплення (похвалу, позитивне оцінювання тощо), оскільки учні з негативними психічними станами відрізняються підвищеною вразливістю, чутливістю, образливістю; вони схильні до фантазування, оскільки воно є механізмом заміщення неприйнятної для дитини шкільної реальності, в них домінує образне, емоційне сприйняття та мислення.

Однією з методик корекційної психотерапії є також різні техніки візуалізації. Вони полягають у тому, що створення конструктивних образів у нашій уяві сприяє чіткій побудові програми майбутніх дій, а неконструктивних – призводить до пустої мрійливості.

У процесі візуалізації відбувається мисленне злиття якогось символу, картини із уявлюваним об'єктом, що створює певні умови для релаксації дитини, відновлення її фізичної, розумової, емоційної рівноваги.

Візуалізація є підготовкою, основою для розвитку якостей, здібностей, які хоче дитина розвинути у себе.

У корекційному експерименті використовувались й елементи інтерактивних ігор з дітьми у формі тренінга, який був спрямований на усвідомлення одного і того ж переживання, однієї і тієї ж проблеми тощо. Опис їх був можливий як у вербальній, так і у малюнковій, письмовій формі.

Була розроблена програма індивідуальної та групової психокорекційної роботи. Показами для організації групової роботи, окрім іншого, були порушення у спілкуванні дітей. Учням, які проявляли скутість, напруженість у спілкуванні з ровесниками давались прості невербальні завдання, в процесі виконання яких дитина розкривалася, проявляла зацікавленість, відчувала прийняття її іншими. В такій роботі можна використовувати елементи психодрами, казкотерапії та інші.

З метою надання психологічної допомоги учням молодшого шкільного віку, в яких були виявлені негативні психічні стани, нами була розроблена, спеціальна корекційна програма, яка передбачає комплекс психологічних заходів у роботі з дітьми, а також методичні поради і рекомендації педагогам та батькам. Впровадження останніх у ряді шкіл м. Вінниці дало позитивні результати.

Кожне заняття з учнями складалося з трьох частин: організаційно-підготовчої, основної та заключної. Організаційно-підготовча частина передбачала організацію робочої атмосфери (емоційно-мотиваційне входження учнів в заняття), пригадування встановлених у групі правил та норм. У доступній формі на цьому етапі відбувається також пояснення мети нового заняття, актуалізація попереднього досвіду, що був отриманий на минулому занятті, виконуються окремі вправи на релаксацію, групову інтеграцію та підвищення позитивного емоційного настрою.

Основна частина є центральною з точки зору психокорекційного впливу. На цьому етапі виконуються всі заплановані психотехнічні ігри, вправи, завдання, які спрямовані на краще усвідомлення внутрішніх чинників тих чи інших емоційних реакцій та станів, на розпізнавання та розуміння їх походження і розвитку. В ігровій формі у змодельованих ситуаціях відбувається формування в учнів навичок адекватного відреагування, самоконтролю та стриманості.

Заключна частина передбачала використання окремих завдань на релаксацію, зняття надмірного емоційного збудження, рефлексивний аналіз того, що вдалося кожній дитині навчитись, що зрозуміти, усвідомити; обговорення того, що не сподобалось, не вдалось виконати; інколи за змістом заняття надавалися „домашні завдання” (проспостерігати, зробити інтроспективний аналіз певних своїх проявів, реакцій і т.п.), доречним є також наприкінці заняття виконання ще одного завдання на групову інтеграцію та підвищення загального емоційного фону (див. Додаток Б).

З методичної точки зору, враховуючи наш досвід роботи з психокорекції вищевказаних станів, варто зауважити, що найбільш доцільними та ефективними напрямками та формами роботи є, перш за все, зняття стану тривоги та хвилювання, надмірного психоемоційного напруження, збудження, зміна ставлення до суб'єктивного джерела тривоги, научіння свідомо оцінювати та адекватним способом відреагувати на ті чи інші внутрішньоособистісні проблеми та конфлікти, що часто і є причинами негативних психічних станів. Важливим є виділення за допомогою проєктивних методів особистісно значущих ситуацій, відносно яких у дитини знижений поріг чутливості до виникнення цілого ряду фрустраційних реакцій. З цією метою нами використовувалися психомалюнки на різні теми („Малюнок людини”, „Автопортрет”, „Неіснуюча тварина”, „Я в школі” і т.п.), ліплення з пластичного матеріалу (глина, пластилін) тощо.

З метою ефективного подолання негативних психічних станів варто проводити також корекцію самооцінки дитини та рівня її домагань, сприяти децентрації особистості молодших школярів, оскільки вони часто сконцентровані на своїх негараздах, труднощах та невдачах, фіксовані на своїх відчуттях, переживаннях та страхах. Також є важливим створення для дітей максимально позитивного емоційного фону, ситуацій успіху (в реальних та ігрових умовах), власної самореалізації та самоствердження. У роботі з батьками та педагогами вагомим є виділення і пояснення найбільш психотравмуючих та стресових ситуацій, які є характерними для даного віку, з метою обмеження їх впливу на особистість дитини.

Проводячи корекційну роботу з конкретним негативним психічним станом, ми навчали дітей поетапно виконувати наступне:

1. Розпізнавати та розрізняти різного роду емоційні стани як власні, так і в інших людей.
2. Проводити ґрунтовний аналіз можливих негативних наслідків того чи іншого стану та чинників, які могли його викликати.

3. Знаходити та здійснювати аналіз альтернативних, більш конструктивних способів вирішення проблемної ситуації.
4. Моделювати винайдені позитивні способи реагування.
5. Закріплювати конструктивний досвід.

Всі вищевказані етапи роботи з негативними психічними станами проводились нами в доступній для учнів 1-4-х класів ігровій формі і скеровувались на засвоєння набутого позитивного досвіду як на когнітивному, так і на емоційному та поведінковому рівнях.

Розроблена нами програма з психокорекції негативних психічних станів у дітей молодшого шкільного віку була розрахована на 12 занять, кожне з яких було спрямоване на реалізацію того чи іншого завдання. Періодичність зустрічей – двічі на тиждень, тривалість занять - 45 хвилин (1 академічна година). Експериментальна група складала 30 учнів, контрольна - 29. Експериментальна група молодших школярів була поділена на три підгрупи по 10 осіб, оскільки включення більшої кількості дітей в підгрупу може призвести до непродуктивності корекційного впливу.

При психокорекції негативних психічних станів учнів потрібно дотримуватися виконання наступних етапів:

1. Ознайомлення дітей з особливостями тренінгової роботи, пояснення у доступній формі мети занять, внутрішніх правил групи, знайомство один з одним, формування взаємної довіри, групової інтеграції (1-2-ге заняття).
2. Робота зі станами: навчити розпізнавати, виокремлювати, вербалізувати, усвідомлювати різні негативні стани та їх відмінності, особливе місце серед яких посідає стан тривоги (3-4-е заняття).
3. Здійснити ґрунтовний аналіз негативних наслідків того чи іншого стану, проаналізувати та відпрацювати значущі ситуації, щодо яких проявляється понижений поріг виникнення негативних психічних станів (в молодших школярів це переважна більшість ситуацій, які пов'язані

безпосередньо з навчанням та успішністю), здійснити аналіз причин більшої чутливості до цих ситуацій (установки, страхи, наявність психотравм в цих ситуаціях, негативні очікування і т.п.) (5-8-ме заняття).

4. Аналіз та гальмування стійких, негативних емоційних та поведінкових реакцій (стереотипів) у межах тих чи інших деструктивних станів. Пошук та аналіз альтернативних, більш конструктивних способів вирішення проблемних ситуацій, їх відреагування (9-12-е заняття).
5. Моделювання винайдених позитивних способів реагування відповідно до конкретного негативного стану та значимої ситуації для молодшого школяра, закріплення конструктивного досвіду (9-12-е заняття).

Паралельно до наведених вище етапів, особливо на перших заняттях, за допомогою психотехнічних вправ та завдань варто здійснювати також корекцію самооцінки, рівня домагань та формувати мотивацію до успіху у молодших школярів. Наведемо більш розширений зміст занять.

Заняття 1. Організація робочої атмосфери та взаємної довіри

Методичні поради: на першому занятті необхідно встановити загальні правила, які будуть прийняті всіма учасниками та регламентувати групову роботу, створити максимально комфортні умови, підняти загальний позитивний фон, налаштувати на цікаву та необхідну роботу. В доступній формі для молодших школярів пояснити мету та завдання корекційних занять, зняти стереотипи, які пов'язані з тим, що ними будь-яка групова робота асоціюється з класно-урочною системою, розповісти про стиль взаємовідносин та спілкування всередині групи.

Для знайомства можна використати ігрову ситуацію, в якій за умов взаємної емоційної підтримки діти діляться своїми уподобаннями, відмінностями від інших (“Чим я не схожий на інших? Чим особливий? Що я люблю? Чого не люблю? і т.п.”), можуть спробувати пофантазувати, якщо є бажання, з своїми іменами, наприклад, вигадати псевдонім для себе, змінити

своє ім'я на інше, вказати, як би хотілося, щоб їх називали в групі. Останнє, при певному аналізі може дати додаткову інформацію для психолога.

Зміст та мета заняття:

- Знайомство в ігровій формі, формування ритуалу вітання.

Ритуал вітання може бути запропонований психологом та видозмінений, за бажанням, дітьми. Впродовж занять він може змінюватись або ж доповнюватись, однак такий ритуал обов'язково має позитивно емоційно налаштувати учнів на заняття, спонукати до активної роботи, знімати надмірне напруження та спрямовувати до виникнення почуття єдності та взаємної довіри.

- Ознайомлення з правилами, метою та формами роботи на заняттях.
- Зняття надмірного психоемоційного напруження в новій для молодших школярів ситуації. Наприклад, доречним може бути використання таких ігор та вправ, як “Насос та м'яч”, “Гримаси”, рухлива гра – “Джунгли” та ін. (Додаток Б)
- Виконання психотехнічних та психогімнастичних вправ на формування взаємної довіри.
- Позитивне підкріплення в кінці заняття.

Заняття 2. Організація взаємної довіри та групова інтеграція

Методичні поради: На другому занятті необхідно закріпити ритуал знайомства, пригадати правила, можливо намалювати з дітьми малюнки на їх пояснення; варто продовжити виконання цікавих ігор та завдань на формування взаємної довіри, прийняття, закріплення мотивації групової роботи, на досягнення групової інтеграції, зняття психічного напруження, тривоги; в кінці заняття показати зразок та виконати разом рефлексивний аналіз того, що відбулося, що вдалося, чого не вдалося зробити, що сподобалося – не сподобалося.

Зміст та мета заняття:

- Пригадування ритуалу вітання.

- Розповідь по колу про свої переживання, хвилювання за останні дні.
- Пригадування основних групових правил. Наприклад, для кращого їх запам'ятання та усвідомлення, можна кожному учаснику групи запропонувати намалювати певні образи, які б могли пояснювати ці правила, вигадати метафоричний сюжет, ввести певні казкові персонажі, які, наприклад, “посварилися та неможуть дійти згоди про те, яке правило є найважливішим. Отож, діти, давайте їм допоможемо!”
- Введення „групового талісмана”, що буде спільним символом, талісманом групи, та який дає „право слова” кожному члену. Бажано вибір зробити не з ініціативи психолога, а відповідно до уподобань більшості дітей, варто також зробити пояснення ролі та значення групового талісмана. Достатньо ефективним може бути спільна творча робота по створенню “групового талісмана”, що може ще більше інтегрувати групу.
- Виконання психотехнічних та психогімнастичних вправ на формування взаємної довіри, групову інтеграцію, а також спрямованих на релаксацію (Див. Додаток Б).
- Групова рефлексивна робота в ігровій формі щодо своїх переживань, думок впродовж заняття.

Заняття 3. Підкріплення мотивації групової роботи, робота зі станами

Методичні поради: на третьому занятті варто продовжувати виконувати цікаві для молодших школярів завдання, які закріплюють мотивацію групової роботи; необхідно розпочати роботу з психічними станами, а саме: пояснити дітям, що ми в різних життєвих ситуаціях щось переживаємо, за щось хвилюємось, по різному реагуємо; попросити пригадати дітей емоції, які вони часто переживають, зобразити їх для групового відгадування; варто використовувати різні інші психотехнічні та особливо психогімнастичні ігри з емоційними станами для їх мімічного та пантомімічного зображення, а також усвідомлення через вербалізацію; у роботі зі станами варто навчити дітей

диференціювати кожен психічний стан за певними ознаками: за зовнішніми, невербальними проявами, за фізичними відчуттями, за внутрішніми переживаннями в кожному конкретному стані; можливе залучення в межах даного заняття окремих вправ на формування адекватної самооцінки; в кінці заняття необхідно виконати завдання для повернення дитини у звичний для неї стан та „виходу із заняття” з позитивним емоційним настроєм.

Зміст та мета заняття:

- Виконання ритуалу вітання.
- Розповідь по колу про свої переживання, хвилювання за останні дні.
- Виконання психотехнічних ігор на формування групової інтеграції, на закріплення мотивації групової роботи.
- Використання психогімнастичних ігор та вправ, музичних творів (з різними мелодіями: веселими, сумними, тривожними, спокійними) для зображення, усвідомлення та диференціації психічних станів.
- Завдання на відреагування внутрішнього напруження, після чого використання вправ на релаксацію.
- Групова рефлексивна робота в ігровій формі, асиміляція досвіду, позитивний емоційний „вихід із заняття”.

Заняття 4. Робота з усвідомленням та диференціацією негативних психічних станів

Методичні поради: на даному занятті варто зупинитися більш детально на власне негативних психічних станах, на характерних зовнішніх та внутрішніх характеристиках, що їх супроводжують, з метою їх кращої диференціації; можна використовувати вправи та завдання такі, як і на минулому занятті, чи деякі нові; особливу увагу варто звернути на психічний стан тривоги серед ряду інших негативних станів; оскільки негативні психічні стани так чи інакше опосередковано впливають на самооцінку, рівень домагань та мотивацію до успіху молодших школярів, то необхідним є паралельне виконання вправ на

підвищення самооцінки в межах даного заняття; також варто дотримуватись інших методичних порад, що були наведені до попереднього заняття.

Зміст та мета заняття:

- Виконання ритуалу вітання.
- Розповідь по колу про свої переживання, хвилювання за останній період.
- Виконання психотехнічних ігор на закріплення мотивації групової роботи, на включення в роботу.
- Вправи на роботу з самооцінкою молодшого школяра. Наприклад, ефективним може бути в цьому випадку виконання таких вправ, як “Штанга”, “Зоопарк”, “Скульптура” та ін..
- Актуалізація попереднього досвіду. Використання психогімнастичних ігор та вправ для зображення, виділення та усвідомлення диференційних ознак негативних психічних станів (наприклад, “Дзеркало”, “Джунгли”, “Скульптура”, “Гримаси”, вправи на групове відгадування емоцій тощо).
- Завдання на відреагування внутрішнього напруження, після чого використання вправ на релаксацію. Для відреагування внутрішнього напруження нами використовувались такі вправи, як “Насос та м’яч”, “Гнів” та ін.
- Групова рефлексивна робота в ігровій формі, асиміляція досвіду, позитивний емоційний „вихід із заняття”.

Заняття 5. Аналіз та усвідомлення деструктивних наслідків негативних психічних станів

Методичні поради: враховуючи деструктивний характер негативних психічних станів, важливо їх аналізувати разом з дітьми, виявити істотні негативні прояви та наслідки цих станів, пригадати та в цікавій формі програти особливості емоційних та поведінкових реакцій в цих станах, з метою усвідомлення їх небажаності; необхідним засобом для цього можуть слугувати проєкції в ігровій діяльності з іграшками („зла тваринка”, „зляканий зайчик”, сумний їжачок” і т.п.), програвання ролей казкових героїв, які

переживають подібні стани, малюнки тесту ДАТ (дитячого апперцептивного тесту) тощо; в кінці заняття необхідно обов'язково зняти надмірне психоемоційне напруження завдяки іграм на відреагування, пізніше на розслаблення, та провести ґрунтовний рефлексивний аналіз заняття.

Зміст та мета заняття:

- Ритуал вітання, включення в роботу.
- Розповідь по колу про свої переживання, хвилювання за останній період.
- Деякі завдання на зняття стану скутості, сором'язливості, невпевненості.
- Актуалізація попереднього досвіду. Використання психогімнастичних ігор, психотехнічних вправ та проєкцій на ігровий матеріал для виділення та усвідомлення деструктивних ознак негативних психічних станів (Додаток Б).
- Завдання на відреагування внутрішнього напруження, після чого використання вправ на розслаблення, заспокоєння. З метою розслаблення, релаксації нами використовувалися наступні психогімнастичні та психотехнічні вправи: “Повітряна кулька”, “Корабель та вітер”.
- Групова рефлексивна робота в ігровій формі щодо усвідомлення негативних наслідків окремих психічних станів, позитивний емоційний „вихід із заняття”.

Заняття 6-8. Виділення та аналіз значущих ситуацій для молодшого школяра

Методичні поради: оскільки негативні психічні стани індукуються переважно певними значущими, актуальними життєвими ситуаціями для молодших школярів, щодо яких у них наявний понижений поріг чутливості до їхнього виникнення, то науково та практично доцільним є їх виділення та аналіз. З цією метою на заняттях варто використовувати такі методи роботи, як малювання, ліплення (на теми: „Я боюсь”, „Я хвилююсь”, „Я злюсь”, „Мені сумно” або ті ж самі сюжети з тваринами чи фантастичними персонажами),

програвання ситуацій, з подальшим груповим та індивідуальним аналізом продуктів творчої діяльності молодших школярів; інші методичні поради, ідентичні, як і на попередніх заняттях.

Зміст та мета заняття:

- Виконання ритуалу вітання, налаштування на групову роботу. Починаючи з шостого заняття, можна змінити ритуал вітання, оскільки більшість дітей вже адаптувалися до останнього і він викликає менший інтерес та інтеграцію групи.
- Розповідь по колу про свої переживання, хвилювання за останній період.
- Актуалізація попереднього досвіду. Використання малювання (заняття 6), ліплення (заняття 7) та програвання ситуацій (заняття 8) з метою виділення та аналізу значущих ситуацій, які індукують появу тривоги та інших негативних психічних станів.
- Виділення та аналіз причин актуальності цих ситуацій та пониження порогу чутливості щодо них (психотравмуючі переживання, страхи, негативні очікування, установки і т.п.), зміна відношення до них. Допомогти дитині змінити ставлення до таких життєвих ситуацій може певне їх програвання та бачення зі сторони, насичення їх позитивними переживаннями в ігровій ситуації, а також ефективним стало використання вправи “Зламана річ” та ін.
- Позитивне переключення та підкріплення. Завдання на відреагування надлишкового напруження.
- Вправи на релаксацію, підняття позитивного настрою (“Поплавок на воді”, “Димок” тощо).
- Групова рефлексивна робота в ігровій формі, „вихід із заняття”.

Заняття 9-11. Робота з неконструктивним досвідом емоційного та поведінкового реагування під впливом негативних психічних станів

Методичні поради: оскільки навіть після аналізу та зміни ставлення до значущих ситуацій у молодших школярів залишаються незмінними

стереотипи поведінки в подібних ситуаціях, то постає необхідність змінити досвід емоційного та поведінкового реагування. Така робота може бути здійсненою через моделювання, програвання та закріплення позитивних патернів поведінки в ігровій формі з максимальним наближенням до дійсності. Навчання конструктивних реакцій на стресові, фрустраційні ситуації, оволодіння навичками емоційної саморегуляції, ауторелаксації.

Зміст та мета заняття:

- Ритуал вітання, включення в роботу.
- Розповідь по колу про свої переживання, хвилювання за останній період.
- Деякі завдання на зняття стану скутості, сором'язливості, невпевненості, корекція самооцінки (Додаток Б).
- Актуалізація попереднього досвіду. Використання психогімнастичних ігор, психотехнічних вправ, а також моделювання, програвання (9-10 заняття) та закріплення позитивних стереотипів поведінки в ігровій формі, перенесення їх на реальні ситуації (11 заняття). Ефективними є вправи “Гнів” , “Мені вдалось...”, а також адаптована до умов занять вправа “Джунгли”.
- Завдання на відреагування залишкового психоемоційного напруження, після чого використання вправ на розслаблення, заспокоєння.
- Групова рефлексивна робота, позитивний емоційний „вихід із заняття” (вправи “Крок раз, крок два”, “Крок в сторону” та ін.) (див. Додаток Б).

Заняття 12. Підведення підсумків групової роботи

Методичні поради: на останньому занятті варто узагальнити набутий позитивний досвід та ще раз закріпити його, для цього можна використати уявну ситуацію, що пропонується психологом, в якій „дитина (казковий герой) за певних обставин переживає тривогу (сум, гнів, страх, образу і т.п.)”, та запитати дітей, як можна допомогти їй; або повернутися до перегляду малюнків значущих ситуацій (намальованих на 6 занятті) і також запитати, як варто в цих ситуаціях поводитися за умов вже набутого позитивного досвіду.

У кінці заняття необхідно зробити ґрунтовний рефлексивний аналіз, заповнюючи своєрідний „Диплом власних досягнень”.

Зміст та мета заняття:

- Виконання ритуалу вітання.
- Розповідь по колу про свої переживання, хвилювання за останній період.
- Виконання психотехнічних ігор на досягнення групової інтеграції, на включення в роботу.
- Узагальнення власного позитивного досвіду через програвання відповідної ситуації.
- Групова рефлексивна робота та заповнення „Диплому власних досягнень”, асиміляція досвіду, позитивне підкріплення, „вихід із заняття”.

До і після проведення психокорекційних занять, передбачених програмою, нами було проведено психодіагностику учнів як експериментальної, так і контрольної груп за одними й тими ж методиками. Здійснено порівняльний аналіз отриманих даних за відповідними показниками. Результати формувального експерименту наведені в таблиці 3.1 та на рис. 3.2.

Таблиця 3.1.

Результати проведення формувального експерименту з корекції негативних психічних станів у молодших школярів (у %)

Негативні психічні стани учнів	Експериментальна група (30 осіб)		Контрольна група (29 осіб)	
	На початку експерименту	В кінці експерименту	На початку експерименту	В кінці експерименту
Тривога	43,29	19,98	41,4	38,0
Страх	39,96	16,65	37,95	34,5
Депресія	19,98	19,98	20,07	20,07
Астенія	19,98	10,0	17,25	20,07
Агресія	16,65	9,99	17,25	17,25

Як видно з табл. 3.1, рис. 3.2, після проведення формувального експерименту в учнів молодшого шкільного віку експериментальної групи, у порівнянні з контрольною, виявлено суттєве зниження рівнів прояву більшості негативних психічних станів. Так, в експериментальній групі (ЕГ) під впливом формувального експерименту стан тривоги знизився на 23,31%, стан страху – на 23,31%, стан агресії – на 6,66%, стан астенії – на 9,98%. У психічних станах учнів контрольної групи (КГ) за цей же період суттєвих змін не відбулося.

Достовірність відмінностей між показниками психічних станів у ЕГ на початку та в кінці експерименту визначалася за допомогою критерію Стьюдента і виявилася значимою (на рівні $p=0,01$). У контрольній групі суттєвих відмінностей не відбулось.

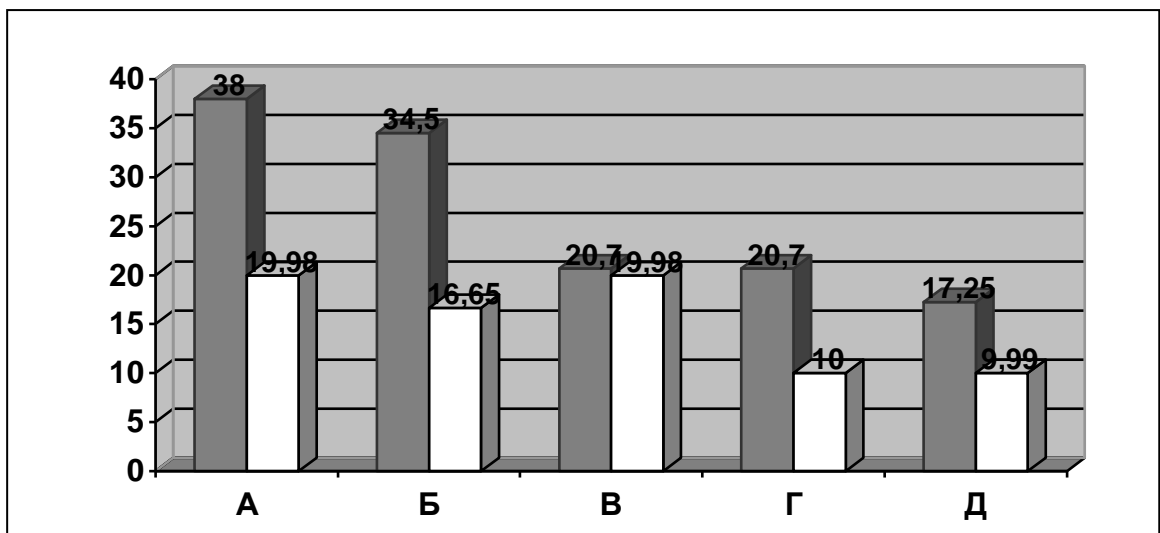


Рис 3.2. Особливості прояву негативних психічних станів в учнів молодших класів після проведення експерименту з психокорекції

Примітка:

1. На *осі абсцис* – основні види негативних психічних станів учнів: А – тривоги, Б – страху, В - депресії, Г – астенії, Д – агресії; На *осі ординат* – кількість учнів у %.
2. – контрольна група, – експериментальна група після корекції.

Результати дослідження ще раз підтвердили нашу гіпотезу про те, що стан тривоги є базовим, первинним по відношенню до інших негативних психічних станів учнів. Лише стан депресії, субдепресії не відзначається суттєвою динамікою, а залишається майже незмінним. Це, на нашу думку,

пов'язано з тим, що, по-перше, наявний стан зниженого настрою навіть у дітей молодшого шкільного віку характеризується достатньою стійкістю та, по-друге, він може бути ситуативним, тимчасовим проявом актуалізованих, проте ще не десенсибілізованих внутрішніх переживань. У випадку останнього є необхідність використання певної додаткової індивідуальної роботи з окремими учнями. Після проведеної нами індивідуальної роботи з такими дітьми, яка була спрямована на завершення та позитивне розв'язання невирішеного внутрішнього конфлікту, в них істотно знизилися прояви депресивних переживань (на майже 12,5%).

Позитивні зміни у дітей, що були включені до корекційної групи, помічені також батьками та педагогами. Вони вказували на прояви більш адаптивної поведінки дітей у навчальний та позанавчальний час, на значне підвищення їх успішності та, зокрема, відзначали зменшення власне проявів негативних психічних станів (конфліктності, нонконформізму, агресивності, тривожності, пасивності, байдужості і т. п.).

Прикладом, який може підтвердити позитивні зрушення після корекційної роботи є висловлювання вчителів: *“Діти після проведеної роботи психологом стали більш активними, проявляють більшу самостійність, значно зросла їх успішність, особливо з тих предметів, які для них раніше виявлялися занадто складними, стало помітним те, що в них з'явилося більше бажання вчитись.”*

“Учні мого класу, з якими займався психолог, разюче змінилися, в них зменшилися порушення поведінки, вони стали більш уважними на уроці та допитливими. Раніше дуже агресивний Діма М. навчився контролювати свою поведінку та помітно стало, як він також намагається спонукати до цього інших хлопчиків. Мені тепер значно легше стало працювати на уроці, оскільки я вже не витрачаю свій час на подібних учнів.”

“Помітним є те, що учні стали активніше відповідати на уроці, не боючись виходити до дошки, виконувати навчальні завдання, в них

проявляється більша наполегливість. Складається враження, що вони ніби “подорослішали”.

На думку батьків дітей, які були включені до експериментальної групи: *“діти стали менше боятися школи, контрольних, самостійних робіт...”*,

“... проявляють більшу самостійність щодо виконання домашнього завдання, відчувається їх більша впевненість в своїх силах та можливостях, покращилася їх поведінка...”

Такі позитивні зміни відобразилися на всіх сферах життєдіяльності учнів, призвели до зменшення дезадаптаційних проявів у їх поведінці та спілкуванні, покращення мотивації навчання та розширення пізнавальних інтересів, а за результатами повторного ретестування за соціометричною методикою виявлені відчутні зміни у статусному положенні молодших школярів (ЕГ), збільшилася кількість позитивних односторонніх та взаємних виборів, зросла кількість дітей, які почали проявляти більш активну позицію в групі тощо. На думку окремих дітей: *“їм стало якось легше та цікавіше ходити в школу”, “здається ніби інші діти подобрішали”, “стало легше спілкуватися та дружити”, “з’явилися справжні друзі”* тощо.

Все вище зазначене дає можливість стверджувати про ефективність використаної нами програми психокорекції.

Таким чином, на основі проведеного нами теоретико-експериментального дослідження встановлено, що негативні психічні стани особистості деструктивно позначаються на поведінці та навчальній діяльності учнів, але успішно піддаються психокорекції, шляхом використання адекватних віку та індивідуальним можливостям дітей методів та засобів психологічної допомоги.

3.2. Особливості профілактики негативних психічних станів у молодших школярів

У сучасній психологічній науці проблема надання ефективної допомоги особистості є однією з найбільш актуальних та вимагає глибокого і всебічного

вивчення. Запорукою у розв'язанні останньої є, перш за все, використання системного, комплексного підходу щодо психологічної допомоги особистості та управління її розвитком у педагогічному процесі [92]. Такий підхід до вище вказаної проблеми вимагає залучення всіх можливих і необхідних засобів та способів допомоги. Основними напрямками такої роботи є психотерапія, психокорекція, а також профілактика тих чи інших деструктивних проявів особистісного розвитку. Очевидним є той факт, що без врахування останньої, а саме психопрофілактичної роботи, можуть стати не ефективними або ж не довготривалими конкретні результати вже наданої допомоги.

Негативні психічні стани, як окремий клас психічних явищ, про що вже вказувалося раніше, відрізняються своїми чітко вираженим деструктивними наслідками. Вони проявляються у всіх сферах особистості, призводять до порушень у спілкуванні, до неадекватності поведінкового реагування та до зниження показників навчальної діяльності. Істотною особливістю негативних психічних станів є те, що при частому повторенні ситуацій чи впливів, які їх детермінують, вони мають здатність переважно легко трансформуватись і закріплюватись у такі негативні психічні властивості, як тривожність, дратівливість, агресивність, конфліктність, невпевненість, пасивність тощо. Саме у зв'язку з цим ще більш значущою є профілактична, превентивна робота в напрямку запобігання, з одного боку, появи та частих проявів негативних психічних станів та, з іншого боку, унеможливлення переходу цих психічних станів у стійкі психічні властивості та особистісні риси.

Проведена нами психокорекційна робота у напрямку подолання негативних психічних станів серед дітей молодшого шкільного віку також підтвердила значущість використання профілактичних заходів.

Профілактика негативних психічних станів особистості передбачає специфічний напрямок роботи, спрямований на запобігання появи та закріплення останніх через максимально можливу оптимізацію та гармонізацію умов розвитку особистості.

З метою профілактики появи та закріплення негативних психічних станів, зокрема у молодшому шкільному віці, варто використовувати різноманітні підходи та напрямки роботи.

Враховуючи те, що особистість є продуктом певної системи соціальних впливів, важливу роль серед яких посідають значущі найближчі, насамперед, батьки та педагоги, ефективність психологічної допомоги для дитини молодшого шкільного віку, за умов наявності у неї негативних психічних станів, безпосередньо залежить від якісних змін у поведінці та ставленні до дитини останніх. А.М. Прихожан, розглядаючи дану проблему, вводить навіть поняття „додаткової терапії середовища”, маючи на увазі такі соціальні інститути, як сім'ю та школу [157, с. 17; 113]. Ця об'єктивна умова ефективності психологічної допомоги вимагає плідної співпраці між педагогами, батьками та психологом і повинна бути спрямована одночасно на зміни умов сімейного та шкільного виховання, на підвищення психологічної культури, компетентності як батьків, так і вчителів, а також на створення сприятливого мікроклімату в колективі класу та сім'ї, гуманізацію взаємовідносин тощо.

Таким чином, профілактична робота повинна проводитись в трьох напрямках:

- організація психопрофілактичних заходів безпосередньо для самих учнів початкових класів (застосування бесід, ігрових форм роботи, спрямованих на розпізнання, самоаналіз та формування адекватних способів емоційного реагування, впровадження уроків з психології і т.п.);
- робота з батьками з метою профілактики негативних психічних станів (виступи на батьківських зборах, індивідуальні та групові консультації, тренінгова робота з батьками щодо оптимізації та гармонізації сімейного виховання і т.п.);
- профілактичні, превентивні заходи серед вчителів початкових класів (організація наукових, навчально-методичних семінарів, тренінгів з метою корекції деструктивних стилів педагогічного спілкування, навчання

ефективним способам реагування в стресових, емоціогенних педагогічних ситуаціях, бесіди щодо оптимізації навчального процесу та навантаження дітей, особистісно-професійне інтеріндивідне навчання для вчителів, активна соціально-психологічна підготовка вчителя до спілкування з учнями [234] тощо).

Отже, профілактична робота щодо запобігання появ та закріплення негативних психічних станів передбачає комплексний, системний підхід. Вище зазначена робота з вчителями та батьками вимагає її проведення не лише після психокорекції негативних психічних станів серед дітей „групи ризику”, але й перед початком та під час її здійснення, оскільки це зробить більш результативною саму психологічну допомогу дітям. З цією ж метою варто проводити консультації з батьками та вчителями з питань надання допомоги та підтримки дитини в період психокорекційної роботи з психологом та після неї щодо гармонізації взаємовідносин дитини із значущими дорослими та однолітками, створення ситуацій успіху, підтримки та особистісного зростання, стосовно навантажень на їх когнітивну та емоційну сфери, щодо оптимального режиму дня в навчальний та позанавчальний час тощо.

Враховуючи те, що більшість негативних психічних станів у дітей молодшого шкільного віку пов'язані з особливостями перебігу адаптаційного процесу в першому класі та безпосередньо розвиваються у самому процесі навчання, то з метою запобігання появи вище зазначених станів та їх деструктивного впливу обов'язковим є проведення в школі наступного:

- просвітницької діяльності серед вчителів початкових класів щодо вікових особливостей молодших школярів, труднощів адаптаційного періоду, особливостей динаміки та взаємозв'язку негативних психічних станів, основних детермінант їх появи;
- пропедевтичної діяльності з метою навчання їх методів та навичок розпізнавання молодших школярів з вираженими деструктивними психічними станами та способів їх соціально-психологічної підтримки.

Серед арсеналу заходів, які проводились із вчителями початкових класів, використовувались лекції на тематику, пов'язану із профілактикою негативних психічних станів учнів, навчання їх окремим вправам, прийомам роботи із зняття таких станів у навчально-виховному процесі, консультації щодо особливостей спільної роботи зі шкільним психологом тощо.

Нами проведено ряд пропедевтичних заходів щодо навчання батьків профілактики негативних психічних станів у своїх дітей. Застосовувались бесіди з батьками на різні теми, зокрема: “Моє ставлення до власної дитини (її поведінки, успіхів, невдач, вчинків)”, “Ефективне сімейне виховання: в чому воно полягає”, “Проблеми молодших школярів та їх чинники”, “Вікові особливості дітей молодшого шкільного віку та необхідність їх врахування у вихованні та навчанні”, “Умови та способи запобігання появи та розвитку негативних психічних станів у дітей” та ін.. Також нами впроваджувались індивідуальні консультації щодо особливостей спілкування та побудови взаємин з дітьми, організовувались “групи зустрічей” (у вигляді тренінгових груп) з метою змін деструктивних способів спілкування з дітьми та негативних стилів сімейного виховання тощо.

Серед рекомендацій для батьків, діти яких мають достатньо високий рівень прояву негативних психічних станів, давалися наступні:

1. Не можна надмірно перенавантажувати дітей, вимоги до них, обов'язки та доручення повинні максимально відповідати їх фізичним можливостям та віковим особливостям, інакше це може призвести до нервово-психічного перенапруження, проявів астенії, дратівливості, зниження настрою.

2. На початковому етапі навчання в школі діти потребують максимального захисту та підтримки від батьків, що може сприяти прискоренню процесу адаптації до навчання. Слід пам'ятати, що в кінцевому результаті найважливішим є не поточні невдачі та негаразди дитини у навчанні, а її розвиток та формування, як активної, адаптованої особистості.

3. У вихованні варто звертати увагу не стільки на негативні вчинки та риси особистості дитини, скільки відшукувати та підкріплювати те

позитивне, що в неї є, те, що вона має намір зробити. Часто недоліком виховання є те, що батьки більше звертають увагу на дії, вчинки своїх дітей, а не на почуття, переживання (психічні стани), які є джерелами, детермінантами такої поведінки. Неправильний акцент може посилити та зробити ще більш стійкими наявні негативні психічні стани молодшого школяра.

4. До загострення негативних психічних станів призводить надмірне акцентування батьками уваги на оцінках, успішності дитини. Це викликає посилення стану тривоги, напруження, а в разі певного неуспіху у навчанні оцінне судження вчителя чи батьків недиференційовано переноситься на всю особистість дитини, що провокує появу стану незадоволеності, невпевненості, пригніченості, депресії, апатії тощо.

5. У спілкуванні з дітьми, які мають негативні психічні стани, не можна їх змушувати стримувати свої емоційні реакції, завданням батьків є навчити дитину адекватно проявляти та відреагувати їх у допустимій формі.

6. Не можна повністю відмежовувати дитину від негативних переживань та ситуацій, які їх провокують, оскільки це лише на деякий час знімає проблему, але вірогідним є подальше її загострення. Важливим є уникання повторюваності психотравмуючих ситуацій, які викликають у конкретної дитини гострі, інтенсивні негативні переживання.

7. Небажаною є оцінка почуттів та переживань дитини, не можна вимагати від неї припинити переживати те, що вона відчуває в конкретний момент часу, оскільки подібний контроль та стримування емоційних реакцій у кінцевому результаті призводить до бурхливих афективних станів, часті прояви яких можуть призвести до невротизації особистості.

8. Система виховних принципів та вимог батьків повинна бути сталою та максимально зрозумілою для дитини і т.п.

Результати анкетування батьків, які брали участь у батьківському лекторії, наступні: 75% заявили, що проведена робота допомогла їм знизити рівень негативного прояву психічних станів у дітей, 25% висловилися, що поведінка їх дітей після використання порад психолога практично не змінилася.

Батьки, які помітили результативність проведеної з ними роботи, вказували, що: *“вони зрозуміли справжні причини поведінки власної дитини, зрозуміли, що виховання дитини є дуже відповідальною справою та вимагає змін не стільки самих дітей, скільки власної поведінки та ставлення до них”*,

“змінити відношення до певних принципів виховання, оскільки діти, в силу своїх вроджених можливостей та особливостей психіки, не можуть їм повністю відповідати”,

“змінилася моя принциповість по відношенню до успішності навчання моєї дитини, це не є головним в житті, а головне – сформувати повноцінну особистість...”

Отже, відповідно до вище вказаного, результативність проведення корекційної роботи негативних психічних станів у молодших школярів істотно залежить від паралельного проведення превентивних, профілактичних заходів серед вчителів та батьків, які знаходяться у безпосередньому контакті та взаємодії з такими дітьми.

Висновки до третього розділу

Запропонована авторська програма психокорекції негативних психічних станів в учнів молодшого шкільного віку підтвердила свою ефективність і дозволяє зробити наступні висновки:

1. Обґрунтовано підходи, принципи організації психокорекційної роботи з учнями 1-4-х класів, для яких характерні негативні психічні стани. Запропоновані методи та форми індивідуальної та групової роботи з учнями: тренінгові заняття, вправи на релаксацію, на зняття внутрішнього напруження, на самоконтроль емоційних впливів, усвідомлення власних психічних станів тощо.
2. Проаналізовані різні підходи, методики та технології корекції негативних психічних станів особистості. Встановлено, що найбільш ефективними для використання у молодшому шкільному віці є ігрові

методики, в основу яких покладені елементи психогімнастики, робота з проєкціями, моделювання ситуацій тощо.

3. Запропонована програма психокорекції таких негативних психічних станів учнів молодших класів, як тривога, страх, гнів, агресія, астенія, депресія. Використання вправ на зміну ставлення до суб'єктивно значимих ситуацій, підкріплення позитивних зразків поведінки, зняття стану тривоги суттєво вплинуло на зниження інших деструктивних психічних станів учнів експериментальної групи.

4. Апробована програма профілактики негативних психічних станів шляхом навчання батьків та вчителів роботі з дітьми, які мають негативні психічні стани. Вона включала систему індивідуальних та групових консультацій, бесід, лекцій, семінарів, тренінгів з батьками та дала свої позитивні наслідки.

Результати дослідження третього розділу представлені у таких публікаціях дисертанта:

1. Томчук С.М. Психолого-педагогічні умови корекції негативних станів у молодшому шкільному віці // Збірник наукових праць. №33. Ч. II. – Хмельницький: Вид-во НАДПСУ, 2005. – С.218-220.
2. Томчук С.М. Корекція негативних психічних станів у дітей молодшого шкільного віку // Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія №12. Психологія. Випуск 9, №33. – К.: Видавництво НПУ імені М.П. Драгоманова, 2005. – С. 122-129.
3. Томчук С.М. Генеза негативних психічних станів молодших школярів та їх корекція // Актуальні проблеми психології. Збірник наукових праць інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України. Серія: Екологічна психологія. – К.: Міленіум, 2005, Т.7. Вип. 6. – С. 372-380.

ВИСНОВКИ

За результатами теоретико-експериментального дослідження можна зробити наступні висновки:

1. В системі негативних психічних станів молодших школярів, які мають переважно соціально-психологічне походження, провідне місце посідають емоційні негативні стани, які можуть трансформуватись у стійкі властивості особистості та деформувати її подальший розвиток. Недостатня розробленість проблеми, труднощі методологічного характеру, складність відбору методичного інструментарію, особливо з дослідження негативних психічних станів у дітей, підтверджують актуальність, наукову та практичну значущість дисертаційного дослідження.

2. Аналіз наукової літератури з проблеми засвідчив, що поза увагою науковців залишилася генеза негативних психічних станів у молодшому шкільному віці, детермінанти, структура та механізми їх розвитку. Виявлено, що базовим станом, з якого розвиваються всі інші негативні психічні стани в учнів, є тривога. Відповідно до цього запропонована авторська модель розвитку негативних психічних станів особистості молодшого школяра, виокремлюються такі типові для даного віку негативні психічні стани, як страх, астения, депресія, гнів, агресія та інші, й подається їхня психологічна характеристика.

3. Пропонується комплекс апробованих психологічних методів з вивчення негативних психічних станів у молодшому шкільному віці, вказується на складність процедури їх використання, описуються практично зручні проєктивні малюнкові тести, тести на виявлення рівня прояву та змісту негативних психічних станів тощо. Найбільш інформативними виявилися тест-опитувальник дитячих неврозів, тест тривожності Р. Темпл, М. Дорки, дитячий апперцептивний тест (ДАТ),

малюнкові проєктивні тести („Неіснуюча тварина”, „Малюнок людини”, та ін.).

4. Детермінантами появи та розвитку негативних психічних станів у молодших школярів є індивідуально-типологічні особливості нервової системи, властивості темпераменту, які є природною передумовою їх розвитку у дітей за певних соціальних умов.

Серед низки соціальних чинників негативних психічних станів виділяються умови виховання дітей у сім'ї і в школі. Виявлено, що найбільш сильно детермінують появу деструктивних станів у дітей такі стилі батьківського ставлення, як гіперсоціалізація, симбіоз, відторгнення. Значно більше дітей з негативними психічними станами у неблагополучних (неповних, конфліктних і т.п.) сім'ях. На генезу негативних станів у школі впливає особистість учителя, а саме його педагогічний стиль. Майже кожен четвертий вчитель початкових класів використовує неефективний педагогічний стиль, який зорієнтований на результат діяльності, а не на розвиток особистості дитини, що призводить до появи в учнів негативних психічних станів.

5. Найвищий рівень прояву негативних психічних станів серед учнів 1-4-х класів виявлений у першокласників. Найбільш інтенсивно проявляються та є типовими для учнів молодших класів стани тривоги та страху, меншою мірою агресії, астенії та депресії. Встановлено, що вони є причинами дезадаптації учнів і мають деструктивний вплив на їх навчання, поведінку та соціальний статус в класі. Найвищий рівень розвитку негативних психічних станів у дітей холериків та меланхоліків і тих, які виховуються у неблагополучних сім'ях.

6. Авторська модель психокорекції негативних психічних станів в учнів представляє собою алгоритм та програму поетапного їх зниження. Основними засобами та методами корекції негативних психічних станів є тренінгові заняття, психогімнастичні та психотехнічні вправи з учнями, моделювання, індивідуальні форми роботи та ін.. Проведений

формувальний експеримент засвідчив суттєве зниження у молодших школярів експериментальної групи негативних психічних станів, у порівнянні з контрольною.

7. Розроблена та апробована програма психопрофілактичної роботи з батьками та вчителями, яка включала систему пропедевтичних заходів, спрямованих на формування у них психологічних знань, навичок та вмінь щодо зниження негативних психічних станів у дітей, дала позитивні результати.

Проведене теоретико-експериментальне дослідження не вичерпує усіх аспектів досліджуваної проблеми. Напрямок подальших наукових пошуків може стати дослідження гендерних відмінностей у негативних психічних станах учнів, вплив міжособистісних взаємин на їхній розвиток та на стан психічного здоров'я дітей.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. *Адаптація* організму учасників к учебной и физической нагрузкам / Под ред. А. Г. Хрипковой, М. В. Антроповой. – М.: Педагогика, 1982. – 240 с.
2. *Адаптація* дитини до школи / Упоряд.: С. Максименко, К. Максименко, О. Главник – К.: Мікрос-СВС, 2003. – 111 с.
3. *Альманах* психологических тестов (Психология личности). – М.: КСП, 1997. – 315 с.
4. *Аминов Н.А., Аверина И.С.* Экспресс-диагностика аверсивных (страх-гнев) состояний и формы межличностных конфликтов у младших школьников // *Диагностика и регуляция эмоциональных состояний*. – М.: Изд-во “Наука”, 1990. – С. 4-7.
5. *Амонашвили Ш. А.* Размышление о гуманной педагогике. – М.: Изд. Дом Шалвы Амонашвили, 1996. – 494 с.
6. *Ананьев Б. Г.* Человек как предмет познания. – Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1968. – 339 с.
7. *Анастаси А.* Психологическое тестирование: Пер. с англ. / Под ред. К. М. Гуревича, В. И. Лубовского: В 2-х т. – М.: Педагогика, 1982. – Т. 1. – 316 с. – Т. 2. – 293 с.
8. *Андрусенко В. А.* Социальный страх (опыт философского анализа). – Свердловск: Изд-во Урал. ун-та, 1991. – 168 с.
9. *Анохин П. К.* Очерки по физиологии функциональных систем. – М.: Медицина, 1975. – 447 с.
10. *Анохин П. К.* Философские аспекты теории функциональной системы // Избр. труды. – М.: Наука, 1978. – 400 с.
11. *Анциферова Л. И.* Личность в тяжелых жизненных условиях: переосмысливание, преобразование ситуаций и психологическая защита // *Психол. журнал*. – 1994. – № 1. – С. 3-17.
12. *Аракелов В. М.* Стресс и его механизм // *Вестник Моск. ун-та. Сер. 14. Психология*. – 1995. – № 4. – С. 45-54.

13. *Аристотель*. Трактат о душе.- Соб. соч.: В 4-х т. – М.: Мысль, 1975. – Т. 1. – 550 с. – 1978. – Т. 2. – 688 с.
14. *Астанов В. М.* Функциональный подход к изучению состояний тревоги // Психол. журнал. – 1992. – Т. 13. – № 5. – С. 111-117.
15. *Астанов В.М.* Тревожность у детей. 2-е изд.. – СПб.: Питер, 2004. – 224с.
16. *Ата-Мурадова Ф. А.* Развивающийся мозг: системный анализ. Генетические детерминанты. – М.: Медицина, 1980. – 295 с.
17. *Баевский А. М.* Прогнозирование состояний на грани нормы и патологии. – М.: Медицина, 1976. – 298 с.
18. *Балл Г. А.* Концепция самоактуализации личности в гуманистической психологии. – К.-Донецк: Ровесник, 1993. – 46 с.
19. *Балл Г. О.* Гуманістичні засади педагогічної діяльності // Педагогіка і психологія. – 1994. – № 2. – С. 3-11.
20. *Балл Г. О.* Про передумови запобігання конфліктів між педагогами і учнями (у світлі гуманістичного підходу) // Педагогіка толерантності. – 1998. – № 3-4. – С. 61-63.
21. *Бандура А., Уолтерс Р.* Подростковая агрессия. Изучение влияния воспитания и семейных отношений //Пер. с англ. Ю.Брянцевой и Б.Красовского. - М.: ЭКСМО – Пресс, 1999.- 512с.
22. *Бассет Л.* Только без паники! Как избавиться от чрезмерной тревожности. – СПб: Питер Пресс, 1997. – 288 с.
23. *Бахур В. Т.* Эмоции: плюсы и минусы. – М.: Знание, 1975. – 95 с.
24. *Белик А. А.* Концепция А. Маслоу – шаг на пути создания синтетической теории человека // Вестник Моск. ун-та. Серия 7. Философия. – 1991. – № 3. – С. 39-45.
25. *Бех І. Д.* Особистісно зорієнтоване виховання. – К.: ІЗМН, 1998. – 204 с.
26. *Бехтерев В. М.* Избр. труды по психологии личности: В 2-х т., Т. 1. Психика и жизнь. / Отв. ред. Г. С. Никифоров, Л. Н. Коростылев. – СПб.: Алетейа, 1999. – 256 с.

27. *Богучарова О.І.* Шкільні страхи шестирічок та їх запобігання завдяки поведінці опанування // Практична психологія та соціальна робота. - 2002.- №5. – С. 1 – 3.
28. *Бодалев А. А.* Личность и общение: Избр. труды. – М.: Педагогика, 1983. – 271 с.
29. *Буєва І. І.* Гуманізм – основа взаємин у школі В. О. Сухомлинського // Директор школи. – Вересень 1998. – № 26. – С. 4-9.
30. *Булах І.С., Хомич Г.О., Виногородський А.М., Сабанадзе І.О.* Соціально-психологічні аспекти процесу адаптації учнів: Навчально-методичний посібник. – К.: КДПУ ім. М.П.Драгоманова, Переяслав–Хмельницький державний педагогічний інститут ім. Г.С. Сковороди, 1997. – 180 с.
31. *Бурлачук Л.Ф., Савченко О.Л.* Психодиагностика: психодиагностический инструментарий и его применение в условиях социальных служб. – К.: А.Л.Д., 1995. – 100 с.
32. *Буянов М.И.* Беседы о детской психиатрии: Кн. для учителя. – М.: Просвещение, 1986. – 208 с.
33. *Буянов М. И.* Ребенок из неблагополучной семьи: записки детского психиатра: Кн. для учителей и родителей. - М.: Просвещение, 1988. – 207 с.
34. *Варга А.Я.* Типы неправильного родительского отношения // Автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.07/ Моск. гос. ун-т.- М., 1987.
35. *Василюк Ф.Е.* Психология переживания: Анализ преодоления критических ситуаций. - М.: Изд-во Моск. гос.ун-та, 1984. – 200 с.
36. *Венгер А.Л.* Психологические рисуночные тесты: Иллюстрированное руководство. – М.: ВЛАДОС, 2003. – 160 с.
37. *Венгер А.Л.* Психологическое консультирование и диагностика. Практическое руководство. Часть I. – М.: Генезис, 2001. – 160 с.
38. *Венгер А.Л.* Психика и реальность: единая теория психических процессов / Общ. ред. А. В. Лыбина. – М.: Смысл, 1998. – 685 с.
39. *Вилюнас В. К.* Психология эмоциональных явлений / Под ред. О. В. Овчинниковой. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1976. – 142 с.

40. *Винникотт Д. В.* Разговор с родителями / Пер. с англ. – М.: Класс, 1994. – 112 с.
41. *Витт Н. В.* Об эмоциях и их выражении // *Вопр. психол.* – 1984. – № 3. – С. 42-52.
42. *Вікова та педагогічна психологія: Навч. посіб.* / О.В. Скрипченко, Л.В. Долинська, З.В. Огороднійчук та ін. – К.: Просвіта, 2001. – 416 с.
43. *Вовчик-Блакитна О.О.* Резерви особистого зростання дитини/ Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами // *Збірник наукових праць. №2.* –К.: ВМУРоЛ „Україна”, 2002. – С. 32 - 35.
44. *Возрастные возможности усвоения знаний* / Под ред. Д. Б. Эльконина, В. В. Давыдова. – М.: Просвещение, 1966. – 442 с.
45. *Волкин Д. Н.* Зависимость эмоционального напряжения от различных факторов экзаменационной обстановки // *Журнал высшей нервной деятельности.* – 1975. – Т. 25. – № 6. – С. 118-187.
46. *Волынкина Г. Ю., Суворов Н. Ф.* Нейрофизиологическая структура эмоциональных состояний человека. – Л.: Наука, 1981. – 160 с.
47. *Вундт В.* Чувства и аффекты // *Основания физиологической психологии: В 2-х т.* – СПб.: Тип. Я. Ф. Павленкова, 1880. – Вып. 5. – Гл. XVI. – С. 125-280.
48. *Выготский Л.С.* История развития высших психических функций. - *Собр. соч.: В 6-ти т.- Т. 3.* – М.: Педагогика, 1984. – 366 с.
49. *Выготский Л.С.* Детская психология / Под ред. Д.Б. Эльконина – М.: Педагогика, 1984. – 432 с.
50. *Выготский Л.С.* Развитие высших психических функций. – М.: Педагогика, 1982. – 342 с.
51. *Вяткин Б. А., Дорфман Л. Я.* О системном анализе психических состояний. Сообщение I.. Методологические и теоретические предпосылки изучения психических состояний как целостного единства // *Новые исследования в психологии.* – М., 1987. – № 1(2) (36(37)). – С. 3-7.

52. *Ганзен В. А.* Системный подход в психологии. – Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1983. – 50 с.

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

54. *Ганзен В. А.* Системные описания в психологии. – Л.: ЛГУ, 1984.

55. *Ганзен В. А., Юрченко В. Н.* Системный подход к анализу, описанию и экспериментальному исследованию психических состояний человека // Психические состояния / Под ред. Крылова А. А. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1981.

56. *Грибак Л. П.* Резервы человеческой психики. – М.: Изд-во Полит. лит., 1987. – 105 с.

57. *Гук Н. С.* Оцінка та корекція психічних станів співробітників органів виконання покарань: Дис. канд. психол. наук. 19.00.07/ Науково-дослідний інститут психології МОН України. – К., 1996.

58. *Данилова Е. А.* Особенности поведения школьников 3 и 4 классов в ситуации фрустрации // Новые иссл. в псих. и возраст. физиологии. – 1989. – № 2. – С. 40-42.

59. *Данилова Н. Н.* Функциональные состояния: механизмы и диагностика. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1985. – 257 с.

60. *Дарвин Ч.* Выражение эмоций у человека и животных // Соч.: В 5-ти томах. – М.: Изд. АН СССР, - 1953. – Т. 5. – 104 с.

61. *Денисова З. В.* Механизмы эмоционального поведения ребенка / Под ред. Н. И. Касаткина. – Л.: Наука, 1978. – 143 с.

62. *Десятников В. Ф.* Маски депрессии. – М.: Знание, 1987. – 64 с.

63. *Джемс У.* Психология / Под ред. Л. Н. Петровской. – М.: Педагогика, 1991. – 369 с.

64. *Диагностика и регуляция эмоциональных состояний: Сб. матер. Всесоюз. симпоз. / Под общ. ред. А. Я. Чебыкина. – М.: Ин-т психологии АН СССР, 1990. – Т. 1. – 214 с. – Т. 2. – 156 с.*

65. *Диагностика психических состояний в норме и патологии.* – Л.: Медицина, 1980. – 295 с.
66. *Диагностика психических состояний детей дошкольного возраста: Учебно-методическое пособие.* Сост.: С.В. Велиева.- СПб.: Речь, 2005. – 240с.
67. *Дикая Л. Г.* Психические состояния и эффективность деятельности// Психол. журнал. – 1982. – Т. 3. – № 6. – С. 154-159.
68. *Дитячий опитник неврозів// Практична психологія та соціальна робота.* – 1998. - №2. – С. 17-20.
69. *Додонов Б.И.* Эмоции как ценность. – М.: Политиздат, 1978. – 272 с.
70. *Долинська Л.В.* Особистісно-професійне зростання майбутнього вчителя методом керованого інтеріндивідуального навчання// Збірник наукових праць “Наукові записки”. – К.: НПУ імені М.П. Драгоманова. – Ювілейний випуск, 2000. – С. 93-98.
71. *Дрейкурс Ю.Н.* Счастье вашего ребенка /Пер. с англ. - М.: Знание, 1986. – 239 с.
72. *Дружинин В.Н.* Структура и логика психологического исследования: Изд. 2-е, испр. – М.: Ин-т психологии РАН, 1994. – 164 с.
73. *Дружинин В.Н.* Психология семьи. – М.: Просвещение, 1996.- 204 с.
74. *Емоційний розвиток дитини/ Упоряд.: С. Максименко, К. Максименко, О. Главник–* К.: Мікрос-СВС, 2003. – 112 с.
75. *Завалова Н.Д., Пономаренко В.А.* Психическое состояние человека в особых условиях деятельности // Психол. журнал. – 1983. – Т. 4. – № 6. – С. 92-105.
76. *Захаров А.И.* Происхождение детских неврозов и психотерапия. - М.: Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2000. - 448с.
77. *Захаров А.И.* Неврозы у детей и подростков. Анализ, этиология и патогенез. – Л.: Медицина, 1988. – 246 с.
78. *Захаров А. И.* Неврозы у детей и психотерапия. – Санкт-Петербург: Владос, 1998.- 302 с.

79. *Захаров А.И.* Психотерапия неврозов у детей и подростков. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1982. – 247 с.
80. *Зейгарник Б.В.* Патопсихологический метод в изучении личности // Психол. журнал. – 1982. – Т. 3. – № 1. – С. 43-51.
81. *Земска Мария.* Семья и личность. /Пер. с пол. – М.: Просвещение, 1988. – 210 с.
82. *Ивончик Г. В.* Влияние семьи на развитие у младших школьников положительного отношения к учебной деятельности // Психологія: Республ. науково-метод. збірник. – Вип. 37. – К., 1991. – С. 68-72.
83. *Изард К.Э.* Психология эмоций / Перев. с англ. – СПб.: Питер, 2002.- 464 с.
84. *Ильин Е.П.* Путь к ученику: Раздумья учителя-словесника: Кн. для учителя. – М.: Просвещение, 1988. – 223 с.
85. *Ильин Е. П.* Психофизиология физического воспитания (деятельность и состояния). – М.: Просвещение, 1980. – 199 с.
86. *Ильин Е.П.* Эмоции и чувства. - СПб.: Питер, 2001. - 752 с.
87. *Истратова О.Н., Эксакусто Т.В.* Справочник психолога начальной школы. – Ростов н/Д: «Феникс», 2004. – 448 с.
88. *Карпенко Н.* Страх: позитивна та негативна роль у розвитку дітей // Дошк. виховання. - 1997. - № 12. - С. 18-19.
89. *Китаев-Смык Л.А.* Психология стресса. – М.: Наука, 1983. – 368 с.
90. *Ковалев А. Г.* Психология личности. – М.: Просвещение, 1966. – 391 с.
91. *Коломинский Я. Л.* Психология детского коллектива. – Минск: Народна асвета, 1984. – 240 с.
92. *Коломинский Н.Л.* Психологія менеджменту в освіті (соціально-психологічний аспект). – К.: МАУП, 2000. – 286 с.
93. *Кононко О.Л.* Соціально-емоційний розвиток особистості: Навч. посібник. – К.: Освіта, 1998. – 255 с.
94. *Корчак Януш.* Как любить ребенка / Пер. с пол. – М.: Просвещение, 1990. – 492 с.

95. *Костина Л.М.* Методы диагностики тревожности. – СПб.: Речь, 2002. – 198 с.
96. *Костюк Г.С.* Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / За ред. Л. М. Проколієнко. – К.: Рад. школа, 1989. – 608 с.
97. *Кочетов А.И.* Организация самовоспитания школьников: Кн. для учителя. – Минск: Народная асвета, 1990. – 175 с.
98. *Кочубей Б.И., Новикова Е.В.* Лики и маски тревоги// Воспитание школьников. – 1990. - №6. – С. 34 – 41.
99. *Крайг Г.* Психология развития. – СПб: Изд-во “Питер”, 2000. – 192 с.
100. *Красновський В.М.* Вплив гуманістично орієнтованого навчання на психічні стани школярів: Дис... канд. психол. наук. 19.00.07/ Інститут психології ім. Г.С. Костюка АПН України. – К., 2000. – 194 с.
101. *Краткий психологический словарь* / Под ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. – М.: Политиздат, 1985. – 432 с.
102. *Крюкова С.В., Слободяник Н.П.* Удивляюсь, злюсь, боюсь, хвастаюсь и радуюсь. Программа эмоционального развития детей дошкольного и младшего школьного возраста: Практическое пособие – М.: Генезис, 2005. – 208 с.
103. *Курганов С. Ю.* Формирование диагностических понятий у младших школьников // Вопр. психол. – 1990. – № 3. – С. 34-42.
104. *Лазарус Р.* Теория стресса и психофизиологические исследования// Эмоциональный стресс/ Под ред. Л. Леви.- Л.: Наука, 1970.- С. 178-209.
105. *Лазурский А.Ф.* Очерк учения о характере. – Пг.: Изд-во Веккера, 1917. – 361 с.
106. *Ланге Г.* Психофизиологический этюд. – С.-Пг.: Изд. Ф. Павленкова, 1896. – 94 с.
107. *Левитов Н.Д.* О психических состояниях человека.– М.: Просвещение, 1964. – 344 с.
108. *Левитов Н.Д.* Проблема психических состояний// Вопр. психол. – 1955. – № 2. – С. 16-26.

109. *Левитов Н.Д.* Психическое состояние агрессии // *Вопр. психол.* – 1971. – № 6. – С. 171-177.
110. *Левитов Н.Д.* Психология характера. – М.: Просвещение, 1962.- 424 с.
111. *Леонова А.Б.* Психодиагностика функциональных состояний человека. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1984. – 200 с.
112. *Леонова А.Б.* Психологические средства оценки и регуляции функциональных состояний человека. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1988.– 161 с.
113. *Леонова А.Б., Кузнецов А.С.* Психопрофилактика неблагоприятных функциональных состояний человека: Учеб. пособие. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1987. – 103 с.
114. *Леонтьев А.Н.* Проблемы развития психики. – М.: Политиздат, 1981. – 584 с.
115. *Леонтьев А.Н.* Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Политиздат, 1975. – 304 с.
116. *Леонтьев А.Н.* Потребности. Мотивы. Эмоции. – М.: Педагогика, 1971. – 216 с.
117. *Леонтьев Д.А.* Очерк психологии личности. – М.: Смысл, 1993. – 42 с.
118. *Личность, семья, школа (проблемы социализации учащихся)/* Под ред. С. Г. Вершловского. – СПб: Питер, 1996. – 220 с.
119. *Ломов Б.Ф.* Системный подход и проблема детерминизма в психологии // *Психол. журнал.* – 1989. – Т. 10. – № 4. – С. 19-33.
120. *Лоренц К.* Агрессия (так называемое зло)// *Вопр. философии.* – 1992. – № 3. – С. 5-38.
121. *Лурия А.Р.* Мозг человека и психические процессы. – М.: Ин-т философии АН СССР, 1962. – 88 с.
122. *Лушин П.В.* Психология личностного изменения. – Кировоград: Полиграфическо-издательский центр ООО «Имекс ЛТД», 2002. – 360с.
123. *Лютлова Е.К., Моница Г.Б.* Тренинг эффективного взаимодействия с детьми. – СПб.: Изд-во «Речь», 2001. – 190с.
124. *Магилевская Г. Л.* Семейный климат. – М.: Просвещение, 1985.- 218 с.

125. *Макаренко А.С.* Книга для батьків. – К.: Рад. школа, 1980. – 384 с.
126. *Максименко С.Д.* Изучение психики школьников в процессе обучения: характеристика методов исследования. – К.: Знание, 1981. – 48 с.
127. *Максименко С.Д.* Основы генетичної психології – К.: Перспектива, 1998. – 218 с.
128. *Максименко С. Д.* Психологія в соціальній та педагогічній практиці. – К.: Наукова думка, 1999. – 218 с.
129. *Максименко С. Д.* Теорія і практика психолого-педагогічного дослідження. – К.: НДІ психології, 1990. – 239 с.
130. *Максимова Н.Ю., Милютин Е.Л., Пискун В.М.* Основы детской патопсихологии. – К.: Перспектива, 1999. – 432 с.
131. *Медведев В.И.* Функциональные состояния человека // Эргономика. Принципы и рекомендации. – М.: Наука, 1970. – Вып. 1. – С. 127-160.
132. *Микляева А.В., Румянцева П.В.* Школьная тревожность: диагностика, профилактика, коррекция. – СПб.: Речь, 2004. – 208 с.
133. *Митник О.Я.* Психологічні умови становлення продуктивного спілкування у молодших школярів: Дис. ... канд. психол. наук. 19.00.07./ Інститут психології АПН України. – К., 1998. – 170 с.
134. *Мошкин В.* Преодоление страхов. // Основы безопасности жизнедеятельности. - 2000. - № 2. – С. 9-13.
135. *Мясищев В.Н.* Личность и неврозы. – Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1960. – 425 с.
136. *Мясищев В.Н.* Психология отношений: Избр. психол. труды. – М.: Институт практической психологии; Воронеж: НПО МОДЭК, 1995. – 356 с.
137. *Небылицын В.Д.* Основные свойства нервной системы человека. – М.: Просвещение, 1966. – 383 с.
138. *Немов Р.С.* Психология: В 3-х кн. – М.: Просвещение, Владос, 1995. – Кн. 3. Экспериментальная педагогическая психология и психодиагностика. – 512 с.

139. *Немчин Т.А.* Состояния нервно-психического напряжения. – Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1983. – 166 с.
140. *Непомнящая Н.И.* Становление личности ребенка 6-7 лет./ Науч.-исслед. Ин-т общей и педагогической психологии АПН СССР. – М.: Просвещение, 1991. – 160 с.
141. *Никольская И.М., Бардиер Г.Л.* Уроки психологии в начальной школе. 2-е изд., дополн. и перераб. – СПб.: Речь, 2004. – 190 с.
142. *Новикова Е.В.* Особенности общения и проявления школьной дезадаптации у младших школьников и подростков// Общение и формирование личности. – М.: Просвещение, 1987. – С. 60-67.
143. *Обухова Л. Ф.* Детская психология: Теории, факты, проблемы. – М.: Тривола, 1996. – 360 с.
144. *Оклендер В.* Окна в мир ребенка: Руководство по детской психотерапии / Перев. с англ. – М.: Независимая фирма „Класс”, 2000. – 336 с.
145. *Орлова Л.В.* Психологическая защита у детей: как проявляется и от чего защищает.// Начальная школа – 1996.- №7. – С. 22-29.
146. *Основы психологии: Практикум / Ред. Л.Д. Столяренко.* – Ростов н/Д: изд-во “Феникс”, 2004. – 704 с.
147. *Павлов И.П.* Ответ физиолога психологам, ПСС. - Т.4, Кн. 2. - М.: МГУ, 1951. – 543 с.
148. *Павловские* клинические среды. – М.-Л.: Изд-во АН СССР, 1954. – 644с.
149. *Перов А.К.* Структура личности и динамика взаимосвязи между психическими процессами, состояниями и свойствами// Вопр. психол. личности и труда. – Свердловск, 1973. – С. 17-23.
150. *Платонов К. К.* Системные качества психических явлений // Психол. журнал. – 1982. – Т. 3. – № 2. – С. 27-33.
151. *Платонов К.К.* Психология летного труда. – М.: Воениздат, 1960. – 351с.

152. *Платонов К.К.* Система психологии и теория отражения. – М.: Наука, 1982. – 309 с.
153. *Пов'якель Н.І.* Психологічні вимоги та методичні засади конструювання психокорекційних програм як технологічної компоненти професійної діяльності практичного психолога / Зб. Психологія. – НПУ ім. М.П. Драгоманова. – К., 2000. – С. 204 – 212.
154. *Поливанова К. Н.* Возрастные кризисы глазами психолога и педагога/ Психологические науки и образование. – 1997. – № 1. – С. 57-61.
155. *Практикум по возрастной психологии: Учеб. пособие / Под ред. Л.А. Головей, Е.Ф. Рыбалко.* – СПб.: Речь, 2002. – 694с.
156. *Приходько Ю.О.* Генезис провідних ставлень дитини дошкільного віку як основа її особистісного розвитку: Дис. д-ра психол. наук: 19. 00. 07./ НПУ імені М.П. Драгоманова. – К., 1997. – 428 с.
157. *Прихожан А.М.* Причины, профилактика и преодоление тревожности// Психологическая наука и образование. – 1998. – № 2. – С. 17- 22.
158. *Прохоров А.О.* Особенности психических состояний личности в обучении // Психол. журнал. – 1991. – Т. 12. – № 1. – С. 47-54.
159. *Прохоров А.О.* Психические состояния и их проявления в учебном процессе. – Казань: Изд-во Казанск. ун-та, 1991. – 165 с.
160. *Прохоров А.О.* Психические состояния школьников и учителя в процессе их взаимодействия на уроке // Вопр. психол. – 1990. – № 6. – С. 68-74.
161. *Прохоров А.О.* Саморегуляция психических состояний в учебной и педагогической деятельности // Вопр. психол. – 1991. – № 5. – С. 156-162.
162. *Прохоров А.О., Геннинг Г.Н.* Особенности психических состояний младших школьников в учебной деятельности // Вопр. психол. – 1998. – № 4. – С. 42-53.

163. *Прохоров А.О., Геннинг Г.Н.* Цвето-рисуночный тест диагностики психических состояний младших школьников // *Детский психолог.* – 1995. – № 10. – С. 64-66.
164. *Психические состояния* / Сост. и общая редакция Л.В. Куликова. – СПб: Издательство «Питер», 2000. – 512с.
165. *Психические состояния и эффективность деятельности: Сб. статей/* Под ред. Ю.М. Забродина // *Вопросы кибернетики.* – 1983. – Вып. 101. – 168с.
166. *Психологический словарь* / Под ред. В.В. Давыдова. – М.: Педагогика, 1983. – 448 с.
167. *Психология семейных отношений с основами семейного консультирования: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений* / Е.И. Артамонова, Е.В. Екжанова, Е.В. Зырянова и др. Под ред. Е.Г. Силяевой. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 192 с.
168. *Психология. Словарь* / Под ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – М.: Политиздат, 1990. – 494 с.
169. *Психологічний словник.* / За ред. В.І. Войтка. – К.: Вища школа, 1982. – 294 с.
170. *Распопов П.П.* О фазовых состояниях возбудимости мозговой коры в связи с некоторыми индивидуально-психологическими особенностями // *Вопр. психологии.* – 1978. - №2. – С. 43-49.
171. *Раттер М.* Помощь трудным детям. – М.: Прогресс, 1987. – 422 с.
172. *Реан А.А.* Агрессия и агрессивность личности. – СПб: Питер, 1996. – 238 с.
173. *Рибо Т.* Воля в ее нормальном и болезненном состояниях. – СПб.: Изд-во В. И. Губинского. – 1900. – 73 с.
174. *Рибо Т.* Гнев. Психофизиологический этюд: Пер. с франц.: 2-е изд. с доп. и примеч. И. П. Рангора. – СПб.: Изд-во В. И. Губинского. – 1899. – 80 с.

175. *Римар Ф.* Основные формы страха: Исследование в области глубинной психологии: Пер. с нем. – М.: Прогресс, 1998. – 336 с.
176. *Рогов И.И.* Настольная книга практического психолога в образовании. – М.: Владос, 1996. – 522 с.
177. *Рубинштейн С.Л.* Основы общей психологии. – СПб.: Питер Ком, 1999. – 720 с.
178. *Рубинштейн С.Л.* Проблемы общей психологии. – М.: Педагогика, 1976. – 416 с.
179. *Рудестам К.* Групповая психотерапия. – СПб.: Питер Ком, 1998. – 384 с.
180. *Руководство по использованию восьмицветного теста Люшера/ Сост. О.Ф. Дубровская.* – М.: „Когито-центр”, 2003. – 63 с.
181. *Самооцінка учня/ Упоряд.: С. Максименко, Н. Шевченко, О. Главник.* – К.: Главник, 2004. – 112 с.
182. *Самоукина Н.В.* Игры в школе и дома: Психотехнические упражнения и коррекционные программы. – М.: Новая школа, 1995. – 144с.
183. *Сапогова Е.В.* Психологические особенности переходного периода в развитии детей шести-семи лет: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. 19.00.07/ Моск. гос. пед. ин-т. – М., 1986. – 19 с.
184. *Селье Г.* Стресс без дистресса: Пер. с англ. – М.: Прогресс, 1982.- 124 с.
185. *Семиченко В.А.* Психологія емоцій. – К.: “Магістер-S”, 1998. - 128 с.
186. *Сеченов И.М.* Физиология и психология // Избр. произв. – М.: Изд-во АН СССР, 1952. – Т. 1. – 772 с.
187. *Сидоренко Е.В.* Методы математической обработки в психологии. – СПб, 1996. – 350 с.
188. *Склярченко О.М.* Психологічні детермінанти та психокорекція шкільних страхів у молодших школярів: Дис. канд. психол. наук. 19.00.07/ Національний педагогічний університет ім. М.П. Драгоманова. – К., 2005.- 198 с.

189. *Скрипченко О.В.* Психолого-педагогічні основи навчання. – К.: Український центр духовної культури, 2003. – 342с.
190. *Словарь практического психолога / Сост. С.Ю. Головин.* - Минск: Харвест, 1998. – 800 с.
191. *Смирнова Т.П.* Психологическая коррекция агрессивного поведения детей. – Ростов н/Д: “Феникс”, 2003. - 160с.
192. *Соколова Е.Т.* Проективные методы исследования личности. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1980. – 175 с.
193. *Сорокина В.В.* Негативные переживания детей в начальной школе// Вопросы психологии. – 2003. - №3. – С. 43 – 52.
194. *Сосновикова Ю.Е.* Психические состояния человека, их классификация и диагностика. – Горький: Горьков. гос. пед. ин-т, 1975. – 118 с.
195. *Стреляу Я.* Роль темперамента в психическом развитии. – М.: Прогресс, 1982. – 231 с.
196. *Співак Л.М.* Корекція “Я – концепції” невстигаючих учнів початкових класів // Психологія: Збірник наукових праць. Випуск I (8). – К.: Видавництво НПУ імені М.П. Драгоманова, 2000. – С. 160-169.
197. *Теплов Б.М.* Проблемы индивидуальных различий. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1971. – 536 с.
198. *Терлецька Л.* Шкільна психодіагностика – К.: Редакція загальнопедагогічних газет, 2003. – 120 с.
199. *Тест тревожности (Р. Тэмпл, М. Дорки, В. Амен): Учебно-методическое пособие / Сост. И.Б. Дерманова.* – СПб.: Издательство „Речь”, 2002. – 34 с.
200. *Тихонова М.І.* Психологічні фактори емоційної дезадаптації молодших школярів: Дис... канд. психол. наук: 19.00.07/ НПУ імені М.П. Драгоманова. – К., 2001.- 205 с.
201. *Томчук С.М.* Генеза негативних психічних станів молодших школярів та їх корекція // Актуальні проблеми психології. Збірник наукових праць

інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України. Серія: Екологічна психологія. – К.: Міленіум, 2005, Т.7. Вип. 6. – С. 372-380.

202. *Томчук С.М.* Динаміка негативних психічних станів у молодших школярів та шляхи їх трансформації // Психологія та суспільство, 2005. - №3. - С. 101-108.

203. *Томчук С.М.* Корекція негативних психічних станів у дітей молодшого шкільного віку// Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія №12. Психологія. Випуск 9, №33. – К.: Видавництво НПУ імені М.П. Драгоманова, 2005. – С. 122-129.

204. *Томчук С.М.* Психологічні аспекти адаптації особистості до навчання// Збірник наукових праць. №22. Ч. II. - Хмельницький: Вид-во НАПВУ, 2003. – С. 207-210.

205. *Томчук С.М.* Психолого-педагогічні умови корекції негативних станів у молодшому шкільному віці// Збірник наукових праць. №33. Ч. II. – Хмельницький: Вид-во НАДПСУ, 2005. – С. 218-220.

206. *Томчук С.М.* Структура, детермінанти і методи дослідження негативних психічних станів та їх виявів у молодшому шкільному віці// Збірник наукових праць №30. Ч. II. – Хмельницький: Вид-во НАДПСУ, 2004. – С. 214-216.

207. *Тревога и тревожность / Сост. и общая редакция В.М. Астапова.* – СПб.: Питер, 2001. – 256 с.

208. *Тювина Н.А.* Психические заболевания: клиника, лечение, профилактика. – М.: КРОН-ПРЕСС, 1997. – 256 с.

209. *Узнадзе Д. Н.* Психологические исследования. – М.: Наука, 1966. – 431 с.

210. *Ухтомский А. А.* Учение о доминанте // Собр. соч.: В 4-х т. – Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1950. – Т. 1. – 330 с.

211. *Ушинский К. Д.* Человек как предмет познания // Пед. соч.: В 6-ти т. – М.: Педагогика, 1990. – Т. 6. – 528 с.

212. *Фахрутдинова Л.Р.* О влиянии эмоциональных процессов на психические состояния при восприятии музыкальных произведений// Практическая психология в школе. – СПб.: Иматон, 1996. – С. 56- 57.

213. *Фопель К.* Как научить детей сотрудничать? Психологические игры и упражнения: Практическое пособие: Пер. с нем.: В 4-х томах. – М.: Генезис, 2003. – 160 с.

214. *Фрейд З.* Психоанализ и детские неврозы. – СПб.: Алетейа, 1997. – 296 с.

215. *Фрейд З.* Психоаналитические этюды. – Минск: Беларусь, 1991. – 606 с.

216. *Фромм Э.* Антология человеческой деструктивности. – М.: Республика, 1994. – 447 с.

217. *Фурман А.В.* Как помочь детям преодолеть дезадаптивность к школе// Радянська школа. – 1991. – №5. – С. 25-32.

218. *Фурман А.В.* Психодіагностика особистісної адаптованості. – Тернопіль: Економічна думка, 2000. – 197 с.

219. *Фурман А.В.* Условия успешной адаптации учащихся к средней школе в системе внеклассной дифференциации. – К.: Знання, 1999. – Вып. 38. – С. 63-73.

220. *Хоментаскас Г.Т.* Семья глазами ребенка. – М.: Педагогика, 1989. – 154 с.

221. *Хорни К.* Наши внутренние конфликты. Конструктивная теория невроза – СПб: Лань, 1997. – 240 с.

222. *Хухлаева О.В.* Лесенка радости. – М.: Совершенство, 1998. –80 с.

223. *Хухлаева О.В.* Основы психологического консультирования и психологической коррекции. – М.: Академия, 2001. – 208 с.

224. *Хухлаева О.В.* Тропинка к своему Я: Программа формирования психологического здоровья у младших школьников. – М.: Генезис, 2001. – 280 с.

225. *Чебыкин А.Я.* Распознавание педагогами выражений эмоций учащихся // *Вопр. психол.* – 1991. – № 5. – С. 74-80.
226. *Чебыкин А.Я.* Эмоциональная регуляция учебно-познавательной деятельности. – Одесса: Одесский гос. пед. ин-т им. К.Д. Ушинского, 1992. – 169 с.
227. *Черникова О.А.* Стартовая лихорадка // *Теория и практика физической культуры.* 1937. -№ 3.- С. 45-53.
228. *Чеснокова И.И.* О тенденции исследования состояний личности в советской психологии // *Психология личности и образ жизни.* – М.: Наука, 1987. – С. 19-23.
229. *Чистякова М.И.* Психогимнастика / Под ред. М.И. Буянова. – М.: Просвещение, 1995. – 128 с.
230. *Шебанова В.І.* Дослідження тривожності в дітей молодшого шкільного віку // *Педагогіка і психологія.* – 2001. – № 3. – С. 108 - 117.
231. *Эльконин Д.Б.* Избранные психологические труды. – М.: Педагогика, 1989. – 560 с.
232. *Эмоциональные нарушения в детском возрасте и их коррекция/ В.В. Лебединский, О.С. Никольская, Е.Р. Баянская, М.М. Либлинг.* – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1990. – 197 с.
233. *Якобсон П.М.* Эмоциональная жизнь школьника. – М.: Просвещение, 1966. – 291с.
234. *Яценко Т.С.* Активная социально-психологическая подготовка учителя к общению с учащимися. – К.: Освіта, 1993. – 208 с.
235. *Agras S.* The relationship of school phobia to childhood depression. – *Amer. J. Psychiat.* 1959, P. 533-548.
236. *Dadds M.R, Spence C.H, Holland D.E.* et al. Prevention and early intervention for anxiety disorders: a controlled trial // *Consult. Clin. Psychol.*, 1997. – N 65 (4). – P. 627- 635.
237. *Eysenck H.J.* The structure of Human personality. – L., 1971. – P. 56 – 72.

238. *Goldfarb W.* Infant rearing and problem behavior //American Journal Orthopsychiat. - № 13, 1943. - P. 249 - 260.

239. *Kelman H.C.* The role of the group in the induction of therapeutic change //International Journal of Group Psychotherapy. - № 13, 1963. - P. 399 – 432.

240. *Phillips B.* School stress and anxiety. N.Y., 1978. – 165 p.

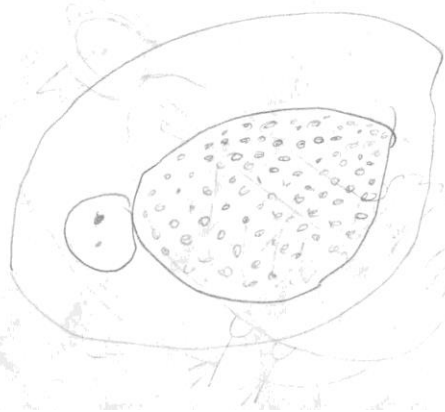
241. *Wolf S.* Children under Stress – N.Y.: Penguin, 1983. – 393 p.

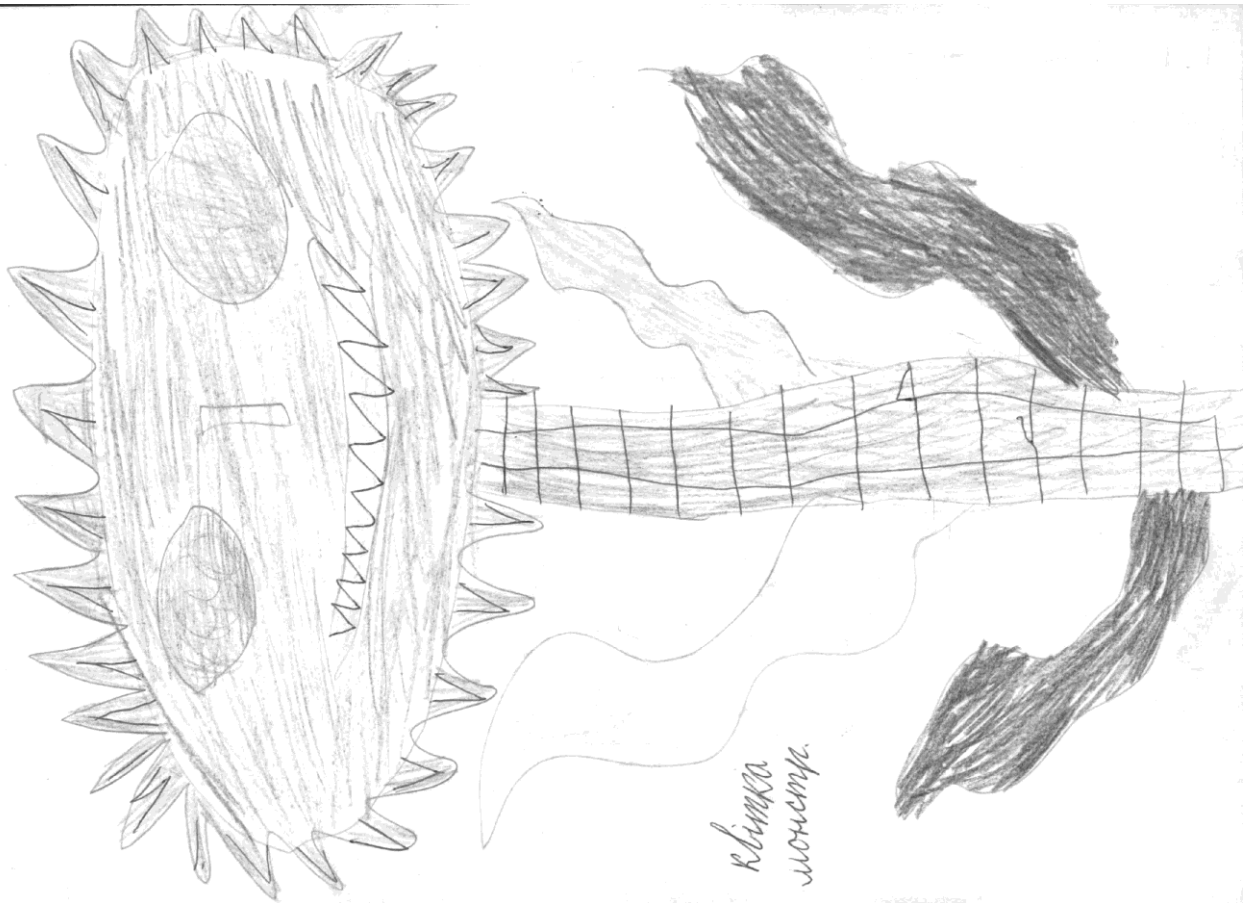
242. *Herbert M.* Emotional problems of development in children. London; N.Y., 1974.– 362 p.

ДОДАТКИ

Додаток А
Прояви негативних психічних станів у малюнках дітей молодшого
шкільного віку

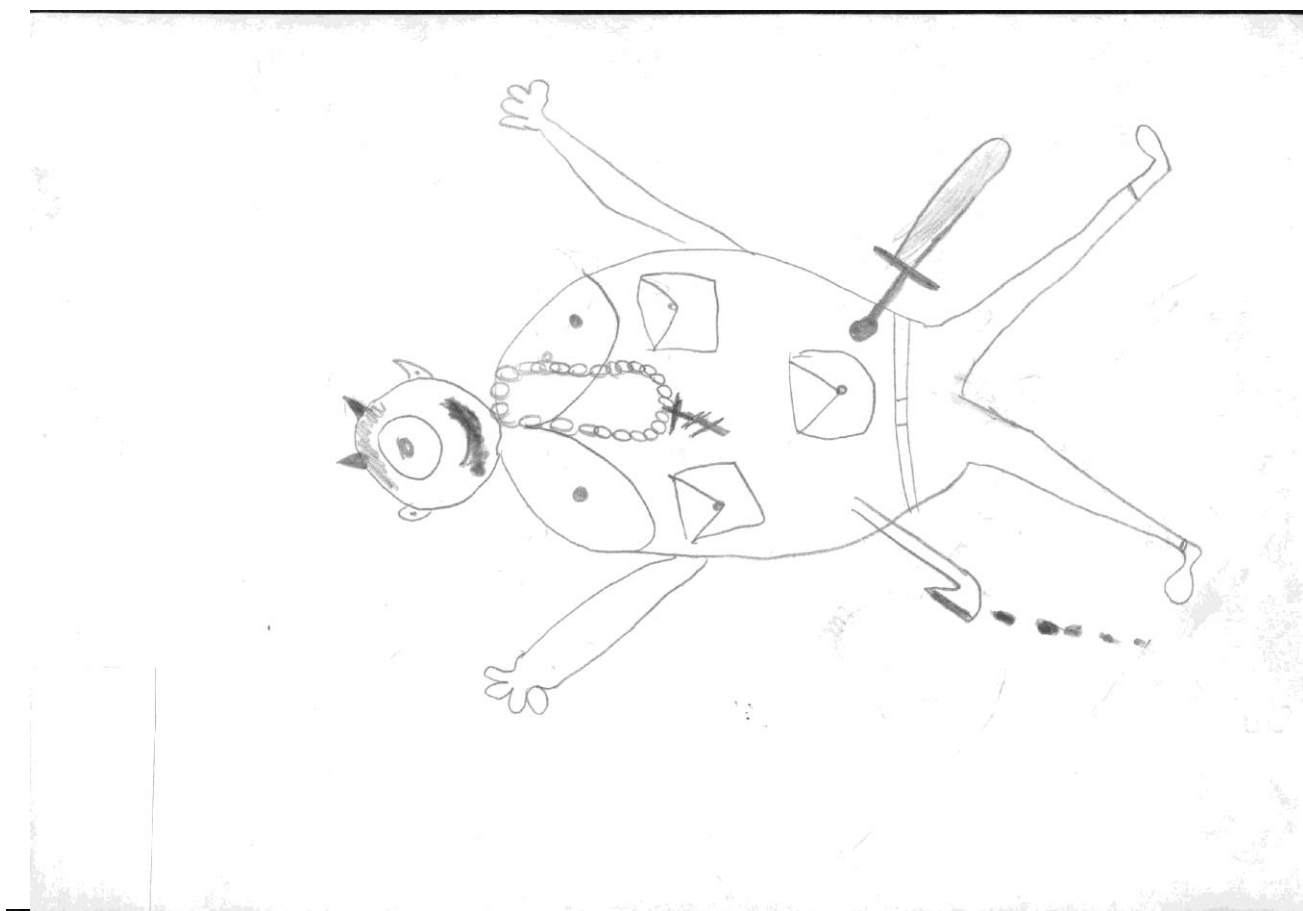






Клинка
моченька.





Додаток Б

Психотехнічні та психогімнастичні ігри та вправи

Вправи на релаксацію та зняття м'язового напруження

„Повітряна кулька”

Усі гравці стоять чи сидять у колі. Ведучий дає інструкцію: “Уявіть собі, що зараз ми з вами будемо надувати кульки. Вдихніть повітря, піднесіть уявну кульку до губ і, роздуваючи щоки, повільно, через відкриті губи надувайте її. Стежте очима за тим, як ваша кулька стає усе більшою і більшою, як вона збільшується, ростуть візерунки на ній. Дуйте обережно, щоб кулька не лопнула. А тепер візьміть обережно уявні кульки в руки покажіть їх один одному, можете їх подарувати”. Вправа проводиться не більше трьох раз.

„Корабель і вітер” (допомагає включити дітей в робочий стан, особливо після втоми).

„Уявіть собі, що наш вітрильник пливе по хвилях, але раптом він зупинився. Давайте допоможемо йому і запросимо на допомогу вітер. Вдихніть у себе повітря, сильно надуйте щоки... А тепер голосно видихніть через рот повітря, і нехай вирветься на волю вітер, завдяки якому попливе наш кораблик! Давайте спробуємо ще раз. Я хочу почути як шумить вітер!” (Вправу можна повторити 3 рази).

„Штанга” (стимулює розслаблення м'язів та зняття напруження, корисна для сором'язливих та невпевнених дітей)

„Уявіть собі, що ви знаходитесь на змаганнях спортсменів-важкоатлетів. Кожен з вас є таким спортсменом. Уявіть собі, що на підлозі лежить важка штанга. Зробіть вдих, відірвіть штангу від підлоги на витягнутих руках, підніміть її. Це дуже-дуже важко. Видихніть, покладіть штангу на підлогу, відпочиньте. Спробуймо ще раз”.

„А тепер візьмемо штагу і будемо піднімати її над головою. Зробили вдих, підняли штангу, зафіксували це положення, щоб судді зарахували вам перемогу. Дуже важко так стояти, киньте штангу, видихніть та розслабтеся. Ура! Ви всі молодці! Ви всі чемпіони! Можете поклонитися глядачам. Ви бачите вам всі аплодують, поклоніться ще раз, як чемпіони!”. (Бажано, щоб ці

завдання для зразку показав першим психолог. Вправу можна виконувати декілька раз).

„Насос і м'яч” (вправа на розслаблення та напруження значної кількості м'язів тіла)

„Діти, розбийтеся на пари. Один з вас - великий надувний м'яч, інший – насос, що надуває цей м'яч. „М'яч” сидить розслабивши тіло, корпус зігнутий нахилений вперед, голова та руки опущені. Інша дитина, „Насос”, починає надувати м'яч, паралельно рухаючи руками та тулубом та супроводжуючи це характерним звуком „ш”. З кожною подачею повітря м'яч надувається усе більше і більше, випрямляючи ноги в колінах, тулуб, руки, голову, надуваються щоки, руки і ноги розходяться в боки. Коли м'яч надутий, насос перестає накачувати. Далі з м'яча висмикується шланг та з нього із силою виходить повітря зі звуком „ш”, тіло стає знов розслаблене і повертається у вихідне положення”. Потім партнери міняються ролями. Це ж саме завдання можна виконувати з уявними кульками але, коли з них висмикується шланг вони починають швидко літати в різні сторони з характерним звуком.

„Гнів” (вправа ефективна для розслаблення м'язів, а також формування самоконтролю).

„Уявіть, що ви з своїм товаришем посварились. От-от почнеться бійка. Глибоко вдихніть повітря, міцно-міцно стисніть щелепи, пальці рук дуже сильно затисніть в кулак. Затамуйте подих на декілька секунд. А зараз подумайте: а можливо не варто сваритися та битись? Поволі видихніть повітря та розслабтесь. Ура! Ти молодець, ти стримався! Неприємності позаду!” (Ця вправа також корисна для тривожних дітей та особливо для агресивних).

„Поплавок на воді” (завдяки цій вправі відбувається швидке розслаблення, появляється відчуття легкості в тілі).

„Станьте (сядьте) зручно, розслабтесь, заплющіть очі. Зосередьте свою увагу на диханні: вдих-видих, вдих-видих. Уявіть собі, що ви – поплавки на воді. Під час вдиху хвилі піднімають поплавок в гору, під час видиху опускають в них. Вдих-вгору..., видих-вниз...”

„Димок” (тілесний та емоційний відпочинок, поновлення сил)

„Станьте рівно, поставте ноги на ширину плечей, закрийте очі. Почніть повільно розхитуватись з ноги на ногу, оберіть свій ритм хитання. Поступово почніть обертання по спіралі, розхитуючись по колу в зручному напрямку. Уявіть, що ви – струмінь легкого, невагомого диму... повільно по спіралі ви піднімаєтесь в гору, все вище і вище... Ви відчуваєте свободу і легкість, ви відпочиваєте... запам'ятайте цей стан. А тепер повільно, по спіралі повертайтеся назад. Як тільки ви торкнетесь землі ви можете відкрити очі.”

Вправи на групову експресію

„Гримаси” (активізує експресивні прояви, допомагає ліквідувати скутість та сором'язливість)

Учасники групи стають в коло та починають через експресивні прояви показувати один одному гримаси, кривлятися, напружуючи та розслабляючи м'язи обличчя.

На початку виконання окремі діти можуть поводитись скуто, соромлячись щось показувати. Щоб залучити їх до спільної роботи можна наголосити, що це своєрідний масаж для обличчя, або запропонувати уявити та відтворити міміку різних тварин.

„Джунглі” (активізація експресивних проявів, формування позитивного емоційного настрою)

Учасники групи стають у коло. Їм пропонується уявити що вони жителі джунглів, дикі тварини. Кожен з них вибирає звуки, за допомогою яких можна було б спілкуватися з іншими тваринами. Пропонується відтворити звуки за певних умов: звуки, що повідомляють про небезпеку; дружні привітання; запрошення до джерела та їжі; зустріч з незнайомцем; попередження про напад; біль, страждання; гнів.

„Дзеркало” (стимулює експресивне самовираження, допомагає усвідомити різні емоційні стани, підвищує настрій)

Діти розбиваються на пари. Один з гравців виконує роль дзеркала, інший – людину, котра підійшла до дзеркала. Спочатку вони показують будь-що, а дзеркало має одразу відтворити теж саме. Потім психолог скеровує образи, які потрібно показати дзеркалу та відтворити їх, а саме: емоційні стани страху, тривоги, гніву, суму, смутку, образи, розпачу, радості, задоволення і т.п. Після закінчення діти міняються ролями.

„Скульптура” (допомагає зрозуміти та усвідомити зовнішні прояви різних емоційних станів)

Діти розбиваються на пари. Один з гравців виступає в ролі пластичної глини (пластиліну), інший гравець є „скульптором”. „Скульптор” ліпить з глини скульптуру за завданням психолога, зображаючи ті чи інші емоційні стани. Після закінчення діти міняються ролями, а потім розповідають про свої враження.

„Зоопарк” (зняття напруження втомки, скутості, покращення настрою, сприяє інтеграції групи)

Кожен учасник гри отримує картку з назвою тварини. Назви повторюються на двох картках. Всі діти, після того як отримали картки, нікому не розповідають про те, яка тваринка загадана. Після цього, за командою психолога всі „перевтілюються” у відповідні тваринки та розпочинають пошуки своєї пари. Можна використовувати всі можливі засоби, проте забороняється розмовляти та відтворювати будь-які звуки. Знайшовши свою пару, діти не розмовляючи сідають на свої місця, а потім на запитання психолога: „Хто ви?”, - відповідають одночасно в парі.

Гра вимагає парної кількості учасників, якщо кількість не парна психолог може також взяти участь у грі.

„Подаруймо один одному посмішку” (допомагає усвідомити зв'язок між експресивними проявами та внутрішніми переживаннями)

Психолог задає запитання: „Діти, чи можна сумувати, коли посміхаєшся?” та пропонує, пригадавши щось сумне, посміхнутися. Як результат діти роблять висновок про те, що коли посміхаєшся, настрій міняється сам по собі,

змінюючи думки та переживання, а тому посмішка може допомогти дати раду з поганим настроєм. На закінчення психолог пропонує допомогти своєму сусіду підняти настрій: „Щиро посміхніться сусіду праворуч та ліворуч від себе! Всі молодці, бо перемогли свій настрій!”

„Зламана річ” (формування уміння змінювати відношення до ситуації)

Психолог розповідає про певні значущі ситуації, які можуть відбутися в житті дитини (зламана іграшка, побита ваза, загублені речі, отримана погана оцінка, контрольна і т.п.) та скеровуючи запитаннями дітей, щодо конкретної з них, допомагає усвідомити те, що якщо ситуацію, в яку ми потрапляємо не можна змінити, виправити, то необхідно змінити до неї наше відношення, ставлення, перестати хвилюватись. Для початку можна вигадати ситуацію з якимсь казковим персонажем. Запитання, які можуть бути задані наступні (наприклад, стосовно розбитої вази):

- Чи може ваза знову стати цілою, як і раніше?
- Чи можна повернутися в минуле, щоб це змінити?
- А якщо довго чекати?
- А якщо закричати? Пострибати?
- А якщо заплакати?

Висновок (роблять діти): ситуацію змінити не можна, але можна спробувати змінити відношення до неї. Діти повинні самі надати свої варіанти зміни відношення до ситуації. Можна запропонувати дітям навести свої ситуації, які їх дуже розчаровують та, які не можна змінити.

„Мені вдалось...” (моделювання поведінки, емоційна та поведінкова саморегуляція)

Психолог пропонує дітям різноманітні ситуації, наприклад: „Тебе ображають”, „поламали твою улюблену іграшку”, заборонили дивитись телевізор”, „твій друг не запросив тебе на свій день народження”, „тобі не подарували обіцяний подарунок” та ін. Бажаючи пропонують свої способи дій, котрі пізніше обговорюються спільно. Якщо дитині, на думку більшості, вдалось впоратись із ситуацією та знайти правильний вихід, то фішку (марку,

монетку) вона кидає в банку (коробку) з назвою „Мені вдалось, я молодець!”, якщо ні – то в банку (коробку) з назвою „Мені не вдалось...”. Можна попросити в дома, щоб діти завели подібні баночки та відмічали свої успіхи та невдачі протягом дня.

„Крок раз, крок два” (використовується для рефлексивного аналізу, усвідомлення власних досягнень)

Учні стають у широке коло тримаючись за руки. Кожен в колі по черзі говорить: „ Сьогодні я...(навчився, відчув, зрозумів, сподобалось тощо)”, і вся група робить крок вперед. Після промовляння всіх досягнень коло стає щільним.

„Крок в сторону”(можна використовувати як позитивний, емоційний „вихід із заняття”)

Учасники стають у коло. Рухаючись в право роблять ритмічно чотири приставних кроки, рахують їх в голос та плескають у долоні. Потім, стільки ж кроків вліво. Так само вправо і вліво по три кроки, потім по два, по одному, в кінці – високо підстрибують, піднімаючи руки вгору та голосно вимовляють певний автентичний звук. Потім беруться за руки, дивляться у вічі один одному і бажають гарного настрою.

Відкритий
міжнародний УНІВЕРСИТЕТ
розвитку людини
“УКРАЇНА”



Open
International UNIVERSITY
of Human Development
“UKRAINE”

**ВІННИЦЬКИЙ
СОЦІАЛЬНО-ЕКОНОМІЧНИЙ ІНСТИТУТ**

Україна, 21000, м.Вінниця, вул. Фрунзе, 4, тел. 52-21-97, 61-85-47

E-mail: vmurol@svitonline.com

р/р 26009000000071 у Вінницькій філії АБ „Брокбізнесбанк”, МФО 302719, м.Вінниця, код 25508975

“08” листопада 2005 р.
№ 1114-850/11

м. Вінниця

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження
Томчука Сергія Михайловича у навчальний процес Вінницького
соціально-економічного інституту Університету “Україна”

Результати дисертаційного дослідження Томчука С.М. використовуються у процесі підготовки фахівців-психологів за освітньо-кваліфікаційним рівнем “Бакалавр” та “Спеціаліст”. Основні теоретичні положення та практичні рекомендації автора знайшли відображення у навчальній та робочій програмі таких дисциплін як “Психологія емоційних явищ”, “Вікова психологія”, “Педагогічна психологія”, у змісті лекційних та практичних занять із зазначених курсів. В навчальному процесі студенти користуються навчально-методичним посібником “Негативні психічні стани молодших школярів та їх корекція”, який підготовлений С.М. Томчуком.

Перший проректор, проректор
з навчально-виховної роботи
Заступник завідувача кафедри
психології


Т.Ф. Гонтар

Т.О. Комар



Міністерство освіти
 м. Вінниця
 ЗАГАЛЬНООСВІТНЯ
 ШКОЛА I-III СТУПЕНІВ
 «26» грудня 2005
 № 363
 236028 м. Вінниця
 вул. М. Кошар, 30
 т. 9-68-01; 9-65-88
 53-45-82

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження
 Томчука Сергія Михайловича на тему “Генеza негативних психічних станів
 молодших школярів та їх корекція” у навчально-виховний процес
 середньої загальноосвітньої школи I-III ступенів №16 м. Вінниці

З учнями початкових класів школи впродовж 2003-2005 років
 Томчуком С.М. проведено експериментальне дослідження, результати якого
 впроваджено в практику роботи педагогічного колективу.

Так, шкільними психологами, вчителями початкових класів
 використовуються запропоновані дисертантом методики психодіагностики
 негативних психічних станів молодших школярів; за їх допомогою виокремлені
 групи учнів з такими станами та проведено з ними психокорекційні заходи, які
 дали позитивні результати; на методичних семінарах з педагогами, у
 консультативній роботі з батьками обговорені питання профілактики та
 психокорекції деструктивної поведінки та негативних станів учнів 1-4-х класів;
 педагогами у роботі використовуються рекомендації, викладені Томчуком С.М.
 у навчально-методичному посібнику “Негативні психічні стани молодших
 школярів та їх корекція”.

Директор
 СЗОШ I-III ступенів
 № 16 м. Вінниці



З.М. Романова

Приватна загальноосвітня школа І ст.

“ДЖЕРЕЛО”



21001, м. Вінниця, вул. Ленінградська, 7а, тел.(0432) 26-82-83, 21-56-68

№ 83 від 28.12.05

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження
Томчука Сергія Михайловича на тему “Генеza негативних психічних станів
молодших школярів та їх корекція” у навчально-виховний процес
Приватної загальноосвітньої школи І ступеня “Джерело”

Отримані результати теоретико-експериментального дослідження
Томчука С.М. були впроваджені у навчально-виховний процес школи
“Джерело”, використовуються вчителями початкових класів та психологом.

Зокрема, психологами проводиться вивчення негативних психічних
станів у молодших школярів та їх корекція відповідно до запропонованого
автором комплексу методів діагностики та психокорекції, що дало позитивні
результати. Узагальненні висновки дослідження та відповідні рекомендації
щодо оптимізації умов навчання та виховання з метою запобігання та
профілактики появи негативних психічних станів серед учнів 1-4-х класів
були предметом семінарів та зустрічей з батьками та вчителями школи.

Директор ПЗОШ І ст. „Джерело”

М.І. Тихонова



УКРАЇНА
Міністерство освіти і науки

ШКОЛА 1-3 СТУПЕНІВ №3
м. М. М. Коцюбинського

№ 28 *Цифрова 2005*
№ 389

286000 м. Вінниця
вул. Козяцького, 2
т. 2-36-46; 2-36-64

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження
Томчука С. М. на тему "Генеza негативних психічних станів молодших
школярів та їх корекція"

Результати дослідження Томчука С.М. впроваджені вчителями початкових класів, психологом у навчально-виховний процес у початковій школі. Зокрема, в практичній роботі психолога використовується, запропонований автором, комплекс психодіагностичних методик на вивчення негативних психічних станів учнів, соціально-психологічний тренінг, система вправ, спрямованих на їх корекцію в учнів 1-4-х класів.

Узагальнені теоретичні положення та практичні рекомендації дисертаційного дослідження покладені в основу проведення методичних семінарів з вчителями початкових класів, батьківського лекторію.

Директор СЗОШ 1-3 ступенів

№ 3 м. Вінниці



Н.І. Лепко