

На правах рукопису

Скляренко Оксана Миколаївна

УДК 159.922.7: 159.942.5

Психологічні детермінанти та психокорекція шкільних  
страхів у молодших школярів

19.00.07 – педагогічна та вікова психологія

Дисертація

на здобуття наукового ступеня кандидата психологічних наук

Науковий керівник -  
Пов'якель Надія Іванівна  
кандидат психологічних наук, доцент

Київ 2005

ЗМІСТ

ВСТУП	4
РОЗДІЛ 1 ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ПСИХОЛОГІЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ СТРАХІВ У МОЛОДШОМУ ШКІЛЬНОМУ	12
1.1. Страхи як психологічний феномен: концептуальні підходи та історія вивчення	12
1.2. Сучасні уявлення про феномен дитячих страхів та їх зв'язок з іншими категоріями психології: порівняльний аналіз	22
1.3. Дитячі страхи та їх подолання як психолого – педагогічна проблема	34
1.4. Шкільні страхи та їх особливості у молодшому шкільному віці	41
1.5. Дитячі страхи та невротичний розвиток особистості	47
Висновки	53
РОЗДІЛ 2 ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ДЕТЕРМІНАНТ, ВИДІВ ТА ОСОБЛИВОСТЕЙ ШКІЛЬНИХ	

СТРАХІВ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ	55
2.1. Характеристика методик дослідження проблеми	55
2.2. Організація етапів дослідження психологічних детермінант шкільних страхів у молодших школярів	65
2.3. Диференційно-психодіагностичне дослідження видів шкільних страхів у молодших школярів	69
2.4. Психологічні детермінанти шкільних страхів у молодших школярів	96
Висновки	146
РОЗДІЛ 3 ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПРОФІЛАКТИКИ ТА ПОДОЛАННЯ ШКІЛЬНИХ СТРАХІВ УЧНІВ МОЛОДШИХ КЛАСІВ	150
3.1. Упередження та подолання шкільних страхів: психологічна просвіта вчителів та батьків учнів молодших класів	150
3.2. Психокорекційна робота із сім'ями з подолання шкільних страхів у дітей молодшого шкільного віку	159
3.3. Психокорекційна робота із молодшими школярами, які мають шкільні страхи	174
Висновки	186
ВИСНОВКИ	190
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	193
ДОДАТКИ	210

## ВСТУП

Всебічний розвиток та виховання підростаючої особистості є однією з головних умов побудови нового гуманно – демократичного суспільства. Кардинальні зміни в соціокультурній ситуації, що відбуваються в Україні останнім часом, створюють нові умови для виховання кожної дитини особистістю із широким світоглядом, вільної від пережитків та забобонів минулого.

Шкільні роки – важливий етап у житті людини, протягом якого активно формується особистість, відбувається психічний розвиток, який нерідко супроводжується наявністю шкільних страхів. Навчальна діяльність, яка, згідно з теорією діяльності, є провідною для дітей молодшого шкільного віку, розвиває пізнавальні потреби дітей, що є основою набуття нових знань та позитивного життєвого досвіду. Як зазначається у психологічній літературі, становлення особистості пов'язане з розвитком її нових ставлень до навколишнього світу [153]. Страх, стримуючи пізнавальні потреби дитини, можуть виступати серйозною перешкодою для гармонічного розвитку та виступати передумовою шляху невротизації особистості.

Вивчення феномена страхів пов'язане з вивченням проблеми емоцій, яка є ще порівняно недостатньо розроблена в психологічній науці. Деякі аспекти емоційних проявів особистості, що так чи інакше пов'язані з виникненням страхів, відображено у працях Аболіна Л.Н., Анохіна П.К., Ананьєва А.М., Бреслава Г.М., Вілюнаса В.К., Додонова Б.І., Запорожця О.В., Ізарда К., Рейковського Я. та ін.

Переважна кількість психологічних досліджень, що присвячені проблемі страхів, зосереджені на вивченні їх вікових особливостей у дітей та незначна кількість праць присвячена саме шкільним страхам (Захаров О.І., Лісіна Є.В., Карпенко Н.З., Максимова Ю.Н., Мілютіна К.Л., Новикова Є.В., Осоріна М.В., Прихожан А.М та ін. ).

Розкриття соціально – філософського аспекту проблематики страхів стало предметом дослідження Андрусенко В.А., Прохорова А.О. та ін. Вивченню проблеми страхів присвячено велику кількість досліджень зарубіжних психологів ( Бретт Д., Кондаш О., Лейн Д., Мей Р., Міллер Е.,

Філіпс Б., Херсов Л. та ін.).

У вітчизняній психології практично відсутні відомості про обумовленість шкільних страхів молодших школярів. Описи, які ми зустрічали, є розрізненими та не містять цілісного уявлення про даний вид страхів. Крім того, проблема страхів є в якійсь мірі міждисциплінарною, нею зацікавлені філософи, психологи, медики.

Шкільні страхи, як проблема вікової та педагогічної психології, вимагають наукового обґрунтування особливостей виникнення та закріплення шкільних страхів у молодших школярів, виділення провідних шкільних страхів у молодших школярів. Потреби початкової школи, зокрема, перехід на навчання із шести років, відкриття поряд із звичайними середніми школами великої кількості альтернативних шкіл, вимагають також знаходження шляхів попередження та подолання шкільних страхів молодших школярів, що заважають повноцінній соціалізації дитини та гармонічному розвитку її особистості.

Таким чином, проблема шкільних страхів становить великий інтерес для психологічної науки, особливо в експериментальному плані, оскільки її розробка є надзвичайно **актуальною** та важливою для вирішення цілої низки питань освітянської практики, зокрема, пов'язаною з успішною адаптацією дитини до школи та попередженням виникнення в неї невротичних проявів.

Зважаючи на науково – практичне значення проблеми шкільних страхів молодших школярів та на недостатню її розробленість у сучасній психологічній науці, особливо в експериментальному плані, а також важливості вивчення даного питання для освітянської практики, нами і було обрано тему дослідження “Психологічні детермінанти та психокорекція шкільних страхів у молодших школярів”.

**Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами.**

Тема дослідження входить до плану науково-дослідних робіт кафедри педагогіки та психології НПУ імені М.П.Драгоманова, затверджена Вченою радою НПУ імені М.П. Драгоманова (протокол № 8 від 29.03.2002 року) та узгоджена Радою з координації наукових досліджень в галузі педагогіки та психології АПН України (протокол №10 від 24.12.2002 року).

**Об'єкт дослідження** – шкільні страхи та їх психокорекція.

**Предмет дослідження** – психологічні детермінанти та закономірності виникнення шкільних страхів, засоби їх попередження та психокорекції у молодших школярів.

**Мета дослідження** полягала у виявленні психологічних детермінант та закономірностей виникнення шкільних страхів у молодших школярів, визначенні їх особливостей, а також обґрунтуванні й апробації засобів їх своєчасної психопрофілактики та психокорекції.

Відповідно до об'єкта, предмета й мети були сформульовані основні **гіпотези дослідження:**

- Виникнення шкільних страхів у молодших школярів зумовлюється як індивідуально-особистісними особливостями дітей молодшого шкільного віку, специфікою загальної психосоціальної ситуації розвитку дитини в сім'ї

та школі, так і впливом значущих дорослих і, таким чином, має розглядатись в контексті взаємодетермінації психологічного та соціального.

- Позитивні зміни в емоційних станах молодшого школяра, який має шкільні страхи, можуть бути досягнуті за умов забезпечення ряду психолого-педагогічних, психопрофілактичних і психокорекційних впливів з урахуванням виду шкільних страхів та їх змістовного походження; внутрішніх та зовнішніх детермінант виникнення шкільних страхів.

Обрана мета та висунуті припущення обумовили такі **завдання дослідження:**

1. Визначити теоретичні підходи до вивчення феномена страхів та їх особливостей у молодших школярів.

2. Дослідити основні психологічні детермінанти виникнення, особливості та закономірності шкільних страхів у молодших школярів.

3. Обґрунтувати систему роботи щодо розвитку умінь подолання шкільних страхів у молодших школярів.

4. Розробити, апробувати й упровадити в практику психологічної служби школи систему психопрофілактичної і психокорекційної роботи з подолання шкільних страхів з учнями, батьками та вчителями.

**Теоретико-методологічні засади дослідження.** В методологічному аспекті дисертація ґрунтується на основних наукових положеннях культурно – історичної теорії розвитку психіки Л.С.Виготського, положеннях та психологічних закономірностях розвитку психіки за С.Л.Рубінштейном, згідно з якими розвиток психіки дитини відбувається в процесі її навчання й виховання, які є нерозривними; принципах досліджень О.М.Леонтьєва, О.В.Запорожця, Д.Б.Ельконіна, в яких розкрито залежність психічних процесів від характеру і будови зовнішньої, предметної діяльності; положень про провідну діяльність та аналіз основних видів провідної діяльності в онтогенезі в роботах О.М.Леонтьєва, В.В.Давидова.

Концептуальну основу дослідження склали підходи генетичної, педагогічної та вікової психології щодо закономірностей розвитку особистості в умовах навчальної діяльності, що містяться в наукових доробках Г.С.Костюка, П.В.Лушина, Т.М.Лисянської, С.Д.Максименка, В.О.Моляко, Ю.О.Приходько, О.В.Скрипченка; дослідження ролі емоційно – вольової сфери людини у формуванні психічно-здорової особистості у працях П.К.Анохіна, Г.М.Бреслава, В.К.Вілюнаса, О.В.Запорожця; проблематика вікових страхів в роботах О.І.Захарова, Н.Ю.Максимової, А.М.Прихожан, А.С.Співаковської та ін.; принципи системного вивчення психологічних явищ, що представлені в роботах Н.І.Пов'якель, В.Н.Садовського, І.М.Семенова, О.К.Тихомирова, Г.П.Щедровицького, Є.Г.Юдіна та ін.

**Методи дослідження.** У дисертації використано комплекс теоретичних та емпіричних методів, що відповідають змісту проблеми та етапам дослідження. Для розв'язання поставлених завдань і перевірки гіпотез було застосовано загальнонаукові методи теоретичного та емпіричного дослідження, зокрема, такі, як теоретичний аналіз та систематизація наукових літературних джерел, порівняння та узагальнення даних. Прикладна частина

дослідження виконувалась із застосуванням психолого-педагогічного експерименту, спостереження, бесід, анкетування, тестування, психодіагностичних проєктивних методик, методів математичної статистики.

**Експериментальна база дослідження.** Дослідно-експериментальна робота проводилась на базі загальноосвітніх середніх шкіл м. Києва №182, №296, №266, школи вальдорфської педагогіки “Софія” у м. Києві. В дослідженні прийняло участь 306 учнів молодших класів віком 6 – 10 років, 17 вчителів початкових класів, 49 батьків досліджуваних учнів.

**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, а також методів математичної статистики.

**Наукова новизна та теоретична значущість** дисертаційної роботи полягає в тому, що: вперше теоретично й експериментально вивчено основні детермінанти виникнення шкільних страхів у молодших школярів (неадекватна занижена самооцінка, тривожність, негативний особистісний досвід, стиль педагогічного спілкування, дитячо-батьківські стосунки, особливості навчального закладу); виділено провідні шкільні страхи у молодших школярів (страхи ситуацій перевірки знань та страхи самовираження); поглиблено та розширено психологічну проблематику страхів, шкільних страхів; уявлення про особливості виникнення і закріплення шкільних страхів у молодших школярів та про їх психосоціальну детермінацію; розуміння співвідношення психологічного та соціального у виникненні шкільних страхів; дістало подальшого розвитку системне вивчення страхів, шкільних страхів; засади психопрофілактичної і психокорекційної роботи зі страхами у дітей молодшого шкільного віку; основи підбору засобів такої роботи; розробка програм психопрофілактичної та психокорекційної роботи з дітьми молодшого шкільного віку, вчителями і батьками, а також застосування сучасних напрямів психотерапії (сімейної) у подоланні шкільних страхів у дітей.

**Практична значущість дослідження** полягає у тому, що запропонований комплекс психологічних тренінгів та вправ щодо попередження та подолання шкільних страхів у молодших школярів (зокрема: комплекс вправ для індивідуальної та групової роботи з дітьми, програма групової психологічної роботи з батьками, курс лекцій для вчителів щодо попередження появи шкільних страхів у молодших школярів) може бути використаний шкільними психологами.

Отримані теоретичні положення щодо специфіки шкільних страхів, а також методичні рекомендації щодо психопрофілактики та психокорекції шкільних страхів у молодших школярів можуть бути використані у навчальному процесі ВНЗ при викладанні курсів із практичної психології.

**Особистий внесок автора.** Одержані теоретичні та емпіричні результати є самостійним внеском автора у розвиток досліджень шкільних

страхів, розробку психолого-педагогічних засобів їх подолання, в розвиток шкільної психологічної служби.

У спільній науковій публікації авторськими є результати психодіагностики досліджуваних дітей з метою порівняння даних інтенсивності прояву шкільних страхів до та після проведення сімейної психотерапії (внесок здобувача складає 50%).

**Організація дослідження.** Дослідження здійснювалось у декілька етапів упродовж 2000 – 2003 років.

Перший етап (2000 рік): уточнювався предмет дослідження; здійснювалась пошукова робота; проводилось пілотажне дослідження по даній проблемі серед учнів молодшої школи з метою виділення проблеми та отримання загальної картини за видами страхів у молодшому шкільному віці; вивчався досвід роботи практичних психологів закладів освіти; визначалися вихідні теоретичні положення.

Другий етап (2000-2001 рік): була розроблена програма дослідження, якою передбачалося систематизувати теоретичні підходи вивчення проблеми феномена страху; підібрано комплекс психодіагностичних методик, адекватних завданням дослідження та віку досліджуваних.

Третій етап (2002 – 2003 роки): проведення експерименту, кількісна та якісна обробка експериментальних даних, апробація результатів дослідження та їх використання у практичній роботі психолога початкової загальноосвітньої школи, узагальнення даних у теоретичному та прикладному аспектах.

**Апробація та впровадження результатів дисертації.** Основні теоретичні та практичні положення дисертації доповідалися й отримали схвалення на засіданнях кафедри педагогіки та психології НПУ імені М.П. Драгоманова.

Результати дослідження апробовано на наукових конференціях: VII Загальноукраїнській науковій конференції “Розбудова держави: духовність, екологія, економіка” (Київ, 2001), Міжнародних та Всеукраїнській науково-практичних конференціях “Молодь, освіта, наука і національна свідомість” (Київ, 2001, 2002, 2003), Міжнародній науково-практичній конференції “Психологічна допомога сім’ї: досвід, проблеми, перспективи” (Київ, 2003). VI Костюківських читаннях “Психологія у XXI столітті: перспективи розвитку” (Київ, 2003).

Результати дисертації **впроваджено** у навчально-виховний процес Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова (довідка № 46/04 від 12.11.2004р.), у роботу психологічних служб та навчально-виховний процес ЗСШ №182 м. Києва (довідка № 297 від 8.11.2004 р.), ЗСШ № 266 м. Києва (довідка № 251 від 10.11.2004 р.), ШДС “Мальва” м. Києва (довідка №133 від 10.11.2004 р.), шкіл, що працюють за програмою Всеукраїнського експерименту “Розвиток вальдорфської педагогіки в Україні” (довідка № 885-01-26 від 10.11.2004 р.)

**Публікації.** Результати експериментального дослідження висвітлено у 8 публікаціях автора, в тому числі, у наукових фахових виданнях, затверджених

ВАК України, опубліковано 5 статей, серед яких 4 одноосібних. Загальний обсяг особистого внеску становить 3,5 друкованих аркушів.

**Структура дисертації.** Робота складається із вступу, трьох розділів, висновків, списку основної використаної літератури (223 найменування, із них 14 – іноземними мовами), додатків (9). Основний зміст дисертації викладено на 180 сторінках комп'ютерного набору. Робота містить 20 таблиць, 17 рисунків на 17 сторінках. Загальний обсяг дисертації – 246 сторінок.

## **РОЗДІЛ 1**

### **ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ПСИХОЛОГІЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ СТРАХІВ У МОЛОДШОМУ ШКІЛЬНОМУ ВІЦІ**

#### **1.1. Страхи як психологічний феномен: концептуальні підходи та історія вивчення**

В усі часи людина намагалася з'ясувати свою власну природу через спостереження за своєю поведінкою, своїм внутрішнім станом, керуючись відповідними мотивами та діючи відповідно до них. Деякі психологи вважають, що розуміння психіки людини розпочинається із з'ясування причин її поведінки та аналізу факторів, які викликали ту чи іншу дію.



Зокрема, на це вказують дослідники вчинкового смислу психологічних феноменів, зазначаючи, що аналіз факторів поведінки людини розпочинається із вивчення ситуації, в яку вона потрапила, визначення вирішальних факторів, реакцію та взаємодію людини з ситуацією [139].

Саме різноманітні реакції організму на об'єкт або ситуацію пов'язують з виникненням емоцій. Емоційне життя людини здавна є предметом уваги та інтересу дослідників. А таке відчуття як страх, що певно існує з часів зародження людського життя, завжди вабило філософів, а згодом фізіологів, біологів та, нарешті, психологів. Протягом людської історії значно змінились об'єкти, що викликають страх. Якщо первісну людину лякали незрозумілі для неї явища природи, її сила, то у сучасної людини виник страх перед своєю внутрішньою природою.

Проблема страху становить великий інтерес для психологічної науки, а її експериментальна розробка набуває свого значення у сучасній практичній діяльності фахівців. Дослідження цієї проблеми привертало увагу відомих вчених-психологів (Каптерев П.Ф., Захаров О.І., Леві В.Л., Леонова А.Б., Прихожан А.М. та ін.). Їхні праці зробили вагомий внесок у розробці теоретичних положень зазначеної проблеми. В наш час її теоретичні та прикладні аспекти певною мірою розкриваються в працях Амінова Н.А., Аверіної І.С., Астапова В.М., Гаврилової Т.А., Карпенко Н.В., Косіка В.В., Лісіної Є.В., Мамонтова С.Ю. та ін. Солідаризуючись із Прихожан А.М., ми вважаємо, що дослідження проблеми страху носить у вітчизняній психології дещо розрізнений та фрагментарний характер, що значною мірою пов'язано з добре відомими соціальними причинами, коли в умовах тоталітарного режиму не заохочувалось аналізувати явища, що відображали сприйняття людиною оточуючої дійсності як такої, що загрожує та є нестабільною [155]. Тим більш це відноситься до розгляду проблеми шкільних страхів, бо в “країні щасливого дитинства” не могло йти мови про дослідження страхів, пов'язаних з навчанням.

Значна кількість фундаментальних досліджень з проблеми страху відображено в працях зарубіжних вчених (Фройд З., Ріман Ф., Мей Р, Джерсїлд А.-Т. , Холмс Ф.-Б. , Шмідеберг М. , Блегг Н. та ін.).

В сучасних дослідженнях страх є предметом вивчення з використанням різнопланового емпіричного матеріалу та наявністю великої кількості точок зору на окремі аспекти проблеми. Таким чином, в психології ще не склалась єдина узагальнююча теорія страху, особливо, як ми вже зазначали, проблема недостатньо розроблена в експериментальному плані. Аналіз праць психологів, що пов'язані тим чи іншим чином з вивченням страху, показує, що труднощі його розуміння певним чином пов'язані з вивченням проблеми емоцій. Як відомо, когнітивний компонент емоцій складають знання про об'єкт, оцінні судження про нього, що може призводити до помилкових знань. Так, іноді загроза може і не відповідати дійсності (наприклад, страх закритих приміщень – клаустрофобія чи страх великого відкритого простору – агрофобія).

Що стосується чуттєвого компоненту емоцій, то він включає систему почуттів, які пов'язані у людини з певним об'єктом чи подією. Дослідники вказують, що ситуація, яка викликала задоволення чи незадоволення, постає в наших переживаннях ідеально, у формі образу [38; 65]. Наприклад, подія вже минула, а ми переживаємо страх або печаль, коли згадуємо про неї. Переживання, за Виготським Л.С., це відношення до дійсності, середовища. Воно показує, чим даний момент середовища є для особистості, як він впливає на її розвиток. Дуже цінним є висловлювання вченого про те, що для розуміння особливостей розвитку особистості важлива не сама об'єктивна ситуація, а те, як вона переживається [50]. Саме тому одна і та ж життєва ситуація по різному впливає на особистість, викликаючи ту чи іншу емоцію.

Леонова А.Б. зазначає, що є численні стани людини, яким відповідають комплекси чітко виражених суб'єктивних переживань. Так, у стані підвищеної емоційної напруги провідними є почуття тривоги, роздратування, переживання небезпеки та страху [111].

Ольшаннікова А.Є. та Робінович Л.А., аналізуючи дослідження психологів і фізіологів з руйнації, стимуляції, а також самостимуляції підкіркових ядер головного мозку, прийшли до висновку, що головними є емоції задоволення (радості), гніву та страху. Автори припускають, що якщо не всі, то істотна частина емоцій є різними модифікаціями трьох основних емоцій чи їх сполучень [137].

Аналізуючи дослідження вчених з проблеми страхів ми зіштовхуємося з певними труднощами. Не дивлячись на те, що вивченням страху та пов'язаних з ним фізіологічних процесів, психологи займаються вже давно, надійних критеріїв виміру страху до цих пір не знайдено [9; 169; 215 та ін.]. Звичне для психології і патопсихології виділення фізіологічних, поведінкових та когнітивних проявів страху швидше вказує на комплексність феномену, ніж свідчить про ясність його розуміння.

В дослідженнях проблеми страхів вказується, що фізіологічна, когнітивна та поведінкова форми прояву страху розглядалися психологами як тісно пов'язані одна з одною [125; 169; 185 та ін.]. Такий підхід довгий час слугував фундаментом для багатьох як теоретичних, так і психотерапевтично орієнтованих досліджень. Передбачалось, що поведінкові, когнітивні та фізіологічні прояви страхів утворюють деяку єдність, і в страшній для людини ситуації можна виявити всі ці три компоненти. Зазначається, що такий підхід виявився непродуктивним, бо дослідники страху часто приходили до суперечливих висновків, концентруючись на вивченні різних його проявів.

Пізніше було зроблено припущення, згідно якого індикатори страху є групою вільно пов'язаних між собою елементів, кожний з яких може або переважати серед інших, або взагалі бути в певних ситуаціях єдиним індикатором страху [213]. Таким чином, передбачалось, що відсутність змін в одній чи декількох площинах – поведінковій, фізіологічній чи когнітивній, не може бути підставою для ствердження про відсутність страху. Наявність же цих змін в якійсь з площин дозволяє наявність страху допустити. Розглянемо

докладніше ці три групи індикаторів страху.

Традиційно найбільш надійним проявом страху вважаються фізіологічні зміни. Страх може призводити до зміни частоти та сили серцевих скорочень, викликати пітливість, провокувати шлунково-кишкові розлади ( нудоту, блювоту, метеоризм), впливати на діяльність дихальної системи, викликаючи відчуття нестачі повітря, призводити до затримки сечовиділення, а також викликати дефекацію (ведмежа хвороба).

Ще на початку ХХ сторіччя була відкрита шкіро-гальванічна реакція, яка є однією з складових детектора брехні. Насправді ця реакція дозволяє визначити не ступінь правдивості підозрюваного у скоєнні злочину, а всього лише рівень його страху [202].

Важливим моментом у розумінні двостороннього зв'язку між станом внутрішніх органів та емоціями є ідеї американського психолога Джемса В., який вважав, що “тілесне збудження іде безпосередньо за сприйняттям факту, що його викликав, і усвідомлення нами цього збудження в той час, як воно відбувається, і є емоція” [63, 275]. Тобто, емоції зароджуються не в глибинах нашого мозку, а на периферії організму. Вчений вказує на те, що у людини, яка боїться спостерігається “тремтіння усіх м'язів тіла, нерідко воно, перш за все, помітне на губах ..., голос стає сиплим глухим, а іноді зовсім пропадає” [63, 285]. Дж. Уотсон також вказував, що страх проявляється і в “...підкоренні та ухилянні – іноді всім тулубом, іноді особливими органами, як губи, очі” [138, 483].

До поведінкових критеріїв страхів можемо віднести особливості зовнішньої моторної поведінки. Тут в якості визначеного індикатора страху спеціалісти називають поведінкові стереотипи утечі (уникнення) чи запобігання подій та об'єктів, що викликають страх [75; 85; 125; 169 та ін.]. Але тут також немає особливої ясності, бо людина може уникати яких-небудь дій через те, що віддає перевагу іншому заняттю або з якихось інших причин. Більше того, деякі люди на обставини, що лякають реагують зовсім інакше – вони впадають у ступор. Вчені припускають, що ступор – це витоки минулого, коли для спасіння інколи доцільно було не втікати і тим більш не нападати, а затамуватись і перечекати загрозу [63; 125 та ін.].

Діагностика зовнішніх проявів страху цікавить і сучасних вчених. Вказується, що особливе значення має міміка зляканої людини, а саме: брови майже прямі та трохи підняті, очі широко відкриті, губи напружені та злегка розтягнуті, рот напіввідкритий та має еліптичну форму. Людина, що боїться може озиратися по сторонах, втікати від об'єкту страху чи нерухомо завмерти [202].

Грановська Р. вказує на те, що першої миті сильний страх супроводжується заціпенінням, яке сковує м'язи та паралізує мислення [59]. Леонова А.Б. та Медведєв В.І. у своєму дослідженні виділяють дві форми страху крайнього ступеню: пасивну та активну. Говорячи про пасивну форму, вони підкреслюють заціпеніння, припинення будь-якої діяльності. Прикладом активної форми страху є стан паніки, в якому мотив уникнення ситуації є визначальним [113]. Психодіагностиці зовнішніх емоційних проявів

присвячене дисертаційне дослідження Ананьєва А.М. “Візуальна психодіагностика емоційних проявів у учнів” [8].

Розглянемо когнітивну сторону прояву страхів. Згідно з інформаційною теорією емоцій Симонова П.В., емоція розглядається як відображення відношення між величиною потреби та ймовірністю її задоволення в даний момент [173]. Інформаційна теорія емоцій вводить в коло явищ, що аналізуються, поняття інформації. Негативні емоції виникають частіше за все через неприємну інформацію і особливо при недостатчі інформації, а позитивні – при отриманні достатньої інформації, особливо коли вона виявилась кращою за очікувану.

Аналізуючи особливості виникнення страху, вчений відмічає, що страх виникає при недостатчі інформації, яка потрібна для організації успішного захисту. В той же час зазначається, що при наявності достатніх відомостей про те, як вийти із загрозового становища, людина буде безстрашною. Симонов П.В. вказує: “Будь-яке навчання, накопичення досвіду чи отримання його від інших людей послаблює емоції страху, невпевненості, тривоги при виконанні відповідальних і складних завдань” [173, 60]. Вказується також на важливість відчуття впевненості, що сформоване на основі попереднього досвіду, який “не допускає виникнення страху, здатного завадити пошуку виходу із становища” [173, 40]. Вчений зазначає, що для усунення негативної емоції іноді досить ліквідувати чи зменшити дефіцит інформації за допомогою простого пояснення. Через те, що люди не схильні розповідати про свої страхи, знайти інформацію про суб’єктивні переживання в критичних ситуаціях досить складно. Досить часто когнітивний компонент емоцій призводить до помилкових знань та порушує нормальну роботу мислення. На піку переживань, коли страх охоплює всю свідомість людини, вона втрачає здатність нормально логічно мислити і адекватно діяти.

У дослідженнях вказується, що страхи можуть виникати при загрозі фізичному існуванню суб’єкта. Якщо ж страхи стають нав’язливими, людина без будь-яких на те підстав починає боятись застудитись, заразитись якою-небудь тяжкою хворобою, постраждати від хуліганів і т.п. Тобто, якщо людиною володіє хід думок про неприємну для неї ситуацію, то фактично вона складає для себе особливу програму поведінки, згідно якої буде інстинктивно діяти. У прикладній психології навіть виник новий розділ – “віктимологія” – наука про образ думок і поведінку людей, що частіше за інших стають жертвами злочинів [125; 165; 202 та ін.].

Відзначається також, що страх перед невідомим завжди більш виснажливий, ніж страх перед відомим [173; 202]. Тобто, нас лякає незвичне та таке, що ми не можемо пояснити, те, що не вкладається у звичну картину світу. Каптерєв П.Ф. вважав, що вплив страху на мислення є очевидно шкідливим [84]. Вчений зазначав, що страх не заважає мисленню лише тоді, коли предмет, який лякає, далеко, а сил в нас достатньо. Тобто, страх не заважає мисленню тоді, коли страху майже нема, а є деяка тривога, що може навіть спрямовувати на досягнення цілі. Якщо ж страх справжній та близький, то, на думку вченого, він сплутує думки, відволікає від предмету роздумів

про неприємні наслідки, які будуть результатом невдачі у даному випадку.

В сучасних дослідженнях емоційних станів людини, зокрема в когнітивній теорії, є уявлення про те, що людина по-різному сприймає інформацію. Якщо ця інформація містить загрозу, то вона перероблюється зовсім по-іншому, ніж та, що не має загрозового змісту. Загрозлива інформація має підвищену значущість для індивіда, і тому ця інформація є в центрі уваги та домінує в пам'яті. В результаті дії цієї інформації можуть бути зумовлені стійкі стани тривоги (нормальна та патологічна). Зазначається, що в основі обох станів є страх, що відіграє життєво значущу роль у виживанні індивіда. Установка на сприйняття загрозової інформації, як стверджують дослідники, з випередженням, тобто, до її чіткого усвідомлення, фіксується у вигляді суто емоційної реакції. Емоційна оцінка ситуації як загрозової “запускає” механізм прискорення переробки інформації, що спирається значною мірою на автоматизм та не потребує значних когнітивних зусиль [131].

Далі коротко зупинимось на історії безпосереднього вивчення природи страхів у психологічних течіях.

Страх у класичних теоріях емоцій, до яких відносять дослідження Ч. Дарвіна, периферичну теорію Джемса-Ланге, підхід У.Мак-Даугола, розглядається як базова емоція, яка пов'язана з реакцією на зовнішню загрозу. Науково-психологічне вивчення страху, як і емоційних станів у цілому, веде свій початок від праці Дарвіна Ч. “Вираження емоцій у людини і тварин” [62]. Він одним з перших виділив регуляторну роль емоцій в поведінці ссавців, зазначивши, що емоційні сигнали страху, радості, загрози і мімічні та пантомімічні рухи, що їх супроводжують, мають адаптивне значення.

Засновник біхевіоризму Дж.Уотсон розглядає страх як фундаментальну, вроджену емоцію. Вчений вказує, що “група емоційних реакцій, які належать до оригінальної і основної природи людини: страх, гнів і любов” [138, 464]. До головних положень, які викликають реакції страху віднесено наступні:

- 1) раптова втрата дитиною опори;
- 2) гучні звуки;
- 3) раптовий поштовх чи легкий струс, в той час, коли дитина тільки-но засинає чи тільки готова прокинутись;
- 4) раптове витягнення ковдри, на якій лежить дитина, в той час, коли вона засинає.

Серед фізіологічних реакцій страху виділяються такі як: “раптова зупинка дихання, безладне хапання руками, раптове закриття повік, витягування губ, потім плач, у інших дітей утеча і ховання” [138, 464].

В.Джемс розглядає страх як одну з трьох найсильніших емоцій поряд з радістю та гнівом. Він вказує: “...страх є непідробленим інстинктом, у людини він – один із найбільш ранніх. Шуми, мабуть, є головними стимулами страху” [63, 307]. Вчений докладно аналізує “класичні” об'єкти людського страху – шум, висота, змії, павуки, дивні люди і тварини, відрізняючи при цьому об'єкти, страх до яких викликаний інстинктом, від тих, відносно яких досить важко сказати, пов'язана ця боязнь з інстинктом чи з навічанням.

Вказується, що “страх викликається тими ж об’єктами, котрі збуджують лють” [63, 306]. Одним із головних джерел страху вбачається самотність у дитинстві. Щодо патологічних форм прояву та деяких особливостей звичайного страху, то вчений пояснює їх “за допомогою спадкових спогадів про умови життя наших предків” [63, 311].

Класичною з проблеми тривоги та страху є робота З. Фрейда “Страх” [190]. Вчений зазначає, що страх властивий всім живим організмам. Вказується, що увага спрямована на об’єкт, якщо людина відчуває страх, в той час як при тривозі увага спрямовується на стан індивіда. Виділяється реакція на загрозу у зовнішньому світі (реальний страх); на невизначену загрозу (невротична тривожність) та моральна тривожність.

Теорія диференційних емоцій виділяє в якості центрального положення уявлення про існування деякої кількості базисних емоцій, кожна з яких володіє властивими тільки їй мотиваційними та феноменологічними властивостями. Базисні емоції (радість, страх, гнів та ін.) ведуть до різних внутрішніх переживань та зовнішніх проявів і можуть взаємодіяти одна з одною, послаблюючи чи підсилюючи одна другу. Згідно принципу диференціації, існує значна кількість окремих емоцій, які можуть бути диференційовані в термінах їх нейрофізіологічних субстратів, їх виразно-мімічних комплексів та їх переживально-мотиваційних характеристик [80]. Кожна емоція вміщує три взаємопов’язаних компоненти: 1) нейронну активність мозку і периферичної нервової системи (неврологічний компонент), 2) діяльність подовжньо-смугастих м’язів, які забезпечують мімічну та пантомімічну виразність і зворотній зв’язок в системі “тіло – обличчя – мозок” (виразний компонент), 3) суб’єктивне емоційне переживання (суб’єктивний компонент). Кожний із компонентів має певну автономію та може існувати незалежно від інших. Ізард К. відзначає, що всі люди, включаючи ортодоксальних біхевіористів, говорили про такі феномени, як радість, печаль, гнів, страх та сором. На його думку, існує, щонайменше, шість різних теорій чи підходів, які визнають існування окремих емоцій та потребу в їх вивченні [80].

Фундаментальне дослідження основних форм страхів проведене відомим німецьким психологом та психотерапевтом Ріманом Ф. [166]. Вчений зазначає: “Хоча страх невідступно пронизує наше життя, це не обов’язково означає, що ми протягом певного часу усвідомлюємо його. Він може виникнути у свідомості лише на мить, концентруючись на зовнішніх чи внутрішніх переживаннях. Ми маємо схильність за допомогою різної техніки, що розвивається, пом’якшувати, переборювати, заспокоювати, обманювати і заперечувати страх” [166, 12].

Ріман Ф. зазначає, що страх індивідуальний і відображає особистісні особливості кожної людини. На думку вченого, наш особистий страх пов’язаний з нашими індивідуальними умовами життя, нашими схильностями та оточенням. Страх має “свою історію розвитку і починається, практично, з моменту початку нашого розвитку (тобто, народжується разом з нами)” [166, 15]. Щодо пояснення впливу ситуації на особливості прояву страху, то

вчений зазначає: “... страх завжди виникає в тих випадках, коли ми опиняємось в невирішеній чи ще не вирішеній ситуації” [166, 15].

Ріман Ф. виділяє чотири основні форми страху, які визначають наше життя та, при надлишковому їх розвитку, дають чотири типи патологічного розвитку особистості – шизоїдний, істеричний, депресивний та нав’язливий [166, 24]:

1. Страх перед самовідторгненням, що переживається як втрата “Я” та залежність.
2. Страх перед самостановленням (стагнацією “Я”), що переживається як беззахисність та ізоляція.
3. Страх перед зміною, що переживається як мінливість та невпевненість.
4. Страх перед необхідністю, що переживається як завершеність та несвобода.

Ці чотири види страху, на думку вченого, викликані базальними тенденціями, що визначають соціальне та природне життя людини.

Таким чином, існують різні підходи щодо визначення феномену страху та аналізу його джерел. Так, страх розглядається як вроджена особливість людини (тварини), що виконує функцію пристосування (Дарвін Ч.); одна з трьох найсильніших емоцій поряд з радістю та гнівом, що в основному наносить шкоду та має своїм джерелом не тільки природні, але і надприродні явища та об’єкти (Джемс В.); одна із базисних емоцій, що може призводити до різних внутрішніх переживань та зовнішніх проявів (Ізард К.); вроджений та індивідуальний феномен, що відображає особистісні особливості людини та має своїм джерелом невирішені ситуації (Ріман Ф.).

На цьому ми закінчуємо розгляд досліджень з проблеми страху. Головна увага була приділена тим положенням, які, на нашу думку, найбільш повно висвітлюють розуміння природи зазначеного феномена. Далі перейдемо до питання про сучасні уявлення про феномен страху та про його зв’язок з іншими категоріями психології.

## **1.2. Сучасні уявлення про феномен дитячих страхів та їх зв’язок з іншими категоріями психології: порівняльний аналіз**

Перш за все, зупинимось на питанні сучасного розуміння феномену страху. В дослідженні Косіка В.В., присвяченому вивченню особистісних страхів, звертається увага на те, що в сучасних дослідженнях страх є предметом різнопланового вивчення [99]. Автор пов’язує це з прикладною значущістю даного психологічного феномена. Як свідчить наше дослідження, існує велика кількість точок зору на дану проблему, які поки що не об’єднані в єдину психологічну концепцію.

У психологічних словниках страх трактується як “емоція, що виникає в ситуаціях загрози біологічному чи соціальному існуванню індивіда і спрямована на джерело дійсної чи уявної загрози” або страх визначається як “афективно-чуттєва емоція, яка виникає у ситуації загрози-боязні за свою соціальну чи біологічну екзистенцію у суб’єкта, а сам суб’єкт спрямований на

об'єкт-джерело достовірно-конкретної чи ірраціонально-уявної загрози” [9, 37; 177, 681].

Захаров О.І. визначає страх як “афективне (емоційно загострене) відображення в свідомості конкретної загрози для життя і благополуччя людини” [73, 8]. Він також зазначає, що людина, яка боїться саме визначених об'єктів та думок, відчуває страх. В той же час, якщо “людина починає боятись самого факту виникнення страху (страх страху), то тут в наявності високий, нерідко межовий рівень тривоги, оскільки вона боїться, а точніше, побоюється всього того, що може навіть опосередковано загрожувати її життю та благополуччю” [73, 9].

Пріснякова Л.М. стверджує, що “страх – це негативний емоційний стан людини, що виникає при отриманні інформації про загрозу її біологічному чи соціальному стану, про реальну чи уявну загрозу” [152, 197]. Дослідниця зазначає, що на відміну від емоцій страждання, болю, які викликаються реальною дією, небезпечною для існування людських факторів, страх виникає тільки при прогнозі таких, при передбаченні. Авторка вважає, що інтенсивність почуття страху може варіювати в широкому діапазоні відтінків в залежності від темпу надходження інформації про ту чи іншу загрозу. До таких відтінків відносяться: побоювання, боязнь, переляк, жах. Страх, на думку вченої, звичайно знижує життєдіяльність організму, паралізуючи чи мобілізуючи його енергію. Також вона відносить страх до одного із засобів виховання, фактору регуляції поведінки. Дослідниця зазначає, що сьогодні рівень страху в нашому суспільстві, за різними даними, становить 60 – 75%, на відміну від “нормального” суспільства, де доля людей, що бояться – всього 15% [152, 199].

Ці дані видаються нам суперечливими, бо в іншому джерелі вказується на те, що 25% людей у світі отримують психотерапевтичну допомогу з приводу фобій, а тих, що не звертаються по допомогу, напевно, набагато більше [169].

Прохоров А.О. у дослідженні, яке присвячене нестійким станам людини, до яких він відносить страх, а також тривогу, щастя, гнів, жах, паніку та ін., вказує на те, що такі стани характеризуються підвищеною психічною активністю [157]. Такі стани виникають в особливих умовах життєдіяльності (в критичні, складні і важкі періоди та ситуації) часто обумовлюють виникнення межових та патологічних порушень. Серед них стан страху знаходиться на першому місці у групі високих нестійких станів. На переконання вченого, функція негативних станів, до яких відноситься і страх, полягає в активізації рефлексивних процесів, що необхідні для вирішення важких ситуацій, а також у формуванні стійких моделей поведінки [157, 134].

Смолева Т.О. у аналізі феномену невпевненості дитини зазначає, що провідним негативним емоційним переживанням, що впливає на невпевненість дитини є страх. Дослідниця визначає страх як негативне переживання, що пов'язане з очікуванням неуспіху у діяльності чи при встановленні контактів з оточуючими [176].



Грановська Р.М. також зазначає, що найсильнішою негативною емоцією є страх, який визначається як очікування і передбачення невдачі при здійсненні дії, яка повинна бути виконана в даних умовах [59]. Авторка вважає, що повторні невдачі, які співпадають із необхідністю знову повторювати безуспішні дії, призводять до страху перед цими діями.

Згідно з Кондашом О., “страх – психологічний сигнал, що свідчить про небезпеку та несе в собі попередню оцінку ситуації” [96, 51]. Тобто, в першу чергу, даний стан виконує сигнальну функцію. Додатково хочемо зазначити, що у деяких психологічних словниках визначення поняття “страх” взагалі відсутнє [98; 134].

Як бачимо, у сучасних тлумаченнях феномену, страх визначають як негативну емоцію, нестійкий стан, почуття, афективно-загострений стан, негативне емоційне переживання. Отже, аналіз літературних джерел з проблеми страхів свідчить, що в даний час не існує єдиної загальновизнаної думки стосовно того, який психологічний феномен потрібно розглядати як страх, як не існує єдиного визначення цього поняття. Все існуюче різноманіття визначень вказує на те, що дана проблема складає інтерес для психологічної науки, зокрема, потребує розробки та конкретизації психологічний зміст самого поняття, оскільки різні автори по-різному трактують його.

Теоретичний аналіз проблеми страхів та змісту поняття “страх”, а також проведене нами дослідження дозволили визначитись у трактуванні даного поняття щодо специфіки нашого дослідження шкільних страхів молодших школярів. Ми розглядаємо страх як **негативний емоційний стан**, який пов’язаний з відображенням у свідомості конкретної загрози для життя і благополуччя індивіда та проявляється в очікуванні і передбаченні невдачі при здійсненні дії, яка має бути виконана в конкретних умовах.

Аналізуючи джерела з проблематики страхів, ми відмітили, що поняття страх часто зустрічається поряд з дослідженням таких понять як “тривога”, “сором”, “дезадаптація”, “депресія”, “негативний особистісний досвід”. Коротко зупинимось на співставленні названих понять.

Страх та тривога, на думку одних авторів, мають лише кількісні відмінності, а на думку інших, відрізняються принципово, як за своїми механізмами, так і за способом реалізації. Так, у психологічному словнику зазначається, що тривожність – це відчуття страху і недобре передчуття, які супроводжуються посиленою і тривалою фізіологічною активацією [98]. Захаров О.І. вважає, що в страху та тривозі є загальний емоційний компонент у вигляді відчуття хвилювання та неспокою, “тобто, в обох поняттях відображено відчуття загрози чи відсутність почуття безпеки” [73, 8]. Далі автор зазначає, що тривога проявляється в очікуванні якоїсь події, яку важко прогнозувати та яка може загрожувати неприємними наслідками. На відміну від страху, тривога розуміється Захаровим О.І. як почуття, що не завжди сприймається негативно. Так, тривога може проявитись у вигляді радісного хвилювання, очікування. Отже, на думку вченого, “людина, що знаходиться у стані невизначеного хвилювання, відчуває тривогу, а людина, що боїться визначених об’єктів чи думок, відчуває страх” [73, 9].

Прихожан А.М. відзначає, що на сьогодні найбільш розповсюдженою є точка зору, згідно якої страх розглядають як реакцію на конкретну, визначену, реальну загрозу, а тривожність – як переживання невизначеної, безоб’єктної загрози, що має переважно уявний характер [155]. Зазначається, що є тенденція розуміти тривогу як поліпредметне переживання, тоді як страх такий, що виникає при закріпленні тривоги на якомусь об’єкті. В своїй праці вчена наголошує на тому, що тривожність розглядається нею як “емоційно-особистісне утворення, що, як будь-яке складне психологічне утворення, має когнітивний, емоційний та операціональний аспекти” [155, 5].

В дослідженнях зазначають, що тривога – це емоція, яка виникає при загальній оцінці ситуації як несприятливої. Якщо джерело тривоги ліквідувати немає змоги, тривога переходить в страх. Таким чином, страх – це результат тривоги та мислення [202].

Згідно теорії диференційних емоцій, саме страх є фундаментальною емоцією, а тривожність складається із домінуючої емоції страху та взаємодії страху з іншими фундаментальними емоціями [80]. Дослідження підтвердили гіпотезу про те, що тривога є комплексним емоційним переживанням, а не окремим монолітним феноменом. Тобто, тривога це “комбінація чи патерн емоцій, що складається з кількох відносно незалежних, афективних факторів, які впливають на соціальні взаємини, соматичний стан, сприймання, мислення та поведінку, і емоція страху – лише один з них” [80, 321].

Мей Р. наголошує на тому, що до недавнього часу психологи найчастіше не звертали увагу на різницю між страхом та тривогою або розглядали ці дві емоції як щось загальне, спираючись на те, що вони мають одну нейрофізіологічну базу. Але вчений зазначає, що реакції організму, що спостерігаються при страху, можуть бути абсолютно іншими, ніж при тривозі, бо ці реакції відповідають різним психологічним рівням особистості [130, 238]. І далі зазначається, що “здатність організму реагувати на загрозу своєму існуванню і своїм цінностям – це, в її загальній та первинній формі, - тривога. Пізніше, коли організм стає достатньо зрілим неврологічно та психологічно, щоб відрізнити конкретні небезпечні об’єкти, - захисні реакції також можуть стати конкретними; такі диференційовані реакції на конкретні загрози є страхами” [130, 239].

Грановська Р. зазначає: “Страх, так само як і тривога – це реакція на загрозу, але у випадку страху загроза очевидна, об’єктивна, а у випадку тривоги – відкрита і суб’єктивна. Тому реакція на страх більш-менш пропорційна загрозі, а тривога – непорівнянна, бо вона, як правило, включає і уявні перепони” [59, 216].

Отже, при тривозі існує загроза самому образу безпеки, що сформовано індивідом. А страх, наскільки він ні є неприємним, “все ж викликаний загрозою, що розташована у просторі і до якої, в крайньому разі теоретично, можна пристосуватися. Якщо це вдається зробити, наприклад, вселивши в людину впевненість чи якимось чином утікши від об’єкта, що загрожує - відчуття страху зникне” [130, 224]. Тобто, тривога розглядається як переживання, що не має об’єкта, бо “вона рівномірно розподіляє тиск на ту

основу психологічної структури особистості, яка відповідальна за сприйняття свого “Я” як відмінного від світу об’єктів” [130, 225].

Кондаш О. також наголошує на тому, що страх, на відміну від тривоги, існує тільки відносно об’єкта. Вважається обов’язковою наявність зовнішніх чи внутрішніх стимулів, які викликають страх, що часто трапляється внаслідок генералізації нейтральних збудників [96].

Боулбі Дж. вважав взаємопов’язаними страх та тривогу в такій мірі, в якій вони поєднуються в традиційному психоаналізі та психіатрії, однак вчений не ототожнював дані феномени. На його думку, ці два терміни належать до двох тісно пов’язаних станів, які мають загальні джерела і форми прояву. Відмінності між цими явищами у Боулбі стосуються його уявлень про прихильність та розлучення [212].

Отже, більшість авторів схильні розглядати тривогу як реакцію на невизначений, часто невідомий сигнал, а страх як відповідь на конкретний сигнал небезпеки. Є також припущення, що страх локалізований в правій (емоційній) півкулі, а тривога визначається лівою частиною нашого мозку [202].

При цьому між тривогою та страхом є ряд принципових відмінностей, що стосуються як виникнення цих феноменів, так і психічних проявів. Існують експериментальні дані про відмінність тривоги від страху по цілому комплексу психологічних, фізіологічних та біохімічних показників [155]. Разом з тим, в багатьох дослідженнях поняття страх та тривога майже не розмежовані та використовуються, практично, як синоніми [140; 196; 203; 210 та ін.].

Далі перейдемо до порівняння феноменів страх та сором, що досить часто зустрічаються поряд у дослідженнях психологів [2; 53; 59; 79; 119; 176; 202; 215]. Майерс Д. в аналізі соціальної тривоги зазначає, що “деякі люди, в особливості боязкі чи ті, що легко бентежаться, відчують тривогу майже в кожній ситуації, де їхній поведінці можуть давати оцінку” [119, 211]. Серед ситуацій, що найбільш бентежать людей та викликають відчуття тривоги вчений відмічає і ту, коли “ми самосвідомі (якими часто бувають сором’язливі люди), і наша увага концентрована на собі і на тому, з чим ми маємо зіткнутися” [119, 212].

Хочемо зазначити, що Майерс Д. головним чином концентрує увагу на соціальній тривозі та визначає сором’язливість саме як форму соціальної тривоги. Він відмічає, що люди, які усвідомлюють себе і хвилюються про те, що про них подумують інші, вважають випадкові події такими, що мають до них якесь відношення. “Вони надто персоналізують ситуації – тенденція, яка демонструє тривожність і, у виключних випадках, параною” [119, 212].

Щербатих Ю. вважає, що сором може бути тією мотивацією, яка більш сильна, ніж інстинкт страху [202]. Він зазначає, що часто хоробрі вчинки обумовлені тим, що людині буває соромно вчинити інакше, тому, що вона боїться аби інші люди не подумали про неї погано. Автор вказує, що людина в іншій ситуації могла б виявити страх, якби знала, що її боягузтво не буде засуджене людьми, думка яких є важливою для неї.

Фундаментальне дослідження сором'язливості зустрічаємо у Зімбардо Ф. в праці “Сором'язливість: що це таке і як з нею справлятися” [79]. Вчений зазначає: “Бути сором'язливим – значить боятися людей, які з тієї чи іншої причини негативно впливають на ваші емоції...” [79, 19]. Стан сорому, на думку дослідника, має широкий спектр психічних станів: від незручності, що час від часу виникає у присутності інших людей до всепоглинаючої тривоги, яка може до основи зруйнувати життя людини [79, 25]. Зазначається, що існує велика кількість людей, які відчувають страх чи незручність у певних ситуаціях, в яких фігурують люди певного типу. Страх та хвилювання змушують людей червоніти та ніяковіти, причому так, що це всім помітно, зазначає автор. Незмінним джерелом сором'язливості виступає, за Зімбардо Ф., страх перед людьми. Вчений відзначає, що страх та сором гальмують досягнення людини в будь-якій діяльності, бо багато людей “настільки сильно бояться невдач, що уникають ситуацій, які містять навіть найменшу можливість неуспіху, неважливо де – в навчанні, спілкуванні, в сексі” [79, 104].

Грановська Р. вказує на те, що сором є соціальною тривожністю за свою репутацію, коли є ймовірність не відповідати очікуванням оточуючих [59]. Авторка зазначає: “Логіка переходів тут така: від страху “що зі мною зроблять?” до сорому “що про мене подумують?” і від нього до провини “що я сам про себе подумаю?” [59, 216]. Грановська Р. вважає сором соціальною формою страху, яку людина, що була викрита у якійсь непристойній діяльності, переживає у присутності інших людей. Крім того, при цьому людиною усвідомлюється особиста неспроможність та крах свого соціального “Я”.

Коротко зупинимось на питанні взаємозв'язку дезадаптації та страху. Проблема дезадаптації посідає чільне місце у дослідженнях як вітчизняних, так і зарубіжних вчених [17; 29; 34; 55; 56; 77; 81; 127; 133; 179; 189].

Землякова Т.В. зазначає, що емоційний фактор, що є частиною структурно-адаптаційних перетворень, забезпечує різноманітні форми психічної адаптації, від простих – вибору позиції найбільшого комфорту та уникання небезпеки, до найскладніших – формування типів афективної поведінки та адаптивно-значущих індивідуально-психологічних якостей характеру. Емоції регулюють процеси адаптації, зазначає дослідниця, ускладнюють або полегшують адаптаційну діяльність в залежності від її значимості для суб'єкта [77].

За даними Самоукіної Н.В., “з початку навчання в школі у 67% - 69% непідготовлених дітей виникають специфічні реакції: страхи, зриви, істеричні реакції, підвищена слізливість, загальмованість тощо. Діти бояться вчитися, відчувають страх перед виходом до дошки для відповіді, бояться низьких оцінок, приниження, бояться виявитись неспроможними (хтось розумніший, а хтось дурніший), спізнитися на урок” [171, 92]. Дослідниця зазначає, що від того, як швидко дитина звикне до школи, її вимог і труднощів багато в чому залежить її самопочуття, розвиток і успішність в оволодінні знаннями. Як ми вже зазначали, страх часто виникає у разі очікування неуспіху у діяльності та

у встановлені контактів з однолітками.

Також страх визначається деякими дослідниками як нестійкий психологічний стан, що обумовлений порушенням рівноваги з умовами середовища, послабленням адаптаційних механізмів та зниженням адекватності поведінки аж до повної дезорганізації [157]. Як бачимо, всі ці ознаки за своїм змістом близькі до проявів дезадаптації, що і є підставою у певних випадках розглядати шкільні страхи та дезадаптацію як взаємопов'язані феномени.

Звернімося тепер до зв'язку феноменів страху та депресії, передусім щодо їх прояву у дитячому віці. Як зазначається у дослідженнях, депресивні стани у дітей, і особливо у молодших школярів, в багатьох випадках мають складну структуру, що виявляється у сполученні ендогенного та екзогенного [13; 44; 106; 211; 215]. Серед характерних особливостей проявів дитячих депресій відзначають перевагу афекту тривоги та страху, а також сполучення власне афективної симптоматики з особистісною захисною реакцією.

В ранньому дитинстві, як зазначається у деяких дослідженнях, депресія має психосоматичне вираження, що має прояв у порушеннях травлення, сну тощо [211; 215 та ін.]. У дошкільному віці для депресії більш характерні напади страху, лабільність афекту та моторні порушення, а в молодшому шкільному віці - періодичний спад працездатності, відчуття безрадісного існування, відсутність інтересу до навчання. В дослідженнях вчені виділяють характерні для дитячої депресії симптоми: тривогу, страх смерті, нав'язливі стани, надцінну переоцінку проблем, фобії, іпохондричні побоювання, страх перед школою і "розлади вітальності" (порушення сну, головний біль, відчуття тиснення у грудях, розлад апетиту, пітливість і т.п.).

Дослідження показали, що найбільш розповсюдженими, особливо у дітей молодшого шкільного віку при депресіях з порушенням успішності та страхом перед школою, були сенситивні ідеї відношення: діти вважали, що вчителі їх недолюблюють за тупість, однолітки зневажають та не хочуть дружити, намагаються образити, навіть батьки надають перевагу іншим дітям у сім'ї. Часто в таких дітей спостерігається невизначена, безпредметна тривога, що супроводжується загальним неспокоєм та швидко переходить в конкретний страх: залишитись самому, загубити маму, страхом, що мама не прийде за дитиною у дитячий садок, що по дорозі з роботи вона попаде під машину. Поряд із цим страхом виступав страх за себе, своє здоров'я, життя. Нерідко страх набував характеру "загибелі світу", "атомної війни", "загибелі всіх людей". Також часто депресію супроводжує шкільна дезадаптація. Діти все більше часу витрачають на підготовку домашніх завдань, жаліються на те, що не розуміють пояснення вчителя, багато плачуть, не можуть зосередитися, тримаються осторонь від класу, перестають приймати участь у загальних справах, надаючи перевагу самотності.

Хочемо зазначити, що проблема дитячих депресій докладно розглядається саме у психіатричній літературі та має медичне спрямування в дослідженнях. Вивчення особливостей прояву страху і депресії у психологічній науці ще потребує зусиль науковців.

Суттєвим у підході до вивчення шкільних страхів молодших школярів, з нашої точки зору, є розгляд феноменів страхів як наслідку негативного емоційного досвіду. В нашому дослідженні серед детермінант шкільних страхів молодших школярів ми виділяємо зовнішні впливи значущих дорослих на молодшого школяра як фундамент, за відповідних умов, для виникнення та стабілізації шкільних страхів.

За даними досліджень, відносно слабкі, але довго діючі негативні подразники, що можуть повторюватись багаторазово, мають суттєвий вплив на дитячу психіку [44; 73; 74; 155 та ін.]. Деякі вчені пов'язують виникнення негативного емоційного досвіду з неправильним вихованням у сім'ї, наявністю постійних конфліктів, взаєминами між батьками та дітьми, що створює несприятливу атмосферу для емоційного розвитку дитини [13; 31; 44; 68; 76].

Хорні К. у своїх працях ввела поняття “базисна тривога”, під якою розуміє “почуття, яким володіє дитина, що ізольована і безпомічна у потенційно ворожому світі” [193, 33]. Вона виділяє зовнішні фактори, які можуть викликати у дитини відчуття загрози: “... пряме чи опосередковане підкорення, байдужість, нестійка поведінка, відсутність уваги до індивідуальних потреб дитини, відсутність керівництва, приниження, занадто велике захоплення чи відсутність його, нестача істинного тепла, необхідність займати чиюсь сторону у суперечках батьків, занадто багато чи занадто мало відповідальності, гіперопіка, дискримінація, невиконання обіцянок, ворожа атмосфера і так далі і так далі” [193, 33]. Дитина шукає шляхи до безпечного існування, виживання у загрозовому світі. К. Хорні відзначає: “Не дивлячись на свою слабкість та страх, вона несвідомо формує свої тактичні дії у відповідності з силами, які діють в її оточенні. Вчиняючи так, вона не тільки створює стратегії поведінки для даного випадку, але і розвиває стійкі нахили свого характеру, які стають частиною її особистості” [193, 34].

У дослідженнях Захарова О.І. розкривається поняття негативного емоційного досвіду як відображення індивідуально-значущих подій життя, що спричиняють негативну дію на індивіда в цілому [76]. Вчений розглядає такий досвід як один із чинників розвитку страхів та наголошує на тому, що “жити в страху – це все одно що постійно озиратись назад, виходячи із свого минулого, яке травмує і не бачити майбутнього...” [73, 17]. Зазначається, що людина в таких умовах розглядає все випадкове, неприємне як постійний знак загрози. Серед чинників, які викликають у дітей страхи, Захаров О.І. виділяє такі психотравмуючі умови життя дітей як перенесення сильних психічних потрясінь, зневага зі сторони батьків, залякування, постійні тривожні передчуття зі сторони дорослих членів сім'ї, важкі випробування, життєві невдачі, постійна психічна напруга тощо [73].

Про вплив негативного особистісного досвіду на виникнення дитячих страхів вказує також Вроно О.М. [44]. Зазначається, що дитячі страхи виникають через особисту необережність дорослих, душевну глухоту та бездумність. “Страхи з'являються у дитини в ситуації емоційної напруги, психічної травми; ця реакція нерідко буває перебільшена, майже шокова в

колізіях, на думку дорослих, просто дріб'язкових” [44, 9].

Дослідники відносять емоційну зневагу, словесну образу, тероризування, непрямую агресію, яка виражається у ігноруванні потреб дитини, ізоляцію, відмову чи емоційну депривацію, неприйняття дитини, приниження тощо до чинників формування негативного особистісного досвіду [13; 14; 29; 34; 55 та ін.]. Вказується також на вплив негативного досвіду на появу страхів у дітей. Серед загальних реакцій на стрес у дітей вчені виділяють підвищену настороженість, страхи, тривогу та паніку, депресію тощо. Зазначається, що дитячі страхи мають специфічний характер, що вказує, на думку дослідників, на користь умовно-рефлекторного механізму їх утворення.

Таким чином, дослідження впливу негативного особистісного досвіду на розвиток та стабілізацію страхів є суттєвим у нашому вивченні психологічних детермінант шкільних страхів молодших школярів. Далі проаналізуємо вікові особливості прояву страхів у дітей.

### **1.3. Дитячі страхи та їх подолання як психолого – педагогічна проблема**

Солідаризуючись з думкою відомого дослідника дитячих страхів Захарова О.І., хочемо зазначити, що для правильного оцінювання впливу страхів на процес формування особистості необхідно знати особливості їх вікової динаміки в нормі, знати їх структуру на різних етапах формування особистості та виявлення страхів в залежності від ряду детермінант.

Страх виконує різноманітні функції в психічному житті людини. Так, як реакція на загрозу, він дозволяє людині уникнути зустрічі з нею, відіграючи тим самим захисну, адаптивну роль в системі психічної регуляції. Страх може виступати своєрідним засобом пізнання оточуючої дійсності, що веде до більш критичного та вибіркового ставлення до неї.

На думку Захарова О.І., страх може навіть певним чином мобілізувати “Я” перед обличчям зовнішньої небезпеки, сприяючи інтеграції внутрішніх психічних ресурсів [76]. Як же відбувається зародження страху у дитини? Деякі дослідники вважають, що з’явившись на світ, новонароджений живе в постійному страху за своє життя. Так, дитина з вродженою травмою стравоходу відчуває утруднення дихання під час проходження їжі, що стає причиною страху смерті, яке зберігається довгі роки [16].

Дослідження психіки в допологовий період розвитку показали, що плід сенситивний до широкого набору материнських емоцій. Коли мати переживає тривожність, ритм її серця прискорюється, посилюється експресивна мова, що веде до додаткового виділення гормонів плоду. Її тахікардія через секунди викликає тахікардію плоду, а коли мати відчуває страх протягом 50 секунд, плід відчуває гіпоксію. Навпаки, позитивні материнські емоції викликають підсилення росту, спокій і збільшення рівня інтелекту плоду. При обстеженні вченими 17 дітей, які втратили свого близнюка ще в пренатальний період було виявлено, що їх постнатальне життя супроводжувалось станом страху,

який призвів до послаблення дитячо – батьківських відносин [16].

Ранній досвід взаємодії дитини та матері надзвичайно важливий у всьому подальшому житті людини. Це питання цікавить сучасних вчених та веде свій початок від праць Фройда З., що були присвячені раннім об'єктивним відносинам між матір'ю та немовлям. Сучасні погляди науковців інтегрують погляди Фройда З. та теорію прихильності Боулбі Дж. на ранні відносини матері та дитини, а психоаналітичний підхід став основним у формуванні цих поглядів та наукового інтересу до дослідження взаємозв'язку вагітної жінки та майбутньої дитини [190; 212].

Сучасні вчені, як психологи, так і психіатри, цікавляться дослідженнями Боулбі Дж. та його теоретичними положеннями, про що свідчать публікації в наукових працях. Згідно емпіричних та експериментальних даних, для благополучного психосоціального розвитку дитини недостатньо однієї тільки турботи про її фізіологічні потреби. Найважливішою умовою нормального психологічного та соціального розвитку дитини є материнська любов, яку Боулбі Дж. і визначає як “прихильність” [212]. Згідно даних, які отримано пізніше в дослідженнях, зокрема, при дослідженні поведінки матерів та дітей в Уганді Ейнсворт М., яка вперше застосувала термін “депривація” стосовно недолікам у взаємодії діади “мати – дитина”, діти турботливих батьків, які реагують на запити дитини, мають безпечний тип прихильності і надалі добре адаптуються до зовнішніх впливів [214].

Ріман Ф. у своїй праці “Основні форми страху” відзначає, що страхи, які пов'язані з віковими нормами та які здорова людина переносить і переростає, є важливими для її успішного розвитку. Однак, вчений зазначає, що “дитина надто мала, щоб розрізнити та упізнати об'єкт свого страху, вона внутрішньо безпорадна, вона не знає, як довго це може продовжуватись і що взагалі трапилось” [166, 27]. Погляди Рімана Ф. збігаються з поглядами Боулбі Дж. на важливість впливу першого оточення дитини. Вчений зазначає, що крім природного догляду, дитина має відчувати емоційне тепло, симпатію, які відповідатимуть співвідношенню спокою та стимулів, на що дитина реагуватиме відкритістю та довірою. Якщо ж діти залишені з раннього дитинства чи налякані надлишком подразників, “вони відчувають недостатність чи відсутність необхідних життєвих умов, ці діти протягом тривалого часу відчувають страхи, що відповідають більш ранньому періоду розвитку” [166, 59].

Відомий російський психолог Каптерев П.Ф. вказував, що діти надзвичайно боязкі [84]. Різні предмети, навіть безпечні, зазначає вчений, викликають у них почуття страху. Предмети дитячого страху, за Каптеревим П.Ф., розподіляються наступним чином: ті, що діють переважно на органи зовнішніх відчуттів дитини; ті, що впливають на дитячу уяву. Серед найбільш розповсюджених предметів страху вчений відмічає саме ті, що сприймаються зором, а також аналізує види страху, що відчуває дитина через органи слуху та дотику.



Дослідження вчених також підтверджують думку про те, що страх у малих дітей (у 2 – 3 роки) виникає через надмірну та раптову сенсорну стимуляцію. Боязнь тварин та темноти робиться явною до 5 років, іноді її замінюють уявні страхи - нереального (привидів, чудовиськ); далі, десь з 7 років переважають “дорослі” види страхів – страх смерті, хвороби, соціальна тривожність [12]. Так, страх смерті, на думку Карандашева В.Н., в 3 – 5 річному віці є ознакою розвитку самосвідомості [85]. Дослідник вважає, що дитина боїться засинати, тому що лякається того, що відбувається у сні. Тому діти часто не хочуть засинати, а переконливим доказом, що треба спати є те, що “завтра буде день знову”. “Страх небуття – ось чого перш за все боїться дитина 3 – 5 років,” – зазначає автор [85, 46]. Із страхом смерті, як вважає Карандашев В.Н., пов’язані й інші дитячі страхи: темноти, самотності, замкненого простору.

Інший дослідник дитячих страхів Захаров О.І. також вказує на страх смерті у дітей [74]. Він пов’язує розвиток цього страху у дітей віком 5 – 8 років із розвитком абстрактного мислення, усвідомленням категорії часу і простору. Саме діти цього віку найбільш чутливі до загрози виникнення хвороби, нещастя, смерті. Виникають питання на зразок: “звідки все взялось?”, “навіщо люди живуть?” та ін. В 7 – 8 років, за даними Захарова О.І., відмічається максимум числа страхів смерті у дітей [76]. Страх смерті передбачає певну зрілість почуттів, їх глибину і тому він часто виражений у дітей емоційно чутливих та вразливих.

Дитина нерідко опиняється в полоні почуттів, що впливають на всі сторони її життя. Як вказував Зеньківський В.В.: “В дітей, в крайньому разі, в перші роки життя ще нема відчуття дійсності: розмежування дійсного і уявного розвивається дуже повільно” [78, 124]. Страх вчений вважає “однією з основних і вроджених форм реакції душі: змінюються предмети страху, змінюється вираження страху і його вплив на внутрішній світ особистості, на її поведінку, але страх як відома форма оцінки, як тип відношення до світу та людей залишається завжди в нас” [78, 130]. Зеньківський В.В. впевнений, що будь-який предмет, будь-яке явище може стати об’єктом страху. Серед джерел страху вчений відмічає інстинктивну настороженість, особистісний важкий досвід, вплив соціального середовища. Відзначається, що “педагогічна проблема у відношенні до страху є не в тому, щоб викоринити страх, а в тому, щоб привести її в межі здорової реакції” [78, 130].

Досліджуючи особливості розвитку дітей, Осоріна М.В. виділяє три головних фактори, що визначають формування моделі світу дитини [140]. Погоджуючись з дослідницею щодо того, що аналіз цих факторів може реконструювати внутрішній зміст душевного життя дитини, зокрема вияснити деякі особливості її картини світу, ми вважаємо ці фактори також такими, що можуть бути джерелами виникнення дитячих страхів.

Отже, перший фактор – це вплив “дорослої” культури, носіями якої є перш за все батьки та вихователі. Другий – це особистий досвід самої дитини, та третій – це вплив дитячої субкультури, традиції якої передаються із покоління в покоління дітей та дуже значущі у віці між 5 і 12 роками для

розуміння того, як засвоїти світ. Саме тому, що в цьому віці тема захищеності та страшні фантазії актуальні для дітей, вони знаходять своє відображення у дитячому фольклорі, в традиційних страшних історіях.

Більше за все, як вважає Осоріна М.В., дитина боїться хаосу вражень, що зрушуються на неї, подій зовнішнього та внутрішнього життя, які їй потрібно організовувати. Як бачимо, таке розуміння перегукується із думкою Рімана Ф., який теж відзначав негативний вплив на дитину надмірних вражень та пов'язував їх із виникненням дитячих страхів.

Дані досліджень вікової динаміки змісту страхів та ситуацій, що породжують страхи у різних авторів, які займаються проблематикою страхів та тривожності неоднакова [75; 116; 155; 207 та ін.]. Дослідження вчених свідчать про те, що дитячі страхи у випадку нормального розвитку є важливою ланкою в регуляції поведінки дитини і в цілому мають позитивний адаптаційний зміст. Якщо ж загальна сума страхів обмежує дитину певними засобами реагування та взаємодії із зовнішнім світом, що виключає інші можливості, то може виникнути стан психічної напруги, безпомічності, абсолютного безсилля. Саме тоді віковий страх з стимулу психотілесного та особистісного розвитку і засвоєння оточуючої дійсності перетвориться на їх гальмо [116].

Узагальнення літератури з проблеми дослідження та власний досвід роботи практичним психологом дозволило нам систематизувати зміст типових дитячих страхів, виходячи з вікової періодизації психічного розвитку, що прийнята у вітчизняній психології, з врахуванням соціальної ситуації розвитку, яка є характерною для кожного віку, перш за все, форми навчання і виховання, провідної діяльності та центрального вікового новоутворення [39; 40; 73; 155; 207].

Результати систематизації страхів за літературними джерелами свідчать про те, що однією з поширених детермінант виникнення страхів у дітей є вплив тієї реальної ситуації, в яку потрапляє дитина, набуваючи життєвого досвіду. Таким чином, проблема вивчення страхів певним чином пов'язана з визначенням тих типів реальних ситуацій, які найбільш часто спричинюють виникнення страхів у дітей (табл. 1.1.).

Таблиця 1.1

Змістовні відмінності страхів на різних вікових періодах психічного розвитку

Віковий період	Найменування страхів	Ситуації, що породжують страхи
1	2	3

Від народження до 3-х років	<ul style="list-style-type: none"> <li>-страхи сильного, раптового звуку;</li> <li>-страхи розлуки з батьками;</li> <li>-страхи незнайомої людини;</li> <li>-страхи тварин, птахів;</li> <li>-страхи болю; медичних працівників</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-сильний, несподіваний звук чи шум;</li> <li>-швидкий рух іншої людини;</li> <li>-падіння, в тому числі з рук дорослого;</li> <li>-певні голосні звуки, поява в голосі матері незвичних та неприємних ноток;</li> <li>-розлучення з батьками; незнайомі люди; розлучення чи відторгнення з боку батьків;</li> <li>-несподівані події, зміна встановленого порядку життя;</li> <li>-спілкування із сторонніми людьми, незнайомі ровесники</li> </ul>
-----------------------------	--	--

## Продовження табл.1.1

1	2	3
З 3-х до 7-ми років	<ul style="list-style-type: none"> <li>страх смерті;</li> <li>-страхи традиційних казкових персонажів;</li> <li>-страхи привнесених образів;</li> <li>-страхи соціальної загрози;</li> <li>-страхи тварин, птахів</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>самотності вночі(поява жахливих істот), нічні кошмари, темрява,</li> <li>-пошкодження тіла, втрата батьків, розлука з батьками;</li> <li>-незадоволення батьків, фізичне покарання зі сторони батьків,</li> <li>-невиконання вимог, помилки, запізнення</li> </ul>

З 7-ми до 10-ти років	<ul style="list-style-type: none"> <li>-школа (шкільні страхи);</li> <li>-страхи, що пов'язані з невиконанням соціальних норм;</li> <li>-страхи “небезпечних” людей;</li> <li>-“архаїчні”страхи(темряви , вогню, крові)</li> <li>-“магічні” страхи(потусторонніх сил, долі, зглазу);</li> <li>-дезінтеграційні страхи ( вселенських катастроф)</li> <li>-вітально-соціальні страхи (фізичне насилля);</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-фізичне насилля чи неприйняття , що йде від когось в школі;</li> <li>фізичне насилля від відомих дитині людей, чужих, що скоєне випадково чи навмисно;</li> <li>-запізнення в школу, невдача в школі чи грі, раптова відірваність від шкільного життя ; зауваження, помилка, невиконані вимоги, погана оцінка; втрата любові оточуючих ; ситуація, в якій дитина може видатись недостатньо розумною, сміливою, гіршою за інших;</li> <li>-хвороби, смерть, нещасливий випадок, що може статися з батьками чи іншими близькими</li> </ul>
-----------------------	--	--

Продовження табл.1.1

1	2	3
---	---	---

З 10 –ти до 15 років	-соціальні страхи ; -шкільні страхи; вітально-соціальні страхи (фізичне насилля);страхи “Я” (зовнішність, неуспіх, несхожість на інших тощо );“магічні страхи” та вітальні страхи	-невдача в школі, спорті, серед ровесників, глузування вчителів, однокласників, нерозуміння матеріалу на уроці; особисті “дивні вчинки”, зовнішність; ситуація, що демонструє особисту некомпетентність; -смерть чи важка хвороба
----------------------	--	---

Далі зупинимось коротко на теоретичному аналізі праць, що присвячені дитячим страхам, які пов’язані із школою, або шкільним страхам.

#### **1.4. Шкільні страхи та їх особливості у молодшому шкільному віці**

Вступ до школи є надзвичайно важливим та відповідальним моментом у житті шестирічної дитини. Реформування освіти в Україні передбачає початок систематичного шкільного навчання саме з шести років, хоча, як показує наша практична робота, такі діти не завжди готові до прийняття нової для себе соціальної позиції школяра. Зміна взаємовідносин із звичною для дитини ситуацією дошкільника вимагає доволі важкої психологічної перебудови, в ході якої виникають як об’єктивні, так і суб’єктивні передумови виникнення труднощів. Об’єктивною передумовою труднощів при входженні до шкільного життя є вступ дитини до нової “соціальної ситуації розвитку”, тобто взаємодія дитини із соціальним середовищем, в яке вона включена [48].

Прийшовши до школи, дитина стає дійсно школярем не одразу. На думку Давидова В.В., це становлення, входження у шкільне життя відбувається протягом навчання у початковій школі. Сполучення рис дошкільника та молодшого школяра буде характеризувати весь період молодшого шкільного віку [61].

Як зазначають дослідники, у дітей молодшого шкільного віку відбувається процес адаптації до соціальних умов взагалі та, зокрема, до шкільних. У цей період формується здатність вчитися і здатність до соціальної взаємодії, тому молодший шкільний вік надзвичайно важливий період у формуванні соціальної поведінки [29; 61; 205 та ін.].

Досліджень, що присвячені молодшому шкільному віку надзвичайно багато. Вони присвячені особливостям пізнавальної сфери молодшого школяра, проблемі адаптації до умов шкільного навчання, проблемі

шестирічок, емоційному розвитку в цьому віці і так далі. Але праць, які б були присвячені проблемі шкільних страхів дуже мало, а якщо вони й є, то носять, як правило, теоретичний характер [73; 155]. Тільки останнім часом з'явилися публікації у наукових журналах, що мають експериментальне підґрунтя та частково висвітлюють проблему шкільних страхів [12; 21; 101; 105; 136; 194 та ін.]. Як ми вже зазначали вище, такий стан вивчення проблеми зумовлений, на нашу думку, тими соціальними причинами, що ми мали у радянському суспільстві. Мабуть тому на сьогоднішній день не існує єдиної загально визнаної думки стосовно того, що ж таке шкільні страхи. Дана проблема складає інтерес для сучасних дослідників, у працях яких ми зустрічаємо поряд такі терміни як: шкільний невроз страху, шкільна тривожність, шкільні страхи [ 6; 44; 101; 136; 154 та ін.].

Дещо інший стан справ із розглядом проблематики шкільних страхів у зарубіжній літературі. Означена проблематика протягом довгого часу привертає увагу дослідників [ 20; 192; 207; 211; 220 та ін.].

Термін “шкільна фобія” (“school phobia”) з’явився в США завдяки Джонсону та його колегам в 1941 році [20]. Вони вважали, що суворість вчителя викликає у дитини гнів, який спочатку спрямований на матір, але зміщується на вчителя як на віддалену подобу матері. Таким чином, вчитель стає об’єктом фобії, який дитина намагається уникати, відмовляючись ходити до школи. Як зазначають дослідники, термін “шкільна фобія” прижився в США, хоча більшість спеціалістів будь-які проблеми, що пов’язані із відвідуванням школи та мають в своїй основі емоційний розлад з фобічними, істеричними та обсесивними компонентами, називають цим терміном. Багато клініцистів у Великобританії вважають, що термін “шкільні фобії” надто специфічний та має чітке психоаналітичне спрямування. Деякі зарубіжні вчені вважають, що проблемі шкільних фобій присвячено набагато більше публікацій, ніж будь-яким іншим дитячим фобіям [211; 220 та ін.]. Це вважається цілком закономірним, бо дана проблема завдає багато клопоту не тільки дітям, але і вчителям та батькам. Зазначається, що, хоча проблема шкільної фобії має давню історію, та досі спеціалісти не дійшли згоди щодо її причин.

Дослідники вбачають проблему шкільних фобій в тому, що діти відмовляються ходити до школи, не дивлячись на погрози та нарікання з боку батьків та вчителів, аж до панічних реакцій. Симптоми тривоги можуть проявлятися у вигляді соматичних скарг на головний біль, нудоту тощо. Може виникнути думка про те, що під фобією маскується звичайний прогул школи, про що казали деякі вчені. Та подальші дослідження довели, що прояви шкільної фобії частіше зустрічається у дітей стриманих, інтровертів, схильних до конформізму та хвилювання, тоді як типовий прогульник скоріше екстраверт, який не виявляє надмірного хвилювання та схильний до девіантної поведінки [ 20; 211; 220; 221 та ін.].

Отже, як бачимо, у дослідженнях зарубіжних вчених шкільні страхи розглядаються в більшій мірі в психотерапевтичній та медичній літературі. Дослідниками постійно вживається саме термін “шкільна фобія”, яка

визначається, перш за все, як реакція уникання, коли дитина відмовляється ходити до школи. Іноді відмову ходити до школи розглядають як страх за батьків, які залишились вдома та з якими щось може трапитись.

Як можемо побачити, майже всі праці, що присвячені проблемі шкільних фобій видавались у 60-ті – 70-ті роки. На сьогоднішній день, коли у світі відбулось багато змін як у політичному, так і в суспільному житті, вони потребують переосмислення із врахуванням реалій сучасності. Шкільні страхи, які проявляються у молодших школярів не зводяться тільки до відмови відвідувати школу, на чому наголошують майже всі дослідники проблеми, хоча і відмічають різні причини такої відмови. Крім того, наше дослідження не виявило таких дітей, що категорично відмовляються ходити до школи з будь-якої причини. А втім, видів шкільних страхів, що не пов'язані з відмовою відвідування уроків, нами виявлено досить багато. У вибірці молодших школярів, що була охоплена нашим дослідженням, ми не відмітили таких особливостей прояву страхів, що дало б підставу визначати страхи, що пов'язані з навчанням у школі як фобію. Крім того, ми зважали на застереження експертів ВООЗ (2001 р.), які слушно зазначають, що дитячий та підлітковий вік є лише етапами розвитку особистості, а це не дозволяє чітко визначити межі між тими проявами, які є частиною нормального розвитку та іншими, які можуть бути віднесені до анормальних [66, 47].

Як ми вже зазначали, страх і пов'язана з ним функція фізіологічної активації виконують, безумовно, важливу адаптаційну функцію, а саме, дозволяють людині бути готовою до активних дій по захисту своєї фізіологічної та психологічної цілісності. Окрім форм страху, що мають очевидну біологічну передумову, у людини в процесі її соціалізації можуть виникати страхи, що мають функцію регулювання її взаємозв'язків із соціальним оточенням, так звані соціальні страхи.

Вчені визначають соціалізацію як всезагальний процес, завдяки якому людина стає членом соціальної групи: сім'ї, школи, общини, роду. “Соціалізація включає засвоєння всіх установок, думок, звичаїв, життєвих цінностей, ролей і очікувань конкретної соціальної групи. Цей процес продовжується протягом всього життя, допомагаючи людям набути душевний комфорт і почувати себе повноцінними членами суспільства чи якоїсь групи всередині цього суспільства” – зазначає Крайг Г. [103, 19].

Звертаючись до проблеми соціалізації дитини, а молодший шкільний вік, який ми досліджували у зв'язку із питанням виникнення та закріплення шкільних страхів, якраз і є одним з етапів соціалізації дитини, ми спираємось на базові концепції вітчизняної психології, зокрема, на культурно-історичну теорію розвитку особистості Виготського Л.С. та на дослідження психологічного розвитку особистості у працях Костюка Г.С. Факт впливу соціокультурних умов на розвиток психічних явищ людини є загальноновизнаним у психології. Найбільш перспективними для розуміння механізмів культурної детермінації нам уявляються саме положення культурно-історичної теорії Виготського Л.С. “Вростання дитини в цивілізацію, - зазначав вчений, - являє собою звичайно єдиний сплав з

процесами її органічного дозрівання. Обидва плани розвитку – природний та культурний – співпадають та зливаються один з одним. Обидва ряди змін взаємо проникають один в одного і утворюють по суті єдиний ряд соціально-біологічного формування особистості дитини. Оскільки органічний розвиток здійснюється в культурному середовищі, остільки він перетворюється в історично обумовлений біологічний процес” [46, 31]. Зазначається, що культура не просто додає щось до психофізіологічних процесів, що вже є від народження, а може суто змінювати і елементарні психічні процеси, які є результатом біологічного дозрівання. “При входженні в культуру дитина не тільки бере дещо від культури, засвоює дещо, привласнює собі дещо ззовні, але і сама культура глибоко переробляє природний склад поведінки дитини і перекоює зовсім по-новому весь хід її розвитку” [46, 294].

Соціальна ситуація розвитку, тобто система відносин, в якій знаходиться дитина, в яку вона включена “є нічим іншим, як системою стосунків між дитиною даного віку та соціальною дійсністю” [48, 258]. Костюк Г.С. зазначав: “Не все те, що оточує дитину, є середовищем її розвитку. Впливають на неї тільки ті зовнішні умови, з якими вона вступає в активний зв’язок” [100, 82]. Навіть несприятливе середовище, на думку Костюка Г.С., може не мати негативного впливу на формування підростаючої особистості, а навпаки, сприяти розвитку позитивних її властивостей, залежно від того, як ставиться до нього сама дитина, як розвивається її діяльність та стосунки з навколишніми людьми [100, 123]. “Формування дитячої особистості, її свідомості та самосвідомості, - зазначає далі Костюк Г. С., - здійснюється в процесі її стосунків з іншими людьми, воно має глибокий зв’язок з їхніми стосунками як між собою, так і з самою дитиною” [100, 124].

Індивідуальний розвиток людини – детермінований процес. Вивчаючи детермінанти виникнення та розвитку шкільних страхів у молодших школярів, ми спиралися на взаємозв’язок та взаємопроникнення внутрішніх і зовнішніх умов розвитку, які “є протилежностями, що взаємопов’язані і переходять одна в одну” [100, 146]. Костюк Г.С. зазначав, що співвідношення зовнішнього і внутрішнього, об’єктивного і суб’єктивного буває неоднаковим за різних форм вияву життєдіяльності особистості і на різних ступенях її розвитку. Тому вчений застерігає щодо визначеного розв’язання питання про те, яку роль виконує кожна з даних протилежностей у тому чи іншому явищі розвитку [100, 147].

Саме звернення до місця соціогенезу в онтогенезі набуває свого значення у визначенні пріоритетних детермінант, що викликають шкільні страхи у молодшому шкільному віці та, відповідно до традицій вітчизняної психології, визначає наш підхід до дослідження зазначених детермінант як соціогенетичний. Це положення важливе для нашого дослідження психологічних детермінант шкільних страхів молодших школярів, оскільки ми виділяємо внутрішні та зовнішні чинники, що впливають на виникнення таких страхів. Всі ці детермінанти взаємопов’язані та взаємообумовлені, що з необхідністю визначає дослідження їхнього впливу на виникнення шкільних



страхів молодших школярів системно та у цілому.

### **1.5. Дитячі страхи та невротичний розвиток особистості**

На сучасному етапі розвитку системи освіти, на нашу думку, саме шкільному психологу, який має змогу щоденно працювати з дитячими проблемами, необхідно знати основні критерії норми та відхилення у розвитку дитини, щоб вчасно та ефективно надати відповідну допомогу. Хоча афективні розлади розглядаються здебільшого патопсихологією, нам це питання видається важливим з точки зору розмежування понять здоров'я-нездоров'я та можливості застосування підходу до психічного здоров'я як альтернативи стану психічного нездоров'я до дітей та підлітків.

Вчені відмічають, що для шкільного психолога наступним по значущості після психологічного знання слід назвати медичне, і головним чином знання психіатрії. Зазначається, що “психологу ще дозволено не вміти відрізнити грип від запалення легень – це не вплине на здоров'я його клієнта. Наслідки будуть набагато серйознішими, якщо він не відрізнитиме в тому дитини від депресії чи агресію підлітка як захист у складній сімейній ситуації від афективного спалаху як симптому поведінкового розладу” [50, 37].

У зв'язку з цим однією з важливих умов успішної психопрофілактики шкільних страхів молодших школярів ми вважаємо високий рівень підготовки майбутніх шкільних психологів, що передбачатиме підхід до психопрофілактики як системного виду діяльності практичного психолога освіти, який буде спрямовано на попередження можливих розладів у розвитку дитини, створення умов для зміцнення психологічного здоров'я учнів. Тому ми хочемо коротко зупинитись на теоретичному дослідженні питання розладів афективної сфери у дітей та проаналізувати досвід вітчизняних, а також зарубіжних вчених щодо проблеми психологічного здоров'я.

Особливості емоційного реагування, різноманітні варіанти афективних розладів у дітей та підлітків завжди привертала увагу до себе дослідників як клінічних, так і психологічних шкіл. Систематизація наукових уявлень на цю тему з метою розрізнення відхилень у психічному розвитку в онтогенезі передбачає проведення аналізу відповідних літературних джерел. Однак, порівняно з широким спектром літератури з питання афективних розладів у дорослих сучасні дослідження, що присвячені даним порушенням у дитячому та підлітковому віці, відносно нечисленні.

Отже, афективні розлади відносяться до числа найбільш поширених психічних порушень у дітей та підлітків. При цьому достатньо часто – 2% від загальної популяції дітей – вони виступають як самостійна патологія. Однак, як зазначають вчені, феноменологія та патопсихологічні особливості емоційних відхилень у дітей потребують уточнення [12]. В психології існують різні підходи до визначення аномальності. Так, наприклад, біологічна модель аномальності – теорія про те, що психічні розлади викликані аномальними фізіологічними процесами. Приклад біологічного підходу до психічних розладів: тривожні розлади пояснюються дефектом автономної нервової системи, внаслідок чого людина робиться такою, що

легко збуджується [98].

У дослідженнях вітчизняних психологів та психотерапевтів, що присвячені проблемі невротизації та дитячої нервовості, найчастіше можемо зустріти терміни “невроз тривожності”, “невроз страху” [32; 54; 76; 86; 105; 181 та ін.].

Як зазначається у сучасному словнику з психології, невроз тривожності – застарілий термін, що застосовувався раніше для опису панічних розладів та тривожних розладів в цілому [98]. Цей термін застосовувався найчастіше для широкого спектру розладів, що характеризуються наступними ознаками: безпричинним хвилюванням дитини, що супроводжується фобіями чи компульсивною поведінкою; повним збереженням контакту дитини з дійсністю; розлад не призводить до порушення соціальних норм в широкому змісті слова. Зазначається, що категорія неврозів випадає із більшості сучасних систем класифікації, а різні види розладів, які раніше підпадали під визначення неврозу, перенесені в інші діагностичні категорії [98, 187].

Досить детальне дослідження тривожних розладів у дітей та підлітків проведено Астаповим В.М. [12]. Автор виділяє чотири види дитячої тривожності, а саме: примітивну реактивність, страх розлуки, страх чужих та боязкість певних подій та об’єктів. Підкреслюється, що страхи та тривоги є природними станами у дітей від двох до шести років і в середньому їх буває до трьох видів, тоді як у віці від шести до дванадцяти років буває до семи різних страхів і тривог. Як показали дослідження, батьки найчастіше не звертають на ці страхи уваги, вважаючи їх нормою. Астапов В.М. поряд з поняттям “страх” аналізує поняття “боязнь”, “тривога” та “фобії”.

Термін “фобія” походить від грецького слова “phobos”, що означає патологічно сильний страх, об’єктом якого можуть бути різні предмети чи ситуації. Патологічні страхи стали предметом вивчення починаючи з Гіппократа, але сам термін “фобія” був введений тільки у XIX сторіччі. Фобії відносять до категорії тривожних розладів, що характеризуються настійливим безпричинним страхом перед об’єктами чи ситуаціями [98, 356].

У термінологічному словнику із психології та психіатрії зазначається: “Фобія – болісний страх, що викликається об’єктом чи ситуацією, які, насправді, не є загрозливими; страх зникає у відсутності об’єкта чи ситуації” [162, 124]. Також вказується на те, що людина боїться, не зважаючи на абсурдність ситуації. Зазначається, що фобія відрізняється від звичайного страху більшою інтенсивністю і всепоглинаючим бажанням уникнути об’єкту, що лякає. Емоційний розлад, що пов’язаний з фобіями, заважає повсякденній діяльності людини і їй часто буває важко вести нормальне життя.

Найбільш розповсюдженими вважають наступні фобії: 1) тварин: миші, змії, коні; 2) страх викинутись із вікна; страх завдати шкоди своїй дитині; страх перед гострими об’єктами; 3) об’єкти: ніж, ножиці, кров; 4) соціальні страхи: виступати, говорити, їсти публічно [162].

Дослідники зазначають, що пояснення можливих причин виникнення фобій істотно різняться, але, цілком ймовірно, що фобії “розвиваються в процесі класичного формування умовного рефлексу, вироблення інструментальних умовних рефлексів чи є результатом генетичної схильності до подібних розладів” [98, 356]. Всі ці пояснення зіштовхуються із значними проблемами, хоча ефективність біхевіоральних методів терапії і лікування фобій підтримує думку про те, що вони були засвоєні в процесі навчіння.

Згідно досліджень західних вчених, страхи стають фобіями, коли спричиняють підвищення нормативного прояву, що заданий конкретною ситуацією, не можуть бути обґрунтовані чи логічно заперечені, коли вони неконтрольовані, ведуть до уникання предмету страху, зберігаються тривалий час й не являються специфічними для певного віку та рівня розвитку. Зазначається, що для того, щоб назвати страх фобією, він повинен серйозно заважати соціальній функції дитини.

В літературі також вказується на недостатню розробленість проблеми тривожності у дитячому віці [12; 98; 211; 220 та ін.].

Дві найбільш розповсюджені у світі класифікації (DSM та ICD) виділяють тривожні розлади, що зустрічаються у всіх вікових групах, і особливо вказують на розлади, які характерні для дитячого віку, підкреслюючи тим самим самостійний характер цього патопсихологічного феномену. Крім того, в обох класифікаціях відмічається, що тривога може існувати як ізольований синдром, але може і проявлятися в рамках інших порушень.

Згідно DSM-III-R, тривожні розлади в дитячому або підлітковому віці бувають такі [64, 61]:

**Тривожний розлад із страхом розлуки**, при якому виникає надмірний страх, що стосується розлучення з тими, до кого дитина прив’язується найбільше, і це підтверджується наявністю принаймні трьох ознак, що мають місце протягом щонайменше двох тижнів.

Виділяється дев’ять ознак, серед яких безпідставна і стійка тривога щодо безпеки людей, до яких дитина прив’язана, або страх, що вони кинуть її й не повернуться; безпідставна і стійка тривога, що несприятливі лихі події розлучать дитину з людьми, до яких вона дуже прив’язана; уперте небажання або відмова ходити до школи заради того, щоб залишитися з людьми, до яких прив’язаний; уперте небажання або відмова спати вдома або коли близькі люди відсутні; уперте небажання залишатись на самоті; нічні кошмари на тему розлуки, що повторюються; соматичні скарги; скарги, що повторюються, або демонстрація надмірних страждань при очікуванні розлуки з домом або близькими людьми, наприклад, вибухи гніву, роздратування або кличе батьків, якщо їх нема вдома, або якщо залишається поза домом без батьків.

**Розлад з ухильною поведінкою**, при якому наявний надмірний страх при контактах з незнайомими людьми впродовж шестимісячного періоду або довше такого ступеню тяжкості, що не заважає соціальному функціонуванню або спілкуванню з однолітками. Дитина при цьому прагне до соціальних контактів тільки з знайомими людьми і, як правило, теплі і задовільні

стосунки тільки при спілкуванні з членами сім'ї та іншими близькими людьми. Цей розлад виникає у дітей віком не менше 2,5 років.

**Розлад з надмірною тривогою**, що проявляється в надмірному безпідставному страху або тривозі впродовж шестимісячного періоду або довше, що характеризується частим повторенням щонайменше чотирьох критеріїв. До таких критеріїв відносять: надмірну або безпідставну тривогу стосовно майбутніх подій; надмірні або безпідставні сумніви щодо доречності, правильності поведінки в минулому; надмірні або безпідставні сумніви щодо власної компетентності в більш ніж одній галузі, наприклад, спорті, навчанні, стосунках з людьми; соматичні скарги, щодо яких не встановлені фізичні підстави; помітна схильність до самоаналізу; надмірна потреба в переконуванні стосовно помилковості всіляких тривог та страхів; помітне почуття напруженості або неможливість розслабитися.

Щодо діагностики цього розладу, то в DSM-III-R представлено ряд застережень, що стосуються наявності інших розладів та наявності психотичних розладів або афективних розладів.

В усьому світі питанню збереження психічного здоров'я приділяється велика увага. Так, в Докладі ВООЗ про стан здоров'я в світі за 2001 рік [66], вказується на те, що індивідуальні психічні фактори також пов'язані з виникненням психічних та поведінкових розладів. Зазначається, що важливим відкриттям ХХ століття було те, що поведінка людини частково визначається взаємодією із природним чи соціальним оточенням. Як свідчить психологічна наука, відмічається в докладі, певні типи психічних та поведінкових розладів, наприклад, тривожні розлади та депресія (які часто протікають одночасно), можуть стати результатом нереалізованих спроб пристосуватись до події, яка пов'язана із стресом.

В цілому, люди, які намагаються уникати міркувань про це чи не вирішують проблеми, пов'язані з факторами стресу, набагато більші схильні до проявів занепокоєння та депресії, в той час, як ті, хто обговорює свої проблеми з іншими та намагається знайти шляхи подолання факторів стресу, набагато краще почувають себе з часом.

У Докладі також зазначається, що в світі налічується 10 – 20% всіх дітей, які страждають на один чи декілька видів психічних розладів. Однак, як відзначають експерти далі, до цих показників слід відноситись з обережністю, бо дитячий та підлітковий вік є лише етапами розвитку та не дозволяють чітко визначити межі між тими проявами, які є частиною нормального розвитку та іншими, які можуть бути віднесені до анормальних [66, 47].

Не дивлячись на інтерес вітчизняних та зарубіжних дослідників до вивчення афективної патології дітей, цей розділ сучасної науки залишається одним з найменш розроблених. На наш погляд, проблема розладів афективної сфери у дітей має досліджуватись психологами та психотерапевтами комплексно, з врахуванням особливостей вікового розвитку та впливу соціального оточення.

## Висновки

Таким чином, в наукових джерелах з проблем страхів виділяють фізіологічні, поведінкові та когнітивні прояви страхів, що вказує на комплексність феномена. В науці існують різні підходи щодо визначення феномена страхів та аналізу їх джерел. Сучасні дослідники визначають страх як негативну емоцію, нестійкий стан, почуття, афективно-загострений стан, негативне емоційне переживання. Аналіз літературних джерел свідчить про те, що в даний час не існує єдиної загальноновизнаної думки стосовно того, який психологічний феномен потрібно розглядати як страх, як не існує єдиного визначення цього поняття.

За зовнішніми проявами та багатьма психофізіологічними та психологічними характеристиками стан страху схожий на інші психологічні стани (тривога, сором, депресія, дезадаптація тощо). Разом з тим, це особливий психологічний феномен, що характеризується власними ознаками. Ми визначаємо страх як негативний емоційний стан, який пов'язаний із відображенням у свідомості конкретної загрози для життя та благополуччя індивіда та проявляється в очікуванні і передбаченні небезпеки.

Дитячі страхи у випадку нормального розвитку є важливою ланкою в регулюванні поведінки дитини і в цілому мають як негативну, так і позитивну адаптивну функцію та зміст. Таким чином, страх відносять до одного із засобів адаптації та регуляції поведінки. Сучасне бачення проблеми дитячих страхів полягає в тому, що у випадку, коли загальна сума страхів обмежує дитину певними засобами реагування та взаємодії із зовнішнім світом, віковий страх із стимулу особистісного розвитку і засвоєння оточуючої дійсності, може перетворитися на їх гальмо.

Афективні розлади відносяться до числа найбільш поширених психічних порушень у дітей та підлітків. Однак, феноменологія та патопсихологічні особливості емоційних відхилень у дітей потребують уточнення. Дитячий та підлітковий вік є лише етапами розвитку та не дозволяють чітко визначити межі між тими проявами, які є частиною нормального розвитку та іншими, які можуть бути віднесені до аномальних.

В контексті мети та завдань нашого дослідження доцільним є визначення шкільних страхів як *негативних емоційних станів дитини, що виникають в школі або у зв'язку із згадуванням про школу, які пов'язані із відображенням у свідомості конкретної загрози емоційному благополуччю і проявляються у очікуванні й передбаченні дитиною невдачі при здійсненні конкретної дії, що має бути виконана на уроці або у позаурочній ситуації.*

## РОЗДІЛ 2

### ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ДЕТЕРМІНАНТ, ВИДІВ ТА ОСОБЛИВОСТЕЙ ШКІЛЬНИХ СТРАХІВ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

#### 2.1. Характеристика методик дослідження проблеми

Для виконання запланованих дослідницьких заходів нами було використано комплекс взаємодоповнюючих методик, які за своїми можливостями здатні вирішити завдання дослідження, та є адекватними віку досліджуваних на кожному з етапів експерименту. При включенні в методичний апарат дослідження діагностичних методик ми спиралась на критерії, відповідно до яких і здійснювався їх підбір: методична обґрунтованість; висока валідність; можливість співставлення результатів у різних групах досліджуваних; можливість встановлення зв'язку й залежності між явищами різного роду.

Зокрема, нами були задіяні такі методи дослідження:

1. Теоретичний аналіз та узагальнення літературних джерел із проблеми дослідження.
2. Стандартизоване анкетування батьків досліджуваних дітей.
3. Напівстандартизовані індивідуальні бесіди.
4. Тестування з використанням проєктивних та адаптованих стандартизованих методик.

Проєктивні методики, що використовувались нами в процесі дослідження, є, на наш погляд, найбільш адекватними для дослідження прояву страхів в учнів молодшого шкільного віку, особливо, учнів 1-х та 2-х

класів. Ступінь розвитку рефлексії, що лише починає формуватися в молодшому шкільному віці, не дозволяє дитині безпосередньо повідомляти про свої переживання та проблеми, а особливо про страхи, пов'язані із школою.

Найбільш повно та емоційно насичено внутрішні переживання дитини виявляє проєктивна форма, чи то малюнок, чи гра або придумування розповіді. Малювання допомагає дитині вільно відобразити ті переживання, які не можуть бути виражені вербально. У своєму дослідженні ми використовували директивну форму, що передбачала пряму постановку завдання перед дитиною у вигляді теми малюнка. Проєктивний метод, використаний у нашому дослідженні, представлений методиками вивчення продуктів творчості – проєктивних малюнків: “Неіснуюча тварина”, “Моя сім'я”, “Домалюй обличчя”; придумування розповідей на тему шкільних страхів інших дітей (на прикладі уявних дітей з картинки, запропонованої дослідником та домальованої досліджуваною дитиною), методика “Незакінчені речення” [36; 151; 167]. Також нами була розроблена та апробована проєктивна методика “Що лякає в школі мене, та що, на мою думку, бояться інші?”

Не дивлячись на те, що ці методики краще застосовувати індивідуально, навіть при фронтальному їх використанні й уважному спостереженні за виконанням малюнків, вони дають цінний інформативний матеріал стосовно психологічного неблагополуччя досліджуваних дітей. Проєктивні методики, що були використані нами в дослідженні шкільних страхів молодших школярів, ми проводили індивідуально з першокласниками та фронтально – з учнями 2 – 4-х класів. Вивчення рівня та характеру тривожності і страхів, що пов'язані із школою у дітей молодшого шкільного віку проводилась нами також за допомогою адаптованого тесту шкільної тривожності Філіпса Б. [167]. Даний опитувальник був використаний нами для діагностування учнів 2-х - 4-х класів.

Також нами була розроблена анкета для батьків досліджуваних дітей на основі анкет, запропонованих Карпенко З. С. [87] та тесту-опитувальнику батьківського ставлення Варги О. та Століна В. [167]. Для роботи з батьками використовувались також тест інтерперсональної діагностики Лірі та особистісний тест Р. Кеттелла (16 PF) [201].

Для встановлення стилю педагогічного спілкування вчителя були використані методи спостереження, експертних оцінок, а також анкетування (адаптований варіант методики В.П.Захарова), спрямоване на самооцінку учителем стилю педагогічного спілкування [163]. Для вивчення самооцінки молодших школярів також використовувалась методика А.І.Ліпкіної “Три оцінки” [167].

Отже, розглянемо детальніше використаний нами психологічний інструментарій у процесі реалізації етапів дослідження.

Методика «Неіснуюча тварина», розроблена Дукаревич М.З., виявилась дуже інформативною для виявлення тривожності та особливостей самооцінки у досліджуваних дітей. Лист паперу кладуть горизонтально. Інструкція: “Я

хочу подивитись, як ти умієш придумувати, уявляти. Придумай та намалюй тварину, якої насправді ніколи не було і яку до тебе ніхто не придумав – якої нема ні у казках, ні у комп'ютерних іграх, ні у мультфільмах”. Коли дитина закінчує малювати, її просять придумати назву тварині. Вона записується у протокол. Після цього психолог каже: “Тепер розкажи про особливості її життя. Як вона живе?” Розповідь записується, по можливості, дослівно.

Також використовуються додаткові запитання, а саме: чим тварина харчується? Де живе? Чим звичайно займається? Що вона любить робити більш за все? А що вона не любить більш за все? Вона живе сама чи ще з ким-небудь? Є у неї друзі? А вороги? Хто? Чому вони її вороги? Чи є щось, що тварина боїться, чи вона нічого не боїться? Якого вона розміру?

Потім дитині пропонується уявити, що ця тварина зустріла чарівника, який може виконати будь-які три її бажання, та питають, якими могли б бути ці бажання. Всі відповіді записують у протокол.

Відповідно до специфіки нашого дослідження, нами інтерпретувались малюнки дітей за наступними показниками. Зображення реальної тварини дітьми, старшими шести років, зустрічається при високому рівні тривоги: дитина боїться відійти від реальності та дозволити собі фантазування. При оцінці малюнку неіснуючої тварини можна багато у чому покладатись на загальне безпосереднє враження. Так, якщо на малюнку зображена злякана тварина, то додатковими запитаннями виявляють причину її тривоги. Незвично велика кількість очей, вух та інших органів чуття (наприклад, антени, локатори), що потрібні для напруженого спостереження за навколишнім світом, щоб не пропустити ніякої загрози, - ознака тривожності. При підвищеній тривожності, а особливо – при наявності страхів, у неіснуючої тварини часто зображуються очі перебільшеного розміру. Особливо характерним є промальовування з особливим натиском зіниці чи всього ока.

Будь-які захисні аксесуари: панцирі, щити, голки, луска, броня тощо вказує на боязнь агресії та потребу у захисті. Засоби, які непридатні для нападу (наприклад, загнуті всередину чи затуплені роги), є проявом не особистої агресії, а боязні агресії чи невдалою спробою захиститись від неї.

Опис дитиною різних засобів запобігання можливої небезпеки (напад хижаків, стихійні лиха, холод, жара, нестача їжі тощо) слугує ознакою, перш за все, тривожності. Іноді дитина зображує тварину якомога більшою, щоб їй нікого було боятися, але при цьому виявляється, що головне її завдання – захищатися від хижаків. В такому випадку можна казати про боязнь агресії. У відповіді на питання про те, чи боїться чого-небудь тварина, перелік типових страхів тварин, наприклад, хижаків, не є ознакою страхів у дитини. Такими ознаками є опис страхів, які не є типовими для тварин (темноти, висоти, комах тощо) або занадто великий перелік страхів, які навіть і мають тварини. Відповіді на питання про три заповітні бажання, які б загадала придумана тварина, характеризують самооцінку і систему цінностей самої дитини. у більшості випадків у відповідях на це питання спостерігається пряма проекція. Тому досить показовими є такі відповіді: “стати більш гарною”, “щоб було



багато друзів”, “щоб ніхто не ображав”, “стати людиною”, “стати нормальною твариною” (відчуття своєї деякої неповноцінності) тощо.

Методика “Моя сім’я” була запропонована Халсом та Херрісом для виявлення особливостей сімейних взаємовідносин у сприйнятті дитини. Нами дана методика використовувалась з дітьми 1-х класів індивідуально, а з учнями 2-х – 4-х - фронтально для діагностики внутрішньосімейних відносин та суб’єктивного сприйняття дітьми свого положення в сім’ї. Для нашого дослідження важливо було виявити, наскільки відношення батьків, як форми й способу співпричетності до життєвого світу дитини, впливає на розвиток та закріплення шкільних страхів досліджуваних школярів. Адже відомо, що суб’єктивний стан дитини має безпосередній зв’язок з обстановкою, що її оточує.

У інтерпретації даної методики особлива увага зверталась на наступні ознаки.

*Розмір фігури.* Зменшений розмір означає, що асоціації, які відносяться до сімейної ситуації, викликають у дитини пригнічений, депресивний стан. Збільшення розміру означає, що сімейна тематика пов’язана із переживанням тривоги. Відносна величина зображеної фігури (порівняно із іншими членами родини) – показник ступеню значущості даного члена сім’ї. Зображення батьків дуже великими, а себе дуже маленьким вказує на відчуття пригнічення чи занедбаності. Особливо мілке зображення когось із членів сім’ї відображає уявлення його малої значущості у сім’ї. Зображення себе найбільш високим вказує на претензії лідера у сім’ї.

*Взаємне розташування фігур на листі.* Ізольованість фігур – показник недостатньо наповнених емоційних відносин у сім’ї. При серйозних порушеннях внутрішньосімейних відносин члени сім’ї бувають поміщені у різні кімнати, малюються на різних кінцях листа, відділені один від одного перегородками тощо. Коли зустрічається надто близьке розташування фігур, то це може вказувати на дійсно тісний зв’язок між членами родини або про потребу у таких зв’язках. Інтервали між фігурами відображають близькість відносин. Важливо звернути увагу на те, кого дитина намалювала поряд із собою. Як правило, це той, з ким вона відчуває найбільшу близькість.

*Послідовність зображення.* Першим звичайно зображується член сім’ї, найбільш значущий для дитини. Послідовність зображення пов’язана із значущістю людини саме для дитини, а не взагалі у сім’ї. Сором’язливі, тривожні діти часто малюють себе в останню чергу.

*Поза, вираз обличчя.* Зображення когось зі спини – показник конфліктного відношення. Якщо зі спини зображена сама дитина, то це ознака або конфліктного відношення до сім’ї у цілому, або відчуття неприйняття іншими членами сім’ї.

*Склад сім’ї.* Відсутність на малюнку когось із членів сім’ї вказує або на те, що він мало значущий для дитини, або на конфліктні відносини із ним. Відсутність на малюнку себе – часта ознака того, що дитина почувається ізольованою та непотрібною. В такому випадку корисно запитати: “А ти нікого не забув?” Якщо дитина так і не згадує, що не намалювала себе, слід

сказати: ”Я точно знаю, що ти ще когось не намалював”. Якщо і після цього дитина не домальовує себе, то прямо кажуть: “Ти забув намалювати себе”. Якщо навіть після цього дитина не малює себе, мотивуючи це нестачею місця на листку чи бажанням намалювати себе на іншому листку, то це ознака досить сильної ізоляваності.

*Деталі.* Ступінь деталізації малюнка – показник емоційного відношення до даного члена родини. Більш любимі члени сім’ї малюються детальніше, ніж менш любимі.

Методика “Домалюй обличчя” спрямована на виявлення емоційного стану дитини, пов’язаного з відвідуванням школи. Ця методика доступна та інформативна у використанні, особливо з учнями 1-х класів. У малюнку діти виражали ті емоції, які їм було важко проговорити через недостатньо розвинену самосвідомість та рефлексію. Крім того, ця методика допомагала встановити сприятливий емоційний контакт психолога з досліджуваною дитиною (див. Додаток А).

Перед дитиною кладуть листок-бланк та кажуть: “Подивись на ці картинки. Чи не здається тобі, що на них чогось не вистачає?” Дитина відповідає, що на малюнку немає облич. Тоді психолог пропонує дитині домалювати їх і спостерігає за ходом виконання завдання. Вираз обличчя, домальований дитиною, може відображати уявлення досліджуваного про емоційну атмосферу у школі, або уявлення про відношення до нього вчителів та однокласників.

На основі попередньої методики, як її логічне продовження, нами пропонувалося кожному з досліджуваних школярів придумати розповідь про перебування в школі уявного учня, зображення якого діти самостійно вибирали на малюнку. По ходу розповіді додатково ставляться запитання на зразок: Як учень почуває себе в школі? Чи подобається йому ходити до школи? Що саме йому подобається, а що ні? Як ставиться до учня учитель? Чи викликає щось занепокоєння? Що найбільш неприємного в школі? Чи є щось, що викликає страх та небажання йти у школу?

Методика “Незакінчені речення”, яку ми використовували при психодіагностиці учнів 3-х – 4-х класів виявилась досить продуктивною для визначення самооцінки досліджуваних учнів, їх суб’єктивного відношення до значимих дорослих, членів родини, перш за все, батьків, а також для вербалізації страхів, що має дитина (див. Додаток Б). При обробці результатів враховується якість відповіді (смісл закінченого речення), латентний період ( час, витрачений на обмірковування відповіді), а також емоційні реакції досліджуваного. Всі ці дані записують у протокол дослідження. Закінчені речення поділяють на наступні групи (варіант ключа): ставлення до сім’ї (1, 5, 10, 12, 16, 21); ставлення до школи (2, 6, 9, 13, 17), ставлення до однолітків (8, 14, 18), ставлення до себе та уявлення про свої переживання (3, 4, 7, 11, 15, 19, 20).

Також нами була впроваджена методика “Що лякає в школі мене та чого, на мою думку, бояться інші ?” Дана методика апробувалась нами впродовж трьох років у лонгітюдному дослідженні дітей молодшої школи (із 2-го по 4-й

класи). Дітям пропонувалось розділити чистий аркуш паперу на дві рівні частини та виписати з одного боку свої страхи, що пов'язані із школою, а в іншій частині ті страхи, які, на їх думку, можуть переживати інші діти. Ми передбачали, що при написанні страхів “інших”, діти будуть більш розкуті та, як наслідок, вільно виразять ті шкільні страхи, які відчують саме вони. Співставлення результатів цієї та інших методик, які були використані у роботі, показало, що запропонована нами проєктивна методика є, на наш погляд, досить інформативною для виявлення шкільних страхів учнів молодших класів (див. Додаток В).

При обробці результатів враховуються як “свої”, так і “чужі” страхи, виявлені дитиною. У протокол вносять такі особливості поведінки досліджуваного як: коментарі з приводу свого ставлення до завдання, особиста оцінка своїх відповідей, спроби відмови від виконання завдання тощо.

Тест шкільної тривожності Філліпса Б. дозволив нам, відповідно до завдань нашого дослідження, виявити наступні фактори емоційного неблагополуччя дитини в школі [167], (див. додаток Г):

1. Загальна тривожність в школі – загальний емоційний стан дитини, що пов'язаний з різними сторонами шкільного життя (№ 2, 4, 7, 12, 16, 21, 23, 26, 28, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58; E = 22).

2. Переживання соціального стресу (№5, 10, 15, 20, 24, 30, 33, 36, 39, 42, 44; E=11). Цей фактор свідчить про емоційний стан дитини, пов'язаний із спілкуванням з однокласниками.

3. Фрустрація потреби в досягненні успіху (№1, 3, 6, 11, 17, 19, 25, 29, 32, 35, 38, 41, 43; E=13). Це несприятливий емоційний фон, що не дозволяє дитині розвивати свої потреби в успіху, досягненні високого результату та ін.

4. Страхи самовираження (№27, 31, 34, 37, 40, 45; E=6) – негативний емоційний стан, який пов'язаний із необхідністю саморозкриття, демонстрації своїх можливостей.

5. Страхи ситуацій перевірки знань (№2, 7, 12, 16, 21, 26; E=6) - негативний емоційний стан, що виникає в ситуації перевірки, особливо публічної, знань, досягнень, можливостей.

6. Страхи не відповідати очікуванням оточуючих (№3, 8, 13, 17, 22; E=5) – орієнтація на значимість інших у оцінці своїх результатів, вчинків та думок, хвилювання з приводу оцінок.

7. Низький фізіологічний опір стресу (№9, 14, 18, 23, 28; E=5) – особливості психофізіологічної організації, яка знижує пристосування дитини до ситуацій стресогенного характеру та підвищує вірогідність неадекватного реагування на фактор середовища, що викликає тривогу та страхи.

8. Проблеми та страхи у стосунках із вчителями (№2, 6, 11, 32, 35, 41, 44, 47; E=8) – загальний негативний емоційний фон відношень з дорослими в школі, що знижує успішність навчання дитини.

Ключ до питань: “-“ – ні: №1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 21, 23, 26, 27, 28, 29, 31, 32, 33, 34, 37, 40, 42, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58;

“+” – так: №11, 20, 22, 24, 25, 30, 35, 36, 38, 39, 41, 43, 44.

При обробці результатів виділяють питання, відповіді на які не співпадають із ключем тесту. Наприклад, на 58 питання дитина відповіла “Так”, в той час як в ключі цьому питанню відповідає “-“, тобто, відповідь “Ні”. Відповіді, які не співпадають із ключем – це ознаки тривожності та страхів. При обробці підраховується: а) загальне число розбіжностей по всьому тесту. Якщо воно більше 50%, можна казати про підвищену тривожність дитини, якщо більше 75% від загальної кількості питань тесту – про високу тривожність; б) число збігів за кожним із восьми факторів. Рівень тривожності та страхів визначається так само, як і у першому випадку. Аналізується загальний емоційний стан учня, який багато у чому визначається наявністю тих чи інших тривожних факторів та їх кількістю.

Результати:

1. Число розбіжностей знаків (“+” – так, “-“ – ні) за кожним фактором ( абсолютне число розбіжностей в процентах: <50%, >50%, >75%).
2. Число розбіжностей за кожним фактором для всього класу (абсолютне число розбіжностей в процентах: <50%, >50%, >75%).
3. Представлення даних у вигляді індивідуальних та групових діаграм за кожним фактором.
4. Порівняння результатів за попередньою діагностикою.
5. Повна інформація про кожного учня за результатами тесту.

Для вивчення самооцінки, у комплексі з іншими методиками, використана методика А.І.Ліпкіної “Три оцінки”. Для реалізації методики досліджуваним пропонується виконати будь-яке учбове завдання у письмовій формі. Психолог разом із учителем оцінюють роботу учнів трьома оцінками: адекватною, завищеною та заниженою. Перед роздачею зошитів учням кажуть: “Три учительки з різних шкіл перевіряли ваші роботи. В кожній склалась своя думка про виконане завдання. Тому вони поставили різні оцінки. Обведи кружечком ту оцінку, з якою ти згоден”. Потім в індивідуальній бесіді з учнями з'ясовуються відповіді на наступні запитання:

1. Яким учнем ти себе вважаєш: середнім, слабким чи сильним?
2. Які оцінки тебе радують, які засмучують?
3. Твоя робота заслуговує оцінку “3”, а вчителька поставила тобі оцінку “5”. Зрадієш ти цьому чи це тебе засмутить?

Рівень самооцінки досліджуваних визначається на основі отриманих даних за наступними показниками: збіг чи розбіжність самооцінки з адекватною оцінкою учителя; характер аргументації самооцінки: а) аргументація, спрямована на якість виконаної роботи, б) будь-яка інша аргументація, в) стійкість чи нестійкість самооцінки, про яку судять за ступенем збігу характеру виставленої учнем самому собі оцінки та відповідей на поставлені запитання.

Анкета для батьків, що була використана нами в дослідженні, була спрямована на виявлення батьківського відношення, особливостей сприйняття батьками своєї дитини, а також позиції батьків щодо користі чи шкоди страху в житті дитини (див. додаток Д). Дані анкети порівнювались із

діагностичним матеріалом, що був зібраний у процесі досліджування школярів. Використання даної анкети базувалося на нашому підході до проблеми дослідження шкільних страхів молодших школярів, який передбачав залежність емоційного стану дитини від стану дитячо-дорослої спільності, а саме батьківсько-дитячих відносин та впливу сім'ї на емоційний розвиток дитини.

Анкета для вчителів, яка використана у нашому дослідженні, спрямована на виявлення стилю педагогічного спілкування учителя (див. додаток Ж). Опитувальник містить шістдесят запитань, які характеризують особливості характеру, звичок, схильностей тощо. Інструкція: необхідно у стверджувальній формі об'єктивно відповісти на запитання, які стосуються Вашого характеру, звичок, схильностей. Обведіть кружечком номера тих із них, які відповідають Вашій поведінці та відношенню до учнів. Якщо Ви раніше ніколи не зустрічалися з такими ситуаціями, спробуйте уявити, як би Ви повелися в них.

Підрахувавши номери відповідних тверджень, можна визначити, у якій мірі присутні риси авторитарного, демократичного чи ліберального стилю педагогічного спілкування.

Ключ до опитувальника: №1, 6, 7, 12, 13, 18, 19, 24, 25, 30, 31, 36, 37, 42, 43, 48, 49, 54, 55, 60 – авторитарний стиль педагогічного спілкування;

№2, 5, 8, 11, 14, 17, 20, 23, 26, 29, 32, 35, 38, 41, 44, 47, 50, 53, 56, 59 – ліберальний стиль педагогічного спілкування;

№3, 4, 9, 10, 15, 16, 21, 22, 27, 28, 33, 34, 39, 40, 45, 46, 51, 52, 57, 58 – демократичний стиль педагогічного спілкування.

В залежності від отриманих сум відповідей, ступінь наявності певного стилю буде різною: мінімальна (0 – 7); середня (8 – 13); висока (14 – 20).

## **2.2. Організація етапів дослідження психологічних детермінант шкільних страхів у молодших школярів**

Завданням дослідно-експериментальної роботи було вивчити психологічні детермінанти шкільних страхів у молодших школярів, а також виявити шляхи подолання зазначеного феномена в умовах навчально-виховного процесу. Практична реалізація цих завдань здійснювалась у три етапи, побудованих за принципом системності.

Дослідження здійснювалось впродовж 2000 – 2003 років, на кожному з яких вирішувались окремі завдання. Процедура дослідження передбачала наступні стадії:

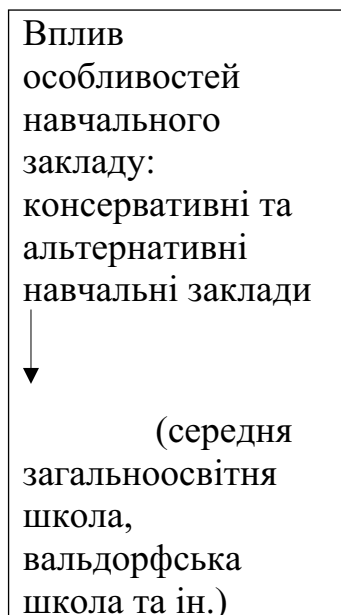
- вибір проблеми дослідження, а також визначення стратегії дослідження й напрямку наукового пошуку;
- розробка програми дослідження: постановка проблеми, завдань, визначення об'єкта та предмета дослідження, уточнення понятійного апарату;
- дослідження виникнення, формування та розвитку вивчення проблеми страхів у хронологічній послідовності з метою виявлення загальноновизнаних положень та суперечностей у трактуванні поняття “страх”;

- вибір методів дослідження як інструменту для отримання фактичного матеріалу згідно поставленої мети;
- визначення експериментальних об'єктів дослідження (вибірки);
- емпіричне дослідження;
- статистична обробка результатів;
- написання дисертаційної праці.

Перший етап (2000 рік): уточнювався предмет дослідження; здійснювалась пошукова робота; проводилось пілотажне дослідження по даній проблемі серед учнів молодшої школи з метою виділення проблеми та отримання загальної картини за видами страхів у молодшому шкільному віці; вивчався досвід роботи практичних психологів закладів освіти, визначалися вихідні теоретичні положення. Аналіз літературних джерел із проблеми страхів та власного професійного досвіду дозволив підготуватись до розробки методичного апарату та схеми дослідження, впровадження яких проводилось на другому етапі.

Другий етап (2000-2001 роки): була розроблена програма дослідження, якою передбачалося систематизувати теоретичні та методичні підходи вивчення проблеми феномена страху, підібрати комплекс психодіагностичних методик, адекватних завданням дослідження та вікові досліджуваних. Одним із провідних методологічних підходів до дослідження детермінант шкільних страхів, на який ми спираємось у своїй роботі, є системний підхід до вивчення психологічних явищ. На підставі даного підходу, проаналізованої літератури та власного досвіду роботи практичним психологом у школі нами була розроблена блок – схема системного вивчення та визначення детермінант шкільних страхів учнів молодшої школи.

Блок – схема дослідження психологічних детермінант шкільних страхів молодших школярів (рис. 2.1.) включає три взаємопов'язані блоки.



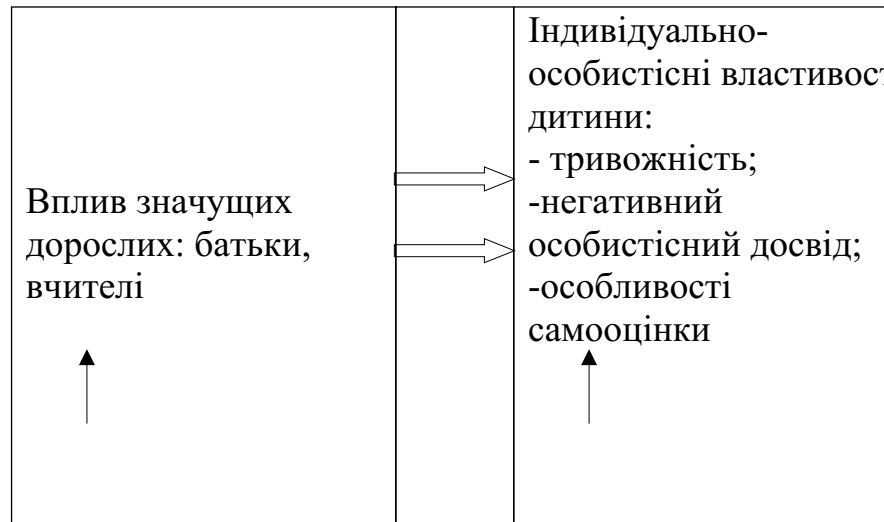


Рис. 2.1. Блок – схема емпіричного дослідження психологічних детермінант шкільних страхів у молодших школярів.

Центральними серед виділених нами детермінант є індивідуально-особистісні властивості досліджуваного, що виступають базовою психологічною передумовою виникнення страхів взагалі, та які можна віднести до суто психологічних детермінант шкільних страхів молодших школярів. До таких індивідуально-особистісних властивостей, що характеризуються як вродженими, так і набутими в процесі засвоєння досвіду та соціалізації чинниками, що досліджувались нами, ми віднесли тривожність, особливості негативного емоційного особистісного досвіду, особливості самооцінки.

Далі нами досліджувався вплив значущих дорослих на виникнення шкільних страхів у молодших школярів. З психологічної літератури відомо, що перебування дитини в умовах емоційної зневаги, словесних образ, тероризування, непрямой агресії, яка виражається у ігноруванні потреб дитини, призводить до психологічної травматизації. З огляду на це, ми й розглядали вплив сім'ї та вчителів як одну із психолого-педагогічних детермінант виникнення шкільних страхів у молодшому шкільному віці. Ще Виготський Л.С. наголошував на тому, що впливи середовища переломлюються через психічні властивості дитини, і результат впливу буде залежати від характеру афективного ставлення дитини до агента, що на неї впливає. Тому одна і та ж життєва ситуація по різному впливає на особистість, викликаючи ту чи іншу емоцію. Саме від того, що кожна людина індивідуально реагує на впливи навколишнього середовища, в одних і тих же

умовах можуть формуватися різні особливості психіки [49]. Серед суб'єктивних причин негативного особистісного досвіду дитини слід відмітити перевагу несприятливих обставин сімейно-побутового характеру, серед яких домінуюча роль належить дисгармонії сімейних відносин, що впливає на поведінку батьків по відношенню до дітей. Тому дослідження впливу значущих дорослих на виникнення шкільних страхів молодших школярів є, на нашу думку, важливим етапом у вивченні детермінант шкільних страхів. Їх дія полягає, перш за все, у відсутності або недостатньому рівні сформованості умінь враховувати індивідуально-психологічні особливості суб'єкту виховного впливу у системі шкільного та сімейного виховання. Без врахування впливу зазначеного чинника дослідження проявів шкільних страхів молодших школярів було б, на нашу думку, неповним.

Одним із важливих чинників, що впливають на психічний розвиток молодшого школяра взагалі та, зокрема, на виникнення шкільних страхів, виступає, на нашу думку, особливості шкільного навчання та виховання, що пропонуються соціумом. Несприятливі умови взаємодії дитини з безпосереднім оточенням, перенавантаження учбовими програмами, відсутність індивідуального підходу з врахуванням психологічних особливостей кожної дитини може призвести до соціальної дезадаптації. Вивчення впливу особливостей шкільного навчання на розвиток шкільних страхів у молодших школярів проводилось нами як невід'ємна складова всього дослідження. Інтереси класного колективу та включення у спільну діяльність, які різняться у звичайній та альтернативних школах, як показало наше дослідження, мають велике значення для молодшого школяра та впливають на його емоційний стан у цілому. Отже, зазначені чинники і розглядаються нами на засадах системного підходу до вивчення психічних явищ як невід'ємні складові у дослідженні психологічних детермінант шкільних страхів у молодших школярів.

Третій етап (2002 – 2003 роки): проведення експерименту, кількісна та якісна обробка експериментальних даних, апробація результатів дослідження та їх використання у практичній роботі психолога початкової загальноосвітньої школи, узагальнення даних у теоретичному та прикладному аспектах. Цей етап передбачав також висвітлення основних психолого-педагогічних напрямів у профілактиці виникнення шкільних страхів у молодших школярів; психокорекційну роботу із школярами та сім'ями дітей, що мають шкільні страхи, а також координацію виховних впливів учителя початкових класів та батьків у попередженні виникнення та закріплення таких страхів.

### **2.3. Диференційно-психодіагностичне дослідження видів шкільних страхів у молодших школярів**

Звернемось до результатів психодіагностичної роботи, що була проведена нами, для того, щоб прослідкувати, коли з'являються шкільні



страхи, які є види шкільних страхів, та які з них є провідними у молодшому шкільному віці. Представимо загальний результат, що був отриманий у результаті психодіагностичної роботи, яка проводилась протягом трьох років і мала на меті виділення проблеми у цілому, а також визначення провідних шкільних страхів учнів молодшої школи (рис. 2.2.).

Групи шкільних страхів			
<p>Страхи, що виникають при спілкуванні з учителем:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• залишатись наодинці з учителем;</li> <li>• пильного погляду;</li> <li>• словесної образи;</li> <li>• фізичного покарання, тощо.</li> </ul>	<p>Страхи не відповідати очікуванням оточуючих:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• не виправдати сподівання батьків;</li> <li>• не витримати статус відмінника;</li> <li>• зробити щось “не так”;</li> <li>• буллінгу (шкільного цькування) тощо.</li> </ul>	<p>Страхи самовираження:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• виявити ініціативу;</li> <li>• вступити в суперечку;</li> <li>• виглядати безглуздо;</li> <li>• виявитись об’єктом насмішок;</li> <li>• публічних виступів (відповідь біля дошки тощо).</li> </ul>	<p>Страхи ситуацій перевірки знань:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• тестування;</li> <li>• контрольні роботи;</li> <li>• техніка читання;</li> <li>• самостійні роботи;</li> <li>• “відкриті” уроки;</li> <li>• погана оцінка тощо.</li> </ul>

Рис. 2.2. Групи шкільних страхів та їх зміст у молодших школярів

Розглянемо перший фактор, який аналізувався нами в ході проведення дослідження. Це загальна тривожність у школі, що визначається як негативне переживання дитини, яке пов’язане з різними формами її включення у шкільне життя. Діти мали визначитись зі своїм відношенням до ситуацій, в яких вони найчастіше відчують хвилювання. Причому, аналізуються різні сторони та відношення, що можуть викликати тривогу. Це ситуації перевірки

знань вчителем на уроці, хвилювання при відповіді на запитання або перед тим, як почати виконувати завдання, невпевненість при виконанні завдання та при запам'ятовуванні нового матеріалу, коли учню здається, що інші розуміють матеріал краще, ніж він. Також досліджувалось, чи відчують учні при виконанні завдання, що виконують його звичайно погано та забувають речі, які знали раніше дуже добре. Інтенсивність зазначеного фактора у досліджуваної групи дітей склала 45,8% у середньому. При цьому, кількість дітей, що отримали за даним фактором вище ніж 50%, що говорить про підвищену тривожність дитини, склала 26,6% від загальної кількості досліджуваних. А учнів, в яких за даним фактором показники перевищують 75%, що вказує на високу тривожність у школі, виявилось 6,5% від загальної кількості досліджуваних та 24,6% від кількості учнів, що мають підвищену тривожність. Представимо наведені дані у вигляді діаграми (рис. 2.3.).

Рис.2.3. Співвідношення між інтенсивністю прояву фактора тривожності в школі та кількістю досліджуваних

Як бачимо, виявлено досить високий показник (26,6%) молодших школярів, що мають підвищену загальну тривожність у школі. Питання про рівень тривожності та параметри його виявлення цікавить багатьох учених. Зазначається, що при дослідженні тривожності отримані результати мають нормальний розподіл, якщо біля 79 - 89% досліджуваних знаходяться в зоні норми, тобто не проявляють ні підвищеної тривожності, ні надмірного спокою. Якщо у вибірці досліджуваних кількість дітей, що мають тривожність 22 – 32% (а в нашому дослідженні це 26,6%), то вважається, що це дещо вищий рівень ніж норма (11 –21%) [155]. Наше дослідження показало, що таких дітей, в яких не проявляється підвищена тривожність 73,4% від загальної кількості досліджуваних. Солідаризуючись із даними дослідників тривожності у молодших школярів, ми визначаємо наступні параметри для кількості досліджуваних у вибірці: від 0 до 10% - низька; 11 –21% - норма; 22

– 32% - дещо вища; 33 – 43% - підвищена; 44 – 54% - висока; 55% і більше – дуже висока.

Проаналізуємо, чому навчальна ситуація може викликати тривожність у досліджуваних нами дітей. Вище ми зазначали, що досліджувані визначали своє ставлення до ситуацій загального типу, які часто виникають у школі та викликають тривожність. Тобто, учні підпадають під вплив емоціогенних ситуацій або, тих обставин учбової діяльності, які з різною силою актуалізують емоції учнів. Емоціогенні ситуації учбової діяльності докладно вивчались Чебикінім О.Я., який зазначав, що емоціогенними є ті ситуації, які є результатом зіткнення реальних потреб учнів і можливості їх задоволення в даний момент [196].

Важливою особливістю визначення суб'єктивної ситуації як важкої, напруженої, такої, що загрожує, є її особистісний смисл, що усвідомлюється учнем як “значення для мене”. Наслідком такого переживання може бути значимість ситуації для учня та виділення в ній того фактора, який вносить дезорганізаційний початок. Досліджуючи шкільну тривожність, вчені також вказують на те, що проблема вивчення змісту страхів та тривог тісно переплітається з вивченням тих типів реальних ситуацій, які в більшій мірі викликають тривожність у дітей [155]. Костюк Г.С., говорячи про місце навчальної діяльності та емоцій, що пов'язані з навчанням у житті школяра вказує на те, що через емоції, які переживають учні у процесі навчання формуються стійкі пізнавально-емоційні відношення до навчальної діяльності, що зумовлюють її подальше протікання [100]. Єдність і боротьба протилежностей в емоційному плані, наприклад, задоволення – незадоволення, радість – сум тощо, є важливою умовою в розвитку емоцій та переході від ситуаційних емоційних станів до стійких почуттів, що виступають властивостями особистості, зазначає вчений. Такою властивістю особистості, що може сформуватися в учнів під впливом негативних емоцій, що переживаються під час включення у навчальну діяльність і виступає тривожність, яку ми розглядаємо в нашому дослідженні для визначення явища в цілому. Розглянемо у зв'язку із зазначеним динаміку прояву тривожності в учнів молодшої школи. Тобто, прослідкуємо як змінюється характер тривожності молодших школярів, починаючи з другого та закінчуючи четвертим класом.

Узагальнені результати експерименту показали, що найвищий рівень загальної тривожності мають учні третього класу,

в яких середній показник інтенсивності прояву фактора складає 51,2%. Даний показник, що вищий за 50% і визначається як підвищена тривожність проявляється у 45% учнів, а показник інтенсивності фактора вище 75%, що визначається як висока тривожність проявляється у 11,9% досліджуваних.

Досліджувані другокласники мають середній показник інтенсивності прояву даного фактора 45,6%. Серед них 30,1% учнів мають підвищену тривожність і 11,1% мають високу тривожність.

Учні четвертого класу також мають середній показник інтенсивності прояву фактора 45,8%. Серед них 10% досліджуваних мають підвищену тривожність та 5% учнів мають високу тривожність. Наведемо представлені дані у вигляді порівняльної діаграми (рис.2.4).

Рис.2.4 Рівень загальної шкільної тривожності учнів молодших класів

Як видно з діаграми, учні четвертого класу виявились найбільш емоційно благополучними з-поміж усіх виділених груп, досліджуваних за фактором загальної тривожності в школі. З даним фактором тісно пов'язані фактори переживання соціального стресу, що визначається як емоційний стан дитини, на фоні якого розвиваються її соціальні контакти з однолітками, та фактор фрустрації потреби у досягненні успіху, який визначається як несприятливий психічний фон, що не дозволяє дитині розвивати свої потреби в успіху. Проаналізуємо ці фактори в диференційно-порівняльному плані серед виділених груп досліджуваних з другого по четвертий класи.

Переживання соціального стресу, інтенсивність показника якого перевищує 50% та вказує на високий рівень зазначеного фактора проявляється у 35,6% досліджуваних учнів других класів та у 14,3% досліджуваних другокласників інтенсивність прояву показника перевищує 75%, що вказує на дуже високий рівень прояву зазначеного фактора. Середній показник інтенсивності фактора переживання соціального стресу становить 44,4%, емоційне благополуччя за даним фактором виявлено у 50,1 % досліджуваних учнів других класів.

Серед досліджуваних учнів третіх класів інтенсивність зазначеного показника, що перевищує 50% виявлено у 27,1% досліджуваних, перевищення 75% інтенсивності виявлено серед 10,5% учнів третіх класів, емоційно благополучними є 62,4% третьокласників за фактором переживання соціального стресу. Середній показник інтенсивності прояву даного фактора серед зазначеної вибірки досліджуваних становить 39,3%.

Дослідження учнів четвертих класів виявило, що 35,8% досліджуваних мають за даним фактором показники, що перевищують 50%, учнів, які б мали показники більші за 75% не виявлено. Середній показник інтенсивності прояву за даним фактором становить 47,2% серед зазначеної вибірки досліджуваних, емоційно благополучними є 64,2% учнів.

Результати співставлення даних за зазначеними вибірками досліджуваних свідчать про те, що серед досліджуваних третього класу показники інтенсивності за фактором переживання соціального стресу дещо менші, ніж у других та четвертих класах, але все ж дещо підвищені (27,1%). В той час як в учнів других (35,6%) та четвертих класів (35,8%) ці показники є підвищеними. Проаналізуємо результати, отримані серед досліджуваних других – четвертих класів за фактором фрустрації потреби в досягненні успіху, що визначається як несприятливий емоційний фон, що не дозволяє дитині розвивати потреби в досягненні високих результатів, перш за все, в навчанні. Представимо зазначені дані в табл. 2.1. для трьох зазначених вибірок досліджуваних.

Таблиця 2.1

Особливості переживання соціального стресу учнями молодшої школи

Кількість досліджуваних (у відсотках)
---------------------------------------

Рівні прояву	2-й клас	3-й клас	4-й клас
Емоційне благополуччя	50,1	62,4	64,2
Високий	35,6	27,1	35,8
Дуже високий	14,3	10,5	-

Серед досліджуваних учнів других класів середній показник інтенсивності прояву даного фактора становить 40,2%. При цьому досліджуваних, що мають за зазначеним фактором більше ніж 50% виявилось 20,9% від загальної кількості учнів, що мають більш ніж 75% - не виявлено, та 79,1% досліджуваних мають позитивний емоційний фон, що сприяє розвивати потребу в успішному навчанні

Результати за зазначеним фактором серед досліджуваних учнів третіх класів показали, що середній показник інтенсивності прояву фактора становить 42,4%. При цьому 15% учнів мають підвищений рівень прояву даного фактора, що перевищує 50% інтенсивності прояву, досліджуваних, які б мали інтенсивність прояву більше ніж 75% не виявлено, емоційно благополучними за даним фактором є 85% досліджуваних серед зазначеної вибірки.

Для досліджуваних четвертого учнів класу за фактором фрустрації потреби в досягненні успіху ми виявили наступні показники. Середній показник інтенсивності даного фактора становить 33,7%, при цьому досліджуваних, у яких інтенсивність прояву перевищує 50% виявилось 19,5%, таких, що мають за даним фактором більше ніж 75% не виявлено, та у 80,5% досліджуваних не проявляється несприятливий емоційний фон, який би не дозволяв досягати успіху. Представимо наведені дані у вигляді діаграми для кожної з вибірок досліджуваних (рис. 2.5.).

Рис. 2.5. Диференційно – порівняльна діаграма за фактором фрустрації потреби в досягненні успіху серед досліджуваних учнів других – четвертих класів.

Результати співставлення даних у зазначених вибірках досліджуваних показали, що за даним фактором найбільш емоційно благополучними є учні третіх класів, у досліджуваних учнів других та четвертих класів суттєвої різниці в показниках не виявлено. Загалом можна казати про те, що за даним фактором у всіх підгрупах досліджуваних показники знаходяться у межах норми, тобто не перевищують показника 21% досліджуваних, які мають підвищений рівень прояву фактора.

Результати за факторами представлені в табл. 2.2. та мають наступні значення для кожної підгрупи досліджуваних: загальна тривожність у школі (інтервал значень за фактором від 0 до 22 балів); переживання соціального стресу (інтервал значень за фактором від 0 до 11 балів); фрустрація потреби в досягненні успіху (інтервал значень за фактором від 0 до 13 балів); інтенсивність прояву, %. Критичні показники, що вказують на підвищений рівень інтенсивності прояву фактора знаходяться в діапазоні від 50% та > 50%.

Таблиця 2.2

Узагальнені показники за віковим вибіркам (тест шкільної тривожності)

Б. Філіпса,  $\chi$  - середнє арифметичне (%);  $\delta$  - середнє квадратичне відхилення)

середні показники  види факторів	Групи досліджуваних							
	2-й клас		3-й клас		4-й клас		Усього	
	$\chi$	$\delta$	$\chi$	$\delta$	$\chi$	$\delta$	$\chi$	$\delta$
Загальна тривожність в школі	45, 6	12, 2	51, 2	7,9	40, 8	10, 6	45, 8	5, 2

Переживання соціального стресу	44,4	14,2	39,3	11,2	47,2	12,5	43,6	4,0
Фрустрація потреби в досягненні успіху	40,2	13,9	42,4	15,8	33,7	8,5	38,7	4,6

Статистичний аналіз результатів указує на те, що середній рівень прояву загальної тривожності є усталеним у другому та четвертому класах та зростає у третьому класі; середній рівень переживання соціального стресу виявився дещо вищим у четвертому класі, в той час як середній рівень прояву фактора фрустрації потреби в досягненні успіху до четвертого класу зменшується, а в третьому дещо зростає.

Узагальнимо отримані дані за факторами загальної тривожності в школі, переживання соціального стресу та фрустрації потреби в досягненні успіху для всієї вибірки досліджуваних учнів молодшої школи. Отже, підвищений рівень прояву за фактором загальної шкільної тривожності має 26,6% досліджуваних – дещо підвищений рівень, за фактором переживання соціального стресу – 32,8% досліджуваних – підвищений рівень, та за фактором фрустрації потреби в досягненні успіху - 18,4% досліджуваних - норма.

У дітей молодшого шкільного віку відбувається процес адаптації до соціальних умов взагалі та до шкільного навчання, зокрема. У цей період формується вміння вчитись і здатність до соціальної взаємодії. Тому, на думку багатьох сучасних психологів, молодший шкільний вік надзвичайно важливий період у формуванні соціальної поведінки [29; 61; 206]. Ставши школярем, дитина займає новий, порівняно з дошкільником, статус у суспільстві. Разом із новими обов'язками учень отримує нові права, що дає можливість претендувати на серйозніше ставлення з боку дорослих. Як свідчать дані психологічних досліджень, протягом молодшого шкільного віку відбувається зростання самостійності, незалежності та розвиток внутрішніх регуляторних механізмів [18; 22; 35]. На думку Виготського Л.С., навчання створює зону найближчого розвитку, викликаючи у дитини цілий ряд внутрішніх процесів розвитку, які на початку активізуються у сфері співробітництва з дорослими і товаришами, а потім стають внутрішнім станом дитини [45]. У дитини виникають нові стосунки з оточуючими людьми, з'являється ряд нових обов'язків, які



пов'язані із школою. Зазначається, що у процесі учбової діяльності потреба в соціальній відповідності доповнюється потребою в соціальній компетентності [29, 38]. Усі вищезазначені особливості психічного розвитку молодшого школяра, в яких виразно проявляється потреба дитини молодшого шкільного віку в соціальній компетентності, здатності до соціальної взаємодії, самостійності, активному спілкуванню та дружній прихильності оточуючих, перш за все, однокласників, спонукали нас до дослідження проявів таких видів шкільних страхів як страхи самовираження та страхи не відповідати очікуванням інших. Розглянемо як проявляються дані страхи у молодших школярів у динаміці та в цілому по вибірці. Отже, ми вивчали чи бояться досліджувані вступати в суперечку, чи часто вони бояться виглядати безглуздо в очах оточуючих, чи часто вони під час відповіді на запитання вчителя замислюються про те, що думають у цей час про них однокласники, чи часто стають вони об'єктом для насмішок та глузувань ровесників. Також досліджувані відповідали на питання на зразок: чи важко тобі працювати в класі так, як цього хоче вчитель? чи трапляється, що тобі страшно відповідати на уроці, бо ти боїшся зробити помилку, із якої будуть сміятися? чи важко тобі отримувати оцінки, яких від тебе чекають? та інші.

Серед досліджуваних учнів других класів страхи самовираження проявляються у 55,4% учнів, а 24,7% мають високий рівень прояву зазначеного фактора. Емоційно благополучними є 44,6% досліджуваних другокласників. Середній рівень прояву даного фактора становить 52,9%. Дослідженням учнів третіх класів виявлено, що страхи самовираження проявляються у 44,6% учнів, при цьому 18,9% мають високий рівень прояву зазначеного фактора. Емоційно благополучними є 55,4% досліджуваних третьокласників. Середній рівень прояву даного фактора становить 52,3%. Результати дослідження у четвертих класах свідчать про те, що 50,9% досліджуваних мають прояв даних страхів, при цьому у 19,9% виявлено високий рівень прояву зазначеного фактора. Емоційно благополучними є 49,1% учнів. Середній рівень прояву даного фактора становить 53,9%. Наведемо результати у вигляді діаграми для кожної з підвбірок досліджуваних (рис. 2.6.)

Рис. 2.6. Розподіл серед досліджуваних других – четвертих класів за фактором “страхи самовираження” .

Як видно із зазначених результатів, інтенсивність прояву страхів самовираження зберігається майже незмінною протягом усього молодшого шкільного віку та є підвищеною (> 50%), в той час як кількість учнів, які мають даний вид шкільних страхів, змінюється. Найбільше досліджуваних, в яких наявні дані страхи виявлено у других класах, у третіх класах кількість учнів, що мають ці страхи дещо зменшується, та в четвертому знову зростає. Загалом, за результатами дослідження ми можемо казати про те, що виявлено високий показник кількості досліджуваних, в яких проявляються страхи самовираження в кожній з підвбірок.

Далі проаналізуємо, чи проявляються у молодших школярів страхи не відповідати очікуванням інших, які за даними Захарова О. І. є провідними у молодшому шкільному віці [73, 79]. Конкретними формами прояву даних страхів, на думку вченого, є боязнь зробити не те, не так, не правильно, не як слід. Зазначається, що це вказує на соціальну активність, що нарощується, формування почуття відповідальності, обов’язку.

Дослідженням учнів других класів виявлено, що 57,3% дітей мають дані страхи, а 34,9% серед цієї підвбірки мають високий рівень прояву даних страхів. Емоційно благополучними є 42,7% другокласників. Середній рівень інтенсивності прояву зазначеного фактора становить 59%.

Серед досліджуваних третьокласників дані страхи мають 46,9% учнів, при цьому 23,8% мають високий рівень прояву даних страхів. Емоційно благополучними є 53,1% досліджуваних,

середній рівень прояву даного фактора становить 45,5%.

Результати дослідження серед учнів четвертих класів свідчать про те, що 38,2% учнів мають даний страх, при цьому 7,9% досліджуваних мають високий рівень прояву страхів не відповідати очікуванням оточуючих. Емоційно благополучними є 61,8% четверокласників, середній рівень прояву зазначеного фактора становить 38,6%.

Отримані результати свідчать про те, що в молодшому шкільному віці для дитини досить значимою є думка оточуючих її людей, в першу чергу однокласників та батьків. Це виявляється часто настільки значущим фактором, що викликає страхи не відповідати очікуванням. Як відомо з літератури, ці очікування часто є завищеними та не відповідають можливостям дитини [74; 101]. Наведемо результати дослідження по кожній з вибірок у вигляді порівняльної діаграми (рис. 2.7.).

Рис.2.7. Розподіл серед досліджуваних других – четвертих класів за фактором “страхи не відповідати очікуванням оточуючих”

З діаграми добре видно, що до четвертого класу інтенсивність переживання страхів не відповідати очікуванням оточуючих та кількість дітей, які мають дані види шкільних страхів зменшується. Проте, навіть показник 38,2% від підвибірки четвертокласників ми вважаємо підвищеним.

Якість навчання, поведінки оцінюється школою, що чинить вагомий вплив на характер стосунків молодшого школяра з оточуючими. Емоційні переживання школяра відбуваються не шляхом пасивної адаптації до вимог середовища, а через активну участь дитини у різних видах діяльності, у процесі співпраці та

спілкування з іншими людьми та з ровесниками. Як зазначають дослідники вікової психології, емоційно-оцінні ставлення проявляються у емоційному наданні переваги – симпатії-антипатії, дружній прихильності, що певним чином впливає на спілкування і взаємодію дітей у групі. В ситуації спільної діяльності дитини з іншими головна функція емоційно-оцінних взаємин – здійснення корекції поведінки ровесниками у відповідності із засвоєними нормами спільної діяльності [153, 96]. З першого дня навчання в школі від дітей очікують засвоєння складних соціальних правил, що регламентують відношення в класі. Стосунки з однокласниками полягають у знаходженні правильного балансу між співробітництвом та суперництвом. Подібним же чином будуються відношення між учителем та учнем, що складаються з компромісу між незалежністю та слухняністю. Негативні емоційні переживання дитини можуть бути пов'язані з очікуванням неуспіху в діяльності чи при встановленні контактів з оточуючими. Небезпека на цій стадії розвитку дитини, на думку дослідників, полягає саме у можливості появи почуття неповноцінності або некомпетентності [40]. Зважаючи на важливість для молодшого школяра формування соціальної компетентності у взаємодії з оточуючими, ми й досліджували такі шкільні страхи як страхи самовираження та страхи не відповідати очікуванням оточуючих.

Отримані дані свідчать, що страхи самовираження зберігають свою інтенсивність протягом усього молодшого шкільного віку та мають, за нашими даними, досить високий рівень прояву. Найбільше досліджуваних, що мають дані види страхів, за нашими даними, є в другому класі – 55,4% учнів, у третьому класі кількість дітей, що мають дані види страхів дещо знижується, залишаючись, проте, досить високим – 44,6% досліджуваних та до четвертого класу знову збільшується – відповідно 50,9% досліджуваних.

В той час як інтенсивність страхів не відповідати очікуванням інших має тенденцію до зменшення до кінця навчання в молодшій школі. Так само зменшується і кількість молодших школярів, що мають дані види страхів: якщо в другому класі таких дітей було 57,3%, то до четвертого класу цей показник знизився до 38,2% досліджуваних.

Результат аналізу вікових вибірок у цілому за факторами страхи самовираження та страхи не відповідати очікуванням оточуючих представлено в табл.2.3. Критичні показники, що

вказують на наявність даних факторів знаходяться в діапазоні від 50% та >50% (страхи самовираження – інтервал значень за фактором від 0 до 6 балів; страхи не відповідати очікуванням інших - інтервал значень за фактором від 0 до 5 балів).

Таблиця 2.3

Особливості страхів самовираження та страхів не відповідати очікуванням інших (середнє арифметичне  $\chi$  (%) ; середнє квадратичне відхилення  $\delta$ )

Групи страхів	Кількість досліджуваних							
	2-й клас		3-й клас		4-й клас		Усього	
	$\chi$	$\delta$	$\chi$	$\delta$	$\chi$	$\delta$	$\chi$	$\delta$
Страхи самовираження	52, 9	17, 5	52, 3	20, 4	53, 9	18, 2	53, 0	0,8
Страхи не відповідати очікуванням інших	59, 0	19, 7	45, 5	19, 5	38, 6	22, 1	47, 7	10, 4

Переступивши поріг школи, дитина одразу ж стає об'єктом оцінки з точки зору її інтелектуальних, фізичних та соціальних можливостей. Як зазначається у літературі, для молодшого школяра є важливою оцінка вчителя, тобто “нормативно-ціннісний аспект на першому етапі шкільного навчання превалює над змістовним аспектом учбової діяльності” [29, 38]. За даними досліджень психологів, оцінка в якості провідного мотиву навчання виступає більш ніж у половини молодших школярів. Завдання, що постають перед дитиною в школі в основному навчальні. В цій найважливішій сфері життя молодшого школяра значне місце займає саме оцінка, що здійснюється значущими іншими. Як зазначає Костюк Г.С., оцінка в індивідуальному підході до учня, як і у всій навчально-виховній роботі, дуже важливий, невід'ємний момент. Вчений наголошує на тому, що оцінка має бути конкретна, об'єктивна, справедлива і зрозуміла для учня. Вона має “стимулювати, підбадьорювати учня до дальшої роботи” [100, 458]. Зазначається, що вчителеві необхідно поєднувати високі вимоги в оцінці успіхів учнів з уважним та доброзичливим ставленням.

Досвідчені вчителі роблять свої оцінки можливо конкретнішими, зважають на те, як той чи інший учень реагує на оцінку його роботи, враховують індивідуальні особливості учнів у способах подання оцінки. Разом із тим відзначається, що деякі вчителі не надають своїм оцінкам конкретності та не доводять до свідомості учня конкретні хиби в роботі. Тому у дитини може скластися враження, що вчитель незадовільно оцінює їхню роботу, бо він у поганому настрої або не любить даного учня. Трапляється, що вчитель вдається до висміювання деяких учнів, принижування їхньої гідності, глузування з них, наголошує на негативних рисах навчання. “Вказавши на негативні риси, - зазначає Костюк Г.С., - треба спиратися на позитивні сторони учня, стежити за ходом його роботи, помічати його успіхи, досягнення, зміцнювати їх, підтримувати його бажання далі ці успіхи збільшувати. Особливо це важливо для учнів, які потребують не тільки ствердження правильності ходу їхньої роботи (наприклад, біля дошки), а й емоціонального виявлення цієї підтримки, схвалення, яке надає їм упевненості” [100, 460].

Учні, які є більш емоційними за інших, переживають за кожну свою відповідь учителеві, вони починають дуже хвилюватися, що впливає на них негативно та призводить до того, що учень запинається і не може виявляти свої знання. Отже, надання переваги успішності як цінності в системі навчання, культурний стереотип успішності, повсюдне застосування оцінки в шкільній системі може призводити до того, що в дітей молодшого шкільного віку виникають страхи ситуацій перевірки знань чи страхи оцінок учителем його успішності. Саме страхи ситуацій перевірки знань та пов'язані з ними, як ми вважаємо, страхи перед учителем, що виникають у молодшому шкільному віці ми й розглянемо далі в нашому дослідженні.

Таким чином, ми досліджували: чи хвилюється учень, коли вчитель збирається перевірити знання матеріалу; чи викликає відповідь або виконання завдання надмірне хвилювання; як довго учень думає про виконане завдання та чи часто він думає про те, що виконав його неправильно та про те, яку оцінку він отримає; чи часто учень хоче, щоб учитель не поспішав при поясненні нового матеріалу, бо він ніяк не може зрозуміти пояснення; чи не боїться учень залишатись сам на сам з вчителем і т. ін.

Дослідженням учнів других класів виявлено, що 69,1% досліджуваних мають страхи ситуацій перевірки знань, при цьому 50,2% учнів мають високий рівень прояву даних страхів, емоційно благополучними є 30,9% другокласників. Інтенсивність прояву даного фактора становить у середньому 69,6%. За фактором страху у взаєминах із учителем виявлено, що 16,7% дітей мають дані страхи, при цьому 2,6% учнів мають підвищений рівень прояву даного фактора, емоційно благополучними є 83,3% досліджуваних; інтенсивність прояву даного фактора становить у середньому 41,6%

Результати дослідження третьокласників показали, що 43,5% учнів мають страхи перевірки знань, при цьому 22,8% досліджуваних мають високий рівень прояву даних страхів, емоційно благополучними є 56,5% учнів. Інтенсивність даного фактора становить у середньому 52,2%. За фактором страху у взаєминах із учителем виявлено, що 23,4% дітей мають дані страхи, при цьому 5,4% учнів мають підвищений рівень прояву даного фактора, емоційно благополучними є 76,6% досліджуваних; інтенсивність прояву даного фактора становить у середньому 45,9%

Аналіз результатів учнів четвертих класів показав, що 48,6% дітей мають страхи ситуацій перевірки знань, при цьому 29% учнів мають високий рівень прояву даного фактора, емоційно благополучними є 51,4% досліджуваних, середній рівень прояву даних страхів становить 52,4%. За фактором страху у взаєминах із вчителем виявлено, що 30,9% дітей мають дані страхи, при цьому 7,4% учнів мають підвищений рівень прояву даного фактора, емоційно благополучними є 69,1% досліджуваних; інтенсивність прояву даного фактора становить в середньому 43,7%.

Наведемо результати дослідження по кожній з підвбірок у вигляді порівняльних діаграм на рис. 2.8. та рис.2.9.

Рис. 2.8. Розподіл досліджуваних других – четвертих класів за фактором страху ситуацій перевірки знань.

Як видно з рис. 2.8., у досліджуваних других класів страху перевірки знань проявляються у більшій кількості учнів, ніж у третіх та четвертих класах, де кількість учнів, що мають дані види шкільного страху зменшується, залишаючись, проте, досить високою. Як відмічають психологи, оцінка не зразу стає критерієм успішності дітей, а отже – додатковим джерелом хвилювань та страхів [101]. В нашому дослідженні ми бачимо, що вже учні других класів мають страху перед оцінюванням, які виявилися більш інтенсивними за показники всіх інших підвибірок досліджуваних третіх та четвертих класів.

Рис.2.9. Розподіл досліджуваних других – четвертих класів за фактором страху у стосунках із учителем.

Страхи, що виникають при спілкуванні з учителем найменше виражені серед досліджуваних других класів. Такий результат, мабуть, пов'язаний з тим авторитетом, який має перший учитель у молодшому шкільному віці та некритичним ставленням дітей до



вчителя. Як зазначається у літературі, при наявності відхилень у формуванні особистості “страх учителя” може закарбуватися в учня навіть із першого знайомства, що у свою чергу, відштовхує учителя від такого учня [29]. Відзначимо, що страхи перед учителем зберігають свою інтенсивність майже на одному рівні протягом молодшого шкільного віку, в той час як кількість учнів, що мають дані види страхів збільшується до четвертого класу майже вдвічі ( від 16,7% до 30,9% відповідно).

Результат аналізу вікових вибірок у цілому за факторами страхи ситуацій перевірки знань та страхи, що виникають при спілкуванні з учителем представлено в табл.2.3. Критичні показники, що вказують на наявність даних факторів знаходяться в діапазоні від 50% та >50% ; інтервал значень від 0 до 6 балів та від 0 до 8 балів відповідно.

Таблиця 2.3

Узагальнені показники рівня прояву страхів ситуацій перевірки знань та страхів у стосунках з вчителем (середні показники  $\chi$  ( % ) , середнє квадратичне відхилення  $\delta$ )

Групи шкільних страхів	Кількість досліджуваних							
	2-й клас		3-клас		4-й клас		Усього	
	$\chi$	$\delta$	$\chi$	$\delta$	$\chi$	$\delta$	$\chi$	$\delta$
Страхи ситуацій перевірки знань	69,6	15,8	52,2	17,3	52,4	28,4	58,0	9,9
Страхи, що виникають при спілкуванні з учителем	41,6	16,9	45,9	12,5	43,7	16,5	43,7	2,1

Таким чином, отримані нами дані свідчать про те, що страхи ситуацій перевірки знань зберігають високий показник інтенсивності прояву протягом всього молодшого шкільного віку. Це підкріплює, на нашу думку, дані досліджень психологів про значущість оцінки у житті дитини молодшого шкільного віку та її вагомий вплив на формування особистості дитини в цілому. Вплив негативної оцінки навчальної діяльності молодшого школяра

нерідко впливає не тільки на його відношення до зовнішніх атрибутів навчання, але й на відношення до самого себе. Під впливом оцінок значущих дорослих може сформуватися завищена або занижена самооцінка, змінитися рівень домагань, відбувається більше чи менше прийняття самого себе у вигляді позитивного чи негативного самооцінювання та самосприйняття.

Отже, детермінантами виникнення у молодших школярів страхів перевірки знань та страхів у стосунках з учителем виступають, на наш погляд, процеси соціалізації, конкретизовані у оцінюванні знань та особистості учня в цілому вчителем як представником соціуму. Процеси соціалізації, на нашу думку, впливають на виникнення та закріплення таких страхів тільки в разі певних психологічних передумов та індивідуальних особливостей дитини.

Розглянемо прояв у молодших школярів соматичних реакцій на емоціогенні ситуації навчальної діяльності. Як ми вже зазначали, під емоціогенними ситуаціями учбової діяльності вчені розуміють результат зіткнення реальних потреб учнів та обставин, що склались на даний момент і які визначають можливість їх задоволення [196]. Зазначається, що емоційна стійкість розглядається як інтегративна властивість особистості, завдяки якій успішно виконується діяльність у різних емоціогенних ситуаціях.

Як указувалось нами вище, одним з індикаторів страху є фізіологічні реакції організму людини на обставини, що викликають страх. Виділяють такі фізіологічні прояви, які можна спостерігати: легке почервоніння (збліднення) обличчя, сильна пітливість, сильне тремтіння, особливо рук, сильно здригається при раптовому зверненні, раптових звуках тощо. Дослідження учнів других класів показало, що низький фізіологічний опір на вплив емоціогенних учбових ситуацій мають 28,5% досліджуваних, при цьому 12,6% мають підвищений рівень за даним фактором. Емоційно благополучними є 71,5%, середній показник інтенсивності становить 31,9%.

Аналіз результатів дослідження учнів третіх класів показав, що 13,5% учнів мають фізіологічні прояви від негативного впливу емоціогенних ситуацій, при цьому у 8,6% виявлено підвищений рівень інтенсивності прояву даного фактора, емоційно врівноваженими за даним фактором є 86,5% досліджуваних. Середній показник інтенсивності прояву становить 25,3%.

Результати дослідження учнів четвертих класів показали, що 14,2% досліджуваних мають низький фізіологічний опір стресу, при цьому у 6,8% виявлено підвищений рівень інтенсивності прояву даного фактора, емоційно врівноваженими за даним фактором є 85,8% досліджуваних. Середній показник інтенсивності прояву становить 20,9%. Представимо отримані дані у вигляді порівняльної діаграми для кожної з вибірок досліджуваних (рис. 2.10.).

Рис. 2.10. Розподіл досліджуваних других – четвертих класів за фактором низький фізіологічний опір стресу.

Таким чином, у досліджуваних третіх та четвертих класів кількість дітей, що мають низький фізіологічний опір на емоціогенні ситуації відповідає нормі та становить відповідно 13,5% та 14,2% від загальної кількості досліджуваних у підвбірках, у досліджуваних учнів других класів даний показник має дещо підвищений рівень (28,5%). Середній рівень прояву даного фактору не перевищує 50% та не є підвищеним.

Нам видається важливим врахування даного фактора у аналізі детермінант шкільних страхів, бо вікові особливості розвитку дітей молодшого шкільного віку є такими, що навіть відносно здорові діти швидко стомлюються на уроках та не засвоюють добре новий матеріал. Що вже казати про дітей, які мають низький фізіологічний опір стресу? Саме в них виникає швидке стомлювання, чому сприяє неекономна витрата сил унаслідок недосконалості функцій центральної нервової системи.

Тому вчителям та шкільним психологам потрібно знати особливості прояву низького фізіологічного опору емоціогенним ситуаціям аби вчасно виявити їх у дітей. Серед таких особливостей відзначаються наступні: у критичні періоди розвитку різко

знижуються адаптивні можливості дітей (початок навчання в школі і є другим “критичним періодом” і припадає на вік 6 – 8 років); перенапруга нервової системи в критичні періоди може призводити до порушення психічного розвитку й появи різних захворювань. При цьому емоційний стан дитини може приходити в норму за рахунок погіршення її фізичного стану.

Представимо результат аналізу вікових вибірок у цілому за фактором фізіологічний опір стресу (за тестом Б. Філліпса) у табл.2.4. Критичні показники, що характеризують інтенсивність прояву даного фактора знаходяться в діапазоні від 50% та >50%; інтервал значень за фактором від 0 до 5 балів.

Таблиця 2.4

Рівень прояву фізіологічного опору стресу (середнє арифметичне  $\chi$  (%), середнє квадратичне відхилення  $\delta$ )

Показники інтенсивності прояву фізіологічного опору стресу	Експериментальні групи			
	2– й клас	3–й клас	4–й клас	Усього
$\chi$	31,9	25,3	20,9	26,0
$\delta$	15,2	17,9	24,7	5,5

Дослідники вікової психології давно вказують на важливість соматичного здоров'я дітей для успішного навчання. Серед інших причин того, що діти недостатньо успішно справляються зі шкільними завданнями відмічається саме слабе здоров'я дітей, соматична ослабленість. В середині 1990-х років у вітчизняних дослідженнях було виявлено, що до старшої школи біля 90% учнів знаходиться в стані емоційної напруги, а до 75% мають ті чи інші захворювання стресової етиології [145]. Такі дані ще раз підкреслюють, на нашу думку, важливість дослідження впливу фактора низького фізіологічного опору стресу на виникнення шкільних страхів молодших школярів, закріплення яких може призводити до серйозних психологічних проблем у розвитку дитини взагалі та, зокрема, у подальшому навчанні в школі. Розширення уявлення про вплив низького фізіологічного опору стресовим ситуаціям поглибить, на нашу думку, розуміння проблеми шкільних

страхів молодших школярів у сфері психологічних досліджень вікової психології.

Для підтвердження та перевірки отриманих даних ми проводили додатково до тесту шкільної тривожності Філліпса Б. серед усієї зазначеної вибірки досліджуваних проєктивну методику “Що лякає в школі тебе та чого, на твою думку, бояться інші?”, розроблену та впроваджену нами в процесі психодіагностичної роботи з молодшими школярами. Дана методика апробувалась нами протягом трьох років практичної роботи шкільним психологом. Також ми проводили бесіду з досліджуваними для виявлення того, як учні розуміють та сприймають свої та “чужі” страхи. Результати бесіди та психодіагностики обговорювались з кожним учителем початкових класів, в яких проводилось дослідження. Оцінювання кожного учня, що проводив учитель при заповненні психологічної картки учня та отримані нами результати по кожному з досліджуваних виявились досить погодженими.

Наведемо отримані нами дані за результатами аналізу зазначеної проєктивної методики. Спершу проаналізуємо отримані дані по кожній з вибірок досліджуваних. Через те що учні вже самі визначали наявність даних страхів у себе, ми не звертались до такого параметра як інтенсивність прояву, вважаючи, що дані страхи мають місце у даної дитини. Результати даної методики дали змогу виявити зміст шкільних страхів, що переживають учні та кількість дітей, які мають ті чи інші шкільні страхи. Наведемо приклади відповідей досліджуваних другокласників на запропоновану нами проєктивну методику: “діти бояться: дітей, поганих оцінок, писати контрольні роботи, битись та бігати, складності у навчанні”; “я боюсь: важкого уроку, вчителя, тестів, щоб із мене не сміялись” і т.п. Як бачимо, шкільні страхи другокласників зосереджені навколо оцінювання їхньої роботи, перевірки знань, відносин з однокласниками та вчителем. Ми об’єднали всі страхи, визначені дітьми, у групи вищезазначених шкільних страхів та визначили кількість дітей, що мають дані страхи. Отримані нами результати виявились наступними (у дужках наведемо результати, отримані нами серед зазначеної підвибірки досліджуваних за тестом шкільної тривожності Філліпса Б.): страхи самовираження 53,3% (55,4%), страхи ситуацій перевірки знань 67,5% (69,1%), страхи не відповідати очікуванням оточуючих 54,5% (57,3%) та страхи, що виникають при спілкуванні з учителем 18,1% (

16,7%).

Серед досліджуваних учнів третіх класів переважали наступні відповіді: “боюсь запізнитись до школи”, “контрольних робіт”, “страшно, коли дають важку тему, яку не можна зрозуміти”, “боюсь зауважень”, “поганої оцінки, бо будуть сварити батьки”, “боюсь, що зі мною не будуть дружити однокласники”, “відповідати біля дошки”, “боюсь відповісти неправильно та зробити щось не так”, “страшно, коли викликають батьків до директора”, “вчителя”, “боюсь, щоб мене не били в класі”, “батьків”, “боюся відповідати біля дошки, писати контрольну, розказувати вірш”, “боюсь, що залишуся у третьому класі”, “я боюсь, коли мене вчителька викликає, а я розмовляв і пропустив те, що було”, “боюсь, щоб мене не побили та не покинули друзі”, “коли відповідаю вірші біля дошки, то на мене дивиться весь клас, а я прошу вчительку, щоб я повторила ще раз” і т.п. Як бачимо, учні третіх класів уже більш свідомо оцінюють свої страхи та називають такі страхи, яких ми не зустрічали у досліджуваних другокласників. Усі ці розрізнені відповіді ми об’єднали у групи страхів та отримали наступні результати (у дужках наведемо результати, отримані нами серед зазначеної підвибірки досліджуваних за тестом шкільної тривожності Б.Філліпса): страхи самовираження 46,3% (44,6%); страхи ситуацій перевірки знань 42,0% (43,5%) страхи не відповідати очікуванням оточуючих 50,7% (46,9%) та страхи, що виникають при спілкуванні з вчителем 20,2% (23,4%).

Аналіз результатів психодіагностики четверокласників виявив наступні відповіді, що найчастіше зустрічались серед досліджуваних: “боюсь, коли не пам’ятаю матеріал”, “побоююсь контрольних”, “не боюся нічого, крім того, що мене засміють”, “боюсь того, що коли скажу мамі про погану оцінку, вона буде мене лаяти”, “нового матеріалу”, “втручатись у бійки”, “боюсь, що мої однокласники погано про мене подумують”, “боюсь двійок, які можуть побачити батьки”, “коли викликають до дошки”, “боюсь, що неправильно відповім та через це наді мною будуть сміятись”, “коли батьки лають”, “боюсь образити однокласників”, “боюсь написати неправильно, бо буде сварити мама”, “відповідати біля дошки” і т.п.

Об’єднавши зазначені відповіді у групи шкільних страхів, ми отримали наступні показники (у дужках наведемо результати, отримані нами серед зазначеної підвибірки досліджуваних за тестом

шкільної тривожності Б.Філліпса): страхи самовираження 50,7% (50,9%); страхи ситуацій перевірки знань 45,3% (48,6%), страхи не відповідати очікуванням оточуючих 35,7% (38,2%) та страхи, що виникають при спілкуванні з учителем 27,3% (30,9%). Узагальнено наведені дані за групами шкільних страхів у табл. 2.5.

Таблиця 2.5

## Особливості прояву шкільних страхів у молодших школярів

Групи шкільних страхів	Кількість досліджуваних (у відсотках)			
	2-й клас	3-й клас	4-й клас	Усього
Страхи самовираження	54,3	45,5	50,8	50,2
Страхи ситуацій перевірки знань	68,3	42,8	46,9	52,7
Страхи не відповідати очікуванням оточуючих	55,9	48,8	36,9	47,2
Страхи у стосунках з вчителями	17,4	21,8	29,1	22,8

Отримані нами результати за даними методиками виявились досить погодженими через те, що робота проводилась серед одних і тих же дітей молодшої школи з використанням визначеного нами методу дослідження, адекватного даній віковій категорії.

Підводячи підсумок даної частини дослідження виділимо та узагальнено виявлені нами шкільні страхи молодших школярів у цілому по вибірці для виявлення провідних страхів, що зустрічаються у цьому віці та пов'язані з навчанням в школі.

Представимо отримані дані інтенсивності прояву виявлених шкільних страхів у вигляді порівняльної діаграми по вибірці в цілому (рис. 2.11.)

.11.

Особл  
прояв

шкільних страхів молодших школярів.

З діаграми добре видно, що страхи ситуацій перевірки знань найбільш інтенсивно проявляються у молодшому шкільному віці, при цьому вони виявлені у 52,7% досліджуваних молодших школярів. Також високий показник прояву мають страхи самовираження, які виявлено у 50,2% досліджуваних. Ці дві групи шкільних страхів ми визначаємо як провідні у молодшому шкільному віці.

Рис. 2

ивості  
у

#### 2.4. Психологічні детермінанти шкільних страхів у молодших школярів

У вивченні психологічних детермінант шкільних страхів молодших школярів ми спирались на концептуальні дослідження вікових особливостей молодшого шкільного віку, що напрацьовані вітчизняними вченими. Звернемось спочатку до особливостей самооцінки молодшого школяра та визначимо, чи впливає самооцінка на виникнення та закріплення шкільних страхів. Психологічні дослідження молодшого шкільного віку вказують на те, що в цьому віці виникає здатність до рефлексії й орієнтації “на себе”, але імпульсивність та ситуативна залежність продовжує мати місце [5]. З літературних джерел відомо, що із семи років у дитини починає виникати узагальнена самооцінка. У період 9-10 років у школярів починає формуватися відчуття власної цінності у різноманітних сферах. Наприкінці молодшого шкільного віку більш стійкими стають такі характеристики самооцінки як її адекватність,



обґрунтованість, рефлексивність.

Сприятливими умовами для розвитку адекватної самооцінки є доброзичливе та об'єктивне ставлення до дитини з боку дорослих. І навпаки, негативна та необ'єктивна оцінка з боку дорослих спричинює формування у дитини неадекватної самооцінки (заниженої чи завищеної). Вчені відмічають, що сама природа молодшого школяра забезпечила йому нормальне позитивне ставлення до чийось досягнень без заниження власної самооцінки, без ознак заздрощів і будь-яких інших ознак емоційних негараздів. Це стосується й тих дітей, які не досить впевнені та активні. “Якщо під час бесіди з дитиною з'ясовується, що їй поки щось не вдається і вона цим не засмучується, а спокійно адресує свого дорослого у майбутнє, значить, тут із самооцінкою все в порядку” [18, 106]. Дослідження вчених показали, що орієнтація першокласника, перш за все, на оцінку вчителя змінюється до 3-го – 4-го класів орієнтацією на самооцінку [24; 29]. Однак, на думку дослідників, негативні для учня оцінки вчителя, часто прискорюють цей процес. Як наслідок цього може бути зменшення ролі вчителя або розвиток негативного відношення до школи чи невротизація.

Одним із важливих завдань при вивченні психологічних детермінант шкільних страхів молодших школярів є, на наш погляд, вивчення питання стабільності шкільних страхів. Тому для безпосереднього вивчення психологічних детермінант ми обрали лонгітюдне дослідження, яке проводилось нами протягом трьох років з учнями молодшої школи. В ньому брали участь 32 учні одного класу із середньої загальноосвітньої київської школи. Такий підхід виявляється важливим, на нашу думку, ще й тому, що залишаються стабільними протягом усього часу, впливи таких детермінант виникнення та закріплення шкільних страхів як стиль педагогічного спілкування вчителя та вплив сім'ї, які ми докладніше розглянемо нижче.

У даній частині роботи ми використовували бесіду, спостереження, анкетування, методику А.І.Ліпкіної “Три оцінки”, тест шкільної тривожності Б.Філліпса, проєктивну методику “Що лякає у школі мене та чого, на мою думку, бояться інші?”, а також методики “Незакінчені речення”, “Кінетичний малюнок сім'ї”, “Неіснуюча тварина”.

У визначенні особливостей самооцінки як психологічної детермінанти шкільних страхів у молодших школярів ми

враховували такі типи самооцінки: 1) по відношенню до реальних успіхів – адекватну та неадекватну (завищену та занижену); 2) за особливостями побудови – конфліктну (негативне уявлення про себе) та безконфліктну (позитивне уявлення про себе). Для аналізу того, як впливають на виникнення шкільних страхів молодших школярів особливості самооцінки, спочатку були використані методики “Незакінчені речення”, “Неіснуюча тварина”, спостереження та індивідуальні бесіди з учнями. Також ми використовували порівняння даних, отриманих за допомогою зазначених методик із даними спостереження вчителя за допомогою “Психологічної картки учня”, що заповнювалась класоводом на кожну дитину. Учитель оцінював кожного учня за наступними параметрами: спокійний, впевнений у собі; переоцінює себе; занепокоєний; недооцінює себе; честолюбний; несміливий, сором’язливий; непопулярний у класі; викликає симпатію тощо.

Визначення особливостей самооцінки за методикою “Незакінчені речення” проводилось нами за висловлюваннями, якими діти оцінювали себе. Дані, отримані за допомогою цієї методики, ми порівнювали з результатом бесіди, спрямованої на виявлення самооцінки, а також із даними методики “Кінетичний малюнок сім’ї”. За методикою “Три оцінки” було визначено, яку самооцінку по відношенню до реальних успіхів має учень: адекватну чи неадекватну (занижену чи завищену). Узагальнений результат за всіма використаними нами методиками ми використали як кінцевий у визначенні того, позитивне чи негативне уявлення про себе має дитина.

Проаналізуємо отримані нами дані. За методикою “Незакінчені речення” ми отримали наступні відповіді (через відсутність значущої різниці у відповідях досліджуваних у другому – четвертому класах ми наведемо основні з них у цілому). Речення на зразок “мої рідні про мене думають, що ...”, “мама й тато...”, “коли вчитель задає питання ...”, “коли в мене в школі труднощі та неприємності...” досліджувані, що мають позитивну самооцінку, закінчували наступним чином: “що я хороша й добріша за всіх”, “люблять мене”, “зможу відповісти”, “думають, що я хороший хлопець”, “я дуже розумна, щаслива”, “я хоробрий і щасливий”, “я добре учусь в школі”, “я молодець”, “дуже розумна та талановита” і т.п. Досліджувані з негативним уявленням про себе ці речення продовжували наступним чином: “що я злий”, “погано себе веду”,

“я дуже лінива”, “люблять мого братика, а не мене”, “я неухважний і необережний”, “що я хворий”, “я не дуже розумна”, “не помічають моїх труднощів”, “мене б’ють”, “я дуже маленький”, “що я не гарна”, “не люблять мене” і т.п. Учитель при заповненні індивідуальної психологічної картки також оцінив дітей, що продовжили речення таким чином як невпевнених, несміливих, таких, що недооцінюють себе.

Результати методики “Неіснуюча тварина” дозволили виявити особливості уявлення досліджуваного про себе. Коли дитина закінчувала малювати, ми просили її придумати тварині назву, а також відповісти на додаткові запитання на зразок: чим харчується твоя тварина? Де вона живе? Чим звичайно займається? Що любить робити більше за все? А що більш за все не любить робити? Вона живе саме чи з ким-небудь ще? В неї є друзі? Хто? А вороги у неї є? Хто? Чому вони її вороги? Чи є щось, що вона боїться, чи вона нічого не боїться? Якого вона розміру? Поряд із зображенням добрих тварин та емоційно благополучних відповідей на запитання, ми виявили і, приміром, такі: “моя тварина не має друзів, вона мріє про хазяїна”, “тварина харчується падаллю, хоче, щоб у неї були друзі”, “живе в чарівному лісі, де нема злості й біди (проте назва тварини – могильник-смертоносець)”, “моя тварина зла та люта, мріє стати лідером у світі, друзів не має”, “вона злюща, хоче когось вбити, харчується м’ясом і кров’ю”, “я намалював трьох тварин: заєць-людоїд, сніговик-вбивця, орел-вампір, всі вони харчуються людьми” і т.п.

Результати, що ми отримали за даною методикою ми порівнювали з результатами за методикою “Незакінчені речення”. В деяких досліджуваних ми отримали дещо суперечливі дані. Так, наприклад, учні малювали дуже злих тварин, які не мали друзів, проте про себе вони казали: “я дуже добрий і розумний”, “я дуже розумний”, “мої рідні думають, що я хороший хлопчик”, “мої рідні думають, що я добре вчусь”, “я гарний хлопець” і т.п. Таких дітей виявилось 21,8% серед зазначеної вибірки, причому всі хлопчики і тільки одна дівчинка. Отримані результати зайвий раз доводять важливість застосування комплексу взаємодоповнюючих методів для отримання надійних результатів. З даними дітьми ми проводили додаткову індивідуальну бесіду, щоб з’ясувати причини розбіжностей. В бесіді виявилось, що діти багато вільного часу проводять за комп’ютерними іграми, що пояснює деякою мірою, на

наш погляд, малювання агресивних та страшних тварин та є проблемою, яка ще потребує детального вивчення у віковій психології. Наведемо для прикладу деякі витяги з протоколів дослідження.

Б. Станіслав, учень третього класу. Мама дитини звернулася до психолога із запитом про те, що її син неуважний на уроках, відволікається, переживає за якість виконаних домашніх завдань, часто плаче через незадовільні оцінки тощо. Проведення нами зазначеного вище комплексу методик із даним учнем показало, що дитина має занижену самооцінку, що пов'язано, головним чином, із перенесенням оцінок дорослими успіхів у навчанні на особистість дитини. хлопчик розказав, що мама весь час контролює правильність виконання ним домашніх завдань та карає за найменшу помилку. Часто він чує такі слова: “ти нічого не можеш сам”, “що ти взагалі можеш сам зробити?”, “знову все переплутав”, “як мені набридло робити за тебе уроки”, “поглянь, як добре вчиться твій друг”, “ти залишишся на другий рік” тощо. Учень дуже переживав, що він гірше за інших справляється з самотійними та контрольними роботами, а також що його залишать на другий рік. Проте, у бесіді з учителем виявилось, що нема жодних підстав хвилюватись із цього приводу. Хлопчик вчився досить добре, але, справді, був іноді неуважним, а також надто хвилювався, відповідаючи на запитання вчителя. У подальшій бесіді виявилось, що хлопчик хоче мати більше друзів, але його мама всюди його супроводжує та не дозволяє спілкуватись з тими дітьми, яких би він хотів мати за приятелів. У сім'ї досліджуваній почував себе ізольованим, а найбільш позитивний емоційний настрій отримував у “спілкуванні” із кішкою.

Б. Денис, учень третього класу. Результати тестування показали, що учень має негативне уявлення про себе, яке пов'язане, головним чином, із надмірною вагою тіла. Перенесення оцінки фізичного образу на особистість у цілому призвело до невпевненості у собі, замкнутості, сором'язливості. Ось як учень каже про себе: “я товстий, тому зі мною ніхто не хоче дружити”, “часто мене називають “пончиком” та іншими образливими словами”, “мені важко виконувати деякі вправи із фізкультури, а діти сміються” тощо. Часто учень просто уникає тих ситуацій, у яких він може виявитись некомпетентним чи смішним. Малюнок сім'ї показав, що дитина відчуває себе самотньою, не прийнятою батьками. У

хлопчика також досить виражені забобонні страхи, пов'язані із “особливими” прикметами, а також страхи, які пов'язані з виконанням контрольних та самостійних робіт.

Дані, які ми отримали за допомогою зазначених вище проєктивних методик, були використані для того, щоб виділити підгрупи дітей з негативним та позитивним уявленням про себе. Методика А.І.Ліпкіної “Три оцінки” дозволила виділити у вибірці учнів із адекватною та неадекватною (завищеною та заниженою) самооцінкою. Проаналізуємо отримані нами результати в динаміці від другого до четвертого класу. Отже, як ми вже зазначали, в лонгітюдному дослідженні брали участь 32 учні. З них у другому класі занижена самооцінка діагностувалась у 25% дітей; у третьому класі занижену самооцінку мали 21,8%, при цьому вона збереглась у 18,5% досліджуваних із другого класу, у 6,5% змінилась на адекватну; у четвертому класі занижену самооцінку мали 18,5%, із них 12,5% зберегли дану самооцінку із третього класу та ще у 6% адекватна самооцінка змінилась на неадекватну занижену.

Учитель, спостерігаючи за учнями протягом тривалого часу навчання, міг визначити, що дійсно, діти, які володіють негативним уявленням про себе, із заниженою самооцінкою більш боязкі та невпевнені при відповіді біля дошки, під час контрольних робіт та у стосунках з однокласниками. Вони потребують постійної підтримки та схвалення своєї роботи, інакше занадто хвилюються, постійно перепитують чи правильно вони зрозуміли завдання та вибачаються, якщо щось не можуть зрозуміти, або ж, навпаки, не справляються навіть із простим завданням. Особливо це проявляється під час контрольних робіт, коли в таких дітей можна спостерігати як соматичні прояви страху (почервоніння чи збліднення, пітливість і т.п.), а також поведінкові прояви, як то: потирання пальців рук, гризіння нігтів, олівця чи ручки, напруження всього тіла або підвищена метушливість і т.п. В той час як учні, що мають позитивне уявлення про себе, із адекватною або завищеною самооцінками рідко проявляють соматичні ознаки страхів та більш зібрані при виконанні складних завдань. Проаналізуємо, чи є залежність між особливостями самооцінки та шкільними страхами серед даних дітей. Для більшої наочності представимо отримані дані в табл. 2.6.

Таблиця 2.6

**Співвідношення між самооцінкою та шкільними страхами в учнів другого - четвертого класу**

Групи шкільних страхів	Кількість досліджуваних (у відсотках)								
	Занижена самооцінка			Адекватна самооцінка			Завищена самооцінка		
	Клас			Клас			Клас		
	2	3	4	2	3	4	2	3	4
Страхи самовираження	66,7	66,7	42,8	43,8	45,2	28,7	45,4	56,2	30,7
Страхи ситуацій перевірки знань	83,3	83,3	57,1	55,2	55,2	38,7	72,7	68,7	46,2
Страхи не відповідати очікуванням оточуючих	66,7	50,0	57,1	31,8	35,9	30,7	54,5	43,7	38,5
Страхи у стосунках з учителем	50,0	50,0	42,8	18,7	25,0	17,3	27,2	25,0	23,1

Проведення якісного та кількісного аналізів за результатами співставлення кількості учнів, що мають страхи в залежності від завищеної, заниженої чи адекватної самооцінки, показує значущу різницю в показниках за всіма зазначеними видами шкільних страхів у молодших школярів. Як ми і передбачали, учні, що мають неадекватну занижену самооцінку та негативне уявлення про себе у цілому, мають більшу кількість шкільних страхів, ніж учні з адекватною та завищеною самооцінками, які мають позитивне уявлення про себе. Причому занижена самооцінка виступає одним із джерел стабілізації шкільних страхів протягом усього періоду навчання в молодшій школі. Ці дані підтверджуються також за кількісним та якісним результатами аналізу індивідуальних психологічних анкет, що заповнював класовод на кожну дитину також протягом трьох років. Дані анкет порівнювались нами з даними проєктивних методик, спостережень за учнями на уроках та результатами показника загальної шкільної тривожності за тестом Філліпса.

Статистичний аналіз результатів підтверджує якісний та кількісний аналізи, проведені нами попередньо (розбіжності

результатів статистично значущі за t-критерієм Стьюдента на рівні значущості  $p < 0,001$  для другого та четвертого класів та  $p < 0,05$  для третього класу). Тобто, ми можемо зробити висновок про те, що неадекватна занижена самооцінка, яка є проявом, перш за все, негативного уявлення учня про себе у цілому, виступає однією з психологічних детермінант шкільних страхів молодших школярів.

Далі зупинимось на дослідженні тривожності молодших школярів як однієї з психологічних детермінант виникнення та закріплення шкільних страхів. Результати проведеного нами лонгitudного дослідження підтверджують наше припущення про вплив тривожності на виникнення та закріплення шкільних страхів у молодших школярів. Отже, розглянемо конкретніше тривожність молодших школярів як одну з психологічних детермінант шкільних страхів.

В даній частині дослідження брали участь 49 учнів перших класів загальноосвітніх середніх шкіл, їхні батьки та 32 учні з нашого лонгitudного дослідження. Перш за все, розглянемо коли виникають шкільні страхи та чи пов'язані вони з тривожністю у першокласників. Як указується у дослідженні емоційної сфери дитинства, яке проводилось фахівцями Філадельфійського центру розвитку дитини, порівняно з раннім дитинством шкільний вік менше насичений побоюваннями та страхами. Діти в цьому віці вже більше знають про те, що це страх і як він проявляється та вміють краще справлятися з певними страхами. З іншого боку, вказується на те, що дитина шкільного віку, яка дійсно має страхи, буде приховувати їх від батьків. Це пояснюється бажанням видаватися більш дорослим та соромом за відкритий прояв своїх страхів. Приховування страхів характерне для дітей, що налаштовані на успіх, а визнати страх – значить визнати свою невдачу, вважають автори. Як тільки діти йдуть до школи, вони вступають в активну взаємодію з ровесниками і дорослими поза домівкою, в результаті чого велика доля їх страхів набуває соціальної природи. Вважають, що діти побоюються в першу чергу, бути небажаними, приниженими та втратити стосунки із соціумом [207].

Що ж відбувається з першокласником, який тільки-но прийшов до школи? Спочатку йому все подобається в школі – нові зошити, книги, вчитель. Але потім, день за днем він чує: “Ти повинен”, “А як же ти хотів?”, “Що значить – нецікаво, це тепер надовго” і т.п. Наше дослідження показало, що першокласник, який

тільки-но прийшов до школи, ще не має шкільних страхів. Якщо і є страх на початку навчання в школі, то ми його відносили до страху, який у літературі визначається скоріше як страх розлуки з близькими людьми, а не як суто шкільний страх. Першокласники ще не мають особистого досвіду навчання в школі, цей досвід з'являється десь до середини навчального року. Саме тоді в дитини можуть з'явитися страхи, що пов'язані зі шкільним навчанням. Хочемо зазначити, що дослідження шкільних страхів у першокласників утруднене тим, що методи опитування, анкетування, стандартизованого інтерв'ю, тестування, що найчастіше використовуються, спираються на самосвідомість дитини, яка в першокласника розвинена ще недостатньо для вербалізації своїх переживань. Психодіагностична робота проводилась нами з кожною дитиною в індивідуальному порядку. Часто на прямі запитання діти дають соціально бажану відповідь. Тому, в дослідженні першокласників ми використовували здебільшого спостереження на уроках та проєктивні методи: "Неіснуюча тварина", "Моя школа", "Моя сім'я", домальовування виразу обличчя дітей-школярів на заданому бланку, бесіда, що проводилась з кожною дитиною після виконання нею малюнків. Також ми проводили бесіди з учителями та анкетування батьків першокласників для виявлення їхнього ставлення до дітей та відношення до дитячих страхів.

Інтерпретація даних дослідження будувалась на принципі взаємодоповнюваності зазначених психодіагностичних методик. В бесіді з дітьми ми не ставили прямих запитань щодо змісту страхів, намагались не робити емоційних чи смислових акцентів у вимові тих чи інших слів, не навіювали страхи фразою "скажи, ти боїшся ...". Наша бесіда була побудована таким чином, що діти казали про можливі шкільні страхи дітей, зображених на малюнку, який вони самі ж домальовували. Тобто, бесіда мала також проєктивний характер, і діти мали змогу вільно виражати свої переживання у проєкції. Така робота з використанням усіх зазначених методик проводилась нами у два етапи: на початку та в кінці навчального року для того, щоб прослідкувати, як змінюється емоційний стан дітей.

Отже, докладніше зупинимось на результатах дослідження першокласників. При аналізі малюнків сім'ї ми мали змогу визначити, чи отримує в сім'ї дитина визнання свого "Я",



стверджується як особистість, чи знаходить коло людей, із якими може поділитися своїми переживаннями. Малюнки досліджуваних виявились досить показовими. Так, на багатьох із них усі члени сім'ї були разом, тримались за руки, посміхались, займались спільною діяльністю. Мама з татом були в оточенні дітей, поряд зображувались дідусь із бабусею. Кольори, які діти використовували, були здебільшого пастельні, теплі. Однак, хочемо відмітити, що багато малюнків мали досить спрощений спосіб зображення, більше характерний для дітей 4 – 5 років.

Деякі малюнки відзначались протилежними ознаками: зображенням неповної сім'ї, відсутністю на малюнку дитини, малюванням замість людей тварин, використанням темних кольорів. Провідними сюжетами на таких малюнках були такі: ізольованість дитини, відокремлення від інших членів сім'ї, небажання зобразити батьків (один хлопчик зобразив тільки папугу), часто на малюнках батьки зображувались відвернутими від дітей. Проведені бесіди з такими дітьми підтвердили, що в сім'ї вони не відчують захисту, їм би хотілось частіше бувати з батьками, проводити разом вільний час. Наприклад, досліджуваний Толя С. намалював посеред аркуша величезну чорну шафу, збоку на дивані зобразив дуже маленьким себе, тато був намальований “наполовину”, тобто неначе виглядав з-за дверей, а мамі взагалі не знайшлося місця. В розмові з дитиною виявилось, що бачиться він із мамою дуже рідко, із школи його забирає гувернантка; із батьком відносини напружені, бо “тато часто свариться”. У школі цей хлопчик був неуважним, часто відволікався, не міг добре засвоїти матеріал. Саша В. зобразив тільки бабусю, хоча, за словами вчительки, мав повну і, начебто, благополучну сім'ю. В бесіді з дитиною виявилось, що весь свій вільний час він проводить із бабусею, бо батьки зайняті, а йому хотілось би більше часу проводити з мамою та татом.

При аналізі малюнків та під час бесіди з дітьми ми враховували, що діти вже могли знайти засіб боротьби з тривогою. Іноді це ритуальні дії, що “захищають” дитину від небезпеки, або фантазії, які часто замінюють сповнену тривогу реальність. Так, багато дітей, малюнки яких були негативними, казали, що мріють як мама не йде на роботу, а залишається вдома з ними, що тато замість того, щоб дивитись телевізор, грається із сином у футбол і т.п.

Аналіз малюнків “Неіснуюча тварина” також виявив деякі показники емоційного стану дитини. Так, діти які були відзначені

вчителем як емоційно врівноважені, такі, що мають багато друзів, як правило, зображували своїх тварин яскравими кольорами, доброзичливими та привітними. Інші досліджувані, що мали в школі ознаки дезадаптації (погана поведінка, відсутність друзів, неухважність, несприйняття нового матеріалу, тривожність та ін.) зображували неіснуючих тварин у вигляді чудовиськ із страшними очима, великим ротом і т.п. Часто такі чудовиська мали засоби насилля, як от: ціпки, ножі, палиці, пістолети; та мали назви на зразок – Силач –Бамбула, Руйнівник, Привид, Винищувач вампірів. В бесіді з дітьми з'ясувалось, що багато з цих страховиськ навіювані їм із фільмів жахів, комп'ютерних ігор, які досліджувані можуть дивитись без найменшого контролю з боку дорослих.

Деякі малюнки школи, виконані досліджуваними, ми наводимо в додатках (див. Додаток 3). Ці малюнки також дали багатий матеріал, що в поєднанні з аналізом інших методик, особливо, домальовуванням виразу облич школярів на запропонованих бланках та бесіді за цими малюнками. Бесіда, яку ми проводили з першокласниками, мала наступний зміст: після того як дитина домальовувала вирази облич на бланку, ми пропонували їй вибрати на малюнку одного із зображених школярів та дати йому уявне ім'я. Діти, як правило, обирали зображення школяра своєї статі та давали йому будь-яке ім'я, що сподобалось. Потім ми просили уявити, що ця дівчинка чи хлопчик, якого вибрала дитина, вчиться у першому класі в іншій, ніж досліджувана дитина, школі. Далі першокласник мав придумати коротку розповідь про те, як вибраний ним персонаж ходить до школи, що йому подобається в школі, а що - не подобається. В ході бесіди, що проходила в довірливій атмосфері, ми питали “чи є щось таке, що лякає твого героя вдома, на вулиці?”, “а в школі є щось, чого він боїться?” Наведемо приклади такої бесіди. Досліджуваний Олесь В. “Я вибираю цього хлопчика (показує на малюнку). Йому подобається у школі. У нього є новий портфель. Ні, він нічого не боїться. Тут добре. Вчителька гарна і добра. Вона не кричить на нього”. Маша Д. “Ось ця дівчинка любить ходити до школи. Вона має подругу. Ще у неї є нова спідничка. У школі їй нічого не лякає. Вона хоче бути учителькою.”

У дослідженні, яке проводилось на початку навчального року (у кінці першої чверті, коли діти вже встигли адаптуватися до нових умов), ми не виявили учнів, які б мали шкільні страхи. Тільки одна дівчинка, якій не було і 6 років на момент опитування,

сказала, що школярка на малюнку боїться, що її мама не забере додому. Нами був проаналізований емоційний стан першокласників у перший день навчання в школі. Такий аналіз здійснювався за результатами спостереження за учнями, в якому нам допомагали вчителі початкових класів та за малюнками у щоденниках першокласника, на яких діти зображували свій перший день у школі. Результати такої роботи виявили наступне: радість відчували 93,7% учнів, і в той же час тривогу переживало 64% дітей, у 7% проявлялись ознаки ізольованості. Щоб прослідкувати, як змінювався емоційний стан учнів протягом року, ми провели наступне дослідження за зазначеними методиками в кінці навчального року серед цих же дітей. Якщо результати за показником тривожності змінились незначною мірою (53,1% учнів), то шкільні страхи з'явилися у 40,4% досліджуваних. Переважна більшість цих дітей виявила страх запізнення в школу – 73,6% та страх перед учителем – 47,3%. Страхи ситуацій перевірки знань, які за нашими даними є одними з провідних шкільних страхів у молодшому шкільному віці, виявився у 36,8% досліджуваних. Як відомо, учні перших класів навчаються без оцінок, що, на наш погляд, не завжди є правильним. Учні оцінюються тільки схваленням чи усним зауваженням учителя, що не дає їм чіткого уявлення про якість виконаної роботи.

Проведене нами дослідження виявило, що постійні дорікання з боку дорослих через можливі помилки першокласників, навіть приниження, яке відчуває дитина від учителя та батьків протягом навчального року, набуття особистого негативного досвіду навчання у школі, виступає однією з детермінант шкільних страхів. Стимулами таких страхів виступають, в першу чергу, процеси соціалізації: новий колектив, схвалення чи нарікання з боку батьків та вчителя, нові вимоги, про які постійно нагадують дитині і т.п. Лише 59,6% досліджуваних першокласників залишились емоційно благополучними щодо шкільних страхів у кінці навчального року.

Дослідження тривожності як однієї з психологічних детермінант виникнення шкільних страхів у молодших школярів проводилось у лонгitudному дослідженні з 2 по 4 клас, в ньому брали участь 32 учні. Для того, щоб прослідкувати, чи є тривожність детермінантою шкільних страхів, ми виділили групу дітей, 27,3% серед даної підвибірки, в яких за результатами проведеної психодіагностики тривожність зберігалась протягом

усього періоду дослідження, тобто з 2 по 4 класи. Також ми виділили емоційно благополучних учнів, а це 22,7% учнів, які з 2 по 4 класи не мали вираженої тривожності за результатами психодіагностики.

Отже, наведемо отримані нами показники для кожної з підгруп окремо. Серед тривожних досліджуваних (27,3% серед усієї вибірки лонгітюдного дослідження, надалі у розрахунках приймемо за 100%) із другого по четвертий класи (відповідно по представленим %) були отримані наступні показники за виділеними нами вище видами шкільних страхів: страхи самовираження – учні 2-го класу 83,3%; учні 3-го класу 66,7%; учні 4-го класу 66,7%; страхи ситуацій перевірки знань – учні другого класу 100%; учні 3-го класу 83,3%; учні 4-го класу 66,7%; страхи не відповідати очікуванням оточуючих – учні 2-го класу 83,3%; учні 3-го класу 66,7%; учні 4-го класу 83,3%; страхи у стосунках з вчителем – учні другого класу 33,3%; учні третього класу 50%; учні 4-го класу 33,3% учнів. Серед нетривожних досліджуваних (22,7% від усієї вибірки з лонгітюдного дослідження, які надалі приймемо за 100%) отримані такі дані (% наведено відповідно з другого до четвертого класу): страх самовираження – учні другого класу 60%; учні третього класу 40%; учні 4-го класу 60%; страхи ситуацій перевірки знань – учні другого класу 60%; учні третього класу 20%; учні 4-го класу 20%; страхи не відповідати очікуванням оточуючих – учні другого класу 40%; учні третього класу 20%; учні 4-го класу 40% учнів; страхи у стосунках з вчителем – 20% у другому класі та жодного учня в третьому та четвертому класах.

На рис.2.12. представлено диференційно-порівняльний графік інтенсивності шкільних страхів у тривожних та нетривожних досліджуваних. З графіку добре видно, що крива шкільних страхів у тривожних учнів зміщена доверху, що свідчить про високий рівень переживань шкільних страхів тривожними досліджуваними.

Рис.2.12. Інтенсивність прояву шкільних страхів (у відсотках) у тривожних та нетривожних досліджуваних

Узагальнимо та проведемо порівняльний аналіз наведених даних, а також представимо статистичний аналіз результатів у цілому за весь період дослідження в табл. 2.7.

Таблиця 2.7

Співвідношення між групами шкільних страхів у тривожних та нетривожних учнів

Групи шкільних страхів	Кількість досліджуваних (у відсотках)	
	Тривожні досліджувані	Нетривожні досліджувані
Страхи самовираження	72,2	53,3
Страхи ситуацій перевірки знань	83,3	33,3
Страхи не відповідати очікуванням оточуючих	77,8	33,3
Страхи, що виникають при спілкуванні з учителем	38,9	6,7

Таким чином, ми мали змогу прослідкувати вплив тривожності на виникнення шкільних страхів та порівняти дві виділені нами підгрупи досліджуваних щодо наявності шкільних страхів. З табл.2.7. можна побачити, що кількість тривожних дітей зі шкільними страхами значно більша від кількості дітей, що є нетривожними та також мають шкільні страхи.

Отже, якісний та кількісний аналіз отриманих нами результатів свідчить про те, що тривожність молодших школярів є однією з психологічних детермінант шкільних страхів. Це також підтверджується статистичною обробкою отриманих даних: розбіжності результатів статистично значущі за t-критерієм Стьюдента на рівні значущості  $p < 0,001$ .

Звернемось далі до дослідження впливу негативного емоційного досвіду на виникнення шкільних страхів у молодших школярів. У своєму дослідженні ми намагалися виявити негативний вплив емоційного досвіду, який діти отримали в ситуації навчання в школі на виникнення шкільних страхів. Ми не ставили собі за завдання виявити шляхи набуття такого досвіду та особливості індивідуального реагування на негативні обставини, а вважали, що сам досвід навчання в школі може бути негативним та спричиняти виникнення шкільних страхів, а також мати подальший вплив на емоційний розвиток дитини. Як відомо, одиничний конфлікт, яким би гострим він не був, не робить дитину тривожною.

Солідаризуючись із думкою дослідників, ми вважаємо, що виникненню шкільних страхів сприяє не одиничний випадок, а тривале перебування під впливом ситуації, яка має негативне емоційне забарвлення. Причому, патогенну дію спричинює не сама по собі ситуація, а її психологічна значущість для самої дитини. Тобто, негативна дія локалізується ніби не поза індивідом, а всередині нього. Важливою особливістю визначення суб'єктивної ситуації як такої, що загрожує, є її особистісний смисл, що усвідомлюється учнем як "значення для мене". Наслідком такого переживання може бути значимість ситуації для учня та виділення в ній того фактора, який вносить дезорганізаційний початок.

Як зазначає у своєму дисертаційному дослідженні індивідуально-особистісних детермінант емоційних переживань у психотравмуючій ситуації Будницька О.А., психологічний характер та психологічні особливості має не ситуація як така, а певна ситуація відносно певної особистості [31]. Зазначається, що психологічний зміст надається ситуації лише включенням у неї особистості. При цьому ситуація розглядається як середовище діяльності особистості, в якому відбувається її становлення як суб'єкта. В нашому дослідженні такою діяльністю виступає навчальна діяльність, яка є провідною для молодшого шкільного віку. Але негативний особистісний досвід не завжди може бути

детермінований зовнішніми несприятливими чинниками. За даними Захарова О.І., серед основних причин виникнення страхів у дітей є невідповідність вимог батьків та вчителів психофізіологічним можливостям дитини, особливостям її розвитку [73]. Чим більший ступінь невідповідностей та протиріч, непослідовностей та неадекватних вимог до дитини, тим більш напружена та нестійка її внутрішня позиція, що є суттєвим фактором, який провокує перенапруження нервових процесів та нервовий “зрив”, під впливом навіть незначних психологічних травм [13; 76]. Слід відмітити, що діти молодшого шкільного віку дуже вразливі у емоційному відношенні, і тому навіть незначне зауваження може викликати гостру емоційну реакцію.

Дослідження впливу негативного емоційного досвіду на виникнення шкільних страхів у молодших школярів ми провели серед 32 учнів третього класу вальдорфської школи “Софія” у м. Києві. Вибір даної групи досліджуваних був зумовлений особливістю навчання школярів у вальдорфській школі. Не вдаючись до аналізу позитивних та негативних моментів навчання в школі даного типу (серед учителів та психологів має місце полеміка щодо запровадження такої форми навчання), ми лише вкажемо основні, на наш погляд, особливості, які є значущими для нашого дослідження.

Отже, звернемо увагу на те, що в такій школі учням не ставлять оцінок, оцінювання досягнень відбувається в усній, доброзичливій формі, діти мають змогу вільно виражати свої думки та емоції. Частина занять проходить у формі експресивної емоційної розрядки, яка передбачає вивільнення емоцій у формі танцю чи інших рухливих вправ, які вчитель виконує разом із дітьми. Щоб учні, на думку викладачів вальдорфської школи, мали змогу вивільнити свої фантазії та не вдаватись до стереотипів, у зображеннях людей відсутній вираз обличчя. Тобто, на малюнку на місці обличчя зображується тільки порожній овал, що, нібито, таким чином дає змогу дитині зробити свого персонажа будь-ким за бажанням: чоловіком чи жінкою, добрим чи лихим.

Результати, які ми отримали при дослідженні учнів вальдорфської школи, виявились дещо несподіваними для нас, що й зумовило висунення гіпотези про те, що негативний особистісний досвід, є однією з психологічних детермінант шкільних страхів у молодших школярів. Спостереження за учнями на уроках показало

дійсну різницю у стилі роботи вчителя з дітьми у звичайній та вальдорфській школах. У школі “Софія” діти висловлювали свої думки відкрито та невимушено, зауваження вчитель не робив, в процесі уроку проводились розминки на розслаблення нервової системи, діти співали та танцювали, ніхто не дивувався незвичній думці або висловленню дитини, а сприймав як належне. Тому, коли за результатами комплексного дослідження ми отримали дані про наявність шкільних страхів у даних учнів, ми спробували з’ясувати причини їх виникнення. Наведемо дані нашого дослідження за тестом шкільної тривожності Б.Філліпса.

Отже, як і в інших підвибірках, ми аналізували такі види шкільних страхів: страхи самовираження – 9,4% учнів, страхи ситуацій перевірки знань – 15,6% учнів, страхи не відповідати очікуванням інших – 15,6% учнів, страхи у стосунках із учителем – 21,8% учнів. Отримавши такі результати, ми звернулись до вчителів, щоб разом проаналізувати наступні питання: чому при відсутності оцінок, доброзичливому ставленні вчителя до учнів на уроках, можливості вільно висловлювати думки, а, крім того, що також важливо, програмі навчання, яка не співпадає з програмою загальноосвітньої школи та, є на нашу думку, досить простою для оволодіння, все таки ми виявили учнів із шкільними страхами.

Також ми провели індивідуальні бесіди із школярами та їх батьками, щоб з’ясувати можливі причини виникнення шкільних страхів. Виявилось, що всі ці діти були переведені до вальдорфської зі звичайних шкіл через конфлікти та непорозуміння з вчителем, недоброзичливого ставлення однокласників, неуспішність у навчанні і т.п.

Таким чином, провчившись у середній школі два роки початкової школи, учні були переведені батьками до альтернативного навчального закладу. Батьки цих дітей зазначали, що з переходом до нової школи діти стали більш спокійними, врівноваженими, почали висловлювати свою думку, поступово навчались відкритому спілкуванню з однолітками тощо.

Проведення індивідуальної бесіди з батьками цих учнів мало на меті виявлення їхнього ставлення до умов навчання в попередній та теперішній школах. Виявилось, що у батьків сформувалась негативна думка про звичайну школу. Так, вони вважали, що вчитель приділяв недостатньо уваги їхнім дітям та не враховував індивідуальні особливості дітей. З часом учні почали недостатньо



засвоювати програмний матеріал, що викликало в них стан емоційного пригнічення та помітне зниження продуктивності таких психічних процесів, як запам'ятовування та мислення. Ситуація відповіді перед усім класом викликала в таких дітей страх, бо однокласники сприймали їх як невстигаючих та насміхались, коли учні робили помилки. Деякі діти піддавались постійним насмішкам та цькуванню з боку однокласників. Таким чином у школярів сформувалось негативне емоційно-оцінне ставлення до навчання та до школи взагалі.

Під час бесіди, яку ми проводили з дітьми, вони казали про те, що весь час чекають, що їм поставлять незадовільну оцінку, будуть нарікати на те, що вони нічого не розуміють, що однокласники насміхатимуться, якщо сказати щось неправильно, вчитель буде лаяти за помилку в роботі і т.п. Наше дослідження проводилось в кінці навчального року, коли учні вже встигли адаптуватись до нової ситуації, в якій вони опинились. Як бачимо, для набуття дітьми емоційного комфорту від навчання, виявилось недостатнім просто помістити їх в іншу ситуацію. Ці діти потребують додаткових занять, спеціальної психокорекційної роботи щодо подолання набутих шкільних страхів.

Отже, негативний особистісний емоційний досвід, який учні набули в загальноосвітній школі спричинив виникнення почуття невпевненості у своїх силах та виявився одним із джерел набуття шкільних страхів. Причому ці страхи були перенесені в іншу, вже емоційно-сприятливу соціальну ситуацію. Негативний характер переживань, що мав місце протягом тривалого періоду міг також зумовити таку поведінку, коли учню вигідно стало стимулювати шкільний страх, розраховуючи зайвий раз отримати підкріплення від батьків у формі заспокоєння чи схвалення його теперішніх успіхів. Таким чином дитина ніби захищається від реального шкільного життя, яке нагадує їй минулі негативні враження.

Отже, попередня шкільна ситуація виявилася несприятливою для досліджуваних нами учнів, спричинила формування негативного емоційного досвіду. А між тим школа й дім мають захищати дитину від страху, а не бути джерелами сумніву в особистих силах. В інших досліджуваних, що навчались в даній школі з першого класу ми не виявили жодного, з виділених нами шкільних страхів. Під час проведення дослідження учні щиро дивувались запитанням, які ми ставили щодо їх емоційного стану в

школі та можливих страхів, пов'язаних із навчанням. Часто вони просто сміялись та не розуміли, про що йде мова, як можна боятись чогось у школі. Порівнюючи їх з учнями звичайних шкіл, ми можемо казати про емоційне розкріпачення, вільне виявлення особистої думки та демократичні відносини партнерства та взаєморозуміння між учителем та учнями. Тобто, цим учням була невідома інша ситуація взаємодії з учителем чи однокласниками, крім тієї, в яку вони потрапили з першого класу. Якщо навіть їм і розповідали учні, що перейшли із загальноосвітньої школи про інші правила навчання та поведінки, то дітям усе рівно важко було уявити те, чого вони не відчували на власному досвіді.

Як зазначається в літературі, емоційний досвід має цілісний характер та містить у згорнутому вигляді уявлення про попередні успіхи чи невдачі, що забезпечує прогноз успіху чи неуспіху в нових умовах [155]. Через те що наші досліджувані мали переважно негативний досвід неуспіху, вони перенесли його і в нову ситуацію. Наведемо дані, які ми отримали у даній підвибірці досліджуваних, у табл.2.8. умовно прийнявши назву “шкільний страх” для підгрупи дітей, що навчалась у вальдорфській школі з першого класу. Результати наведені у % до загальної кількості досліджуваних у кожній з зазначених підгруп (учні, що мають шкільні страхи – 21, 8%; учні, що не мають шкільних страхів – 78,2%).

Таблиця 2.8

Співвідношення між показниками (у відсотках) за тестом тривожності Б.Філліпса

Узагальнені показники за групами шкільних страхів	Групи досліджуваних	
	Група А (учні, що перейшли до вальдорфської школи)	Група В (учні вальдорфської школи)
Середнє арифметичне ( $\chi$ )	56,4	24,3
Середнє квадратичне відхилення ( $\delta$ )	7,4	12,5

За даними таблиці 2.8. добре видно значущу різницю у показниках між двома зазначеними групами досліджуваних. Такі показники дають нам можливість казати про те, що саме негативний особистісний досвід, який діти набули у загальноосвітній школі,

виявився однією з психологічних детермінант у виникненні та усталеності шкільних страхів.

Підводячи підсумок даної частини дослідження, ми можемо зазначити, що проведений нами якісний та статистичний аналіз результатів дослідження підтверджує: саме той негативний індивідуальний досвід, який отримали у звичайній школі діти, що проявився у постійному очікуванні нарікань із боку вчителя, насмішок однокласників, інших негативних для дітей обставин, в яких вони перебували протягом двох років навчання, є однією з психологічних детермінант виникнення й закріплення шкільних страхів.

Важливою детермінантою шкільних страхів молодших школярів є стиль педагогічного спілкування учителя початкової школи. Дослідження процесу виникнення та розвитку шкільних страхів у дітей молодшого шкільного віку визначає ряд актуальних проблем сучасної вітчизняної психології, наукове осмислення яких передбачає аналіз ситуації у цілому та окремих детермінант виникнення та прояву шкільних страхів. Згідно точки зору, що існує в психології, особливий вплив на формування особистості учня молодших класів має перший учитель. Вступаючи до школи, дитина опиняється в новій ситуації, що в подальшому багато в чому визначає хід її розвитку на даному віковому етапі. Соціальна ситуація розвитку молодшого школяра, у якій саме ситуація “дитина-вчитель” пронизує все життя учня, має особливий вплив на формування як позитивних, так і негативних емоційних реакцій. Тому однією з важливих та актуальних проблем у сьогоденні психологічної служби системи освіти є дослідження того, чи впливає особистість вчителя, зокрема, стиль педагогічного спілкування як на виникнення, так і на подолання шкільних страхів молодших школярів.

Дослідження впливу стилю педагогічного спілкування вчителя як однієї з детермінант виникнення шкільних страхів у молодших школярів проводилось нами в процесі індивідуальної та групової практичної психологічної роботи з дітьми початкової школи. В даній частині дослідження приймало участь 205 досліджуваних учнів третіх класів (дівчаток і хлопчиків приблизно порівну) загальноосвітніх середніх шкіл м. Києва.

З вступом дитини до школи відбуваються суттєві зміни у всіх рівнях соціальних взаємин, відношень дитини до оточуючих. Дитина починає усвідомлювати особливу важливість суспільно-значимої діяльності, яка носить характер учбової діяльності. Відбувається якісна зміна системи “дитина-дорослий”, в якій особа вчителя стає головною центральною особою не лише на уроці, а й у всьому житті дитини. Система “дитина-вчитель” починає визначати відношення дитини до батьків та відношення до дітей. Як

зазначається в психологічній літературі, вперше відношення “дитина-вчитель” стає відношенням “дитина-суспільство”, в якому вчитель є представником суспільства в цілому, носієм загальних цінностей і знань, “істиною в останній інстанції” [29; 135].

Соціальна позиція школяра покладає на дитину почуття відповідальності, обов’язку, відбувається зниження престижу батьків у порівнянні з престижем учителя. Фігура вчителя набуває позитивного емоційного забарвлення за умови, коли шкільні невдачі та критика з боку вчителя не гальмують встановлення позитивного емоційного зв’язку з учнем. В цьому відношенні нам видається цікавим порівняння Бреславом Г.М. негативного емоційного забарвлення, що може викликати фігура вчителя з “дамоклевим мечем”, коли під впливом несправедливого відношення, виділення в класілюбимих та нелюбимих учнів, поганих оцінок може сформуватися негативне відношення до вчителя й навчання [29].

Внутрішня позиція школяра спрямовує дитину на навчання, викликає бажання бути “гарним учнем”. Якщо не задовольняються потреби учня в позитивній оцінці вчителем його шкільної діяльності, то може відбутися девальвація ролі вчителя, яка має захисний характер, або ж розвивається негативне відношення до школи. Такі діти часто перебувають у стані очікування несприятливого розвитку подій, у страху зробити щось не так та викликати незадоволення дорослих. Крім суттєвої пристосувальної функції страху, коли дитина здатна визначити для себе загрозу та в разі потреби потурбуватись про себе, страх стримує пізнавальні потреби дитини, виявляється засобом зупинки природного інтересу та цікавості, що притаманні дитині. Таким чином, шкільні страхи можуть виступати серйозною перепоною для гармонічного розвитку учня, бо навчання є постійним засвоєнням нового досвіду та нових вражень.

Як відомо з психологічної літератури, вчитель у першому класі користується у дітей високим, незаперечним авторитетом. У другому та третьому класах авторитет учителя зберігається досить високим, та учні цього віку вже намагаються зрозуміти, за якими мотивами вчитель висуває їм ті чи інші вимоги, у дитини виникає своя думка, що може розходитись з поглядами педагога [5].

Вивчення досвіду роботи вчителів педагогічною психологією дозволило виділити стилі педагогічного спілкування, які обумовлені специфікою саме вчительської діяльності, індивідуально-психологічними особливостями її суб’єкта. В результаті проведення анкетування за допомогою опитувальнику, спрямованого на самооцінку учителем стилю своєї діяльності, експертних оцінок уроків педагогів адміністрацією шкіл, особистих бесід із учителями, а також спостереження на уроках, ми виділили авторитарний, демократичний та ліберальний педагогічний стиль спілкування з дітьми. Таким чином, ми виділили три класи з авторитарним (64 учні), три класи з демократичним (71 учень) та три класи з ліберальним стилем педагогічного спілкування (70 учнів). Коротко охарактеризуємо особливості стилів педагогічного спілкування, прийняті у педагогічній психології, на які ми спирались під час відвідування уроків та спостереження за характером спілкування з учнями, особливостями викладу навчального матеріалу та основними методами впливу на молодших школярів [40].

При авторитарному стилі учень розглядається як об’єкт педагогічного впливу, а не рівноправний партнер. Учитель встановлює жорсткий контроль за виконанням своїх вимог, головними методами впливу вчителя з авторитарним стилем є наказ та повчання. Значно частіше, ніж вчителі з іншими стилями, авторитарний учитель робив різкі зауваження, нетактовні зауваження на адресу одних учнів та необґрунтовані похвали інших. Авторитарний учитель визначає не тільки загальні цілі діяльності і завдання, але і вказує на способи виконання, жорстко вирішуючи, хто з ким буде працювати, а також припиняє будь-який прояв ініціативи. Крім того, авторитарний учитель оцінює успіхи учнів суб’єктивно, адресуючи докори та похвалу виконавцю як особистості.

При демократичному стилі оцінюються факти, а не особистість. Головною особливістю демократичного стилю є активна участь класу в

обговоренні ходу майбутньої роботи та її організації. В результаті в учасників розвивається впевненість у собі та стимулюється самоуправління. Учитель із демократичним стилем розглядає учня як рівноправного партнера по спілкуванню, враховує думку учнів, підтримує самостійність суджень, враховує особистісні якості учнів. Методами впливу такого вчителя є порада, прохання, спонукання до дій.

Ліберальний стиль характеризується тим, що вчитель відходить від прийняття рішень, здійснює контроль за діяльністю учнів без системи. Цей стиль можна назвати ще стилем потурання, коли в класі нестійкий мікроклімат, учні постійно знаходяться під впливом замаскованих конфліктів.

У своєму дослідженні ми припускали, що стиль педагогічного спілкування є однією з передумов виникнення та розвитку шкільних страхів різної інтенсивності у дітей одного вікового періоду. Виходячи з цих міркувань, ми вирішили в першу чергу в'янути, яким чином одні й ті ж показники деяких учбових страхів проявляються у різних групах досліджуваних.

Якщо вчитель не враховує індивідуальність дитини, а орієнтує клас на досягнення успіху з тим, щоб клас був найкращий у показниках оцінок, що, як правило, відбувається при авторитарному стилі, то часто високі показники прояву шкільних страхів виникають саме в дітей, які мають такого вчителя. Так склалося в шкільній системі, що нерідко вчитель з авторитарним стилем має сильний за показниками успішності клас, зовнішніми показниками дисципліни та організованості учнів. Такі вчителі ще під час прийому дітей до першого класу намагаються відібрати найкращих майбутніх учнів за попереднім тестуванням та опитуванням, в якому вони приймають безпосередню участь. Не останню роль у цьому відіграють батьки дітей, які хочуть віддати свою дитину до того вчителя, попередні випуски якого відзначені високими показниками успішності.

У проведеному нами дослідженні ми виявили, що жорстка дисципліна та високі вимоги, які висуваються до учнів у плані орієнтації на успіх та досягнення високих показників навчання вчителем початкових класів часто виявляється тим фактором, що дійсно веде до підвищення навчальних показників в учнів. Та, як свідчать наші спостереження і дослідження психологів, добра чи відносно добра успішність часто досягається нераціональними методами, що не відповідають здібностям дитини, не враховують її індивідуальність. Навантаження в школі, а потім удома під час виконання домашніх завдань, не виправдано високі часові витрати нерідко призводить до низького фізіологічного опору стресу в учнів, що негативно позначається на здоров'ї дітей. Як правило, такому негативному впливові піддаються учні з досить високою успішністю, які бояться засмутити вчителя.

В нашому дослідженні ми виявили, що серед 64 досліджуваних учнів, які навчаються у вчителя з авторитарним стилем педагогічного спілкування високий показник прояву низького фізіологічного опору стресу виражений у 15,7% учнів, серед 70 досліджуваних учнів, що навчаються у вчителя із ліберальним стилем педагогічного спілкування у 14,6% учнів, серед 71 досліджуваних учнів в класах із демократичним стилем педагогічного спілкування 14,4% учнів. Помірні прояви (20%-40%) за зазначеним показником мають 63,8% учнів авторитарного учителя, 58,7% учнів ліберального учителя та 31,2% учнів демократичного учителя. Середній показник інтенсивності прояву даного фактора 20,2% у класах з авторитарним, 20,2% у класах із демократичним та 27,7% у класах із ліберальним стилем педагогічного спілкування.

Низький фізіологічний опір стресу визначає таку психофізіологічну організацію дитини, що знижує пристосованість до ситуацій стресогенного характеру та підвищує вірогідність неадекватної реакції на вплив фактора середовища, що викликає тривогу та страх. Діти, в яких ми виявили прояв цього фактора схвально відповідали на питання типу: "Чи буває часом, що ти весь тремтиш, коли тебе викликають відповідати?", "Чи боїшся ти

інколи, що в класі тобі стане погано?”, “Чи відчуваєш ти, що твоє серце починає сильно калатати, коли вчитель каже, що збирається перевірити твою готовність до уроку?” тощо. В бесіді з учителями та батьками цих дітей за результатами проведеної психодіагностики, ми пересвідчилися в тому, що такі учні часто хворіють протягом навчального року та відвідують уроки фізкультури в індивідуальному порядку.

В даній частині нашого дослідження ми виділили п'ять факторів прояву окремих шкільних страхів у молодших школярів: страхи самовираження, страхи ситуацій перевірки знань, страхи не відповідати очікуванням оточуючих, страхи й проблеми у стосунках з учителями та низький фізіологічний опір стресу як фактор, що опосередковано впливає на закріплення та розвиток учбових страхів.

Результати оцінювались у кожній з виділених груп учнів окремо у відсотках до загальної кількості досліджуваних у даній групі та по кожному окремо з виділених п'яти факторів, абсолютне значення кожного фактора приймалось за 100%.

Страхи ситуацій перевірки знань, острах зробити помилку при відповіді на запитання вчителя, тремтіння, коли вчитель перевіряє правильність виконаного завдання, сильне хвилювання перед тим як почати виконувати самостійну чи контрольну роботу, а потім напружене чекання результату перевірки виявили 45% досліджуваних учнів у класах з авторитарним стилем педагогічного спілкування, 44% - середній показник інтенсивності прояву в цих класах. В індивідуальному прояві показник за фактором “страхи ситуацій перевірки знань” коливається від 55% до 83% серед зазначеної вибірки досліджуваних, що визначається в нашому дослідженні, відповідно, як підвищений та високий рівні.

У класах із демократичним стилем педагогічного спілкування зазначений фактор проявився у 31% досліджуваних, середній показник прояву за даним фактором при демократичному стилі 47%. З ліберальним стилем педагогічного спілкування у 41% досліджуваних учнів, 51% - середній показник прояву інтенсивності даного фактора.

Дослідження прояву фактора “страху не відповідати очікуванням оточуючих”, “бути не тим, про кого гарно говорять”, “не бути гарним учнем”, який у психологічній літературі виділяється як провідний страх молодшого шкільного віку, показав наступні результати. У класах з авторитарним вчителем 42% учнів мають прояв даного страху, у класах із ліберальним вчителем 39% учнів, із демократичним вчителем 30% учнів. Середній показник за інтенсивністю прояву за даним фактором 42% у класах з авторитарним, 39% із ліберальним та 38% із демократичним стилем педагогічного спілкування.

В літературі з дослідження вікової психології зазначається, що в молодшому шкільному віці відбувається подальша диференціація сором'язливості, яка виявляється в способі реагування на оцінку діяльності та поведінки значимої для учня людини. Подальший розвиток почуття самолюбства може виявитись в гнівному реагуванні на приниження особистості учня [40]. Аналіз результатів дослідження виявив, що фактор “страхи самовираження”, коли учень боїться вступати у суперечку, мати безглуздий вигляд, болісно реагує на зауваження з боку однолітків, часто замислюється, що про нього думають однокласники, часто піддається глузуванню з боку однолітків виражений у 48% учнів у класах з авторитарним, у 42% учнів із ліберальним та у 25% учнів із демократичним стилем педагогічного спілкування. Середній показник інтенсивності прояву даного фактора 53% серед учнів, що мають авторитарного вчителя, 38% - демократичного вчителя та 51% - ліберального учителя.

Як ми вже зазначали, особливе значення для молодших школярів мають взаємовідносини “вчитель – учень”, через що учні часто виявляються навіюваними по відношенню до вчителя. В нашому дослідженні ми виявили, що страхи у стосунках з учителями мають 45% досліджуваних у класах з авторитарним вчителем, 40% досліджуваних у класах із ліберальним вчителем та 38% досліджуваних у класах із демократичним вчителем. Дані страхи проявляються небажанням, острахом залишитись з учителем наодинці, сильному хвилюванні при опитуванні, коли забуваються прості речі,

які добре знав раніше тощо.

Середній показник інтенсивності прояву в учнів за даним фактором 48% у класах з авторитарним, 47% - із демократичним та 47% - із ліберальним стилем педагогічного спілкування. Як бачимо, показники за фактором “страхи та проблеми у стосунках із вчителями” майже однакові у всіх досліджуваних групах.

Представимо отримані дані по кожному з факторів у вигляді діаграм для кожної з досліджуваних груп молодших школярів. Для рис.2.13, рис.2.14, рис.2.15.: 1-страхи самовираження, 2-страхи ситуацій перевірки знань, 3-страхи не відповідати очікуванням оточуючих, 4-низький фізіологічний опір стресу, 5-страхи у стосунках з вчителями.

Рис.2.13. Показники прояву шкільних страхів учнів у класах з авторитарним стилем педагогічного спілкування.

У класах з авторитарним стилем педагогічного спілкування інтенсивність прояву страхів самовираження та кількість дітей, які мають такі страхи найбільші серед усієї вибірки досліджуваних. Досить високі показники за зазначеним фактором проявились і в класах із ліберальним стилем. Однією з причин цього є, на наш погляд, те, що вчитель, як авторитарний так і ліберальний, часто не враховує індивідуальність дитини, індивідуальні відмінності у темпах виконання завдань тощо. Авторитарний учитель використовує свої права без врахування думок учнів, що не тільки призводить до втрати самостійності та активності, але й, як бачимо, є однією з передумов виникнення страхів самовираження, коли дитина не в змозі продемонструвати свої можливості та висловити свою думку.

Ліберальний учитель, навпаки, відходить від прийняття рішення, передає, начебто, ініціативу учням. Але в таких класах діяльність учнів не структурована, здійснюється без системи, через що учні опиняються в атмосфері невизначеності, яка негативно впливає на необхідність саморозкриття молодших школярів та викликає навіть страхи самовираження, інтенсивність прояву яких є досить високою. Певний вплив на прояв таких страхів мають і особистісна емоційна нестабільність вчителя, протиріччя в його діяльності та вимогах.

Рис.2.14. Показники прояву шкільних страхів учнів у класах з ліберальним стилем педагогічного спілкування.

У класах із демократичним стилем педагогічного спілкування найнижчі показники інтенсивності прояву страхів самовираження, що свідчить про ефективність стилю дружнього ставлення до учнів, коли вчитель зважає на темп роботи, дає змогу дитині самостійно закінчити думку, що сприяє упевненості учня в ході своїх думок та встановленні довірливих стосунків між вчителем та учнем, що, однак, ні в якому разі не переходять до фамільярних та не суперечать загальній системі взаємодії вчителя з учнями (рис.2.15.).

Рис.2.15. Показники прояву шкільних страхів учнів у класах з демократичним стилем педагогічного спілкування.

Отже, отримані дані у цілому вказують на опосередкований вплив стилю педагогічного спілкування, як однієї з детермінант, на виникнення та закріплення шкільних страхів у молодших школярів. Статистичний аналіз результатів підтверджує якісний та кількісний аналізи, розбіжності результатів статистично значущі за t-критерієм Стьюдента на рівні значущості  $p < 0,05$ .



Підсумовуючи результати цієї частини дослідження, коротко проаналізуємо вплив стилю педагогічного спілкування на прояв страхів перевірки знань, які є найбільш вираженими шкільними страхами у досліджуваних молодших школярів. Високу інтенсивність прояву мають страхи ситуацій перевірки знань в усіх підгрупах досліджуваних. Найбільш вираженим цей фактор є в учнів у класах із ліберальним стилем педагогічного спілкування, що пояснюється, на наш погляд, нестабільною ситуацією у класі, протиріччями в оцінках учителя, коли досягнення дитини можуть не помічатись, а незначні помилки учнів діставати несхвальну оцінку. Якщо оцінка вчителем успішності учня характеризується нечіткістю, а інколи залежить від його настрою та переживань, то це виявляється однією з передумов виникнення страхів ситуацій перевірки знань у дітей молодшого шкільного віку.

Таким чином, отримані нами результати свідчать про те, що стиль педагогічного спілкування є однією із детермінант шкільних страхів у дітей молодшого шкільного віку. Саме тому подальше вивчення зазначеного питання складає перспективу досліджень у віковій психології та може сприяти, на наш погляд, більш успішному розв'язанню гострих психологічних проблем учнів, які мають шкільні страхи на основі особистісного підходу до окремого учня та психологічної просвіти вчителів, а також оптимізації змісту професійної підготовки майбутніх педагогів.

Важливою детермінантою шкільних страхів у молодших школярів є також вплив особливостей навчального закладу, який відвідує дитина. Як відомо, сучасна освіта в Україні пропонує різні навчальні заклади, як-от: школи-садки, ліцеї, гімназії, вальдорфські школи, школи мистецтв тощо. Усі ці заклади освіти мають свою специфіку викладу матеріалу, нерідко свої програми навчання, особливий стиль педагогічної діяльності, свої традиції. Таке різноманіття альтернативних звичайній загальноосвітній школі закладів освіти зумовило проведення нами дослідження впливу особливостей навчання в різних школах на виникнення та закріплення шкільних страхів у молодших школярів.

Ця частина дослідження проводилась нами як невід'ємна складова нашої роботи в цілому та передбачала диференційно-порівняльне дослідження шкільних страхів молодших школярів у загальноосвітній та альтернативній школах, а також визначення особливостей навчання в різних закладах освіти як однієї з соціально-психологічних детермінант шкільних страхів молодших школярів. Таке дослідження видається нам досить актуальним, бо таких альтернативних шкіл відкривається з кожним роком усе більше. Також збільшується кількість батьків, які бажають віддати свою дитину саме в таку школу.

В даній частині дослідження брали участь 92 молодших школяра: 32 учні з лонгітюдного дослідження загальноосвітньої

школи, 28 дітей зі школи мистецтв та 32 учні вальдорфської школи м. Києва. Усі виділені нами три вибірки дітей досліджувались за однією психодіагностичною програмою, що включала в себе всі зазначені нами методики основної частини дослідження.

Диференційно-порівняльний аналіз прояву шкільних страхів проводився нами в процесі індивідуальної та групової практичної психологічної роботи з дітьми у віці 9-10 років, які навчаються в спеціалізованій “Школі мистецтв” (28 учнів) та з дітьми того ж віку, які навчаються в загальноосвітній середній школі (32 учні).

В даній частині дослідження, як і у всій роботі в цілому, ми не ставили за мету робити статеві розмежування при аналізуванні отриманих даних, таким чином результати психодіагностики представлені по виборці в цілому. Такий підхід обумовлений намаганням не вдаватися до стереотипізації за статевою ознакою при проведенні дослідження, особливо, обдарованих дітей, так як вони в більшій мірі, ніж їх однолітки, об’єднують в собі якості, характерні для обох статей, а як вважають психологи, найважливішою умовою самореалізації особистості є, насамперед, право бути самим собою.

У своєму дослідженні ми припускали, що творчі, обдаровані діти, які характеризуються високим рівнем розвитку творчих здібностей, що передбачає багату уяву та несхожість на інших, можуть мати більшу кількість страхів, в тому числі шкільних, та відмінні передумови їх виникнення. Таке припущення ґрунтується на тому, що шкільне навчання передбачає засвоєння стандартної інформації, пов’язаної з домінуванням шаблонного, лінійного і логічного мислення, яке є дійсно необхідним, але, з іншого боку, таке уніфіковане навчання може призвести до нівелювання різноманітності талантів обдарованої дитини та зниження пошукової активності.

В ході бесід з учителями та проведення аналізу результатів психодіагностики виявилось, що обдаровані діти помітно вирізняються поміж своїх однокласників у загальноосвітній середній школі та мають більше страхів, які пов’язані з навчанням. На наш погляд, це викликано тим, що творчу дитину вирізняє тривожність, яка має прояв, насамперед, в підвищеній старанності, намаганні доводити будь-яке завдання до найліпшого результату та бажанні постійної уваги з боку дорослих до своїх успіхів. Така підвищена потреба в підтримці та схваленні може призвести до перфекціонізму чи так званого “синдрому відмінниці”, як його називають у психологічній літературі

Докладніше зупинимось на особливостях сприйняття ситуації перевірки знань та ситуації спілкування з однолітками, а також відношенні до творчої діяльності та емоцій, пов’язаних із цією діяльністю, у наступних категорій дітей: творчі учні, які навчаються в загальноосвітній середній школі, творчі

учні зі школи мистецтв та учні загальноосвітньої середньої школи, що не відзначені вчителем як творчо обдаровані.

Щоб виявити, які саме особливості особистісних критеріїв успіху-неуспіху у досліджуваних, чи спричинюють оціночні ситуації прояв страхів у молодших школярів, нами була проведена стандартизована бесіда, що складалась з двох частин та проводилась відразу після самостійної роботи. В першій частині бесіди ми просили досліджуваних припустити, яку оцінку вони отримають та чому.

У другій частині бесіди ми цікавились, як учні оцінюють свою результативність у тих областях, де відсутні чітко визначені зовнішні критерії, у спілкуванні з ровесниками, а також у різноманітних варіантах творчої діяльності, де необхідне вміння створювати нове, оригінальне. Друга частина бесіди також передбачала з'ясування оцінки учнями свого внутрішнього стану та емоцій, які вони переживають під час виконання творчих завдань.

Більшість досліджуваних дітей у школі мистецтв (68%) відчували труднощі у визначенні своєї оцінки за самостійну роботу, вони хвилювались та не були достатньо впевненими в правильності виконаних завдань, оцінюючи ступінь своєї впевненості як середню. Крім того, учні (18%) мали постресові психосоматичні прояви (головний біль, потіння долонь, почервоніння обличчя та інші). Отримані показники засвідчують, що поряд із досвідом успіху у творчих дітей відзначається страх пережити невдачу, коли інший результат, крім відмінного, сприймається як поразка.

Відповіді цих же дітей (68%) на запитання другої частини бесіди характеризувались оригінальністю, вмінням ясно та адекватно запропонованій ситуації викласти свою думку та засвідчили, що при вирішенні творчих завдань домінують емоції задоволення, захват від створення чогось оригінального, нового. В ході бесіди виявилось, що учні школи мистецтв були задоволені стосунками з однокласниками, які були засновані на спільних інтересах, колективній творчій діяльності при створенні класних альбомів, стінгазет та інших творчих завданнях.

Така ситуація доброзичливості в міжособистісних стосунках домінувала у відповідях дітей, проте деякі учні (11%) оцінили свій успіх у спільній діяльності та спілкуванні з однокласниками як низький та аргументували це відповідями на зразок: “я повний, мене рідко запрошують до гри”, “деякі діти сміються з мене, коли я не можу відповісти на запитання вчителя”, тобто в цих дітей був виражений страх “бути не тим”, не відповідати очікуванням соціального оточення, особливо ровесників, на думку яких молодший школяр часто орієнтується при оцінці своїх якостей.

Серед учнів загальноосвітньої середньої школи 65% дітей відчували утруднення при відповіді на питання про ймовірну оцінку за самостійну роботу, діти були невпевненими у правильності виконаного завдання. В бесіді з досліджуваними виявилось, що ситуація перевірки знань засобом контрольної роботи негативно позначається на здатності зосередитися, страх не виконати завдання сковує учня: “ніби серце завмирає”, “болить живіт”, “паморочиться в голові” – ось характерні відповіді цих дітей.

Бесіда з учителями та спостереження за навчальною діяльністю учнів під час уроків дозволили виділити серед учнів загальноосвітньої середньої школи (14%) обдарованих дітей, яких вирізняли серед інших швидкість та легкість у виконанні завдань, гарна пам'ять, допитливість, високий ступінь концентрації уваги, а також здатність схоплювати матеріал “на льоту”. На запитання першої частини бесіди вони давали відповідь про ймовірну оцінку, оцінюючи ступінь своєї впевненості як середню.

У відповідях на запитання про спілкування з однокласниками та переважаючі емоції, що пов'язані з спілкуванням, більшість з обдарованих дітей відмітили часті непорозуміння у взаєминах, що пов'язані з небажанням товаришувати із тими, хто вчиться не досить добре та не має цікавих захоплень, а також тому, що однокласники не завжди розуміють їх та рідко запрошують до гри. Діти казали про те, що в процесі гри вони нерідко відчувають скутість та страх не бути першим, не стати переможцем, що проявляється в підвищеній образливості, роздратуванні, сльозах у разі програшу. Тобто, в цих дітей досить чітко виражений страх самовираження в ситуації спілкування з ровесниками через підвищену чутливість до критики та деякого соціального неприйняття з боку однокласників, які, у свою чергу, не завжди хочуть грати та спілкуватись з обдарованими дітьми, вважаючи їх зарозумілими та такими, що іноді байдужі до колективних ігор. Запитання, що пов'язані з творчою діяльністю, виявили підвищений інтерес дітей до вирішення творчих завдань та перевагу позитивних емоцій від заглиблення в цікаву справу.

Узагальнюючи все вищезазначене, можна зробити висновок про те, що обдаровані діти, які навчаються у звичайній загальноосвітній середній школі мають більшу кількість страхів, які пов'язані з ситуаціями спілкування з ровесниками та участю в колективних іграх, ніж обдаровані діти з школи мистецтв, що заглиблені в специфічне соціальне оточення, яке розуміє їх інтереси та спрямованість на творче вирішення завдань.

Ситуація ж перевірки знань викликає більше занепокоєння у дітей школи мистецтв, ніж у дітей з середньої школи, що може бути пов'язано з здатністю творчих дітей уявити безліч негативних наслідків результатів перевірки та, можливо, із тим, що в цих дітей можуть переважати творчі здібності порівняно з інтелектуальними.

Аналіз результатів за тестом шкільної тривожності Б.Філліпса та проективною методикою “Що лякає в школі мене та чого, на мою думку бояться інші?”, проведені серед досліджуваних молодших школярів школи мистецтв, виявив наступні показники (в дужках наведено показники кількості учнів, що мають зазначені страхи у звичайній школі): страхи самовираження мають 57,1% (61,5%) учнів, страхи ситуацій перевірки знань - 71,4% (68,5%); страхи не відповідати очікуванням оточуючих – 35,7% (46,9%); страхи, що виникають при спілкуванні з вчителем – 28,5% (37,5%) досліджуваних. Як бачимо, хоча кількість учнів, що мають шкільні страхи дещо менша у школі мистецтв, втім, є досить високою.

Дослідження, проведене нами у вальдорфській школі показало, що учні, які навчаються в такій школі з першого класу взагалі не мають шкільних страхів. Утім, за результатами проєктивних методик ми виділили дітей, що мають тривожність та страхи, що не пов'язані із школою. Так, наприклад, за методикою “Незакінчені речення” діти відповідали наступним чином: “боюсь ввечері на вулиці”, “тварини бувають страшні та небезпечні”, “боюсь істерик, плачу та крику”, “страшно залишатись одній удома”, “боюсь хвороб”, “є тварини, які їдять людей”, “боюсь уроків музики”, “коли я залишаюсь в кімнаті один, то сильно боюсь”, “страшно, коли грім та блискавка”, “боюсь нічних кошмарів та всіляких комах”, “є надто небезпечні тварини” тощо.

Наведемо отримані нами результати за комплексом проєктивних методик у підгрупах досліджуваних із загальноосвітніх шкіл та вальдорфської школи в табл. 2.9.

Таблиця 2.9

## Особливості прояву страхів, що не пов'язані із школою

Види страхів	Кількість досліджуваних (у відсотках)	
	Учні вальдорфської школи	Учні загальноосвітньої школи
Страхи, що пов'язані із сім'єю	18,3	31,1
Страхи, що пов'язані із стосунками з однолітками	8,7	47,7
Страхи тварин	13,5	17,7
Страхи стихій	7,2	13,5

Як бачимо, діти відчують страхи та тривогу поза школою: в сім'ї, у стосунках з однолітками тощо. Докладне вивчення страхів, які не пов'язані із школою не входило в наше завдання, тому ми лише констатуємо наявність страхів у досліджуваних нами молодших школярів. Далі проаналізуємо, яка кількість учнів із виділених нами груп, має шкільні страхи.

Умови навчання в альтернативній школі, зокрема, у вальдорфській, є сприятливими для емоційного благополуччя дітей та не викликають шкільних страхів у школярів. Це також указує на те, що діти в такій школі не отримують негативного досвіду, що може викликати появу та стабілізацію шкільних страхів у молодших школярів.

Навпаки, досліджувані звичайної загальноосвітньої школи мають велику кількість шкільних страхів, що негативно позначається на пізнавальній активності дітей та може призводити до невротизації та соматичного ослаблення.

З табл.2.11. видно, що найбільше учнів, що мають шкільні страхи виявилось у загальноосвітній школі, досить високий показник ми отримали і серед учнів школи мистецтв.

Таблиця 2.11

Диференційно-порівняльні показники шкільних страхів (% до загальної кількості досліджуваних у кожній підгрупі)

Групи шкільних страхів	Групи досліджуваних		
	Група А (учні школи мистецтв)	Група В (учні загальноосвітньої школи)	Група С (учні вальдорфської школи)
Страхи самовираження	57,1	61,5	9,4
Страхи ситуацій перевірки знань	71,4	68,5	15,6
Страхи не відповідати очікуванням оточуючих	35,7	46,9	15,6
Страхи, що виникають при спілкуванні з вчителем	28,5	37,5	21,8

Досліджувані вальдорфської школи виявились найбільш емоційно благополучними щодо шкільних страхів молодших школярів, що дозволяє зробити висновок про помітний вплив умов навчання та виховання, особливостей навчальної програми та викладу навчального матеріалу, особливостей шкільної атмосфери взагалі (дерев'яні меблі, килими, заокруглені кути в класах, перевага природних матеріалів в одязі) тощо. Таким чином, дослідження особливостей навчальної діяльності у звичайній та альтернативних школах дозволило нам виділити серед інших можливих детермінант шкільних страхів саме особливості навчального закладу та тієї безпосередньої шкільної ситуації, в якій дитина навчається.

Проблема впливу сімейних умов на розвиток та закріплення дитячих страхів давно цікавить дослідників вікової психології. Між причин, які викликають тривожність та страхи дослідники називають підвищену принциповість, вимогливість та нетерплячість, завищений рівень домагань у ставленні до можливостей дітей [73; 74; 89; 97 та ін.].

Захаров О.І. відзначає, що недостатня увага до емоційного фактора розвитку дитини, вимогливість, непримиренність до помилок, спрямованість на те, щоб робити все краще за інших, призводить до внутрішньої напруги дитини та невротизації [73; 74]. Тривожність батьків також у цілому діє негативно на психічний розвиток дитини, супроводжуючись зниженням у неї активності й упевненості у собі. Крім того, тривожні батьки породжують тривожність у дитини. Як відомо, батьки, які часто відчувають страх і

побоювання та інтенсивно їх переживають, як правило, мають дитину з високим рівнем тривожності та страхами.

Найважливішою умовою нормального психологічного та соціального розвитку дитини є материнська любов, яка визначається як прихильність. А такі фактори, як небажаність дитини, невідповідність дитини тій статі, яку очікували, сприйняття дитини як такої, що заважає кар'єрі зустрічаються досить часто. Постійна напруженість батьків, побоювання можливих неприємностей, надмірні застереження спричинюють ранню передачу дитині почуття страху й невпевненості у собі.

Прихід дитини до школи створює нові проблеми та переживання, перш за все, у батьків. Шкільні страхи з'являються у першокласників вже наприкінці другої чверті, якщо дитина весь час піддається впливу негативних факторів, як-от: зауваження, заборони, завищені вимоги до виконання завдань у класі та вдома від батьків та вчителя, порівняння досягнень дитини з досягненнями інших дітей, насмішки однокласників тощо. Серед усіх цих факторів провідне місце займає саме батьківське ставлення до успіхів чи невдач дитини в опануванні шкільних дисциплін.

Нерідко саме сім'я виявляється тим чинником, що провокує виникнення та стабілізацію шкільних страхів у молодших школярів. Дослідження процесу виникнення та розвитку шкільних страхів у дітей молодшого шкільного віку визначає ряд актуальних проблем сучасної вітчизняної психології. Дитячі страхи – це психологічна проблема, що тісно пов'язується в нашій свідомості із сім'єю. Більшість страхів обумовлюються віковими особливостями розвитку та мають нестійкий характер. Згідно точки зору, що існує в психології та педагогіці, умови сімейного виховання в значній мірі визначають життєвий шлях дитини, причому вплив спричинює внутрішньо-сімейна атмосфера в цілому.

Дитячі страхи, дійсно, у своїй більшості пов'язані із сім'єю, навіть коли сім'я неявно сприяє їх розвитку й стабілізації. Тому при виникненні у дитини тих чи інших проблем, в тому числі й шкільних страхів, психолог звертається, перш за все, до особливостей сімейного укладу. Разом із тим, як відзначають дослідники стійкої дитячої тривожності, існує недостатньо свідчень про фактори сімейного виховання, особливості дитячо-батьківських відносин, які були б специфічними саме для виникнення у дітей тривожності [155]. Те ж саме ми можемо сказати, за результатами нашого дослідження, і з приводу виникнення та прояву шкільних страхів у молодших школярів.

Найважливішим психологічним компонентом наповнення дорослим життєвого світу дитини психологи вважають рефлексію [174]. Внутрішня рефлексія дорослого стає головним психологічним механізмом розвитку співбуття, необхідною умовою розвитку дитячої свідомості, передумовою переходу до самоконтролю та саморозвитку. В цьому відношенні, протягом тривалого періоду дошкільного та шкільного дитинства вважати психологічне благополуччя суто надбанням дитини вважається некоректним та в принципі неправильним.

Тому вивчення впливу сім'ї, особливостей сімейного виховання на розвиток психічної нестабільності дитини та шкільних страхів як явища досить показового для сучасної школи, складає, на наш погляд, перспективу подальших досліджень у віковій та практичній психології. Одним із засобів зібрання інформації про батьківське ставлення до страхів та тривог дитини та можливі їх причини є анкета для батьків, яку ми використали у роботі із сім'ями. Анкетуванням було охоплено 49 сімей учнів початкових класів, серед яких ми проводили основне дослідження психологічних детермінант шкільних страхів.

В результаті аналізу заповнених анкет ми отримали наступні дані. Помічали, що дитина чогось боїться 71,4% батьків, при цьому лише 10,2% батьків відмітили серед інших страхів своїх дітей шкільні страхи, 20,4% батьків зізнались, що їм доводилось лякати свою дитину ременем, кутком, заборonoю ґрати з друзями, лікарями, міліціонерами, загрозою вживання наркотиків та алкоголю; 18,4% батьків вважають страх корисним для дитини, 6,2% вважають корисним страх у залежності від обставин, та 75,4% батьків вважають страх шкідливим для своєї дитини. (табл.2. 12.).

Таблиця 2.12

Зміст типових страхів молодших школярів за уявленням батьків

Види страхів	Кількість батьків у (відсотках), що визнали у дитини наявність страхів
Шкільні страхи: контрольних робіт, бути висміяним при всьому класі за неправильну відповідь, запізнитися до школи, заниження вчителем оцінки за роботу, зауваження, погані оцінки, страх того, що не навчиться добре писати та читати тощо.	10,2
самотності	30,6
темряви	24,5
тварин, болю, привидів, хуліганів тощо	46,2

Аналіз результатів анкетування дав нам змогу виділити ті питання, на які необхідно було звернути увагу батьків у подальшій психокорекційній роботі з сім'ями.

Результати анкетування щодо відношення до дитини показали наступне (табл.2.13.)

Таблиця 2.13

Оцінка батьками особистісних якостей



молодших школярів (за результатами анкетування)

Особливості оцінювання батьками дітей	Кількість батьків (у відсотках)
Визнають, що вони невисокої думки про здібності своєї дитини та не приховують цього від неї	6,2
Вважають свою дитину такою, що не в змозі зробити щось самостійно, а якщо і зробить, то обов'язково неправильно	4,1
Мріють про те, щоб дитина досягла в житті того, що не вдалося їм	53
Думають, що їхня дитина не впевнена у своїх силах та боїться труднощів	32,7
Чують часто від дітей побоювання можливих неприємностей, що можуть із ними статися	10,2
Вважають, що їхня дитина ляклива та багато що викликає в неї страх	18,7

У своєму дослідженні ми розглянули також вплив особистісних рис та стилю поведінки батьків на виникнення шкільних страхів у дітей. В цій частині роботи прийняло участь 21 дитина зі шкільними страхами, 19 дітей, що не мають шкільних страхів, а також їхні батьки (чи тільки мати або батько) – 56 чоловік. Для роботи з батьками використовувались тест інтерперсональної діагностики Лірі та особистісний тест Р. Кеттелла (16 PF) [201].

Отже, ми досліджували, чи впливають особистісні риси та домінуючий тип інтерперсональної поведінки батьків на виникнення шкільних страхів у молодших школярів. Ми простежили вплив особистісних рис та стилю поведінки на дитину, яка має шкільні страхи одночасно двох батьків, проаналізувавши спочатку особливості прояву якостей у кожного з батьків, а потім у батьківської пари в цілому. Це дозволило нам проаналізувати залежність емоційного стану дитини від взаємодії її з батьками.

Представимо отримані дані за запропонованими батькам методиками в табл. 2.14.

Таблиця 2.14

Прояв особистісних рис та інтерперсональної поведінки батьків дітей, які мають шкільні страхи

Комбінації виявлених якостей у батьківських парах	
мати	батько

Кількість досліджуваних	Опитувальник Кеттелла	Тест Лірі	Опитувальник Кеттелла	Тест Лірі
1	2	3	4	5
50%	A-,C-,E-,F-,H-L+,O+,Q4+,F3+	V(висока), VI (висока), VIII (середня)	A-,C+,E-,I-,Q3+,Q4-	V (висока), VI (середня)
20%	A-,C+,I-,Q1-Q3+,F3+	II(висока) IV(середня)	A-,C+,I-,Q1-Q3+,F3+	II(низька) IV(середня) V(низька)

Продовження табл. 2.14

1	2	3	4	5
15%	A+,C+,I-M+,N+, O-,Q3+	I(низька) II(висока)	A-,C-,E-,I+, F-N-,O+	V(висока) VII(середня) VIII(середня)
10%	A-,C-,I-,O+, Q1-Q3-,F2+	I(висока) III(висока) IV(середня)	A-,E-,F-, N-,I+,F2+	IV(низька) V(середня) VII(низька) VIII(середня)
5%	A-,C+,E-,I-, O-Q1-,Q3+	I(висока) II(висока) IV(висока)	A+,C+,F-, I-,O+,Q1-,Q3+	I(середня) II(низька) III(середня)

Найбільшу групу комплексу особистісних батьківських рис, що становила 50% від загального об'єму вибірки ми умовно назвали "тривожно-конформними". Такі виявлені нами під час дослідження характерологічні властивості матерів як невпевненість у власних силах, безпорадність, низька самооцінка, емоційна

неврівноваженість, імпульсивність, постійні коливання настрою з перевагою тривожно-депресивного створюють вкрай несприятливі умови для емоційного розвитку дитини. В той же час, батькам притаманний високий контроль поведінки, емоційна врівноваженість із холодністю, формальним ставленням до оточуючих, заглибленість у свій внутрішній світ спричинює до появи у дитини відчуття непотрібності, незахищеності, тривожності та страхів. Перебування дитини під постійним впливом обох батьків із вищезгаданої групи спричинює невпевненість у собі, розвиток конформних рис, тривожність із постійним очікуванням небезпеки.

Група так званих “емоційно-відчужених” батьків склала 20% від загальної вибірки досліджуваних. Для даних подружніх пар є характерною млявість, відсутність емоційності, практичність, формальність спілкування, мала чутливість до фрустраційних впливів, врівноваженість, контроль почуттів одного з батьків у поєднанні із скромністю та сором’язливістю іншого. Вище перераховані властивості батьків створюють, на наш погляд, збіднений фон спілкування, який позбавлено емоційності, зацікавленості тощо. Наше дослідження показало, що діти таких батьків мають завищені домагання в навчанні, бояться не зрозуміти новий матеріал, зауважень, дорікань із боку вчителя. Свої невдачі діти сприймають із прикрістю та, нерідко, слізьми.

Третя група подружніх пар умовно названа “емоційна відчуженість-тривожність” становить 15% досліджуваних. Це своєрідне поєднання груп, розглянутих вище. Так, один із батьків контролює власну поведінку, імпульсивність та сильні емоційні прояви, поводить ся відчужено, раціонально, є врівноваженим та формально-холодним. Другий з подружньої пари виявляє емоційну невірноваженість, конформні риси, схильність до ускладнень подій, підвищене почуття провини, високу сумлінність. Виховання батьками з подібним поєднанням рис викликає у дитини відчуття невпевненості, незахищеності тощо. Такі діти постійно перепитують чи правильно вони зробили завдання, чи все так як потрібно зрозуміли, просять забрати класне завдання додому, щоб переробити без помилок тощо.

Група батьківських пар, які ми умовно назвали “догматизм – тривожність” складає 10% від загальної вибірки. Для одного з таких батьків притаманні риси, які свідчать про авторитарний стиль взаємодії з оточуючими, що поєднується з емоційною

неврівноваженістю, нездатністю контролювати імпульси тощо. Поведінка таких батьків характеризується нетерплячістю до критики, переоцінкою власних можливостей, характерною є схильність до моралізаторства. Водночас відзначається висока тривожність та переживання почуття провини. Наявність таких протилежних полюсів у ставленні до дитини, коли надмірна вимогливість різко змінюється проявами любові, створює атмосферу напруженості та невпевненості, викликає стан тривожного очікування. Причому, кожен із батьків відстоює доцільність свого впливу на виховання дитини, що викликає конфлікти в сім'ї. Дослідження показало, що в школі у таких дітей відзначаються спалахи агресивної поведінки та неслухняності. Водночас ці діти бояться контрольних та самостійних робіт, насмішок та глузувань із боку однокласників, переживають через невідповідність своєї поведінки вимогам класовода.

Аналіз показників останньої з виділених нами груп батьківських пар, що складає 5% від загальної кількості досліджуваних батьків, виявив ще одну модель поєднання особистісних якостей, які негативно позначаються на емоційному розвитку дитини та спричиняють виникнення шкільних страхів. Умовно цю групу ми назвали "авторитаризм". Домінуючими рисами таких батьків є раціоналізація стосунків з утриманням під контролем почуттів, формальність, суворість у спілкуванні, вимогливість, категоричність, ригідність, що може призвести до формування у дитини почуття неповноцінності, невпевненості у своїх силах, упередженості по відношенню до самої себе, залежності, підвищеної тривожності. Такий стан речей і став, на нашу думку, тим чинником, який нашарувався на індивідуально-особистісні властивості дитини та спровокував виникнення шкільних страхів.

Далі представимо прояв особистісних якостей батьків тих дітей, що за результатами нашого дослідження не мають шкільних страхів (табл.2.15.).

Таблиця 2.15

Прояв особистісних рис та особливості поведінки батьків дітей, що не мають шкільних страхів

Комбінації виявлених якостей у батьківських парах	
мати	батько

Кількість досліджуваних	Опитувальник Кеттелла	Тест Лірі	Опитувальник Кеттелла	Тест Лірі
1	2	3	4	5
20%	A+, C-, E+, I+, Q1, Q3, F3-	I(середня) II(висока);III(висока)	A+, E-, F-, Q4+, F3-	II(низька) V(низька) VII(низька)

Продовження табл. 2.15

1	2	3	4	5
20%	A+, C+, F-, E-, I+, Q3+	III(низька) V(висока) VII(середня) VIII(середня)	A-, C+, H+, I-, Q3+, F3+	II(низька) IV(середня)
60%	A+, C+, F+, I+, Q1+, Q3+, Q4-	I(низька) II(низька) VII(середня)	A-, C+, H+, E+, O-, Q3+, Q4-	III(низька) V(низька) VIII(середня)

Як видно з табл. 2.15, нами, перша група, що склала 20% подружніх пар, була умовно названа нами “авторитет-м’якосердність”. Одному з батьків притаманне поєднання рис доміантності, навіть із проявами авторитарності, та лагідності, а саме: нестриманість, емоційна нестабільність, ригідність установок, а також легка вразливість, уважне ставлення до людей, щирість тощо. Другий батько з цієї групи виявляє риси м’якосердності, доброти, щирості, безпосередності тощо. Висока вимогливість поєднується з уважним ставленням до дитини, що дає змогу припустити наявність чіткої системи вимог, обґрунтування похвали та покарання щодо поведінки та навчальних успіхів дитини.

Для другої групи батьківських пар, умовно названих нами “прихована тривожність-відчуженість”, що також складає 20%, характерним є поєднання тривожності, сенситивності невпевненості, деякої боязкості та, в той же час, вміння контролювати свою поведінку й емоційні прояви одного з батьків і деякою холодністю, відмежованістю, емоційною стабільністю, врівноваженістю,

суворістю, незалежністю іншого.

Наступну групу прояву особистісних рис у батьківських парах, що становить 60%, ми назвали “афектотимія-впевненість”. Так, один із батьків характеризується емоційною стабільністю, впевненістю, високим самоконтролем, гнучкістю, вмінням іти на компроміси. Інший з подружжя також характеризується емоційною стабільністю, впевненістю в собі, безтурботністю з проявами деякої стриманості в почуттях, самовпевненості, почуттям власної гідності. Прийняття, щире ставлення до дитини, ясна система вимог, відсутність суперечливості у виховних впливах створюють, на думку багатьох дослідників, сприятливу атмосферу для гармонічного розвитку дитини, без тривоги та страхів.

Далі представимо якісний аналіз отриманих нами даних за методикою “Незакінчені речення” для виділених груп досліджуваних молодших школярів (табл.2.16.).

Таблиця 2.16

Характер сприйняття дітьми молодшого шкільного віку батьків (за тестом “Незакінчені речення”)

Характер вимог	Частота прояву вимог (у відсотках)			
	Діти, що мають шкільні страхи		Емоційно-благополучні досліджувані	
	батько	мати	батько	мати
Матеріальні	30	-	60	50
У частішому спілкуванні	30	25	20	5
У любові і прийнятті	25	60	5	-
Покинув (ла) пити	10	5	-	-
Відсутність вимог	5	10	15	45

Як видно з табл. 2.16, дітям, які мають шкільні страхи найбільше не вистачає любові та прийняття їх такими, якими вони є. Характерними продовженнями речень були такі: “щоб мій тато не сварився”, “був добрим”, “любив мене”, “моя мама часто сварить мене”, “мої батьки не розуміють мене”, “мене часто б'ють” тощо. Також досліджувані проявили занепокоєння з приводу того, що батьки мало спілкуються з ними. Ось характерні відповіді: “мій тато

постійно у відрядженні”, “пізно приходиться додому”, “рідко знаходиться вдома”, “частіше за все моя мама миє посуд” і т.п. Болісно сприймає алкогольну залежність батьків 15% досліджуваних молодших школярів, які мають шкільні страхи. Їхні мрії зводяться до того, щоб батько чи мати покинули пити, або пили рідше.

Порівняльний аналіз вимог дітей зі шкільними страхами та дітей, які не мають таких страхів, засвідчив різну локалізацію переживань учнів. У дітей зі шкільними страхами фокус переживань зосереджено навколо бажання гармонізувати відносини з батьками, бути прийнятими та бажаними. А емоційно-благополучні учні висувають більше вимог до матеріального забезпечення родини. На відміну від дітей зі шкільними страхами, відповіді яких сконцентровані на емоційному аспекті, діти, які не мають шкільних страхів більше сконцентровані на тому, щоб “тато подарував мені 1000000 \$”, “отримував велику заробітну платню”, “поклав мені в кишеню багато грошей” і т.п.

Узагальнений аналіз характеру бажань виділених двох груп дітей представимо в табл.2.17.

Таблиця 2.17

Характер локалізації бажаних потреб дітей молодшого шкільного віку

Бажані потреби	Частота прояву (у відсотках)	
	Діти, які мають шкільні страхи	Емоційно-благополучні досліджувані
Матеріальні	30	60
Визнання сім'єю	35	5
Щастя у сім'ї	20	20
Визнання однолітками	15	15

Таким чином, якісний та кількісний аналізи результатів проведеної нами психодіагностики поглиблюють та розширюють дані досліджень психологів про те, що емоційне відчуження, холодність, неухважне ставлення до дитини, надмірна вимогливість без врахування індивідуальних особливостей, наявність конфліктів у сім'ї, непослідовність у виховному впливі, тощо створюють несприятливий фон для емоційного розвитку дитини, спричинюючи

виникнення та усталеність шкільних страхів.

## Висновки

Підводячи та узагальнюючи висновки щодо результатів констатуючої частини нашого дослідження, можна відзначити, що шкільні страхи з'являються у школярів з набуттям ними особистого негативного досвіду навчання у школі. Проведене нами дослідження виявило, що постійні дорікання з боку дорослих через можливі помилки першокласників, навіть приниження, яке відчуває дитина від учителя та батьків протягом навчального року, набуття особистого негативного досвіду навчання у школі, виступає однією з детермінант шкільних страхів. Встановлено, що провідними шкільними страхами молодших школярів виступають страхи ситуацій перевірки знань та страхи самовираження, які виявлено більш ніж у половини досліджуваних учнів. Отримані дані свідчать, що страхи самовираження зберігають свою інтенсивність протягом усього молодшого шкільного віку та мають, за нашими даними, досить високий рівень прояву. Кількісний аналіз одержаних даних засвідчив, що найбільше досліджуваних, які мають дані види страхів, є в другому класі – 55,4% учнів, у третьому класі кількість дітей, що мають дані види страхів дещо знижується, залишаючись, проте, досить високим – 44,6% досліджуваних та до четвертого класу знову збільшується – відповідно 50,9% досліджуваних.

Проведене дослідження показало, що у досліджуваних других класів страхи ситуацій перевірки знань проявляються у більшій кількості учнів, ніж у третіх та четвертих класах, де кількість учнів, що мають дані види шкільного страху зменшується, залишаючись, проте, досить високою. Встановлено, що вже учні других класів мають страхи перед оцінюванням, які виявилися більш інтенсивними за показники всіх інших досліджуваних третіх та четвертих класів. Таким чином, отримані нами дані свідчать про те, що страхи ситуацій перевірки знань зберігають високий показник інтенсивності прояву протягом всього молодшого шкільного віку. Даний результат підтверджує існуючий в психології погляд, згідно якого оцінка має вагомий вплив на формування особистості дитини в цілому.

В той же час, інтенсивність страхів не відповідати очікуванням інших має тенденцію до зменшення до кінця навчання в молодшій школі. Експериментально встановлено, що зменшується



і кількість молодших школярів, що мають дані види страхів: якщо в другому класі таких дітей було 57,3%, то до четвертого класу цей показник знизився до 38,2% досліджуваних.

Результати проведеного дослідження показали, що страхи у стосунках з учителем найменше виражені серед досліджуваних других класів. Відзначимо, що страхи, які виникають при спілкуванні з учителем зберігають свою інтенсивність майже на одному рівні протягом молодшого шкільного віку, в той час як кількість учнів, що мають дані види страхів збільшується до четвертого класу майже вдвічі (від 16,7% до 30,9% відповідно).

Вивчення психологічних детермінант шкільних страхів у молодших школярів здійснювалось шляхом проведення лонгітюдного дослідження, що дозволило врахувати стабільний вплив таких детермінант виникнення та закріплення шкільних страхів як стиль педагогічної діяльності та вплив сім'ї. Порівняльний аналіз даних, одержаних у групах досліджуваних з адекватною та неадекватною (заниженою та завищеною) самооцінками дозволяє говорити про те, що учні, які мають неадекватну занижену самооцінку, мають більшу кількість шкільних страхів, ніж учні з адекватною та завищеною самооцінками, які мають позитивне уявлення про себе. Отже, результати дослідження експериментально підтвердили, що неадекватна занижена самооцінка, яка є проявом, перш за все, негативного уявлення учня про себе у цілому, виступає однією з психологічних детермінант шкільних страхів молодших школярів.

Аналіз одержаних даних показав також, що кількість тривожних дітей зі шкільними страхами значно більша від кількості дітей, що є нетривожними та також мають шкільні страхи. Якісний аналіз отриманих нами результатів свідчить про те, що тривожні досліджувані мають високий рівень переживань шкільних страхів. Порівняльний аналіз одержаного експериментального матеріалу вказує, що тривожність молодших школярів є однією з психологічних детермінант шкільних страхів.

Встановлено також, що негативний особистісний досвід, який учні набувають у школі спричинює виникнення почуття невпевненості у собі та виявляється одним із джерел набуття шкільних страхів. Причому ці страхи переносяться дитиною і в емоційно-сприятливу соціальну ситуацію. Негативний характер переживань, що має місце протягом тривалого періоду зумовлює

також таку поведінку, коли учню вигідно стимулювати шкільний страх для отримання підкріплення від батьків у формі заспокоєння та схвалення його теперішніх успіхів. Порівняльний аналіз даних різних груп досліджуваних засвідчив, що саме той негативний індивідуальний досвід, який отримують у школі діти, та який проявляється у постійному очікуванні нарікань із боку вчителя, насмішок однокласників, інших негативних для дітей обставин, в яких вони перебувають тривалий час, є однією з психологічних детермінант виникнення й закріплення шкільних страхів.

В дослідженні була встановлена залежність між виникненням шкільних страхів та особливостями стилю педагогічного спілкування. Чим більш напружена атмосфера у класі, яка пов'язана із авторитарним стилем, або коли діти відчують незацікавленість вчителя у результатах навчальної діяльності, що пов'язано із ліберальним стилем, тим більш високу інтенсивність прояву мають шкільні страхи у молодших школярів. Найгіршим щодо виникнення шкільних страхів виявився ліберальний стиль педагогічного спілкування. Отримані результати свідчать про те, що стиль педагогічного спілкування є однією з детермінант шкільних страхів у дітей молодшого шкільного віку.

Особливості навчальних закладів також впливають на виникнення шкільних страхів у молодших школярів. Встановлено, що умови навчання в альтернативній школі, зокрема, у вальдорфській, є сприятливими для емоційного благополуччя дітей та не викликають шкільних страхів у школярів. Це також указує на те, що діти в такій школі не отримують негативного досвіду, що може викликати появу та усталеність шкільних страхів у молодших школярів. Навпаки, досліджувані звичайної загальноосвітньої школи мають велику кількість шкільних страхів, що негативно позначається на пізнавальній активності дітей та може призводити до невротизації та соматичного ослаблення.

Проведене дослідження показало, що серед усіх виділених нами детермінант шкільних страхів у молодших школярів одне з провідних місць займають дитячо-батьківські відносини. Нерідко саме сім'я виявляється тим чинником, що провокує виникнення та стабілізацію шкільних страхів у молодших школярів.

Таким чином, результати констатуючої частини дослідження засвідчили, що стимулами шкільних страхів виступають процеси соціалізації, проте, тільки у разі певних психологічних передумов, особистісно-індивідуальних факторів вони можуть спричинювати виникнення та закріплення шкільних страхів у молодших школярів.

## РОЗДІЛ 3

### ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПРОФІЛАКТИКИ ТА ПОДОЛАННЯ ШКІЛЬНИХ СТРАХІВ УЧНІВ МОЛОДШИХ КЛАСІВ

#### 3.1. Упередження та подолання шкільних страхів: психологічна просвіта вчителів та батьків учнів молодших класів

В дослідженнях, що присвячені психопрофілактиці в системі освіти, зазначається, що система освіти може і повинна виявитись не менш важливим фактором охорони здоров'я, ніж медицина. Ще не так давно психопрофілактика вважалась пріоритетом медичних працівників, що займались проблемою здоров'я – нездоров'я. На сучасному етапі розвитку суспільства фахівці надають великого значення саме психопрофілактиці та охороні психологічного здоров'я як медиками, так і освітянами.

Так, у докладі про стан охорони здоров'я у Європі за 2002 рік указується, що значення проблеми психопрофілактики та охорони психічного здоров'я невіддільно зростає, бо психічні та неврологічні розлади займають провідні місця серед причин хвороб та інвалідності [218]. Наприклад, у Європейському регіоні відсоток населення із серйозними психологічними проблемами коливається у межах від менше 1% до 6%. Розповсюдження деяких станів, наприклад, тривожності, змінюється в залежності від тієї чи іншої країни, вірогідно, з огляду на культурологічні особливості країн.

Важливість, що надає ВООЗ питанням психопрофілактики та охорони психічного здоров'я, була продемонстрована при проведенні ряду заходів в 2001 році. На сесії Всесвітньої асамблеї охорони здоров'я обговорювались всі аспекти психічного здоров'я та особливу увагу було приділено проблемі надання дієвої допомоги щодо здорового розвитку дітей та матерів.

Як бачимо, проблемі психопрофілактики надається великої уваги у світі, що потребує, на нашу думку, об'єднання зусиль фахівців медицини, патопсихології та психології.

На сучасному етапі розвитку системи освіти, на нашу думку, саме шкільному психологу необхідно володіти основними засобами психопрофілактики, щоб вчасно та ефективно надати відповідну допомогу. У зв'язку з цим однією з важливих умов успішної психопрофілактики шкільних страхів у молодших школярів ми вважаємо високий рівень підготовки майбутніх шкільних психологів, що передбачатиме підхід до психопрофілактики як системного виду діяльності практичного психолога освіти, який буде спрямовано на попередження можливих розладів у розвитку дитини, створення умов для зміцнення психологічного здоров'я учнів.

У психологічній літературі зазначається, що введення в науку терміну “психологічне здоров'я” як стану “суб'єктивного, внутрішнього благополуччя особистості, який забезпечує оптимальний вибір дій, вчинків та поведінки в ситуаціях її взаємодії з оточенням, що дозволяє їй вільно актуалізувати свої

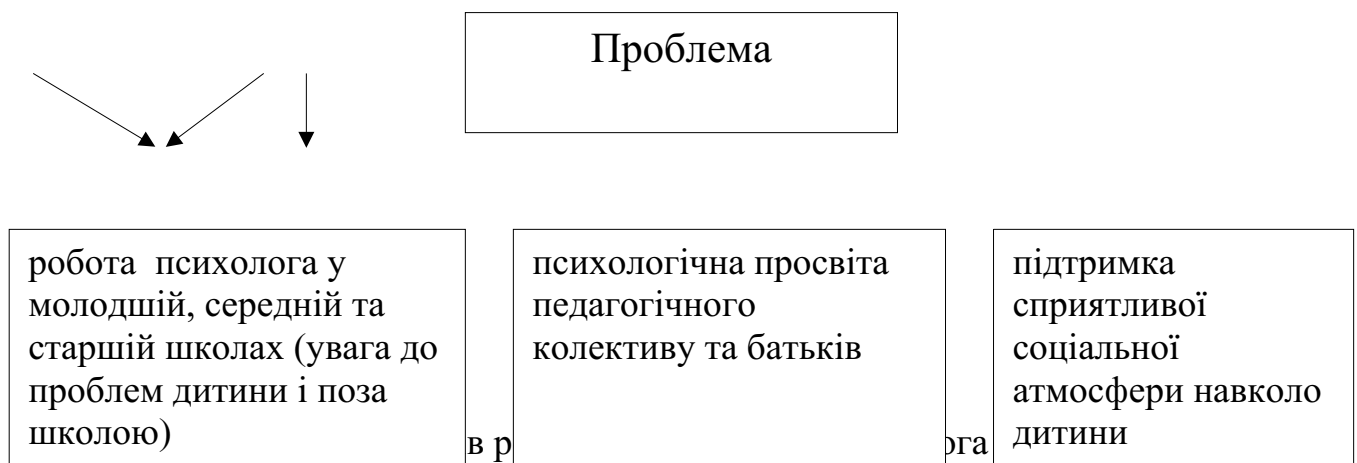
індивідуальні та віково-психологічні можливості”, пов’язано як із пріоритетом гуманістичних цінностей у сучасній освіті, так і із специфікою роботи шкільного психолога [145, 88].

На першочергове значення профілактики, спрямованої на попередження розвитку дефектів, порівняно із завданням виправлення дефектів, що вже мають місце, вказував ще Л.С.Виготський [49]. Тому, перед шкільним психологом постає завдання пошуку механізмів і способів запобігання виникнення шкільних страхів у молодших школярів. Одним із таких механізмів, на наш погляд, є розвиток в умовах системи освіти соціальної компетентності вчителів та батьків щодо психопрофілактики шкільних страхів.

Водночас потрібно забезпечити шкільного психолога необхідним психодіагностичним інструментарієм для своєчасної діагностики шкільних страхів у початковій школі та психокорекційними програмами з подолання шкільних страхів, що вже мають місце. З цієї точки зору ми розглядаємо психопрофілактику шкільних страхів як вид діяльності практичного психолога, що спрямований на попередження можливого виникнення страхів. Хочемо звернути особливу увагу на залучення до такої роботи вчителя, бо в молодшому шкільному віці домінують саме взаємовідносини “вчитель – учень”.

У літературі з питань психопрофілактики зазначається, що однією з труднощів практичної психології освіти є розробка та реалізація власне профілактичних програм [144; 149].

Дійсно, при розробці програм психопрофілактики та психокорекції шкільних страхів молодших школярів шкільний психолог зіштовхується з рядом проблем (рис.3.1.).



ефективної психопрофілактики.

По-перше, це проблема завантаженості, коли в полі зору психолога знаходяться всі учні, включаючи молодшу, середню та старшу школи.

По-друге, це потреба просвітницької психологічної роботи з учителями та батьками, які ще не завжди готові сприймати поради шкільного психолога щодо можливості запобігання виникнення шкільних страхів на початкових етапах навчання та впроваджувати їх у практику.

По-третє, це проблема підтримки сприятливої соціальної атмосфери навколо дитини, яка мала шкільні страхи та пройшла психокорекцію (перехід у новий клас, прихід нового вчителя, загроза залишитись на другий рік, розлучення батьків тощо). Часто основною складністю такої роботи є саме те, що психолог зіштовхується з нерозумінням педагогічним колективом (та батьками) важливості психопрофілактики.

На думку експертів ВООЗ, в умовах школи можна здійснювати два види психопрофілактики: безпосереднє навчання, в ході якого діти набувають знання та навички, що сприятимуть запобіганню порушень, та створення стабільної, сприятливої атмосфери, що зменшить вірогідність виникнення стресових ситуацій [186].

Аналіз вітчизняної та зарубіжної літератури [36; 62; 104; 199 та ін.], особистий досвід практичної роботи психологом у системі освіти дозволив нам модифікувати існуючі положення консультативної допомоги вчителям і батькам та скласти психопрофілактичну модель запобігання виникнення шкільних страхів у молодших школярів.

На практиці така модель працюватиме за *наступних умов*, які можуть бути доповнені у кожному індивідуальному випадку:

- Виявлення дітей, що мають схильність до виникнення шкільних страхів (тривожні, із низькою самооцінкою, негативним особистим досвідом) шкільним психологом у ході групової роботи в класі за складеною психодіагностичною програмою.
- Аналіз отриманих результатів та виділення тих дітей, яким потрібна допомога у подоланні шкільних страхів, що вже мають місце, а також дітей, які потребують підтримки для запобігання виникнення у них таких страхів.
- Установлення позитивного емоційного контакту у діаді “дитина – психолог” та формування у школяра спрямованості на подолання труднощів, вироблення критеріїв оцінювання власної поведінки та навчання тощо.
- Зацікавлення вчителів у психологічній допомозі таким учням та у співпраці із психологом.
- Спільне обговорення психолога з учителем проблеми, а також пошук можливих варіантів її вирішення, позитивних та негативних моментів, розподілення обов’язків по реалізації психолого-педагогічного впливу.
- Обговорення та врегулювання разом з учителем можливих конфліктних аспектів при впровадженні програми психокорекції.
- Забезпечення зустрічі психолога та батьків на батьківських зборах із метою встановлення позитивного емоційного контакту та запрошення до обговорення виявлених шкільних страхів у дітей в індивідуальному порядку.
- Доведення до відома батьків того значення, яке відіграють внутрішньо-сімейні відносини у виникненні та закріпленні шкільних страхів з особливим наголошенням на потребі розвитку у дитини почуття

власної гідності, компетенції та почуття захищеності.

- Сприяння виробленню достатньої вмотивованості сімейного оточення школяра до вирішення проблем дитини.

Представимо дану **модель комплексного супроводу** дітей молодшого шкільного віку, які мають шкільні страхи, докладніше.

**Блок I. Рекомендації вчителям щодо встановлення сприятливих відносин з учнями.**

Прийшовши до школи, дитина, в першу чергу, має відчутти безпеку. Перерахуйте, що ви робите для того, щоб у класі підтримувалась доброзичлива атмосфера: чи сприяєте ви формуванню учнівського колективу, в якому дитина відчує себе частиною спільноти; чи намагаєтесь ви сформувати в учнів відчуття приналежності, коли учень відчуває себе потрібним у класі (має певні обов'язки, які виконує тільки він, наприклад, поливає квіти, витирає дошку тощо); чи є учні, які не включені у спільну діяльність, що може призвести до емоційного відчуження від однокласників; чи завжди ваша оцінка учбової діяльності об'єктивна та зрозуміла для учня; чи звертаєте ви увагу на сильні сторони ваших учнів, в яких вони відчувають себе найбільш компетентними; чи допомагаєте долати труднощі, що виникають в процесі навчання; чи трапляється, що ви соромите учня перед всім класом за якусь провину (запізнився на урок, не вивчив вірш, не знає правило тощо).

Якщо у вашій практиці трапляються випадки, коли ви відчуваєте, що вчинили неправильно по відношенню до якогось учня, спробуйте надалі діяти за наступною схемою:

- Напишіть уявного листа такому учню: що б ви могли йому сказати? чи змогли б ви визнати свою провину?
- Обговоріть випадок несправедливої образи учня з колегою, якому довіряєте, чи із психологом, проаналізуйте причину виникнення такої ситуації.
- Пам'ятайте, що в учня, який має відхилення у поведінці, може бути нереалізована потреба, яка поки що для вас є незрозумілою.
- Передбачливість та коректність у спілкуванні з учнями знімають напругу та запобігають виникненню гострих педагогічних ситуацій.
- Надалі указуйте на позитивні сторони учня, щоб забезпечити йому впевненість навіть у складній ситуації.
- Відмічайте ті ситуації, в яких учень відчуває себе компетентним (сприйняття себе як компетентного учня може мати помітний вплив на успішність навчання, одне з досліджень показало, що 20% школярів недооцінюють свої реальні можливості).
- Доручіть посильне завдання на один день, в результаті виконання якого дитина відчує, що цей день пройшов краще, ніж звичайно.
- Надайте учню право вибирати обов'язки та встановіть разом з учнями правила поведінки в класі, це сприятиме становленню системи довільної регуляції поведінки, самоконтролю, які є важливою лінією

психічного розвитку в молодшому шкільному віці (класні правила, які ґрунтуються на принципі “вчитель – я, як сказав, так і буде” виявляються не досить ефективними).

- Визнайте, що внутрішні ресурси багатьох дітей можуть бути ненадійними у пристосуванні до нових умов навчальної діяльності (соматична ослабленість, перенавантаження учбовими програмами, проблеми в сім’ї, недостатнє харчування тощо).
- Не дорікайте учню постійно за можливі провини – мотивація боязні невдачі, що може виникнути призводить до намагання уникати такої ситуації, в результаті чого дитина перестає навіть пробувати виконати таке завдання (саме мотив успіху в учбовій діяльності служить одним із показників соціальної компетентності молодшого школяра, його дії набувають опосередкований характер, робляться усвідомленими й довірливими. Це створює фундамент для виникнення й розвитку таких нових якісних утворень, як рефлексія, внутрішній план дій, довірлива регуляція поведінки).
- Уважно спостерігайте за учнями на уроках: діти рідко говорять про те, що їм потрібна допомога, найчастіше саме поведінка вказує на потребу у допомозі дорослого.

**Блок II. Рекомендації щодо психологічної просвіти батьків у поєднанні з психологічною роботою з дітьми.**

Що б не трапилось з дитиною в школі, вона повинна бути впевнена, що дома її підтримають та зрозуміють. Відчуття захищеності, що має бути в сім’ї, сприятиме подоланню можливих емоційних проблем, які виникли в процесі навчання.

Можуть бути використані наступні стратегії:

- визнайте, що вашій дитині не завжди хочеться виконувати домашнє завдання. На це можуть бути як об’єктивні, так і суб’єктивні причини (головний біль, стомлення, страх неправильно виконати завдання та отримати нарікання на зразок “твоя сестра завжди сама справлялась з таким легким завданням”, “що ти взагалі можеш зробити сам” тощо);

- дайте дитині відчуття вашої присутності, навіть якщо ви зайняті своєю справою (уроки будуть виконані краще, якщо дитина буде знати, що в будь-який момент можна звернутись по допомогу);

- виявляйте зацікавленість шкільним життям вашої дитини, використовуйте при цьому зворотній зв’язок (наприклад: чи може бути так, що тобі хочеться більшої уваги з боку вчителя? здається, це завдання викликає у тебе труднощі? можливо, ти відчуваєш себе скутим, коли відповідаєш біля дошки перед усім класом? тобі, напевно, було нелегко справитись з контрольним завданням? тощо);

- використовуйте у спілкуванні з дитиною схвалення за виконані завдання, але звертайте увагу дитини на те, що оцінка не завжди відповідає тим зусиллям, які були затрачені (краще, якщо дитина сама поступово навчиться оцінювати свої зусилля, так, щоб її старання виконати завдання добре не були спрямовані бажанням отримати схвалення дорослих чи їх прихильність).

У спілкуванні з дитиною використовуйте наступні стратегії: складіть план роботи на кожен день, в якому дитина сама зможе відмічати свої успіхи та невдачі і розфарбовувати яскравим кольором позитивні моменти та темним – негативні; довіряйте своїй дитині – це особливий момент, який сприятиме виникненню довіри до оточуючих, вчителя, однокласників та запобігатиме негативному відношенню до навчання в цілому; надайте дитині автономію, відчуття вільного вибору – один із моментів запобігання сорому та невпевненості вашої дитини (часто батьки не довіряють своїй дитині та вважають, як показали результати нашого анкетування, що вона не спроможна щось зробити сама, а якщо й зробить, то обов’язково неправильно).

Така позиція призводить до виникнення порочного кола, коли дитина виконує щось неправильно – виникає проблема з учителем – батькам соромно за свою дитину, крім того, що учня присоромив учитель у класі, ще й дома він чує нарікання на свою некомпетентність. Однак, коли ми говоримо про вільний вибір, мова не йде про вседозволеність та потурання дитячим примхам. Потрібно, щоб дитина чітко знала свої обов’язки та відчувала авторитет своїх батьків щодо вирішення важливих питань навчання і виховання. Відчуття батьківського авторитету надасть дитині захищеність та впевненість щодо подолання можливих труднощів.

Якщо вчитель чи батьки помітили відхилення у емоційному розвитку дитини, потрібно вчасно звернутись до психолога для отримання індивідуальної консультації та, в разі потреби, проведення психокорекційної роботи. До таких симптомів неблагополуччя можуть бути віднесені: шкільна неуспішність, низька мотивація навчання, небажання ходити до школи, відмова виконання правил класу, часті конфлікти з учителем та однокласниками, надмірне хвилювання під час контрольних робіт, соматичні розлади тощо.

Шкільний психолог, який проводить набір до першого класу, психодіагностику адаптації до школи, тривожності має змогу виділити “групу ризику” дітей до виникнення шкільних страхів, яка потребує індивідуальної психодіагностики за методиками, запропонованими нами у другому розділі. Передбачення та знання ситуацій, які викликають у конкретного учня шкільний страх, допоможе вчасно провести психопрофілактичну роботу по запобіганню закріплення даного страху.

Таким чином, психопрофілактика шкільних страхів молодших школярів є невід’ємною частиною роботи психолога в системі освіти та має бути не менш важливим фактором практичної діяльності, ніж психодіагностика та психокорекція. Без організації профілактичної діяльності неможливо досягти ефективних результатів щодо подолання шкільних страхів молодших школярів та інших порушень вікового розвитку.

Саме тому завдання визначення місця та ролі психопрофілактики в роботі шкільного психолога є пріоритетним у сучасній системі освіти в Україні. Від цього багато в чому буде залежати ефективність професійної діяльності психолога як у звичайній, так і в альтернативній школі. Як



зазначають дослідники, порушення системи сімейного виховання, дисгармонія сімейних відносин виступає основним патогенним фактором, що обумовлює виникнення емоційних розладів у дітей [181].

То ж звернемося далі до питання впливу сім'ї на емоційний розвиток дитини та роль сім'ї у психопрофілактиці шкільних страхів молодших школярів.

### **3.2. Психокорекційна робота із сім'ями з подолання шкільних страхів у дітей молодшого шкільного віку**

Як зазначається в державній доповіді за підсумками 2000 року "Про становище сімей в Україні", тривала економічна криза, яка пов'язана із специфікою перехідного періоду, значно вплинула на добробут української родини [156]. Вимушена неповна зайнятість, криза неплатежів, низькі стандарти оплати праці та недосконала соціальна політика призвели до погіршення рівня життя значного числа сімей. Зазначається, що сучасна політика української держави зумовлює і парадигму сімейного виховання, яка має відображати все краще з минулого і трансформувати його в сьогодення з тим, щоб формування особистості найповніше враховувало вимоги життя нинішньої доби.

Проте, сучасна соціально-економічна ситуація в Україні зумовила значні ускладнення у виконанні сім'єю своїх функцій. Значна частина родин не змогла адаптуватись до нових соціальних та економічних умов. Це спричинює накопичення у людей стану емоційної напруги, роздратування та агресивності. Тому можливості реалізації виховної функції сім'ї українці обмежені ще й через зниження загального культурно-освітнього рівня більшості населення. В Доповіді зазначається, що у тих випадках, коли батьки не мали змоги належним чином розвинути дитину дошкільного віку (не віддавали до дитячого садка з матеріальних причин, самі не готували її до школи), першокласник наражається на значні труднощі в опануванні шкільних наук. Це призводить до шкільної дезадаптації дитини чи взагалі до відмови відвідувати школу.

Проблемі сімейного виховання приділяється велика увага й у всьому світі. Так, у Доповіді про стан охорони здоров'я у світі вказується, що проблема жорстокого поводження з дітьми, а також халатного відношення до їх виховання відносяться до розряду найважливіших із точки зору дотримання прав дитини та охорони її здоров'я [66]. Випадки невиконання обов'язків по відношенню до дітей впливають не тільки на їх фізичне та психосоціальне благополуччя, але й на рівень їх розвитку, прирікаючи виявитись відторгнутими суспільством і бути менш адаптованими до переборення життєвих негараздів.

Також указується на те, що найважливішим відкриттям ХХ століття, яке сприяло формуванню уявлень із приводу питання виникнення психічних та поведінкових розладів, є виключна важливість взаємовідносин дитини з батьками чи тими, хто забезпечує догляд у період дитинства. Тепле уважне

відношення і постійна турбота дозволяють дітям раннього віку нормально розвивати такі функції як мова, інтелект та емоційне регулювання. Незалежно від причин, зриви у цьому відношенні (смерть того, хто доглядає, війна і т.п.) піддають дитину більшій загрозі отримати психічний чи поведінковий розлади як у дитинстві, так і в дорослому житті [66, 15].

Відношення дорослого як форма співпричетності до життєвого світу дитини є суттєвим фактором дитячого психологічного здоров'я. Будь-яке послаблення батьківського захисного поля, вважають психологи, яке повинно надійно захищати дитину, викликає в ній тривогу й відчуття того, що загроза, яка надходить, легко прорве тонку оболонку фізичного дому і дістане її. Виходить, що для дитини присутність люблячих батьків здається більш надійним захистом, ніж усі двері із замками [140].

Тому робота з дитиною завжди передбачає роботу з батьками. З одного боку, шкільний психолог не має права працювати з дитиною без згоди на те батьків. З іншого боку, проблеми дитини тією чи іншою мірою обумовлені життєвим стилем сім'ї, її нормами.

Таким чином, психопрофілактика та психокорекція шкільних страхів молодших школярів вимагає підключення сім'ї і зміни деяких її позицій по відношенню до дитини для надання їй дієвої допомоги.

Тому вивчення впливу сім'ї та особливостей сімейного виховання на виникнення та усталеність шкільних страхів у молодших школярів як явища досить розповсюдженого у сучасній школі, складає, на наш погляд, перспективу подальших досліджень у віковій та педагогічній психології. Збільшення кількості дітей з труднощами в навчанні та поведінці, порушеннями в емоційно-вольовій сфері та шкільними страхами, визначає необхідність і актуальність пошуку сучасних, ефективних форм надання психологічної допомоги, до яких, перш за все, можна віднести сімейну психотерапію.

Сімейна психотерапія як окремий напрямок психологічної допомоги виникла тільки в 50-ті роки ХХ сторіччя. Найбільш відомі представники сімейної психотерапії – Аккерман, Дж. Хейлі, М. Боуен, В.Сатир, С.Мінухін, А.Варга, Е.Ейдеміллер, Н.Пезешкіан та ін. Приміром, позитивна психотерапія Н.Пезешкіана спрямована на мобілізацію у пацієнтів можливостей та потенціал самодопомоги. Саме цей напрямок у сімейній психотерапії видається нам продуктивним для використання практичним психологом у роботі із сім'єю по подоланню шкільних страхів у дітей.

Позитивна сімейна психотерапія, згідно Н.Пезешкіана, має шість основних параметрів [146, 14]:

1. Допомога самому собі, коли сім'я несе в собі здатність справлятися з конфліктами, тобто в рамках сімейної психотерапії пацієнт відмовляється від ролі пацієнта й стає терапевтом для себе та оточуючих.

2. Універсальний характер, що передбачає розгляд хвороби не тільки як особливість окремої людини, але як відображення якості взаємовідносин у сім'ї та суспільстві.

3. Транскультурний аспект, що враховує особистісну культуру людини як результат її виховання, а також культуру, в якій вона виросла.

4. Змістовний аспект, що намагається дати відповідь на питання "Що спільного у всіх людей, й чим вони різняться?" Для відповіді на це питання пропонується перелік змісту конфліктів. Саме зміст конфліктів є основою для терапевтичних процедур, що застосовують у позитивній сімейній терапії.

5. Метатеоретичний аспект, який дозволяє використовувати різні методи та напрямлення, що доповнюють один одного.

6. Відносність сімейних зв'язків, коли сім'я знаходиться в центрі уваги позитивної сімейної психотерапії, однак терапія не обмежується сім'єю як терапевтичною одиницею. Навпаки, вона намагається дивитись на кожного члена сім'ї як на окрему особистість, а також враховує в процесі терапії більш загальні соціальні фактори. Отже, позитивна сімейна терапія концентрується на здатності сім'ї як цілого з допомогою групового обговорення справлятися з конфліктами в середині сім'ї та з проблемами її членів.

Дослідження внутрішньо-сімейних процесів – одна з найбільш актуальних психологічних проблем, яка безпосередньо пов'язана з проблемами стабільності у сім'ї як ланки суспільства та її психологічного самопочуття. Ми ставили за мету звернути увагу на важливість застосування сімейної психотерапії у подоланні шкільних страхів молодших школярів. Практика роботи в школі засвідчила, що в найбільш складному становищі знаходиться шкільний психолог, бо саме він виявляє шкільні страхи, що є в дитини та інформує про це педагогів та батьків. Психолог повідомляє батьків про проблеми, що виникли у їхньої дитини, особливості прояву шкільних страхів та їх негативний вплив на учбову діяльність. Часто батьки можуть не помічати, що дитину замучили страхи, бо багато дітей не схильні ділитися своїми переживаннями. Однак, шкільні страхи можуть виступати серйозною перешкодою для гармонічного розвитку дитини, бо навчання є постійним засвоєнням нового досвіду та нових вражень.

Тому, особливо актуальною в роботі шкільного психолога є своєчасна психодіагностика та психокорекція шкільних страхів, особливо в учнів молодших класів, бо для них важко усвідомити та виявити свій страх перед дорослими.

За результатами психодіагностики, яку ми провели серед досліджуваних молодших школярів, були відібрані діти, що мали значну кількість шкільних страхів. До проведення тренінгової роботи було залучено п'ять сімей. Батькам досліджуваних дітей було запропоновано психологічну допомогу, ефективність якої була тільки у випадку перенесення в коло уваги проблеми кожної конкретної дитини при психологічній підтримці сім'ї.

Ми припускали, що у подоланні шкільних страхів молодших школярів велику роль відіграє встановлення позитивних емоційних відносин між батьками та дітьми, взаєморозуміння, подолання гіпердомінантної позиції батьків по відношенню до дитини, бажання керувати без розуміння істинних потреб дитини.

У своєму дослідженні ми спиралися на дані літератури з питань надання психологічної допомоги сім'ї та розробили психокорекційну програму, в якій виділили три стадії у процесі надання психологічної допомоги дітям із шкільними страхами. Основним завданням, що стояло перед нами було створення моделі психологічної проблеми, яка була б зрозумілою для батьків, та з якою вони могли б працювати самостійно.

Отже, розглянемо психокорекційну програму, яку ми пропонуємо по подоланню шкільних страхів молодших школярів. Виходячи з певних критеріїв, що існують у психокорекційній практиці, **наша програма класифікована наступним чином:**

- За характером спрямованості – каузальна (спрямована на джерела та причини виникнення шкільних страхів молодших школярів).
- За змістом – дитячо-батьківські відносини.
- За формою роботи – змішана форма (індивідуально-групова).
- За наявністю програми – програмована.
- За характером коригуючого впливу – недирективна; за тривалістю – коротка (10 – 12 зустрічей).
- За масштабом задач, що вирішуються – спеціальна (спрямована на виправлення наслідків дисгармонійних відносин у сім'ї).

На **першій стадії** за результатами проведеної психодіагностики за зазначеними вище методиками, нами були відібрані діти, що мали значну кількість шкільних страхів. Цей етап передбачав дві зустрічі з батьками, спрямовані на встановлення довірчих відносин між батьками та психологом та закріплення мотивації для подальшої роботи.

Попередня робота із сім'ями ґрунтувалась на наступних *підетапах*: батьків досліджуваних дітей було поінформовано про те, що їхні діти мають страхи, що пов'язані з навчанням у школі та запропоновано психологічну допомогу; проводилась попередня бесіда з дитиною, що має шкільні страхи; збиралась інформація про структуру сім'ї, стиль батьківського виховання, відношення батьків до дитини та до можливих страхів, які переживаються нею.

Одним із засобів зібрання такої інформації була анкета для батьків, за результатами якої ми мали змогу виявити батьківське відношення до страхів та тривог дитини та можливі їх причини, із погляду батьків. Докладно результати анкетування розглянуто у другому розділі. Попередній аналіз анкет дав нам змогу виділити ті питання, на які необхідно було звернути увагу батьків у подальшій роботі. Ми відмітили низьку обізнаність батьків із проблеми дитячих страхів узагалі та шкільних, зокрема. Лише 10,2% батьків мають уявлення про те, що діти мають страхи, пов'язані із школою. При цьому більшість сімей не знали про те, що дитина має шкільні страхи. Тому під час індивідуальних консультацій, які ми проводили з батьками учнів, що мали значну кількість шкільних страхів, вони виявили зацікавленість у спільній роботі по подоланню таких страхів та погодилися на проведення психокорекції, яку ми їм запропонували.

Саме психологічна підтримка дитини зі шкільними страхами сім'єю виділялася нами як одна з першочергових передумов успішної психотерапії у подоланні шкільних страхів молодших школярів. Психологічна підтримка в рамках сімейної психотерапії передбачала повну добровільність звернення до психолога. Передбачалося, що батьки повинні мати достатню вмотивованість, емоційну готовність до роботи, бажання допомогти своїй дитині та бути відвертим у всьому, що здається важливим.

Щоб зберегти інтереси дитини в процесі проведення сімейної психотерапії, ми намагалися організувати процес психологічної допомоги таким чином, щоб зацікавити батьків та зробити їх своїми надійними помічниками у подоланні дитячих шкільних страхів.

*Друга стадія* - це безпосередній етап взаємодії із сім'єю, на якому виявляється рівень розуміння батьками характеру труднощів дитини, особливості сімейного укладу, традиції, норми сім'ї та надається допомога щодо подолання шкільних страхів.

На цьому етапі ми намагались навчити батьків бачити неадаптивні форми особистої поведінки, що можуть поглиблювати переживання дитини. Також ми допомагали самим батькам відчувати значимість їх особистостей, пробудити надію щодо власних сил у допомозі своїм дітям. Цей етап складається із 7 – 9 зустрічей, які можна проводити як у групах сімей, які використовували ми у своїй роботі, так і в індивідуальних зустрічах.

Батьків інформують про роль сімейних взаємовідносин у виникненні та закріпленні тривожності та страхів. Особлива увага приділялася необхідності розвитку у дитини почуття впевненості, захищеності. Психолог звертає увагу членів сім'ї на емоційний аспект відносин, вказує, що на нівелювання негативних емоційних проявів, які пов'язані з навчальною діяльністю та викликають виникнення шкільних страхів безпосередньо впливатиме подолання гіпердомінантної позиції батьків по відношенню до дитини, бажання керувати без розуміння істинних потреб дитини, а натомість встановлення позитивних емоційних відносин між батьками та дітьми, взаєморозуміння.

Ми намагались сприяти усвідомленню батьками їхньої значущості у подоланні шкільних страхів дітей та надання тієї допомоги, яку саме батьки повинні забезпечити своїй дитині.

Для цього ми звернули увагу батьків та на такі *питання*: звинувачення, яке батьки висувають дитині з будь-якого приводу, змушує її захищатися або заглиблюватись у свій світ, повний хвилювань та тривоги; якщо батьки розуміють потреби дитини, вони дають їй можливість вибору (наприклад, “здається, тобі було соромно, що ти не знав відповіді на запитання вчителя”, “ти, мабуть, думаєш, що не зможеш справитись з контрольним завданням”, “тобі, напевно, було нелегко зайти до класу після того, як урок вже почався”, “тобто, ти вважаєш, що твої однокласники не хочуть з тобою спілкуватися” тощо). Використання подібних висловів підтримає дитину, допоможе відчувати захищеність та розуміння батьками її проблем.

Питанню подолання страхів дітей та дорослих приділено багато уваги в літературі з психокорекції та психотерапії [6; 11; 21; 30; 44; 54; 69; 74; 89; 109; 136; 154; 169; 171; 181 та ін.]. У проведеному нами дослідженні дістали подальшого розвитку засади психопрофілактичної та психокорекційної роботи зі страхами у дітей молодшого шкільного віку, основи засобів підбору такої роботи, а також розробка програм психопрофілактичної та психокорекційної роботи з дітьми молодшого шкільного віку, вчителями й батьками, застосування сучасних напрямів сімейної психотерапії у подоланні шкільних страхів у дітей.

Отже, під час зустрічей з батьками, ми пропонували для обговорення **такі положення:** головне у подоланні шкільних страхів – підтримувати з дитиною стосунки, які б допомогли їй виявити свої страхи та не боятися, що мати страх - це соромно; потрібно уважно слухати свою дитину, не перебивати, не робити поспішних висновків, щоб дитина відчула себе захищеною, знала, що її розуміють.

Можна рекомендувати батькам наступні способи встановлення довірливих відносин:

- уважно вислухайте дитину, коли вона збентежена та злякана;
- визнайте її почуття, не соромте за те, що їй страшно, тим більш не залякуйте (“такий великий, а боїшся”; “сам винен, потрібно було добре підготуватись до уроку”, “якщо ще раз принесеш двійку, будемо розмовляти по-іншому”, “і який же ти повільний та неповороткий – завжди запізнюєшся, якщо отримаєш зауваження, то так тобі й треба” і т.п.);
- називайте почуття дитини такими, як вони є насправді, дайте їй можливість виразити свої емоції словами та описати ситуацію, яка викликала страх (“здається, тобі страшно”, “тобто, ти боявся розказати вірш напам’ять” і т.п.).

В той же час, потрібно підвищувати самооцінку дитини. Для цього батькам було запропоновано разом із дитиною скласти план роботи над завданнями, за які дитина сама собі буде виставляти оцінку, поступово виконуючи кожне із завдань. Також батьками був заведений “календар відчуттів”, в якому учень зафарбовував негативні емоції, що мали місце протягом дня темним олівцем, а позитивні – яскравим.

Таким чином, батьки мали змогу контролювати відчуття дитини, щоб вчасно виявити негативні переживання, а також відслідковувати ситуації, в яких виникає бажання симулювати страх, в розрахунку зайвий раз отримати схвалення та підтримку. Такі випадки, коли дитина починає навіть стимулювати свій страх, в поведінковій терапії називають “прихованою вигодою”. Наприклад, дитина просить маму бути з нею на уроках, мотивуючи це страхом бути скривдженим однокласниками (у нашій практиці ми двічі зустрічались з такими випадками серед учнів других класів).

Наступним моментом, який ми використали у своїй роботі, була рекомендація батькам допомагати дитині уявити свій страх. Для цього потрібно було навчитись описувати кожну ситуацію, в якій відчуваєш страх якомога докладніше. Такий підхід, який ми пропонували сім’ям дітей зі

шкільними страхами, умовно можна назвати процедурою систематичної десенсибілізації, яку широко використовують у рамках класичного обумовлювання. Тобто, цей метод, який батьки, що відвідували наші заняття, надалі використовували для подолання шкільних страхів молодших школярів, включав у себе проведення дитини через ряд ретельно підібраних за інтенсивністю шкільних ситуацій, які супроводжуються появою страхів, починаючи з тієї, яка лякає мінімально та, закінчуючи найбільш страшною.

Природно, що такі ситуації особливі для кожної дитини та передбачають індивідуальний підхід у залежності від виду шкільного страху. Наприклад, докладне обговорення з дитиною спочатку ситуації перевірки домашнього завдання, потім самостійної роботи з предмета, який не викликає значних труднощів, а вже пізніше ретельне обговорення ситуації контрольної роботи, яка викликає страх у багатьох досліджуваних нами молодших школярів.

На кожному з етапів обговорення батькам потрібно допомогти своїй дитині подолати тривогу та страх, спрямовуючи її увагу на поведінку, протилежну тій, якою супроводжується страх. На даному етапі добре залучити до роботи вчителя початкових класів (що ми і використали у своїй роботі), щоб мати можливість проведення наступної техніки (візьмемо за приклад виконання контрольної роботи): написання контрольної роботи; позитивне підкріплення виконаної роботи гарною оцінкою або схваленням відчутних змін у виконанні деяких завдань та доброзичливе обговорення можливих помилок; проговорення та закріплення у вигляді домовленості правил роботи під час контрольних робіт, попередження, таким чином, можливого надмірного хвилювання під час виконання завдання, в тому числі й соматичних розладів, які нам доводилось часто спостерігати в учнів на контрольних.

Такий підхід вимагає багато часу та сил, а також потребує присутності психолога. Але, як показує наша практика роботи в школі, використання методів класичної десенсибілізації з обов'язковою присутністю психолога має ряд технічних труднощів та потребує досить багато часу. На жаль, шкільний психолог не завжди в змозі проводити таку роботу через значну кількість дітей, що мають шкільні страхи та навантаження іншими завданнями. Тому ми вважаємо ефективним залучення до такої роботи саме батьків. Тим більш, що практика систематичної десенсибілізації, яку використовують батьки, відома давно.

Приміром, вчені Філадельфійського центру розвитку дитини, який є одним із перших центрів дитячої психотерапії, пропонують батькам направляти дитину до розуміння та поступового позбавлення страху через детальне обговорення та визначення покрокового подолання страху [207]. Зазначається, що дитині потрібно спочатку самій визначитись з тим, як подолати свій страх. Якщо в дитини нічого не виходить, то батьки вибирають повільний, але надійний підхід. Пропонується перший можливий крок по подоланню страху та дитина переконується зробити цей крок.

Якщо дитина боїться невдач у школі, то пропонується допомогти їй сконцентруватись на якомусь завданні, опанувати певний предмет чи зробити особливу роботу, яка буде визнана. Потім потрібно підніматись все вище та вище, орієнтуючись на здібності дитини. Утім, не можна бути надто наполегливим, якщо дитина не готова до подолання страху. Тиск із боку батьків може викликати у дитини протидію або навіть відчуття безнадії та тривоги.

Наступне питання, яке ми обговорювали із сім'ями, це можливі "маски" шкільних страхів. Так, обговорюються питання про те, що страх і агресія тісно пов'язані між собою. Через інтенсивне незадоволення у дитини виникає страх та агресія практично одночасно, при цьому, все, що викликає незадоволення й страх, може одночасно викликати агресію та ненависть. Іноді діти можуть прийти до простого висновку: щоб нічого не боятись, потрібно зробити так, щоб боялись мене. Якщо дитина має шкільні страхи, вона може бути нетерпимою та агресивною, намагаючись таким чином справитись зі своїми страхами.

Питання про базове відчуття захищеності потребує детального обговорення, як однієї з головних умов відчувати себе спокійно та впевнено в будь-якій ситуації. Якщо дитина має шкільні страхи, можна передбачити те, що вона не має захисту, перш за все, в сім'ї, відчуває себе безпомічною та такою, яку не розуміють батьки. Тому, батькам потрібно визнати почуття дитини та зрозуміти, як важко їй переживати свій страх (наприклад, можна сказати дитині про те, що і мама колись мала схожий страх, тому добре розуміє, як відчуває себе дочка чи син).

Також під час зустрічей із сім'ями обговорювався вплив на дитину страхів та тривог дорослих, які її оточують. При цьому важливо враховувати різні фактори взаємодії членів сім'ї, особливості розвитку дитини на попередніх етапах, вивчення сімейних взаємовідносин у минулому. Для цього потрібна активність та зацікавленість батьків, достатня мотивація, коли сім'я сама вибирає оптимальний шлях допомоги своїй дитині. Дитина легко відчуває проблеми, які виникають між батьками. Якщо ці проблеми замасковані, то наслідки можуть бути ще більш важкими, бо дитина відчуває себе безпомічною та живе в постійній напрузі: що може статися зі мною? як знайти вихід із цієї ситуації?

Тобто, висловлюється думка про те, що встановлення сприятливого мікроклімату в сім'ї, контроль над конфліктами та здатність сім'ї до подальшого розвитку може призводити до зменшення кількості шкільних страхів аж до повного їх зникнення. При цьому особлива увага приділяється значенню розвитку у дитини впевненості у своїх силах, відчуття особистої компетентності. Важливо у цій роботі не викликати у дитини інших негативних відчуттів, пов'язаних із боязню розчарувати батьків, якщо не вдається якийсь час справитись із страхом. Мотивація невдачі, яка може виникнути під час тиску батьків на дитину, може спричинити намагання уникнути ситуацій, які викликають страх. Тоді, замість того, щоб боротись зі своїм страхом, дитина буде боятись вже невдачі у подоланні негативних



відчуттів та відмовиться від діяльності по подоланню страхів.

Учені вважають, що вкрай важливо говорити з дитиною про її страхи, знаходити відносну міру страху: якщо страху надто багато, то тоді він стримує активність дитини і її шкільну успішність [192]. Але, буває і так, що дитина взагалі нічого не боїться, що може легко призвести до неслухняності, неакуратності, відмови виконувати необхідні вимоги.

Як правило, потрібен не один тиждень, щоб дитина навчилася переборювати свій страх, тож батьки мають бути терплячими та підтримувати свою дитину. Основне завдання нашої роботи з батьками полягало у тому, щоб сформувані в них уявлення про вирішальну роль сім'ї у профілактиці виникнення та розвитку шкільних страхів. Саме перед шкільним психологом постає завдання пошуку адекватних механізмів і способів психологічної допомоги учням, які сприятимуть збереженню й зміцненню емоційної регуляції психічних процесів. Одним із таких способів, на наш погляд, і є залучення сім'ї у роботу щодо подолання шкільних страхів молодших школярів, розвиток психологічної просвіти батьків у відповідності з віковими закономірностями кожної дитини, врахуванням особливостей соціального середовища. Тому психологічна просвіта батьків та вчителів виявляється найбільш ефективною щодо подолання шкільних страхів молодших школярів.

Підводячи *підсумок цієї стадії* роботи із сім'ями, узагальнимо питання, що вирішувались під час зустрічей:

- 1) надання загальної інформації про роль сімейних взаємовідносин у виникненні емоційних негараздів дитини;
- 2) використання батьками фраз, які б допомогли дитині відчувати, що її розуміють (наприклад, "здається, тобі було соромно, що ти не знав відповіді на запитання вчителя", "ти, мабуть, думаєш, що не зможеш справитись з контрольним завданням", "тобі, напевно, було нелегко зайти до класу після того, як урок вже почався", "тобто, ти вважаєш, що твої однокласники не хочуть з тобою спілкуватися" тощо);
- 3) уважне вислуховування дитини, вчитися називати почуття своїми іменами, такими як вони є насправді;
- 4) підвищення самооцінки дитини через поступове виконання посильних завдань, які отримують схвалення;
- 5) використання засобів систематичної десенсибілізації шкільних страхів (наприклад: написання нескладної самостійної роботи, далі написання контрольної роботи; позитивне підкріплення виконаних робіт гарною оцінкою або схваленням відчутних змін у виконанні деяких завдань та доброзичливе обговорення можливих помилок; проговорення та закріплення у вигляді домовленості правил роботи під час контрольних робіт тощо);
- 6) обговорення з батьками можливих "масок" шкільних страхів (агресія, нетерпимість, соматичні розлади тощо);
- 7) обговорення впливу на дитину страхів та тривог дорослих, що її оточують.

По закінченні другого етапу підводиться підсумок проведеної роботи, дається настанова на позитивні зміни в майбутньому та підтверджується можливість звернення до психолога за порадою у разі потреби.

На *третьій стадії* було проведено повторну психодіагностику досліджуваних дітей з метою порівняння даних інтенсивності прояву шкільних страхів до та після проведення сімейної психотерапії (ця робота проводилась через місяць після проведеної психокорекції).

Ефективність нашої роботи із сім'ями по подоланню шкільних страхів молодших школярів полягала в тому, що ми намагались при виборі способу організації та проведення сімейної психотерапії вибрати той спосіб організації роботи, який найбільш відповідав індивідуальним особливостям кожної сім'ї, із якою нам довелося працювати, а саме: стиль спілкування, характер взаємодії, тип виховання та особистісні особливості членів сім'ї, культурний рівень, традиції, особливості соціального прошарку, емоційні та інші процеси в сім'ї тощо.

Представимо отримані дані повторної психодіагностики у вигляді діаграми (рис. 3.2.).

Рис.3.2. Вплив сімейної психотерапії на подолання шкільних страхів у молодших школярів: 1 – загальна тривожність у школі; 2 – страхи самовираження; 3 – страхи ситуацій перевірки знань; 4 – страхи не відповідати очікуванням оточуючих; 5 – проблеми та страхи у стосунках з учителями.

Порівнюючи діаграми, ми бачимо, що інтенсивність прояву шкільних страхів учнів хоча і не значно, але все ж таки знизилась. Ми усвідомлюємо, що отриманий результат необхідно постійно підтримувати через те, що він може виявитись нестійким. Про це було поінформовано батьків на запланованих заздалегідь зустрічах, що мало на меті позитивне підкріплення їхньої роботи та спрямованість на подальшу постійну роботу.

Упровадження сімейної психотерапії у психологічне сьогодення сучасної школи є, на нашу думку, одним із найважливіших завдань професійної діяльності практичного психолога освітянської галузі й однією з

важливих проблем професійної підготовки майбутніх практичних психологів. Одне з провідних місць займає визначення методичних засад застосування сімейної психотерапії в умовах закладів освіти, а також формування у майбутніх фахівців умінь та навичок творчого й плідного застосування набутого досвіду практичної роботи.

Потрібно зазначити, що робота із сім'ями по подоланню шкільних страхів молодших школярів потребує подальшого розвитку, складає перспективу подальших досліджень та надає можливість на сучасному етапі розвитку освітянської галузі залучати сім'ю в якості надійного помічника шкільного психолога в процесі психологічної допомоги дітям, що мають значну кількість шкільних страхів. Програма роботи із сім'єю щодо подолання шкільних страхів, яка запропонована нами, видається актуальною та необхідною в практичній діяльності шкільного психолога.

На сучасному етапі нестабільності в суспільстві, коли загострились соціальні проблеми, дитина, як ніколи, потребує підтримки та допомоги своєї сім'ї. Надзвичайно важливо, щоб емоційні зв'язки з батьками набували інтенсивного та багатостороннього характеру.

Тому сімейна психотерапія є важливою ланкою для допомоги в гармонізації сімейних взаємовідносин, переборенні труднощів міжособистісної взаємодії і на це спрямовані зусилля як професійних психологів, так і педагогів та суспільства у цілому.

### **3.3. Психокорекційна робота з молодшими школярами, які мають шкільні страхи**

У розробці психокорекційної програми по подоланню шкільних страхів у молодших школярів ми солідаризуємось з думкою дослідників, які відзначають, що найважливішим у специфічній психологічній допомозі при наявності тривожності та страхів є те, "що вона не має вузько функціонального характеру, а орієнтована на розвиток особистості та підвищення ефективності діяльності дитини" [159, 12].

Дійсно, виділені нами групи шкільних страхів у молодших школярів указують на те, що всі вони зосереджені навколо провідної діяльності – навчання, яке передбачає успішну адаптацію до нової соціальної ситуації, ефективний розвиток довільних психічних процесів, розвиток комунікативних навичок тощо. Водночас, успіхи у навчальній діяльності, позитивний емоційний клімат у класі сприяють підвищенню самооцінки, зниженню тривожності, запобігають виникненню негативного емоційного досвіду. Саме тому при розробці психокорекційної програми по запобіганню та подоланню шкільних страхів ми спиралися на психологічні особливості дітей молодшого шкільного віку та на особливості провідної діяльності, якою у молодшому шкільному віці виступає навчання.

Як ми вже зазначали, впливи зовнішніх психологічних детермінант: значущих дорослих і форм навчання та виховання на виникнення шкільних страхів залежать від індивідуально-особистісних особливостей суб'єкта. При

цьому, стимулами шкільних страхів виступають процеси соціалізації. Проте, тільки у разі певних психологічних передумов, особистісно-індивідуальних факторів вони можуть спричинювати виникнення шкільних страхів у молодших школярів. Тому поєднання психокорекційного впливу на індивідуально-особистісні особливості дитини та на соціальні умови її розвитку, уможлиблює створення оптимальних умов, які б сприяли подоланню шкільних страхів у молодших школярів.

Метою пролонгованого психокорекційного впливу, спрямованого на подолання шкільних страхів у молодших школярів, було проведення формуючого психокорекційного та комплексно-супроводжуючого експерименту. Основним змістом нашої роботи був комплексний супровід (двічі на тиждень по 30 хвилин) молодших школярів упродовж навчального року. В експерименті брали участь 29 учнів молодших класів: були відібрані діти, які мали приблизно однаковий (при оцінці показників вищих ніж 55% як “висока інтенсивність”) рівень інтенсивності прояву шкільних страхів. Серед них експериментальна група налічувала 12 дітей, які відвідували спеціально організовані нами заняття.

Психолого-педагогічний супровід передбачав упровадження ряду взаємопов’язаних напрямів роботи, які були спрямовані на підвищення самооцінки та подолання тривожності через сприяння успішній адаптації, формування довірливості психічних процесів, розвиток комунікативної компетенції молодших школярів.

Психокорекційна робота з подолання шкільних страхів із необхідністю об’єднувала і такі взаємопов’язані напрямлення як робота з педагогами та батьками. При цьому одним із важливих моментів є отримання інформації від батьків про особливості розвитку дитини. Крім того, важливо отримувати зворотній зв’язок від батьків та учителів щодо ефективності проведеної психокорекційної роботи. Така робота здійснюється протягом навчального року шляхом анкетування батьків, індивідуальних бесід, а також обміну інформацією про досягнення дітей.

Нами була впроваджена пролонгована програма психокорекційних занять, при розробці якої були частково використані деякі моменти існуючих програм та вправ, адаптовані та модифіковані відповідно до завдань нашого дослідження [95; 138; 155].

Програма включає в себе ряд етапів, кожен із яких обумовлений особливостями адаптації дитини до взаємодії із соціальним оточенням, а також тими труднощами, які відчувають діти в процесі шкільного навчання.

### **I етап. Забезпечення успішної адаптації до шкільного навчання.**

Перед шкільним психологом постає першочергове завдання по забезпеченню успішної адаптації, перш за все першокласників, до шкільного навчання і таким чином, попередження виникнення шкільних страхів. Така робота здійснюється протягом першого півріччя з учнями молодших класів. Для повноцінного входження дитини в учбовий процес, без розвитку тривоги та страхів, що пов’язані з навчанням, ми використовували елементи психогімнастики та ігрової недирективної психокорекції.

Хочемо наголосити, що програма орієнтована на сумісну роботу вчителя та психолога. При цьому одним із першочергових завдань психолога є створення мотивації до включення у роботу саме вчителя. Це досягається шляхом інформування вчителя про можливі наслідки дезадаптації, а також пропозиції щодо корекційно-розвивальної роботи, яка дозволить вирішити існуючі проблеми. Елементи психогімнастики може використовувати психолог, а згодом і вчитель під час уроку, а також на перерві.

**План побудови занять.** I частина. Розминка. Мета: налаштувати дітей на активну роботу, встановити позитивні емоційні відносини із психологом, підняти м'язовий тонус, підвищити увагу та зацікавленість дітей один в одному. Використовуються ігри та вправи, які сприяють зняттю психоемоційної напруги.

II частина. Психом'язове тренування. Мета: зняття психоемоційної напруги шляхом чергування протилежних за характером вправ, які супроводжуються м'язовим збудженням та розслабленням, розвиток комунікативних умінь. Використовуються вправи на м'язове розслаблення з фіксацією стану спокою, а також вправи на взаємодію всіх учасників психокорекційного процесу.

III частина. Мімічні та пантомімічні етюди. Мета: формування умінь вираження основних емоцій та окремих рис характеру. Використовуються вправи на зображення різних емоцій, які учасники групи мають відгадати та відобразити індивідуально. Робиться наголос на зображенні емоцій, які викликаються спілкуванням із соціальним оточенням.

IV частина. Завершення. Мета: закріплення почуття приналежності до групи, колективу. Використовуються вправи, спрямовані на вміння виразити та зрозуміти почуття іншого.

Вправи спрямовуються, перш за все, на те, щоб дати кожній дитині відчуття можливості вираження різних емоційних станів та перенесення набутих навичок у реальну ситуацію. Безпосередньо психокорекційний вплив здійснюється психологом (табл. 3.1.).

Таблиця 3.1

Особливості взаємодії учнів із шкільним психологом у процесі психогімнастики

Етапи	З боку дитини	З боку психолога
I знайомство	Прояв деякої настороженості, недовіри, скутість рухів	Адаптація до групи дітей, доброзичливе відношення, підбадьорення
II психом'язове тренування	Поступове зниження проявів настороженості, зняття психоемоційної напруги	Високий рівень емпатії, демонстрація вправ, допомога у виконанні вправ дітьми, підтримка активної позиції дитини
III	Висока зацікавленість, поживлення, вільний прояв	Безумовне прийняття, внутрішній аналіз дитячих

використання пантоміми	емоцій, максимальне вираження почуттів	емоційних проявів, допомога у вивільненні емоційних “зажимів”
IV завершення	Зацікавлення у подальших зустрічах, довірливе відношення до психолога, зниження проявів тривожності	Налаштування на подальшу роботу, закріплення позитивного настрою

Під час проведення занять психолог має надихати дітей своєю емоційністю, викликати зацікавленість у виконанні завдань. Це досить важливий момент тому, що емоційний фон, у якому проходять заняття сприяє засвоєнню інформації, що йде від дорослого. Чим різноманітніша поведінка психолога (міміка, жести, інтонація і т.п.), тим легше та швидше засвоюються вправи дітьми.

### **II етап. Формування умінь саморегуляції.**

Проблема недостатнього розвитку психічних процесів учнів молодшої школи обумовлює багато учбових утруднень: погану дисципліну, невміння працювати самостійно, нездатність аналізувати учбову ситуацію тощо. Як наслідок, може виникати психоемоційне напруження, зниження самооцінки, підвищення тривожності та втомлюваності.

Діти, які мають неадекватну занижену самооцінку, а також тривожні діти мають, за нашими даними, більшу кількість шкільних страхів, ніж емоційно-благополучні учні з адекватною гнучкою самооцінкою. Крім того, у досліджуваних нами молодших школярів, що мають шкільні страхи, система регуляції довільності психічних процесів розвинена недостатньо через те, що страхи стримують розвиток як пізнавальних, так і довільних процесів.

Виходячи з того, що шкільні страхи пов'язані із негативними переживаннями, які виникають у школі та проявляються у очікуванні і передбаченні невдачі при здійсненні конкретної дії на уроці або в позаурочний час, ми впровадили у психокорекційну програму етап формування умінь саморегуляції.

Даний етап пов'язаний із вирішенням наступних завдань: формування здатності дитини до аналізу проблемної ситуації, прогнозування, вибір засобів для досягнення мети, самостійне оцінювання отриманих результатів тощо. Такий підхід є передумовою вироблення учбових навичок та формуванням довільності. Адже відомо, що розвиток довільності є одним із головних новоутворень молодшого шкільного віку, а також однією з головних умов, яка сприяє успішності дитини у школі. Через те, що завдання, які постають перед дитиною в школі, в основному навчальні, а шкільні страхи якраз часто і пов'язані із невдачами при виконанні таких завдань (негативний досвід), особливу роль відіграють саме навички дітей свідомо підпорядковувати свої дії правилу, вміння уважно слухати вчителя, а також

уміння самостійно виконати завдання й оцінити правильність виконання.

Відомо, що навички самостійного оцінювання своєї роботи у молодшого школяра розвинені недостатньо. В той же час, за даними досліджень психологів, саме оцінка в якості провідного мотиву навчання виступає більш ніж у половини молодших школярів. В нашому дослідженні ми виявили, що вже учні других класів мають страхи перед оцінюванням, які виявилися більш інтенсивними за показники всіх інших підвибірок досліджуваних третіх та четвертих класів.

Таким чином, даний етап, який був упроваджений нами разом з учителем, спрямовано також і на формування у дітей довільності поведінки, яка проявляється у навичках самоконтролю та саморегуляції, самостійного оцінювання результатів своєї роботи, розвитку адекватного відношення до невдач, прийнятті відповідальності за свої вчинки.

На цьому етапі ми використовували вправи, які спрямовані на розвиток, переключення та розподіл уваги; розвиток довільної пам'яті. Проводились вправи з використанням чітких правил, які сприяють формуванню уміння діяти не тому, що "хочеться", а тому, що так потрібно, а також функції планування діяльності.

Важливим засобом створення ситуації успіху у виконанні запропонованих вправ є врахування актуального рівня розвитку дітей, а також використання досить простих завдань, відповідних цьому рівню. З точки зору формування адекватної самооцінки та подолання тривожності, групова робота є досить ефективною, бо дозволяє створити ситуацію, в якій би дитина почувала себе у безпеці шляхом задоволення потреби у емоційній близькості з іншими учасниками, а також відчувала особисту значущість та індивідуальність.

**Структура психокорекційних занять.** I частина. Уведення. Вправи та ігри, спрямовані на вироблення вміння діяти за правилом. Засобами вироблення норм і правил є використання певних ритуалів та ігор із правилами. На початку правила та норми вводять із згоди та побажань самих дітей. При цьому складають домовленість, яка обговорюється у групі. Дітям пропонують внести свої побажання та підписати договір.

Центральним завданням цього етапу є формування здатності дитини до групової взаємодії, підпорядкування своїх бажань певним правилам, які встановлені у групі. При цьому позитивні емоції, які отримує дитина при схваленні адекватної поведінки у групі, спонукають її діяти певним чином і поза групою. Прийняття групових правил дозволяє також виробленню почуття впевненості та відповідальності за свої дії і досягнення, що, у свою чергу, сприяє подоланню страхів самовираження та страхів не відповідати очікуванням інших.

II частина. Головна. Включає два взаємопов'язані етапи: 1) вправи та ігри, спрямовані на розвиток уваги та пам'яті; 2) уміння самостійно оцінювати результати своєї діяльності; уміння планувати свою діяльність.

У роботі використовується прийом фіксації уваги дитини на кожній стадії виконання завдання. Для цього за допомогою запитань психолог

установлює, чи зрозуміла дитина завдання. Потім проговорюються основні елементи умови та можливі шляхи вирішення. Якщо дитина робить помилку, пропонується самостійно проаналізувати проблемну ситуацію, а також фіксується увага на тому, що зроблено неправильно. Фіксація уваги на досягненнях дитини у виконанні завдань створює позитивну атмосферу та мотивує на більш успішну діяльність надалі.

Прийом фіксації уваги на кожній зі стадій є, по суті, прийомом десенсибілізації. Дитина покроково вирішує завдання, отримуючи позитивне підкріплення після кожного етапу рішення задачі. Це сприяє формуванню впевненості у своїх можливостях та значно послаблює тривожність із приводу правильності виконання завдання.

Така форма проведення занять створює умови для усвідомлення дітьми своїх досягнень у процесі виконання завдань, а також створює атмосферу успіху та самоприйняття. Таким чином, значно зменшується інтенсивність прояву таких видів шкільних страхів, як: зробити щось “не так”, виявити ініціативу, виявитись об’єктом насмішок, не виправдати сподівання дорослого тощо.

III частина. Заключна. Використовуються завдання на розвиток самоконтролю та самостійного оцінювання результатів діяльності.

Важливою особливістю роботи є відсутність зовнішніх оцінок результатів діяльності. Дитині пропонується оцінити свої теперішні успіхи самій. Причому, особлива увага фіксується на порівнянні навіть незначних успіхів із минулими невдачами даної дитини. Фіксація позитивних змін мотивує дитину на більш успішну діяльність і поза заняттями у групі.

### **III етап. Формування комунікативних умінь.**

Уведення даного етапу у психокорекційну програму зумовлено тим, що у молодших школярів виразно проявляється потреба в соціальній компетентності, соціальній взаємодії, самостійності, активному спілкуванню та дружній прихильності оточуючих, перш за все, однокласників. Часто діти не мають достатніх навичок спілкування, щоб мати можливість вступити у суперечку, відстояти свою думку, вони бояться виглядати безглуздо в очах оточуючих через невміння виразити свою думку та відповісти на запитання вчителя.

Таким чином, у дітей поступово формується невпевненість у собі, знижується самооцінка, підвищується тривожність та можуть виникати шкільні страхи. Так, наприклад, за результатами нашого дослідження, інтенсивність прояву страхів самовираження зберігається майже незмінною протягом усього молодшого шкільного віку та є підвищеною. Найбільше досліджуваних, в яких наявні дані страхи, виявлено у других класах, у третіх класах кількість учнів, що мають ці страхи дещо зменшується, та в четвертому знову зростає.

Отримані нами результати дослідження свідчать про те, що в молодшому шкільному віці для дитини досить значимою є думка оточуючих її людей, в першу чергу однокласників, вчителів та батьків. Це виявляється часто настільки значущим фактором, що викликає страхи не відповідати



очікуванню оточуючих, а також страхи у стосунках з учителями. За нашими даними, лише у четвертому класі інтенсивність переживання страхів не відповідає очікуванню оточуючих та кількість дітей, які мають дані види шкільних страхів дещо зменшується.

Тому формування комунікативних навичок молодших школярів сприяє розвитку емоційно-оцінних ставлень, певним чином впливає на спілкування і взаємодію дітей у групі, засвоєнню складних соціальних правил, що регламентують відношення в класі та послаблює прояви зазначених страхів. Під час корекційних занять ми намагались сприяти формуванню комунікативної компетенції, яка б допомогла дитині навчитись слухати інших, вступати у контакт, просити допомогу, запропонувати свою, отримувати необхідну інформацію, розвивати навички спільної діяльності, почуття приналежності до групи тощо.

Здатність до ефективного спілкування пов'язана, з одного боку, із навичкою формулювати свою думку та не боятись виявитись смішним в очах оточуючих, а, з іншого – з умінням слухати іншого. Також були використані ігри, які спрямовані на розвиток співчуття, розуміння особливостей інших, довіри до людей. Розроблені навички поведінки у важких ситуаціях та конфліктах, сформовано принципи дружніх відносин. На цьому етапі ми використовували групову ігротерапію.

**Структура психокорекційних занять по формуванню комунікативних умінь.** I частина. Уведення. Орієнтація дітей в особливостях занять, первинна діагностика очікувань, виявлення мотивів учасників. Мета: установлення позитивного емоційного контакту психолога з дітьми, а також дітей один з одним.

II частина. Основна. Реалізація наміченого плану. Мета: розвиток комунікативних здібностей, розширення досвіду спільної діяльності у колективі, здатність брати до уваги інших, узгоджувати власну активність з очікуванням соціуму, формування передумов регуляції емоційних станів (тривоги та страхів) у соціальній взаємодії, розвиток здатності до розуміння та співчуття до почуттів іншої людини.

У процесі роботи кожна дитина отримує можливість сказати, що вона бажає зараз, що нового трапилось у її житті, виразити свої емоції, своє ставлення до значущої ситуації тощо.

III частина. Заключна. Підведення підсумків. Мета: рефлексія, аналіз ролі та місця оточуючих у житті дитини, підсилення значення конструктивної активності. Здатність слухати іншого формується в спільних обговореннях, коли дитина вчиться звертати увагу на те, що роблять і думають інші. Формування та закріплення навичок спілкування призводить до вироблення у дітей здатності до успішної спільної діяльності. Використання ігрових форм роботи сприяє формуванню навичок спілкування, а також уміння оцінювати результати спільної діяльності, вклад кожного з учасників, а також свої успіхи.

Таким чином, у процесі занять у дітей значно знижується інтенсивність прояву страхів не відповідати очікуванням інших, а також страхів

самовираження, які є, за нашими даними, одними із провідних шкільних страхів у молодших школярів. Однією з головних умов при виконанні вправ, які були використані у роботі з молодшими школярами, є особисте бажання дитини. Ні в якому разі не можна примушувати дитину до спілкування. Як правило, діти спостерігають за виконанням вправ іншими, а потім поступово зважуються й виконують надалі вправи із задоволенням. При цьому вони долають свою невпевненість та острах зробити щось не так і виявитись об'єктом насмішок із боку інших дітей.

Наведемо приклади використаних нами вправ, які спрямовані на розвиток комунікативних умінь, створення можливості для самовираження, подолання бар'єрів у спілкуванні.

Вправа “Тепло долонь”. Дітям пропонується пограти: станьте один навпроти іншого, підніміть руки на рівень грудей та злегка доторкніться один до одного долонями. Діти домовляються, хто буде ведучим: його завданням є злегка надавити на долоні партнера. Потім поміняйтесь ролями. По завершенні діти висловлюють один одному свої враження. Далі виконуються сумісні рухи, які звернені один до одного долонями так, щоб відчутти взаємне тепло.

Гра сприяє усвідомленню дітьми того, що здійснення спільної діяльності викликає позитивні емоції та зменшує напруження у спілкуванні.

Вправа “Впізнай мене”. Кожен із дітей вибирає собі роль тварини. По черзі учні описують себе у цій ролі: свої відчуття, емоції, настрої, а також ті страхи, які відчуває тварина, що зображена дитиною.

Діти намагаються зобразити поведінку тварини у рухах. Інші мають упізнати, що це за тварина і запропонувати їй допомогу у подоланні страхів. Гра викликає емоційне збудження, послаблює бар'єри спілкування, а також допомагає зменшити рівень прояву страхів, які має дитина.

Вправа “Так і ні”. Діти розбиваються на пари та стають один навпроти одного. Пропонується провести умовний бій словами. Кожна пара вирішує, хто каже “Так”, а хто “Ні”. Уся суперечка складається з цих двох слів. Потім діти мінються словами. Пропонується починати дуже тихо, поступово збільшуючи голосність до тих пір, поки хтось не вирішить, що голосніше неможливо.

Психолог дає сигнал, який означає настання повної тиші. Діти обговорюють, наскільки приємно знаходитись у тиші після такого шуму. Дана гра може видатись корисною для дітей, які бояться відстоювати свою думку та мають страхи самовираження.

Вправа “Віддай”. Діти розбиваються на пари. Один з учнів вимагає від іншого віддати якийсь предмет, наприклад, пенал. Гра розвиває здатність відстоювати свої інтереси та не боятись вступати у суперечку.

Реалізація запропонованої нами програми дозволила значно знизити інтенсивність прояву шкільних страхів у молодших школярів.

Повторне проведення психодіагностики у кінці навчального року показало, що у молодших школярів, які не були задіяні у психокорекційній роботі, показники інтенсивності прояву майже за всіма групами шкільних страхів навіть дещо підвищились.

Результати повторної психодіагностики, яка була проведена за зазначеними в нашому дослідженні методиками після завершення психокорекційної роботи, представлено у табл.3.2.

Таблиця 3.2

Показники динаміки рівня інтенсивності (у відсотках) прояву шкільних страхів у дітей експериментальної та контрольної груп

Групи шкільних страхів	До формуючого експерименту		Після формуючого експерименту	
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
Страхи самовираження	58,1	56,7	39,3	56,9
Страхи ситуацій перевірки знань	60,2	57,8	40,5	62,5
Страхи не відповідати очікуванням оточуючих	56,7	57,3	43,4	55,9
Страхи, що виникають при спілкуванні з учителем	55,5	55,3	37,4	55,7

З таблиці видно, що інтенсивність прояву шкільних страхів у досліджуваних експериментальної групи, із якими проводились психокорекційні заняття, достовірно знизилась з 57,6% до 46,2%. Вірогідність відмінностей за  $t$  – критерієм Стьюдента ( $p < 0,05$ ). На наш погляд, це стало можливим при застосуванні програми, яка є пролонгованою та передбачає психологічний супровід молодших школярів упродовж навчального року.

Особливо хочемо зазначити, що подолання шкільних страхів у молодших школярів не обмежується рамками спеціальної психологічної роботи. І надалі потрібно закріплювати отримані результати за допомогою вчителів та батьків, які є невід’ємними учасниками психокорекції шкільних страхів у молодших школярів.

## Висновки

Однією з важливих умов успішної психопрофілактики шкільних страхів молодших школярів ми вважаємо високий рівень підготовки майбутніх шкільних психологів. Така підготовка повинна включати в себе підхід до психопрофілактики як системного виду діяльності практичного психолога освіти. Це уможливить попередження розладів у розвитку дитини, а також забезпечить створення умов для зміцнення психологічного здоров’я учнів.

Психопрофілактика шкільних страхів молодших школярів є, на нашу думку, пріоритетним завданням та невід’ємною складовою у роботі шкільного психолога. Без організації належної психопрофілактичної діяльності важко досягти ефективного результату щодо подолання шкільних страхів у молодших школярів.

Упровадження сімейної психотерапії у психологічне сьогодення сучасної школи є одним із найважливіших завдань професійної діяльності

практичного психолога освітянської галузі.

Експериментально встановлено, що усвідомлення батьками їхньої значущості у подоланні шкільних страхів дітей, зміна стилю комунікації батьків із дитиною, що відбулося завдяки залученню батьків до психокорекційної роботи, сприяє зниженню інтенсивності прояву шкільних страхів у дітей.

Отримані результати дають підставу говорити про те, що у подоланні шкільних страхів молодших школярів велику роль відіграють саме позитивні емоційні відносини між батьками та дітьми, подолання гіпердомінантної позиції батьків по відношенню до дитини.

За результатами нашого дослідження інтенсивність прояву шкільних страхів в учнів зменшилась в середньому на 10 - 15% після проведеної сімейної психотерапії з батьками дітей, у яких виявлено шкільні страхи. Результати роботи із сім'ями дозволяють рекомендувати впровадження розробленої нами програми у практичну діяльність шкільного психолога щодо подолання шкільних страхів у молодших школярів.

У розробці психокорекційної програми роботи з дітьми по подоланню шкільних страхів у молодших школярів, важливими є положення, згідно яких у специфічній психологічній допомозі дитині при наявності у неї страхів є те, що програма орієнтована на розвиток особистості та підвищення ефективності діяльності дитини.

Психолого-педагогічний супровід, який був упроваджений нами протягом навчального року, передбачав поєднання кількох напрямів роботи, які були спрямовані, насамперед, на підвищення самооцінки та подолання тривожності через сприяння успішній адаптації до шкільного навчання, формування умінь саморегуляції та розвиток комунікативної компетенції у молодших школярів.

Пролонгована програма психокорекційних занять включає ряд етапів, кожен із яких обумовлений особливостями адаптації дитини до взаємодії із соціальним оточенням, а також тими труднощами, які відчувають діти в процесі шкільного навчання.

При розробці комплексу психокорекційних програм по запобіганню та подоланню шкільних страхів головна увага звертається на психологічні особливості дітей молодшого шкільного віку, а також на особливості провідної діяльності, якою у молодшому шкільному віці виступає навчання.

Проведення формуючого експерименту підтвердило можливість певної корекції інтенсивності проявів шкільних страхів. Повторне психодіагностичне дослідження показало, що інтенсивність шкільних страхів у школярів, які відвідували психокорекційні заняття, достовірно знизилась. Це дозволяє говорити про те, що дослідженням було підтверджене припущення, згідно якого позитивні зміни в емоційних станах молодшого школяра, який має шкільні страхи, можуть бути досягнуті за умови забезпечення ряду психолого-педагогічних, психопрофілактичних і психокорекційних впливів з урахуванням виду шкільних страхів та їх змістовного походження, внутрішніх та зовнішніх детермінант виникнення

шкільних страхів.

Крім того, хочемо зазначити, що подолання шкільних страхів у молодших школярів не обмежується рамками спеціальної психологічної роботи. І надалі потрібно закріплювати отримані результати за допомогою вчителів та батьків, які є невід'ємними учасниками психокорекції шкільних страхів у молодших школярів.

Отже, впровадження комплексу психокорекційних програм по подоланню шкільних страхів у молодших школярів виявило свою ефективність у нашому дослідженні. Дані програми можуть бути використані практикуючими психологами освітянської галузі у роботі з дітьми, які мають шкільні страхи, а також учителями та батьками.

## **ВИСНОВКИ**

У дисертації здійснено теоретичне узагальнення та експериментальне дослідження проблеми шкільних страхів, виявлено основні психологічні детермінанти виникнення, особливості та закономірності шкільних страхів у молодших школярів, обґрунтовано засоби їх своєчасної психопрофілактики та психокорекції.

За результатами проведеного дослідження можна констатувати наступне:

1. Страх як комплексне утворення включає фізіологічні, поведінкові та когнітивні прояви і може бути визначене як негативний емоційний стан, який

пов'язаний із відображенням у свідомості конкретної загрози для життя та благополуччя індивіда та проявляється в очікуванні і передбаченні небезпеки.

Відповідно до цього, поняття “шкільні страхи” визначається нами як негативні емоційні стани дитини, що виникають в школі або у зв'язку із згадуванням про школу, які пов'язані із відображенням у свідомості конкретної загрози емоційному благополуччю і проявляються у очікуванні й передбаченні дитиною невдачі при здійсненні конкретної дії, що має бути виконана на уроці або у позаурочній ситуації.

2. Основними психологічними детермінантами шкільних страхів є індивідуально-особистісні особливості суб'єкта (тривожність молодших школярів; неадекватна занижена самооцінка, яка є проявом, перш за все, негативного уявлення учня про себе у цілому; негативний особистісний досвід); вплив значущих дорослих (особливість стилю педагогічного спілкування; дитячо-батьківські відносини у сім'ї); вплив особливостей форм навчання і виховання.

3. Основними шкільними страхами молодших школярів є: страхи самовираження, які зберігають свою інтенсивність впродовж усього молодшого шкільного віку; страхи не відповідати очікуванням інших, які мають тенденцію до зменшення у кінці навчання в молодшій школі; страхи, що виникають при спілкуванні з учителем, які зберігають свою інтенсивність майже на одному рівні впродовж молодшого шкільного віку; страхи ситуацій перевірки знань.

4. Найбільш інтенсивний прояв щодо фізіологічного, поведінкового та когнітивного аспектів у молодших школярів мають страхи самовираження (страхи виглядати безглуздо, виявитись об'єктом насмішок, публічних виступів, виявлення ініціативи, вступу в суперечку та ін.) та страхи ситуацій перевірки знань (страхи тестування, контрольних та самостійних робіт, “відкритих” уроків, поганих оцінок та ін.). Ці дві групи шкільних страхів є провідними у молодшому шкільному віці.

5. Важливими видами діяльності практичного психолога школи, спрямованими на попередження можливого виникнення шкільних страхів у молодших школярів, а також створення умов для збереження психологічного здоров'я учнів, є психологічна просвіта та психопрофілактика.

Перед психологічною службою школи постає завдання пошуку шляхів і засобів запобігання виникнення шкільних страхів у молодших школярів. Одним із таких шляхів є розвиток в умовах системи освіти соціально-психологічної компетентності вчителів та батьків, а також психологічної культури щодо запобігання шкільних страхів.

6. Провідними психологічними механізмами та засобами подолання тенденцій дитини до виникнення шкільних страхів, у першу чергу, є забезпечення успішної адаптації до шкільного навчання, формування умінь саморегуляції та комунікативних умінь. Поєднання психокорекційного впливу на індивідуально-особистісні особливості дитини та на соціальні умови її розвитку уможливорює створення оптимальних умов, які б сприяли подоланню шкільних страхів у молодших школярів.

7. Попередження та подолання шкільних страхів є успішним через впровадження трьох напрямів роботи психолога: із вчителями ( психокорекційна програма щодо подолання шкільних страхів повинна бути орієнтована на сумісну роботу вчителя та психолога, одним із першочергових завдань психолога є створення мотивації до включення у роботу саме вчителя ), сім'єю (отримання інформації від батьків про особливості розвитку дитини, зворотній зв'язок від батьків щодо ефективності проведеної психокорекційної роботи) та учнями (психокорекційна програма має включати в себе ряд етапів, кожен із яких обумовлений особливостями адаптації дитини до взаємодії з соціальним оточенням, а також тими труднощами, які відчують діти в процесі шкільного навчання).

8. Найбільш сприятливою для попередження та подолання шкільних страхів у молодших школярів є сімейна психотерапія, яка виступає важливою ланкою роботи психолога освіти через допомогу у гармонізації сімейних взаємовідносин, подолання труднощів міжособистісної взаємодії, коли сім'я здійснює безпосередній психокорекційний вплив.

Перспективи подальших досліджень проблеми шкільних страхів у молодших школярів ми вбачаємо в таких напрямках: виявлення взаємозв'язку шкільних страхів та психологічного здоров'я дитини, відмінностей шкільних страхів у різних вікових групах; особливостей шкільних страхів у обдарованих дітей, гендерних проявів шкільних страхів; поглиблене вивчення ролі значущого середовища дитини у виникненні та закріпленні шкільних страхів.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абрамова Г.С. Практическая психология. – М.: Академия, 1997. – 368 с.
2. Агавелян В.С. Психологические состояния в современной педагогике и психологии. – Челябинск: Челяб. гос. ун-т., 2001. – 24 с.
3. Алексеева М.І. Мотиви навчання учнів. – К.: Рад. школа, 1974. – 120 с.
4. Алешина Ю.Е. Индивидуальное и семейное психологическое консультирование. – 2-е изд. – М.: Независимая фирма «Класс», 1999. – 208с.
5. Альбуханова-Славская К.А. Развитие личности в процессе жизнедеятельности. – М.: Наука, 1981. – С. 19 – 44.

- 6.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., 1990. – С. 4-7.
- 7.Ананьев Б.Г. О проблеме современного человекознания. – М.: Наука, 1977. – 380 с.
- 8.Ананьев А.М. Візуальна психодіагностика емоційних проявів у учнів: Автореф. дис...канд. психол. наук: 19.00.07/ Південноукр. Держ. пед. ун-т ім. К.Д.Ушинського. – О., 1996. – 23 с.
- 9.Андрусенко В.А. Социальный страх: (опыт философского анализа). –Свердловск: Изд-во Урал. ун-та, 1991. – 168 с.
- 10.Архирева Т.В. Родительские позиции как условие развития отношения к себе ребенка младшего школьного возраста: Автореф. дис...канд. психол. наук: 19.00.07 / АН СССР. НИИ общей и пед. психол. – М., 1990. – 21 с.
- 11.Астапов В.М. Навыки контроля тревоги у подростков // Прикладная психология. – 2001. - №1. – С.41 – 52.
- 12.Астапов В.М. Тревожные расстройства у детей. Классификация тревожных расстройств // Прикладная психология. – 2002. - №2. – С. 32 – 41.
- 13.Баенская Е.Р. Ранние этапы развития в норме и патологии: Учеб. пособие / Унив. Рос. Акад. Образов. Психолого-пед. ф-т. каф. коррекц. педагогики и спец. психол. – М.: Изд. УРАО, 2001. – 86 с.
- 14.Балабанова Л.М. Категорія норми у дослідженні та регулюванні функціональних станів людини: Автореф. дис... д-ра психол. наук: 19.00.02 / Ін-т психол. ім. Г.С.Костюка АПН України. – К., 2001. – 32 с.
- 15.Бастун Н. Індивідуальний підхід до учнів з високою тривожністю // Початкова освіта. – 2001. - №11. – С. 2.
- 16.Батуев А.С. Возникновение психики в дородовой период: Краткий обзор современных исследований // Психологический журнал. – 2000. – Т. 21, №6. - С. 51 – 56.
- 17.Березин Ф.Б. Психическая и психофизиологическая адаптация человека / АН СССР Дальневост. отд-ние, Ин-т биол. проблем Севера, М-во здравоохранения СССР 1-й Моск. Пед. Ин-т им. И.М.Сеченова. – Л.: Наука. Ленингр. отд-ние, 1988. – 267 с.
- 18.Бех І.Д. Особистісно зорієнтоване виховання. – К.: ІЗМН, 1998. – 204 с.
- 19.Бехтерева Н.П., Бундзен П.В. Нейрофизиологическая организация психической деятельности человека // Нейрофизиологическая организация психической деятельности человека. – Л., 1974. – С.42- 68.
- 20.Блэгг Н. Школьная фобия // Детская и подростковая психотерапия. – СПб. : Питер, 2001. – С.209 – 239.
- 21.Богучарова О.І. Шкільні страхи шестирічок та їх запобігання завдяки поведінці опанування // Практична психологія та соціальна робота. - 2002.- №5. – С. 1 – 3.
- 22.Бодалев А.А. Личность и общение // Избран. труды. – М.: Педагогика, 1983. – С. 43 - 47.
- 23.Божович Л.И. Этапы формирования личности в онтогенезе // Вопросы психологии, 1978. - №4. – С.23 – 34.



- 24.Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. – М.: Просвещение, 1968. – 464 с.
- 25.Большакова А.Н. Патопсихология с основами дефектологии: Конспект лекций / Харьков. Гос. Акад. Культ. Кафедра соц. психол. – Х.: ХГАК, 2002. – 77с.
- 26.Бондаренко А.Ф. Психологическая помощь: теория и практика / Учебное пособие для студентов ст. курсов психол. фак-тов и отд-ний ун-тов. – К.: Укртехпресс, 1997. – 216 с.
- 27.Брагинский В. У страха глаза велики // Здоровье детей. – 2002. - №9. – С. 12-13.
- 28.Братусь Б.С. Аномалии развития личности. – М.: Мысль, 1998. – 304с.
- 29.Бреслав Г.М. Эмоциональные особенности формирования личности в детстве: Норма и отклонения. – М.: Педагогика, 1990. – 144 с.
- 30.Бретт Дорис «Жила-была девочка, похожая на тебя...»: Психотерапевтические истории для детей: Пер. с англ. – М.: Незав. фирма «Класс», 1996. – 224 с.
- 31.Будницька О.А. Індивідуально-особистісні детермінанти емоційних переживань у психотравмуючій ситуації: Дис... канд. психол. наук: 19.00.07. – К., 2001. – 171 с.
- 32.Бурлачук Л.Ф. Исследование личности в клинической психологии: Монография. – Киев: Вища школа. Головное изд-во, 1979. – 176 с.
- 33.Былкина Н.Д., Люсин Д.В. Развитие представлений детей об эмоциях в онтогенезе // Вопросы психологии. – 2000. - №5. – С. 38 – 48.
- 34.Быструшкин С.К. Формирование адаптивных возможностей ребенка. – Новосибирск: Изд. НГПУ, 2001. – 170 с.
- 35.Валлон А. Психическое развитие ребенка. – М.: Просвещение, 1967. – 196 с.
- 36.Венгер А.Л. Психологическое консультирование и диагностика. Практическое руководство. Часть I. – М.: Генезис, 2001. – 160 с.
- 37.Ведяев Ф. Емоційно-стресові стани. – К., 1979 – 54 с.
- 38.Вилюнас В.К. Психология эмоциональных явлений. М.: Изд-во МПУ, 1976. – 142 с.
- 39.Вікова психологія / За ред. Г.С.Костюка. – К.: Радянська школа, 1976.- 269с.
- 40.Вікова та педагогічна психологія: Навч. Посіб. / О.В.Скрипченко, Л.В. Долинська, З.В.Огороднійчук та ін. – К.: Просвіта, 2001. – 416 с.
- 41.Вітенко І.С. Основи загальної і медичної психології. – Київ: Вища школа, 1991. – 270 с.
- 42.Вострокнутов Н.В. Школьная дезадаптация: ключевые проблемы диагностики и реабилитации // Школьная дезадаптация, эмоциональные и стрессовые расстройства у детей и подростков. – М.: Педагогика, 1995. – С. 8 – 11.
- 43.Воронов М. Психосоматика: Практическое руководство. – К.: Ника-Центр, 2002. – 256 с.
- 44.Вроно Е.М. Поймите своего ребенка: О детских страхах, конфликтах и других проблемах. – М.: Дрофа, 2002. – 223 с.

45. Выготский Л.С. Вопросы детской психологии. Собр. Соч., т.4. – М. Педаг., 1984. – 432 с.
46. Выготский Л.С. Избранные психологические исследования. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1956. – 519 с.
47. Выготский Л.С. Собр. соч. В. 6т. Т. 2, М., Педаг., 1982. – 500 с.
48. Выготский Л.С. Собр. Соч.: В 6-ти т. – М.: Педагогика, 1988. – Т. 4. – 432с.
49. Выготский Л.С. Собрание сочинений.: В 6-ти томах. – М., 1984. – т.5 – 368с.
50. Гаврилова Т.П. Психологическое знание в арсенале средств практического психолога // Психологическая наука и образование. – 1998. - №2. – С. 33 – 38.
51. Гаврилова Т.А. Экзистенциальный страх смерти и танатическая тревога: методы исследования и диагностики // Прикладная психология. – 2001. - №6. – С.1 – 8.
52. Гаврилова Т.А., Маркова О.В. Экзистенциальные страхи в жизни учителей // Прикладная психология. – 2002. - №3. – С. 63 – 71.
53. Галигузова Л.Н. Психологический анализ детской застенчивости // Вопросы психологии. – 2000. - №5. – С. 28 – 38.
54. Гарбузов В.И. Практическая психотерапия или как вернуть ребенку и подростку уверенность в себе, истинное достоинство и здоровье. – СПб: Медицина, 1996. – С.85 – 215.
55. Гельгорн Э., Луфборру Д. Эмоции и эмоциональные расстройства. - М.: Мир, 1966. - 676 с.
56. Глозман Ж.М., Потанина А.Ю. Нарушение общения и школьная дезадаптация // Вестник моск. Ун-та. Сер. 14. Психология. - 2001. - №3 - С. 346.
57. Годфрид М. Психология и психиатрия: Терминол. словарь. – 4-е изд. – СПб.: Питер, 2003. – 159 с.
58. Гордеева О.В. Развитие у детей представлений об амбивалентности эмоций // Вопросы психологии. – 1994. - №6. – С. 26 – 36.
59. Грановская Р.М. Элементы практической психологии. – 5-е изд.– СПб: Речь, 2003. – 655с.
60. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения. – М.: Педагогика, 1996. – 240 с.
61. Давыдов В.В. Стрoение учебной деятельности младшего школьника // Возрастная и педагогическая психология. – М., 1979. – С.76.
62. Дарвин Ч. Сочинения / Под. ред. Е.Н. Павловского. - М., АН СССР, 1953. – Т.5: Происхождение человека и половой отбор. Выражение эмоций у человека и животных. – 104 с.
63. Джемс У. Психология / Под ред. Л.А. Петровской. – М.: Педагогика, 1991. – 368 с.
64. Діагностичні критерії з DSM-III-R: Пер. з англ. – К.: Абрис, 1994. – 272 с.
65. Додонов Б.И. Эмоции как ценность. – М.: Политиздат, 1978. – 272 с.
66. Доклад о состоянии здравоохранения в мире, 2001 г.: Психическое здоровье: новое понимание, новая надежда., 215 с.

67. Дорфман Л.Я. Индивидуальный эмоциональный стиль // Вопросы психологии. - 1989. - №5. - С.88 – 95.
68. Етнопсихологічні орієнтири сімейного виховання: Навчально – методичний посібник / За ред. Л.Е. Орбан. – Ів.-Фр., 1996. – 96 с.
69. Жамкочьян М. Как говорить с детьми, чтобы они нас слышали // Педология. – 2001. - №6. – С.60 – 64.
70. Забегайлова И.В. Типология становления произвольной регуляции в младшем школьном возрасте // Вестник Моск. Ун-та. Сер.14, Психология. – 2000. - №4. – С. 20 – 33.
71. Заика Е.В., Карташов О.Г. Методика исследования индивидуальности – типичности эмоционального отклика // Вопросы психологии. – 1993. - №4. – С. 116 – 121.
72. Запорожец А.В. Развитие произвольных движений. – М.: Изд-во АПН РСФСР. – 1960. – 240 с.
73. Захаров А.И. Дневные и ночные страхи у детей. – СПб.: «Издательство СОЮЗ», 2000. – 448 с.
74. Захаров А.И. Как помочь нашим детям избавиться от страха. – СПб.: Гиппократ, 1995. – 128 с.
75. Захаров А.И. Как преодолеть страхи у детей. – М.: Педагогика, 1986. – 109с.
76. Захаров А.И. Неврозы у детей и психотерапия. – СПб.: СОЮЗ, 1998. – 336с.
77. Землякова Т.В. Емоційний фактор в структурі процесу адаптації: Автореф. дис... канд. психол.наук: 19.00.01 / Київський ун-т ім. Т.Г. Шевченка. – К., 1996. – 16 с.
78. Зеньковский В.В. Психология детства: Учеб. пос. для высш. учеб. завед. – М.: Акад., 1996. – 352 с.
79. Зимбардо Ф. Застенчивость: что это такое и как с ней справиться: Пер. с англ. – СПб.: Питер Пресс, 1996. – 256 с.
80. Изард К.Е. Психология эмоций. – СПб.: Издат. «Питер», 1999. – 464с.
81. Каган В.Е. Психогенные формы школьной дезадаптации // Вопросы психологии. – 1984. - №4. – С.89 –95.
82. Калинина Н.В. Формирование социальной компетентности как механизм укрепления психического здоровья подрастающего поколения // Психологическая наука и образование. – 2001. - №4. – С.16 – 21.
83. Калошин В.Ф. Роль эмоций у навчання // Нові технології навчання: наук.-метод. Зб. Вип. 14. – К., 1995. – С. 38 – 42.
84. Каптерев П.Ф. О детском страхе // Народное образование. – 2000. - №3. – С. 257 – 267.
85. Карандашев В.Н. Жить без страха смерти. 2-е изд., испр. и доп. – М.: Смысл, 1999. – 335 с.
86. Карпенко З., Мицько В. Соціальні неврози особистості перехідного періоду суспільства // Психологія і суспільство. – 2001. - №1. – С.124-132.
87. Карпенко З.С. Експресивна психотехніка для дітей. – К.: НПЦ Перспектива, 1997. – 96 с.
88. Карпенко Н. В. Страх: позитивна і негативна роль у розвитку дітей // Дошкільне виховання. – 1997. - №12. – С. 18 – 19.

- 89.Карпенко Н.В. Психологічні детермінанти страхів та шляхи їх подолання у дошкільників: Дис... канд.. психол. наук: 19.00.07. – К., 1998. – 248 с.
- 90.Кащенко В.П. Педагогическая коррекция: Исправление недостатков характера у детей и подростков. – М.: Просвещение, 1992. – 223 с.
- 91.Кепалайте А.П., Суворова В.В. Экспериментальное изучение положительных и отрицательных эмоций // Вопросы психологии. – 1991. - №2. – С.140 – 147.
- 92.Киколов А.И. Умственное утомление, нервно-эмоциональное напряжение и их профилактика. – М.: НИИВГИ, 1979. – 48 с.
- 93.Князева Т.С., Пашина А.Х. Связь тревожности и эмоционального фона личности с особенностями восприятия музыки // Психологический журнал. – 2001. – Т. 22, - №1. – С.123 – 128.
- 94.Колмогорова Л.С., Холодкова О.Г. Особенности становления психологической культуры младших школьников // Вопросы психологии. – 2001. - №1. – С. 47 – 56.
- 95.Кон И.С. Ребенок и общество: ( Историко-этнографическая перспектива). – М.: Наука, 1988. – 270 с.
- 96.Кондаш О. Хвилювання: страх перед випробуванням. – К.: Рад.школа, 1981. – 170 с.
- 97.Коновалова Н.Л. Предупреждение нарушений в развитии личности при психологическом сопровождении школьников / Санкт-Петер. Гос.ун-т. – СПб.: Изд. Санкт-Пет. Ун-та, 2000. – 231с.
- 98.Кордуэлл М. Психология. А – Я: Словарь-справочник: Пер. с англ. – М.: ПРЕСС, 1999. – 448 с.
- 99.Косік В.В. Особистісні страхи призовників та їх психодіагностика: Дис... канд. психол. наук: 19.00.01. – К., 2001. – 207 с.
- 100.Костюк Г.С. Учебно-воспитательный процесс и психическое развитие личности / Под ред. Л.Н.Проколиенко; сост. В.В.Андриевская, Г.А.Балл, А.Т. Губко, Е.В.Проскура. – К. Рад.шк., 1989. – 608 с.
- 101.Кочубей Б.И., Новикова Е.В. Лики и маски тревоги // Воспитание школьников. – 1990. - №6. – С. 34 – 41.
- 102.Краевский Б. Горе и радость детского возраста. Лекции по психологии чувств ребенка. – Брейтигам, 1905. – 99с.
- 103.Крайг Грэйс Психология развития: Пер. с англ. – 7. изд., Междунар. – СПб.: Питер, 2000. – 992 с.
- 104.Кривцова С. Как находить привлекательные моменты в том, что делать нужно // Педология / Новый век. – 2001. – С.42 – 46.
- 105.Кузьмина М. Детский невроз страха // Школьный психолог. – 2000. - №25. – С. 8 – 10.
- 106.Кулибали С. Особенности эмоциональной сферы в норме и в патологии: Дис... канд. психол. наук: 19.00.01. – К., 1994. – 167 с.
- 107.Кутіщенко В.П. Динаміка емоційно-ціннісного ставлення молодших школярів до учбової діяльності: Автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.07 / Ін-т психол. ім. Г.С.Костюка АПН України. – К., 2003. – 18 с.

- 108.Леви – Строс К. Структурная антропология. – М.: Гл. ред. вост. лит –ры, 1985. – 536 с.
- 109.Леви В.Л. Приручение страха. – М.: Метафора, 2002. – 192 с.
- 110.Леонгард К. Акцентуированные личности. – К.: Выща школа. Головное изд-во, 1989. – 375 с.
- 111.Леонова А.Б. Психодиагностика функциональных состояний человека. – М., 1984. – 200 с.
- 112.Леонова А.Б. Психодиагностика эмоциональных состояний ребенка. – М., 1984. – 160 с.
- 113.Леонова А.Б., Медведев В.И. Функциональные состояния человека в трудовой деятельности: Учебное пособие. – М.: МГУ, 1981. – 111 с.
- 114.Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Политиздат, 1975. – 304 с.
- 115.Леонтьев А.Н. Потребности, мотивы, эмоции: Курс лекций. – М.: МГУ, 1994. – 62с.
- 116.Лисина Е.В. Страх как психотелесный опыт ребенка // Дефектология. – 2001. №5. – С.80 –86.
- 117.Личко А.Е. Психопатии и акцентуации характера у подростков. – Л.: Медицина. Ленинградское Отделение, 1983. – 255 с.
- 118.Лойшен Ш. Психологический тренинг умений. Школа Вирджинии Сатир . – СПб.: Питер, 2001. – 160 с.
- 119.Майерс Д. Социальная психология: Пер. с англ. – СПб.: ЗАО «Издательство «Питер», 1999. – 688 с.
- 120.Макдауголл У. Различение эмоции и чувства // Психология эмоций. Тексты. - М.: Изд-во МГУ, 1984. – С. 103 – 107.
- 121.Максименко С.Д. Методологічні і теоретичні питання психології // Актуальні проблеми психології: Наукові записки ін-ту психології ім. Г.С. Костюка АПН України / За ред. С.Д.Максименка. – 1999. – Вип. 19. – С.5 – 13.
- 122.Максименко С.Д. Основи генетичної психології: Навчальний посібник. – К.: НППЦ Перспектива, 1998. – 220 с.
- 123.Максименко С.Д. Теорія і практика психолого-педагогічного дослідження. – К.: НДП, 1990. – 240 с.
- 124.Максимова Н.Ю., Милютин Е.Л., Пискун В.М. Основы детской патопсихологии. – К.: Перспектива, 1999. – 432 с.
- 125.Мамонтов С.Ю. Страх. Практика преодоления. – СПб.: Питер, 2002. – 128с.
- 126.Марютина Т.М., Ермолаев О.Ю. Психофизиология: Учебное пособие. – М.: Изд-во УРАО, 1998. – 240 с.
- 127.Матвеева О.А., Львова Е.А. Помощь в адаптации к средней школе: психолого-педагогическое сопровождение // Психологическая наука и образование. – 2001. - №3. – С.57 – 79.
- 128.Мзделурі Т. Захистити дітей від страху: Як з'являються і коли зникають дитячі страхи // Дошкільне виховання. – 1997. - №10. – С. 18 – 19.
- 129.Мілютіна К.Л. Страх відокремлення (юнацький вік) // Практична психологія та соціальна робота. – 2002. - №6. – С. 14 – 15.

130. Мэй Р. Проблема тревоги: Пер. с англ. – М.: Изд-во ЭКСМО Пресс, 2001. – 432 с.
131. Носенко Е.Л., Нестеренко М.В. Сприйняття суб'єктом інформації як загрозової // Педагогіка і психологія. – 1998. - №3. – С. 7–12.
132. Непомнящая Н.И. Становление личности ребенка 6 – 7 лет. – М.: Педагогика, 1992. – 160с.
133. Новикова Е.В. Диагностика и коррекция школьной дезадаптации у младших школьников и младших подростков // Проблемы психодиагностики, обучения и развития школьников. - М., 1985. – С.42-55.
134. Новотворцева Н.В. Коррекционная педагогика и специальная психология: Словарь. – 3. изд., перераб. доп. – Ярославль: Академия, 1999. – 143 с.
135. Обухова Л.Ф. Детская психология: теории, факты, проблемы. – М.: Тривола, 1995. – 360 с.
136. Овчарова Р.В. Коррекция школьных страхов и тревожности у младших школьников // Практическая психология в начальной школе. – М., 1996. – С. 30-50.
137. Ольшанникова А.Е., Рабинович Л.А. Опыт исследования некоторых индивидуальных характеристик эмоциональности // Вопросы психологии. – 1974. - №3. – С.65–74.
138. Основные направления психологии в классических трудах. Бихевиоризм. М.: ООО «Издательство АСТ – ЛТД», 1998. – 704 с.
139. Основы психології: Підручник / За заг. ред. О.В.Киричука, В.А.Роменця. 2-ге вид., стереотип. – К.: Либідь, 1996. – 632 с.
140. Осорина М.В. Секретный мир детей в пространстве мира взрослых. – СПб.: Питер, 1999. – 278 с.
141. Осипова А.А. Общая психокоррекция: Учебное пособие для студентов вузов. – М.: ТЦ «Сфера», 2000. – 512 с.
142. Павлюк О.И. Формирование эмоционального компонента учебной деятельности школьников: Автореф.дис... канд. психол. наук: 19.00.07 / М., 1984. – 24 с.
143. Панок В.Г. Культурно-історичний контекст у практичній психології // Практична психологія в контексті культур: Збірник наукових праць. – Київ: Ніка-Центр, 1998. – 272 с.
144. Пахальян В.Э. Психопрофилактика в образовании // Вопросы психологии. – 2002. - №1. – С.38 – 44.
145. Пахальян В.Э. Психопрофилактика и безопасность психологического здоровья детей// Прикладная психология. – 2002. - №5-6. – С83-95.
146. Пезешкиан Н. Позитивная семейная психотерапия: семья как терапевт: Пер. с англ., нем. – М.: Смысл, 1993. – 332 с.
147. Пеньковская Н.М. Психологічні умови розвитку рефлексії у молодших школярів: Автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.07 / Ін-т психол. ім. Г.С. Костюка АПН України. – К., 2003. – 20 с.
148. Пинчук В.А. К индивидуально-психологической специфике различных типов эмоциональности // Вопросы психологии. – 1981. - №4. – С.70 – 79.

149. 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.
150. Пономарьова О.Ю. Підготовка майбутніх педагогів до роботи з дезадаптованими дітьми молодшого шкільного віку: Автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.07 / Центр. Ін-т післядипл. пед. осв. АПН України. – К., 2002. – 21 с.
151. Попов А.А., Виленский И.Л. Эмоции и их анализ: Препр. / НАН Украины. Ин-т кибернетики; 95 – 29. – К.: 1995. – 29 с.
152. Приснякова Л.М. Нестационарная психология / АПН Украины Ин-т психол. К.: Дніпро, 2001. – 256 с.
153. Приходько Ю.О. Генезис провідних ставлень дитини дошкільного віку як основа її особистісного розвитку: Дис... д-ра психол. наук: 19.00.07. – К., 1997. – 428 с.
154. Прихожан А.М. Причины, профилактика и преодоление тревожности // Психологическая наука и образование. – 1998. - №2. – С. 11 – 17.
155. Прихожан А.М. Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика. – М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2000. – 304 с.
156. Про становище сімей в Україні: Держ. Доповідь за підс. 2000 р.: Офіц. вид./ С.А. Вегера, О.І. Голеусова, Н.Л. Жилка та ін.; В.І. Довженко та ін. (ред.); Держ. Комітет України у справах сім'ї та молоді, Укр.. ін-т соц. Досл. – К.: ВО «Шкільний світ», 2002. – 191 с.
157. Прохоров А.О. Психология неравновесных состояний / РАН Ин-т психол. М.: Ин-т психол. РАН, 1998. – 149 с.
158. Психология: Словарь / Под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – М.: Политиздат, 1998. – 494 с.
159. Психология семьи: Сб. статей // Сост. Т.Г. Гаврилова. – М., ООО «Вопросы психологии», 2002. – 160 с.
160. Психологія: Підручник / Ю.Л. Трофімов, В.В. Рибалка, П.А. Гончарук та ін.; за ред. Ю.Л. Трофімова. – 2-ге вид., стереотип. – К.: Либідь, 2000. – 558 с.
161. Психология эмоций: Тексты / Под ред. В.К. Виллюнаса, Ю.Б. Гиппенрейтер. – М., 1984. – 288 с.
162. Психология и психиатрия: Терминологический словарь / Сост. М. Годфрид. – 4-е изд. – СПб.: Питер, 2003. – 160 с.
163. Развитие психологических функций взрослых людей (средняя зрілість) / Под ред. Б.Г. Ананьева, Е.В. Степановой. – М.: Педагогика, 1977. – 198 с.
164. Рейковский Я. Экспериментальная психология эмоций. – М.: Прогресс, 1979. – 395 с.
165. Рейнальдо Перес Ловелле Тревожность, страх и насилие и их жертвы как компоненты человеческой среды начала XXI века // Журнал прикладной психологии. – 2001. - №1. – С. 3 – 5.
166. Рима́н Фри́ц Основны́е формы́ страха. – М.: Алете́я, 1998. – 336 с.

- 167.Рогов Е.И. Настольная книга практического психолога: Учеб. пособие: В 2 кн. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Гуманит. Изд. Центр ВЛАДОС, - Кн. 1: Система работы психолога с детьми разного возраста. – 384 с.
- 168.Роговин М.С. Научные критерии психической патологии: Учеб. пособие. – Ярославль, 1981. – 78 с.
- 169.Ромек В.Г. Поведенческая терапия страхов // Прикладная психология. – 2002. - №4. – С. 72 –87.
- 170.Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии: В 2 т. – Т.2. – М.: Педагогика, 1989. – 322 с.
- 171.Самоукина Н.В. Игры в школе и дома: Психотехнические упражнения и коррекционные программы. – М.: Новая школа, 1995. – 144с.
- 172.Симонов П.В. Физиологические особенности положительных и отрицательных эмоциональных состояний. – М.: Наука, 1972. – 132 с.
- 173.Симонов П.В. Что такое эмоция? М.: Наука, 1966. – 93 с.
- 174.Слободчиков В.И, Шувалов А.В. Антропологический подход к решению проблемы психологического здоровья детей // Вопросы психологии. – 2001. – №4.- С. 91 – 105.
- 175.Словарь практического психолога / Сост. С.Ю. Головин. – Минск: Харвест, 1998. – 800 с.
- 176.Смолева Т.О. Феномен неуверенности ребенка и акцентуации матери/ Иркутский гос. Педагог. Ун-т. – М.: Издатель Штыкова М.А., 2001. – 89с.
- 177.Современный словарь по психологии // Сост. Юрчук В.В. – Мн.: «Современное слово», 1998. – 768 с.
- 178.Соколова Е.Т. Проективные методы исследования личности. – М.: МГУ, 1980. – 176 с.
- 179.Сорокина В.В. Негативные переживания детей в начальной школе // Вопросы психологии. – 2003. - №3. – С. 43 – 52.
- 180.Социальные аспекты психического здоровья детей и подростков: Материалы междунар. конгресса, Одесса, 19-22 сентября 1994г. / А.Я. Чебыкин (ред.); АПН Украины, Южноукраинский пед. ун-т им. К.Д. Ушинского. – О., 1994. – 220 с.
- 181.Спиваковская А.С. Профилактика детских неврозов. Комплексная психологическая коррекция. – М.: Изд-во Моск. Ун-та, 1988. – 200 с.
- 182.Співак Л.М. Особливості шкільної тривожності молодших школярів із труднощами у навчанні // Психологія: Зб. Наук. Праць. Вип. 3. – К.: НПУ, 1998. – С. 132 – 136.
- 183.Справочник по психологии и психиатрии детского и подросткового возраста / Под ред. С.Ю. Циркина. – СПб.: Питер, 1999. – 749 с.
- 184.Ставицька С.О. Прояв та подолання особистісної тривожності у школярів // Психологія: Зб. наук. праць. Вип. 2. – К.: 1998. – С. 65 – 70.
- 185.Страх: Антология / П.С. Гуревич (философские маргиналии). – М.: Алетейа, 1998. – 408 с.
- 186.Табачников А.Е. Непсихотические психические расстройства у учащихся школ нового типа (клинико-психопатологические, социально-психологические, психологические закономерности формирования,



- профилактика и коррекция) Дис... д-ра мед. наук 14.01.116/ Ин-т неврологии , психиатрии и наркологии АМН Украины, 2001. – 384 с.
- 187.Тхостов А.Ш., Колымба И.Г. Эмоции и аффекты: общепсихологический и патопсихологический аспекты // Психологический журнал. – 1998. - №4. – С.41 – 48.
- 188.Уваров Е.А. Регуляция неблагоприятных психоэмоциональных состояний: Учебное пособие для студентов вузов, обучающихся по специальности «Психология» / Тамбовский гос. Ун-т им.Г.Р.Державина. / Тамбов: Изд. ТГУ им.Г.Р.Державина, 2001. – 69 с.
- 189.Федоришин Г.М. Психологічні детермінанти шкільної дезадаптації підлітків: Дис... канд.. психол. наук : 19.00.07. – Івано-Франківськ, 2002. – 193 с.
- 190.Фрейд З. Страх: Пер. прив.-доц. М.В. Вульфа. – М.: Современные проблемы, 1927. – 104 с.
- 191.Хекхаузен Ф.Х. Мотивация и деятельность, Т. 2. Просвещение, 1986. – 390 с.
- 192.Хорн Гюнтер Как проводить беседу с родителями детей, которые должны проходить психотерапию // Семейная психология и семейная терапия. –2001. - №2. – С.50 – 62.
- 193.Хорни К. Невротическая личность нашего времени. Самоанализ. – М.: Изд. группа Прогресс – Универс, 1993. – 480 с.
- 194.Хухлаева О. Психологическая поддержка детей со страхами // Школьный психолог. – 2002. - №6. – С.4.
- 195.Черненко Ю.Б. Вплив стильової сфери на конфліктну поведінку вчителя // Практична психологія та соціальна робота. – 1999. - №3. – С.5 – 8.
- 196.Чебыкин А.Я. Эмоциональная регуляция учебно-познавательной деятельности / Акад. наук. об-во психологов СССР. – О., 1992. – 167 с.
- 197.Черепанова Е.М. Психологический стресс. Книга для школьных психологов, родителей и учителей. – М.: Издательский центр «Академия», 1996. – 96 с.
- 198.Чеснокова И.И. Проблема самосознания в психологии. – М.: Наука, 1977. – 144 с.
- 199.Шабалина В.В. Зависимое поведение школьников: Психологическое консультирование школьников и их родителей по проблеме зависимого поведения / Санкт-Пет. гос. ун-т. пед. мастерства и др. – СПб.: Мед. пресса, 2001. – 176 с.
- 200.Шебанова В.І. Дослідження тривожності у дітей молодшого шкільного віку // Педагогіка і психологія. – 2001. - №2. – С. 108 – 117.
- 201.Шевандрин Н.И. Психодиагностика, коррекция и развитие личности. – М.: ВЛАДОС, 1998. – 507 с.
- 202.Щербатых Ю.В. Психология страха: популярная энциклопедия. – М.: Изд-во Эксмо, 2003. – 512 с.
- 203.Щербо И. Страхи и тревожность наших учеников: куда и к чему они приводят? // Народное образование. – 2002. - №4. – С. 77 – 80.
- 204.Экспериментальная психология / Под ред. П. Фрес, Ж. Пиаже. – М.: Прогресс, 1975. – 283 с.

205. Эльконин Д.Б. Детская психология. – М.: Учпедгиз, 1960. – 328 с.
206. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. – М.: Педагогика, 1989. – 560 с.
207. Эмоциональное здоровье вашего ребенка: Пер. с англ. - М.: Авиценна, ЮНИТИ, 1996. – 400 с.
208. 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.
209. Ямницький В.М. Вплив емоціогенних ситуацій на творчу діяльність учнів: Автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.07. / Одес. пед. ін-т ім. К.Д. Ушинського. – О., 1993. – 17 с.
210. A De Jongh, E. Ten Broeke, M. R/ Renssen ( Amsterdam, The Netherlands) Treatment of Specific Phobias with Eye Movement Desensitization and Reprocessing (EMDR): Protocol, Empirical Status, and Conceptual Issues // Journal of Anxiety Disorders, 1999, Vol. 13, No 1-2. PP. 61-85.
211. Agras S. The relationship of school phobia to childhood depression. Amer. J. Psychiat. 1959, 116, 533 536.
212. Bowlby J. 4 Secure Base. London: Routledge. Burke, A.E. and Silverman, W. K.(1987) prescriptive treatment of school refusal, Clinical Psychological Review 7: 353 62. 1988.
213. Lang P.J., Lazovik A.P. Experimental desensitization of a phobia // Journal of Abnormal and Sosial Psychology. 1963. Vol. 66. P.519 525.
214. Leifer M. Psychological changes accompanying pregnancy and motherhood // Genet Psychol. Monogr. 1977. V.95. P.55 96.
215. Janet A. Kistner, Dannah I. Ziegert, Rafael Castro, and Bruce Robertson / Florida State University Helplessness in Early Childhood; Prediction of Symptoms Associated With Depression and Negative Self-Worth // Merril-Palmer quarterly, Journal of Developmental Psychology Detroit. 2001. July, Vol. 47, No 3, pp. 336 -354.
216. The May R. The meaning of anxiety. N.-Y., 1979. p. 179-205.
217. Sarason I.G. Effects of verbal learning of anxiety. // J.of Exp. Psychology, 1958. 56. N5. p. 472 485.
218. The European health report, 2002. Copenhagen: WHO, 2002. V, 156 p.: ill.
219. Young peoples health and development: Programme evaluation, 1997 2001/ O.O. Yaremenko, O.R. Artiukh, O.M. Balakireva, M.Y. Varban; United Nations Childrens Fund (UNICEF) in Ukraine, Ukrainian Institute of Social Research. Kyiv, 2002. 72 p.
220. Shapiro T., Jegede R.O. School phobia: a babel of tongues // Journal of Autism and Child Schizophrenia. – 1973. - №3. – P. 168 – 186.
221. Smith R.E., Sharpe T.M. Treatment of a school phobic with implosive therapy // Journal of Consulting Clinical Psychology. – 1970. - №35. – P. 239 – 243.
222. Welch M., Carpenter C. Solution of school phobia by contingency contracting // School Applications of Learning Theory. – 1970. – №2. - P. 11 – 17.
223. Weiss M., Cain B. The residential treatment of children and adults with school phobia // American Journal of Psychiatry. – 1964. - №23. – P. 103 – 114.

## **Додаток А**

### **Методика “Домалюй обличчя”**

Проективна методика “Домалюй обличчя” призначена для діагностики емоційного відношення молодшого школяра до школи, однокласників, вчителя. Для проведення тесту потрібно мати індивідуальний бланк для кожного учня, на якому зображено різні ситуації із шкільного життя.

Інструкція дитини: перед тобою картинки, на яких зображено учнів однієї із шкіл. Розглянь, будь ласка, їх уважно та домалюй олівцем обличчя кожного із зображених учнів та вчителів.

## **Додаток Б**

### **Методика “Незакінчені речення”**

(адаптація тесту “Методика незакінчених речень для діагностики міжособистісних відносин досліджуваних”)

Дана методика є ефективним методом для актуалізації спонтанних вербалізацій знаного дитиною страху. Пропонуються наступні речення:

1. Мої рідні про мене думають, що ...
2. Коли я відповідаю біля дошки ...
3. Перед сном я думаю про ...
4. Вночі мені сняться такі сни ...
5. Я люблю маму, а ...
6. Коли вчителька задає питання я ...
7. Хотілось би мені перестати боятися ...
8. Мої друзі мене часто ...

9. Вчителька дивиться на мене, коли я ...
10. Коли у мене в школі труднощі та неприємності мої батьки ...
11. Якби інші знали як я боюсь ...
12. Я гадаю, що мама частіше за все ...
13. Коли у нас контрольна ...
14. Однолітки, з якими я спілкуюсь ...
15. Коли я залишаюсь в кімнаті один ...
16. Мама і тато ...
17. Коли я отримую двійку ...
18. Я буваю серед однолітків, але ...
19. Я хочу, щоб у мене не було ...
20. Я весь тремчу, коли ...
21. Я хочу, щоб мій тато ...

Проводиться якісний аналіз змісту відповідей у напрямку виявлення страхів та тривоги учнів, що пов'язані з різними сторонами їх життєдіяльності.

### Додаток В

#### **Методика “Що лякає в школі мене та чого, на мою думку, бояться інші?”**

Інструкція: Перед тобою листок паперу, який розділено на дві однакові частини. Зліва зверху написано “Я”, а справа – “Інші”. Уяви, будь ласка, себе в школі, учнів твого класу чи учнів з іншої школи. Іноді в школі трапляються ситуації, і це природно, в яких ти можеш відчувати себе незручно, навіть, ти можеш боятися таких ситуацій. Це ж може трапитись і з іншими учнями.

Спробуй визначити ті моменти чи ситуації, які є для тебе неприємними в школі та викликають страх. Запиши ці ситуації у лівій частині листка під “Я”. Тепер спробуй уявити ті ситуації, які можуть викликати страх в інших учнів. Запиши їх у правій частині листка. Якщо тобі незнайомі такі ситуації, тоді ти можеш не виконувати це завдання.

Я	Інші

### Додаток В. 1

(приклади змісту типових ситуацій, які виділили учні)

Діагностично-порівняльне лонгітюдне дослідження за анкетною “Що лякає в школі мене та чого, на мою думку, бояться інші?” учнів з 3-го та 4-го класів (2002 (виділено) – 2003 роки)

Г. Саша: **Незнання теми, відповідь біля дошки; інші – нічого.** Теж саме.

П. Артем: **Оцінок (двійок); інші – контрольних робіт.** Теж саме.

Ж. Алі: **Відповідь біля дошки; виконання домашнього завдання; інші – двійок.** Двійок; контрольних, відповідь біля дошки. Інші – двійок.

П. Ілля: **Відповідь біля дошки; інші – контрольних.** Відповідь біля дошки; англійської мови; інші – контрольну.

К. Аліна: **Самостійних та контрольних; відповідати біля дошки; інші – контрольних.** Контрольних; інші – теж саме.

Л. Неля: **Незнання теми; образи зі сторони однокласників; інші – двійок, вчитель та батьки.** Поганих оцінок; інші – контрольних, оцінок, самостійних.

С. Лідія: **Відповідь біля дошки; самостійну. Інші – контрольних.** Контрольних; інші – сварки батьків за неправильне виконання завдання.

Світлана О.: **Однокласників; інші – контрольної; виглядати смішним.** Образити однокласника; інші – контрольної, оцінки, наляють батьки.

Б. Боря: **Контрольних; відповідь біля дошки. Інші – контрольних; помилок в роботі.** Нічого; інші – контрольних.

Т. Аня: **Відповідь біля дошки; незнання теми. Інші – теж саме.** Контрольних, інші - оцінок.

Х. Юля: **Відповідати біля дошки. Інші – теж саме.** Предметів, інші – математики, української мови.

В. Гліб: **Однокласників; інші – контрольних.** Оцінок; інші – контрольних; бійок з однокласниками.

Щ. Інна: **Відповідь біля дошки; інші – двійок у щоденнику.** Контрольних та оцінок; інші – самостійних, поганих оцінок.

Ж. Влад: **Незнання матеріалу. Інші – двійок.** Певних предметів; інші – теж саме.

К. Ярослав: **Неправильної відповіді та глузування однокласників; інші – однокласників.** Глузування однокласників, двійок. Інші – двійок.

С. Олексій: **Двійок, інші – теж саме.** Контрольних, інші – теж саме.

Ш. Влад: **Відповідь біля дошки, інші – теж саме.** Відповідь біля дошки, двійок, які можуть побачити батьки; інші – теж саме.

Б. Саша: **Помилки, інші – відповідь біля дошки.** Думки однокласників, інші – контрольних.

А. Віка: **Однокласників, інші – помилок.** Що батьки будуть лаяти за погану оцінку; інші – контрольних, однокласників.

П. Саша: **Контрольних, інші – відповідь біля дошки.** Глузування однокласників, двійок; інші – контрольних.

Д. Денис: **Контрольних, інші – теж саме.** Незнання матеріалу, інші – контрольних.

К. Богдан: **Контрольних, інші – теж саме.** Контрольних, двійок, інші – теж саме.

В. Андрій: **Контрольні, інші – теж саме.** Глузувань однокласників, інші – контрольних.

Б. Борис: **Контрольних, інші – відповідь біля дошки.** Контрольних, інші – теж саме.

## Додаток В. 2

**Додаток Г**  
**Тест шкільної тривожності Б.Філліпса**

За допомогою тесту визначається рівень і характер тривожності та страхів, що пов'язані із школою в учнів молодших класів.

Тест містить 58 питань, які зачитуються учням. На кожне з питань потрібно відповісти однозначне “Ні” чи “Так”.

Інструкція: Діти, зараз вам буде запропоновано опитувальник, який містить питання про те, як ви себе почуваєте в школі. Намагайтесь відповідати щиро та правдиво, адже тут немає правильних чи неправильних відповідей. Над питаннями довго не задумуйтесь.

На листі зверху запишіть своє прізвище, ім'я та клас. Відповідаючи на питання, записуйте його номер та відповідь “+”, якщо ви згодні з ним та “-“, якщо не згодні.

Текст опитувальника

1. Чи важко тобі триматись на одному рівні із усім класом?
2. Чи хвилюєшся ти, коли вчитель каже, що збирається перевірити, наскільки ти знаєш матеріал?
3. Чи важко тобі працювати у класі так, як того хоче учитель?
4. Чи сниться тобі часом розгніваний учитель через те, що ти не знаєш урок?
5. Чи траплялося, що хтось із твого класу бив тебе?
6. Чи часто тобі хочеться, щоб вчитель не поспішав при поясненні нового матеріалу, поки ти не зрозумієш, що він казав?
7. Чи сильно ти хвилюєшся при відповіді чи виконанні завдання?
8. Чи трапляється з тобою, що ти боїшся висловитись на уроці тому, що боїшся зробити прикру помилку?
9. Чи дрижать у тебе коліна, коли тебе викликають відповідати?
10. Чи часто твої однокласники сміються над тобою, коли ви граєте в різні ігри?
11. Чи трапляється, що тобі ставлять нижчу оцінку, ніж ти сподівався?
12. Чи хвилює тебе питання про те, чи не залишать тебе на другий рік?
13. Чи стараєшся ти уникати ігор, в яких робиться вибір, бо тебе, як правило, не вибирають?
14. Чи буває часом, що ти весь дрижиш, коли тебе викликають відповідати?
15. Чи часто у тебе виникає відчуття, що ніхто із твоїх однокласників не хоче робити того, що хочеш ти?
16. Чи сильно ти хвилюєшся перед тим, як почати виконувати завдання?
17. Чи важко тобі отримувати такі оцінки, які від тебе чекають батьки?
18. Чи боїшся ти часом, що тобі стане зле у класі?
19. Чи будуть твої однокласники сміятись над тобою, якщо ти зробиш помилку при відповіді?
20. Чи схожий ти на своїх однокласників?
21. Чи хвилюєшся ти, виконавши завдання, про те, чи добре з ним справився?
22. Коли ти працюєш у класі, чи впевнений ти у тому, що все добре запам'ятаєш?
23. Чи сниться тобі часом, що ти у школі і не можеш відповісти на питання вчителя?
24. Чи дійсно більшість дітей ставляться до тебе по-дружньому?
25. Чи працюєш ти старанніше, якщо знаєш, що результати твоєї роботи будуть порівнюватись із результатами роботи твоїх однокласників?
26. Чи часто ти мрієш про те, щоб менше хвилюватися, коли тебе питають?
27. Чи боїшся ти часом сперечатися?
28. Чи відчуваєш ти, що твоє серце починає сильно битись, коли вчитель каже, що збирається перевірити твою готовність до уроку?



29. Коли ти отримуєш гарні оцінки, чи думає хтось із твоїх друзів, що ти хочеш догодити вчителю?
30. Чи добре почуваєш ти себе з тими однокласниками, до яких діти ставляться із особливою увагою?
31. Чи буває, що деякі діти в класі кажуть щось таке, що тебе зачіпає?
32. Як ти гадаєш, чи втрачають прихильність ті з учнів, які не справляються із навчанням?
33. Чи схоже на те, що більшість твоїх однокласників не звертає на тебе увагу?
34. Чи часто ти боїшся виглядати безглуздо?
35. Чи задоволений ти тим, як до тебе ставляться вчителі?
36. Чи допомагає твоя мама у організації свят, як інші мами твоїх однокласників?
37. Чи хвилювало тебе коли-небудь, що думають про тебе однокласники?
38. Чи сподіваєшся ти у майбутньому вчитись краще, ніж раніше?
39. Чи вважаєш ти, що одягаєшся у школу так же добре, як і твої однокласники?
40. Чи часто ти замислюєшся, відповідаючи на уроці, що думають про тебе інші?
41. Чи мають здібні учні якісь особливі права, яких не мають інші діти у класі?
42. Чи зляться деякі із твоїх однокласників, коли тобі удається бути кращим за них?
43. Чи задоволений ти тим, як до тебе ставляться однокласники?
44. Чи добре ти себе почуваєш, коли залишаєшся сам на сам із учителем?
45. Чи висміюють часом твої однокласники твою зовнішність і поведінку?
46. Чи вважаєш ти, що хвилюєшся про свої шкільні справи більше, ніж інші діти?
47. Якщо ти не можеш відповісти, коли тебе питають, чи відчуваєш ти, що ось-ось розплачешся?
48. Коли ти ввечері лежиш у ліжку, чи думаєш ти із хвилюванням про те, що буде завтра у школі?
49. Працюючи над важким завданням, чи відчуваєш ти часом, що зовсім забув речі, які гарно знав раніше?
50. Чи дрижить злегка твоя рука, коли ти працюєш над завданням?
51. Чи відчуваєш ти, що починаєш нервуватись, коли вчитель збирається дати класу завдання?
52. Чи лякає тебе перевірка твоїх знань у школі?
53. Коли вчитель каже, що збирається дати класу завдання, чи відчуваєш ти страх, що не впораєшся із ним?
54. Чи снилось тобі часом, що твої однокласники можуть зробити те, що не можеш ти?
55. Коли вчитель пояснює новий матеріал, чи здається тобі, що інші розуміють його краще, ніж ти?

56. Чи хвилюєшся ти по дорозі в школу, що вчитель може дати перевірочну роботу?
57. Коли ти виконуєш завдання, чи відчуваєш, що виконуєш його погано?
58. Чи дрижить злегка твоя рука, коли вчитель просить зробити завдання на дошці перед всім класом?

Результати:

1. Число розбіжностей знаків (“+” – так, “-“ – ні) за кожним фактором ( абсолютне число розбіжностей в процентах: <50%, >50%, >75%).
2. Число розбіжностей за кожним фактором для всього класу ( абсолютне число розбіжностей в процентах: <50%, >50%, >75%).
3. Представлення даних у вигляді індивідуальних та групових діаграм за кожним фактором.
4. Порівняння результатів за попередньою діагностикою.
5. Повна інформація про кожного учня за результатами тесту.

### **Додаток Д** **Анкета для батьків**

Шановні батьки! Просимо Вас відповісти на запитання нашої анкети, які допоможуть зібрати інформацію про страхи та тривоги Ваших дітей, а також про можливі причини їх виникнення.

Якщо твердження, що міститься в анкеті, на Ваш погляд, правильно характеризують дитину, а також Ваше ставлення щодо дитини, поставте “+”, якщо ні – “-“.

1. Дитині важко зосередитись на чомусь.
2. Будь-яке завдання викликає в неї надмірну тривогу.
3. під час виконання завдання дитина напружена та скута.
4. Вона часто говорить про можливі неприємності.
5. Дитина спить неспокійно, погано засинає.
6. Дитина ляклива, багато що викликає в неї страх.
7. Треба довше оберігати дитину від труднощів життя, якщо вони її травмують.
8. Дитина звичайно неспокійна, легко засмучується.
9. Коли в компанії приятелів ведуть розмову про дітей, мені трохи соромно, що моя дитина не така розумна й здібна, як би мені хотілося.
10. Я мрію про те, щоб моя дитина досягла усього того, що мені не вдалося у житті.
11. Моя дитина може вивести з терпіння будь-кого.

12. Моя дитина не може зробити щось самостійно, а якщо і зробить щось, то обов'язково не так.
  13. Нерідко я в захваті від своєї дитини.
  14. Я невисокої думки про здібності моєї дитини і не приховую цього від неї.
  15. Моя дитина погано переносить чекання.
  16. Вона не любить братися за нову справу.
  17. Дитина не впевнена в своїх силах, боїться труднощів.
  18. Чи помічали Ви, що Ваша дитина чогось боїться?
  19. Стосовно чого конкретно проявляються страхи у Вашої дитини: темряви, самотності, тварин? (потрібне допишіть)
  20. Чи доводилось Вам лякати свою дитину і чим?
  21. Як Ви вважаєте, чи корисний страх для дитини?
- Дякуємо за допомогу!

### Додаток Ж

Анкета для визначення стилю педагогічного спілкування (самооцінка учителем стилю педагогічного спілкування, адаптований варіант методики В. П.Захарова)

Інструкція. Необхідно в стверджувальній формі об'єктивно відповісти на запитання, які стосуються Вашого характеру, звичок, схильностей, обвести кружечком номери тих із них, які відповідають Вашій поведінці та відношенню до людей. Якщо Ви раніше ніколи не зіштовхувались із такими ситуаціями, постарайтесь уявити, як би Ви могли повести себе в них.

#### Опитувальник

1. У роботі з дітьми я надаю перевагу беззаперечному виконанню моїх вимог.
2. Я легко захоплююсь новими завданнями, проте вони мені швидко набридають.
3. Люди часто заздять моєму терпінню та витримці.
4. У важких ситуаціях я завжди думаю про інших, а потім про себе.
5. Мої батьки рідко заставляли мене робити те, що я не хотів.
6. Мене дратує, коли хтось проявляє багато ініціативи.
7. Я дуже напружено працюю, бо не маю на кого покластися.
8. Коли я відчуваю, що мене не розуміють, я відмовляюсь від наміру щось доводити.
9. Я вмію об'єктивно оцінити своїх учнів, виділивши серед них сильних, слабких, середніх.
10. Мені доводиться часто радитися із колегами, перш ніж прийняти відповідне рішення.
11. Я рідко наполягаю на своєму, щоб не викликати роздратування у людей.
12. Впевнений, що мої оцінки учнів точні та справедливі.
13. Я завжди вимагаю від учнів неухильного виконання моїх доручень та розпоряджень.
14. Мені краще працювати самостійно, ніж кимсь керувати.
15. Багато хто вважає мене доброзичливим та чуйним учителем.
16. Мені здається, що від учнів нічого не варто приховувати – ні поганого, ні хорошого.
17. Якщо я зустрічаю супротив, в мене пропадає інтерес до роботи з дітьми.
18. Я ігнорую учнівське самоуправління, щоб забезпечити ефективність учительського управління.
19. Щоб не підірвати свій авторитет, я ніколи не визнаю своїх помилок.
20. Мені часто для ефективної роботи не вистачає часу.
21. На погану поведінку учня я намагаюсь знайти відповідну реакцію, яка не викличе конфлікт.
22. Я роблю все, щоб учні охоче виконували завдання.
23. З учнями у мене дуже тісні контакти та панібратські стосунки.
24. Я завжди намагаюсь будь за що бути першим у всіх починаннях.
25. Я намагаюсь знайти універсальний стиль управління, який підійде до більшості ситуацій.
26. Мені легше погодитися із більшістю у колективі, ніж виступати проти неї.

27. Мені здається, що учнів потрібно хвалити за кожне, навіть незначне досягнення.
28. Я не критикую учня у присутності інших дітей.
29. Мені доводиться частіше просити, ніж вимагати.
30. Я часто втрачаю від збудження контроль над своїми почуттями, особливо коли набридають.
31. Якби я міг працювати з учнями і на групі продовженого дня, то ефективність навчання значно б підвищилась.
32. Я іноді виявляю спокій та байдужість до інтересів та захоплень моїх учнів.
33. Я надаю більш здібним учням більше самостійності у вирішенні учбових завдань, особливо не контролюючи їх.
34. Мені подобається обговорювати з учнями їх проблеми.
35. Часто мої організаційні обов'язки виконує батьківський комітет.
36. Мені легше уникнути конфлікту з адміністрацією школи, ніж з батьками моїх учнів.
37. Я завжди домагаюсь виконання моїх доручень усупереч обставинам.
38. Мені важко вимагати додаткових зусиль від учнів у процесі виконання ними завдань.
39. Щоб краще зрозуміти учнів, я намагаюсь уявити себе на їх місці.
40. Я вважаю, що учитель не має виявляти до учнів ні надмірної неухильності, ні панібратства.
41. Мене більше хвилюють особисті проблеми, ніж інтереси класного колективу.
42. Мені часто доводиться виконувати такі обов'язки, від яких я відчуваю емоційне та інтелектуальне навантаження.
43. Мої батьки примушували мене підкорятися навіть тоді, коли я вважав це нерозумним.
44. Роботу з класним колективом я уявляю собі як важке випробування.
45. Я намагаюсь розвивати у дитячому колективі взаємодопомогу та співробітництво.
46. Я добре ставлюсь до пропозицій та самостійності учнів.
47. Головне у керівництві класом – розподіл обов'язків між учнями.
48. Ефективність керівництва досягається лише тоді, коли діти повністю виконують вимоги вчителя.
49. учні часто бувають безвідповідальними, тому їх потрібно постійно контролювати.
50. Найкраще надавати повну самостійність дітям та ні у що не втручатись.
51. Для більш якісного керівництва класом потрібно заохочувати найбільш здібних учнів і карати слабких.
52. Я завжди визнаю свої помилки та вибираю більш правильне рішення.
53. Мені часто доводиться пояснювати адміністрації школи, що неуспішність учнів залежить від об'єктивних обставин.
54. Порущника дисципліни я строго караю.
55. Я завжди критикую недоліки учнів.

56. Іноді мені здається, що в учительському колективі я зайва людина.
57. Перш ніж дорікати учню, я намагаюсь його похвалити.
58. Я добре взаємодію з класом та рахуюсь із думкою учнів.
59. Мені часто дорікають надмірною м'якістю до учнів.
60. Якби мої учні так виконували завдання, як я вимагаю, успішність була б набагато кращою.

### **Додаток 3**

**Малюнки досліджуваних “Неіснуюча тварина” та “Моя школа”**



**Додаток К**  
**Диференційно-порівняльна таблиця лонгітюдного дослідження**  
**учнів молодших класів ( 2001 – 2003 р.р.) за тестом шкільної**  
**тривожності Філіпса (у відсотках)**

ПІБ	1	2	3	4	5	6	7	8
А.В.	68\40,9\31,8	18\27,2\36,6	23\23\38,4	83\66,7\83,3	100\66,7\66,7	60\80\60	40\20\40	50\50\37,5
Б. Б.	54\13,6\4,5	55\36,6\45,4	38\15,3\23	83\66,7\83,3	100\33,3\50	20\20\40	40\40\60	63\25\37,5
Б. Б.	68\27,2\77,2	36\72,7\63,6	54\46,1\38,4	50\83,3\66,7	83\40\83,3	40\60\60	20\20\-	50\37,5\37,5
В. Г.	41\27\31,8	73\73\18,1	54\23\15,3	67\17\16,6	83\33\16,6	80\40\20	20\20\-	25\38\12,5
В. А.	14\05\31,8	55\36\63,6	46\15\30,7	83\33\83,3	17\17\16,6	40\20\60	40\20\20	50\38\50
Г. С.	36\91\81,1	36\64\54,5	23\46\33,7	33\67\50	50\83\83,3	40\80\60	20\60\40	13\63\40,3
Д. Д.	41\22,7\31,8	18\54,5\54,5	46\38,4\33,7	50\33,3\66,7	83\50\83,3	100\60\60	40\20\20	38\50\25
Ж. А.	50\95\36,3	55\73\54,5	38\31\38,4	67\83\50	67\100\50	100\60\20	40\80\20	13\50\37,5
Ж. В.	68\90,9\77,2	36\27,2\18,1	46\46,1\38,4	83\66,7\66,7	100\100\83,3	100\100\100	60\80\80	63\62\37,5
К. А.	45\59\45,4	55\36\54,5	69\46\38,4	50\50\66,7	67\100\83,3	80\100\40	60\40\60	63\38\37,5
К. Я.	32\23\22,7	27\18\45,4	23\31\23	50\67\33,3	50\33\33,3	20\20\40	-/20/-	38\50\25
Л. Н.	59\68\45,4	18\55\72,7	38\54\23	17\83\100	67\83\16,6	100\50\20	20\-/20	38\50\12,5
О. С.	55\32\13,6	36\27\54,5	15\31\30,7	50\33\16,6	67\17\16,6	60\40\40	20\20\-	50\50\25
П. А.	82\77\54,5	64\55\63,6	54\38\38,4	67\67\66,7	100\100\83,3	67\100\60	40\20\20	25\38\37,5
П. І.	77\36\31,8	55\9\36,3	23\38\46,1	67\33\16,6	83\50\50	60\80\60	20\60	63\25\87,5
С. О.	86\4,5\31,8	9\54,5\45,4	46\46,1\38,4	83\16,6\33,3	50\16,6\33,3	60\20\20	100\	25\50\37,5
С. Л.	82\59\54,5	55\45\18,1	46\31\38,4	100\17\	100\67\50	100\40\60	80\40\40	63\75\25
Т. А.	59\27\77,2	45\55\45,4	38\54\30,7	67\33\83,3	83\50\83,3	40\20\40	20\40\80	75\38\62,5
Х. Ю.	55\59\81,8	27\73\45,4	23\31\38,4	33\83\50	50\100\100	20\80\80	80\40\80	50\38\50
Ш. В.	95\81,8\59	73\72,7\63,6	69\33,7\38,4	83\49,1\66,7	100\49,5\50	80\40\20	60\24	50\40,3\37,5
Щ. І.	82\ 91\59	36\55\63,6	54\46\38,4	67\83\33,3	100\100\83,3	100\60\60	60\40\40	50\ 88\50

1 - загальна тривожність в школі

2 - переживання соціального стресу



- 3 - фрустрація потреби в досягненні успіху
- 4 - страхи самовираження
- 5 - страхи ситуацій перевірки знань
- 6 - страхи не відповідати очікуванням оточуючих
- 7 - низький фізіологічний опір стресу
- 8 – страхи, що виникають при спілкуванні з вчителем

### Додаток К. 1

#### Результати психодіагностики за тестом шкільної тривожності Філліпса в 3 –В класі; 2002 рік (у відсотках)

	1	2	3	4	5	6	7	8
1. А. Н.	55	45	31	67	83	60	60	2
2. Г. Д.	50	55	23	33	83	100	40	38
3. Ж. А.	36	27	46	33	67	80	20	50
4. З.К.	36	27	23	83	67	60	40	25
5. З.О.	18	18	-	33	-	-	20	-
6. К. О.	27	45	38	50	50	40	20	63
7. К. П.	82	36	46	50	100	100	60	75
8. К. О.	32	55	31	50	50	80	20	13
9. К. О.	45	45	38	67	67	60	40	50
10.К. М.	32	36	15	17	50	60	20	38
11.К. А.	36	36	15	33	33	60	20	38
12.Л. Є.	36	36	23	33	50	20	20	63
13.Л. М.	18	27	46	33	50	60	-	50
14.Л. О.	36	18	46	33	33	60	80	38
15.М. Д.	9	55	38	33	17	80	20	25
16.Н. Д.	18	45	38	50	50	20	-	50
17.О. А.	45	55	31	50	67	60	40	38
18.С. М.	68	55	46	83	83	80	20	38
19.С. О.	36	45	38	83	67	20	-	63
20.С. О.	59	36	8	83	83	20	60	25
21.Ф. М.	59	55	54	33	50	60	20	63
22.Ш. Г.	32	49	46	67	50	40		38
23.Ш. В.	18	18	-	50	50	-	40	-
24.Я. Г.	18	36	38	33	50	60	-	50

- 1 - загальна тривожність в школі
- 2 - переживання соціального стресу
- 3 - фрустрація потреби в досягненні успіху
- 4 - страхи самовираження
- 5 - страхи ситуацій перевірки знань
- 6 - страхи не відповідати очікуванням оточуючих
- 7 - низький фізіологічний опір стресу
- 8 – страхи, що виникають при спілкуванні з вчителем

### Додаток К. 2

Результати психодіагностики за тестом шкільної тривожності Філіпса в  
3 –Б класі; 2003 рік (у відсотках)

	1	2	3	4	5	6	7	8
1. Б. Д.	68	45	46	50	100	60	20	63
2. Б. К.	55	73	69	83	60	80	40	75
3. Д. Г.	27	45	31	67	17	20	-	50
4. Д. А.	41	36	31	67	67	20	40	50
5. К. М.	32	27	62	-	67	80	20	50
6. К. О.	23	18	38	33	17	40	80	63
7. К. О.	9	18	23	17	-	20	-	25
8. М. С.	68	73	54	67	67	80	40	38
9. М. О.	45	36	38	50	50	40	20	50
10.Н. І.	55	27	54	50	33	60	20	50
11.О. І.	45	36	31	67	50	20	20	38
12.О. В.	14	18	8	50	33	-	-	13
13.П. В.	18	55	38	17	33	40	20	38
14.Р. О.	14	27	38	83	-	80	40	25
15.С. В.	9	27	15	33	17	20	-	38
16.С. О.	45	36	30	66	50	80	40	38
17.Ч. В.	59	9	46	50	83	100	20	50
18.Ш. К.	59	45	46	67	83	80	-	50
19.Ш. А.	41	9	38	17	50	80	40	50

1 - загальна тривожність в школі

2 - переживання соціального стресу

3 - фрустрація потреби в досягненні успіху

4 - страхи самовираження

5 - страхи ситуацій перевірки знань

6 - страхи не відповідати очікуванням оточуючих

7 - низький фізіологічний опір стресу

8 – страхи, що виникають при спілкуванні з вчителем

### Додаток К. 3

Результати психодіагностики за тестом шкільної тривожності Філіпса у  
3 – в класі ; 2001 рік ( у відсотках)

№ п/п	ПІБ	1	2	3	4	5	6	7	8
1	М. Ю.	59	27	62	67	67	60	20	63
2	Ч.Д.	14	45	46	50	17	-	-	25
3	Г.О.	9	55	46	33	33	20	-	50
4	А.Г.	18	55	54	50	-	20	-	38
5	К.С.	41	45	62	17	67	60	20	25
6	Х.С.	59	55	15	67	67	80	60	13
7	М.Ю.	23	-	15	50	50	-	-	38
8	М. Ю.	36	64	31	83	67	20	-	38
9	К. О.	55	36	62	83	50	20	-	63
10	Т.Ю.	14	18	31	33	17	-	20	50
11	А. К.	14	36	38	50	-	40	20	38
12	С. М.	68	64	46	83	67	20	100	50
13	Р. А.	9	27	31	50	-	60	-	38
14	К. В.	68	45	15	67	83	60	-	63
15	С.Т.	77	64	46	67	83	60	80	50
16	З. Е.	50	36	38	83	67	80	-	38
17	П. В.	45	45	15	67	67	20	20	38
18	К.Ж.	36	9	8	67	83	20	-	50
19	В. С.	-	18	15	50	-	-	-	25
20	Б. С.	45	15	23	67	67	60	40	50
21	С. Н.	27	45	23	50	67	20	20	50
22	Т.Л.	73	45	15	100	50	60	40	50
23	Б. В.	5	36	23	33	-	-	-	50
24	П.К.	68	36	31	67	83	20	40	63
25	К.Л.	27	36	38	67	50	80	-	25

1 - загальна тривожність в школі

2 - переживання соціального стресу

3 - фрустрація потреби в досягненні успіху

4 - страхи самовираження

5 - страхи ситуацій перевірки знань

6 - страхи не відповідати очікуванням оточуючих

7 - низький фізіологічний опір стресу

8 – страхи, що виникають при спілкуванні з вчителем

#### Додаток К. 4

**Результати психодіагностики за тестом шкільної тривожності Філліпса у  
3 – а класі; 2002 рік (у відсотках)**

№ П\П	ПІБ	1	2	3	4	5	6	7	8
-------	-----	---	---	---	---	---	---	---	---

1	І. С.	32	64	62	33	50	40	-	38
2	Р. І.	-	45	54	50	-	40	20	38
3	С. М.	5	36	38	50	-	-	-	38
4	В. Л.	41	36	23	17	67	20	40	63
5	К. С.	68	18	31	83	50	20	60	63
6	К. Д.	18	45	15	-	33	40	-	38
7	Ф. Д.	41	36	15	17	50	-	20	50
8	К. Р.	23	18	23	33	33	20	20	50
9	О. О.	91	55	62	67	83	60	80	63
10	Д.Д.	41	45	46	100	83	60	20	50
11	Г. К.	64	18	38	67	83	40	100	63
12	Б. С.	46	36	38	83	67	80	40	75

- 1 - загальна тривожність в школі  
 2 - переживання соціального стресу  
 3 - фрустрація потреби в досягненні успіху  
 4 - страхи самовираження  
 5 - страхи ситуацій перевірки знань  
 6 - страхи не відповідати очікуванням оточуючих  
 7 - низький фізіологічний опір стресу  
 8 – страхи, що виникають при спілкуванні з вчителем

### Додаток К. 5

#### Результати психодіагностики за тестом шкільної тривожності Філліпса у 2 – а класі; 2003 рік (у відсотках)

№ п/п	ПІБ	1	2	3	4	5	6	7	8
1.	П. Д.	45	63,3	38,4	50	83,3	60	-	50
2.	М. Т.	36	73	54	33	33	80	-	-
3.	С. О.	59	72,7	53,8	33,3	83,3	80	20	50
4.	Т. Н.	36,3	45,4	38,4	33,3	66,7	80	-	62,5
5.	С. Г.	13,6	36,3	46,1	33,3	50	40	20	37,5
6.	О.К.	27,2	18,1	46,1	50	66,7	60	20	37,5
7.	І. Д.	40,9	27,2	46,1	16,6	66,7	80	-	25

8.	І. М.	72,7	27,2	30,7	83,3	100	60	40	37,5
9.	Р. М.	72,7	72,7	23	83,3	100	40	60	50
10.	Ш. І.	27,2	36,3	38,4	16,6	80	40	-	37,5
11.	А. Л.	22,7	54,5	15,3	33,3	33,3	40	-	25
	Усього	41,2	47,8	39	42,3	68,7	60	14,5	37,5

- 1 - загальна тривожність в школі
- 2 - переживання соціального стресу
- 3 - фрустрація потреби в досягненні успіху
- 4 - страхи самовираження
- 5 - страхи ситуацій перевірки знань
- 6 - страхи не відповідати очікуванням оточуючих
- 7 - низький фізіологічний опір стресу
- 8 – страхи, що виникають при спілкуванні з вчителем

### Додаток К. 6

#### Результати психодіагностики за тестом шкільної тривожності Філліпса у 2 – б класі; 2001 рік та у 4 – б класі; 2003 рік (у відсотках)

№ п-п	ПІБ	1	2	3	4	5	6	7	8
1	О. М.	14\14	9\9	38\31	-\33	17\17	-	-	13\38
2	Ж. Р.	41\14	36\27	54\23	50\17	33\17	20\-	-	25\13
3	Т. К.	90\45	45\64	69\54	67\67	83\33	83\60	100\20	63\75
4	О. С.	9\55	31\55	36\46	17\67	-\83	20\40	-\20	38\50
5	Т.А.	14\27	45\36	31\31	50\67	17\17	20\60	20\40	38\25
6	П.Ю.	59\59	55\45	46\23	66\67	83\50	40\60	60\20	50\38
7	Р.В.	41\41	27\36	23\23	33\50	100\67	40\20	20\20	25\50
8	М.В.	82\64	45\55	54\54	83\50	100\67	100\40	100\60	63\63
9	С.С.	77\55	27\18	46\23	100\67	83\100	40\40	80\40	50\63
10	К.Я.	86\86	36\55	46\54	83\67	83\67	80\60	80\60	50\63
11	В.Д.	91\45	36\18	38\23	100\67\	83\83\	40\20\	100\40	50\63
12	З. Н.	82\ 55	54\ 45	38\54	83\83	100\67	40\80	80\40	38\63
13	С. О.	68\27	36\9	23\23	100\83	83\33	60\20	80\-	38\50
14	Ш. К.	73\45	55\36	46\54	67\50	100\67	40\60	60\20	50\63
15	Л.Б.	41\9	45\45	46\23	50\17	83\33	40\20	60\20	38\-

16	Л. П.	68\55	45\36	46\54	67\50	83\67	40\40	60\40	63\75
17	З. І.	68\67	36\36	69\54	67\83	83\67	100\60	40\20	75\63
18	Ш.В.	73\55	36\45	54\54	33\67	100\67	100\60	40\20	38\63
19	Р. А.	9\68	82\55	38\31	67\67	67\67	80\20	40\20	50\63
20	Т. С.	77\45	27\27	38\54	67\67	100\67	100\20	60\40	50\63
21	З. Г.	64\73	27\18	23\54	50\83	83\83	100\100	40\60	38\75
22	З. І.	50\36	45\27	46\23	83\50	33\50	60\20	40\-	25\50
23	С. Ю.	18\45	73\18	23\23	67\17	33\50	60\40	40\20	38\25
24	Ц.А.	64\50	36\36	31\38	50\83	50\33	60\40	40\40	-\63
25	Б. Ж.	9\5	36\36	15\15	17\-	17\17	20\-	-	50\25
26	К. Ж.	9\14	64\36	38\23	17\50	33\33	20\20	-	38\50
27	Ж. Н.	14\9	9\9	38\31	17\50	33\17	20\-	-	50\38
28	Д. І.	64\5	36\9	38\23	16\-	67\17	60\-	60\-	38\13
29	Б.С.	45\55	45\45	46\46	50\67	33\67	20\20	-	38\50

1 - загальна тривожність в школі;

2 - переживання соціального стресу;

3 - фрустрація потреби в досягненні успіху;

4 - страхи самовираження;

5 - страхи ситуацій перевірки знань;

6 - страхи не відповідати очікуванням оточуючих;

7 - низький фізіологічний опір стресу;

8 – страхи, що виникають при спілкуванні з вчителем.

### Додаток Л

#### Результати психодіагностики в 3-Б класі за проєктивними методиками “Неіснуюча тварина”, “Моя сім’я”(кінетичний малюнок), “Незакінчені речення”

**1.Д. Ганна:** адекватна позитивна самооцінка, позитивний емоційний стан, пов’язаний з відвідуванням школи, тривога в зв’язку з можливим запізненням до школи та отриманням зауваження; в сім’ї відчуття роз’єднаності, емоційного відокремлення членів родини, прояви тривоги та занепокоєння (можливо, через зайнятість батьків на роботі у дитини виникло відчуття ізолюваності );

відчуття самотності, бажання мати захист та опору, деяка тривога та страх, бажання захиститись від несподіванок та деякий прояв агресії як механізму психологічного захисту.

**2.Б. Станіслав:** занижена самооцінка, що пов’язано з перенесенням оцінок дорослими успіхів у навчанні на особистість дитини, страх темноти, страх не перейти до п’ятого класу, нав’язаний дорослими; позитивна загальна атмосфера в сім’ї, відчуття згуртованості, але дитина відчуває деяку ізолюваність, відірваність від батьків, прив’язаність до домашньої тварини( кішки); бажання мати більше друзів, тривога, що пов’язана з пізнавальним інтересом, амбівалентність почуттів від захоплення до тривоги та бажання захисту, іноді засобами агресії.

**3. О. Ірина:** позитивна адекватна самооцінка, виражений страх негативних персонажів фільмів (вампірів, інопланетян), бажання не залишатись на самоті ;

позитивна емоційна атмосфера в сім'ї, близькість членів родини, позитивне сприйняття сімейних відносин; бажання мати друзів, емоційну прив'язаність в спілкуванні, підвищена вразливість, тривожність та бажання захисту.

**4. Є. Наталі:** позитивна самооцінка, страх контрольних робіт та відповіді біля дошки; позитивна емоційна атмосфера в сім'ї, згуртованість членів родини, можливі деякі прояви ревнощів по відношенню до молодшого брата; прояв тривожності та занепокоєння, бажання захисту та відчуття опори, психологічний захист можливий засобами неусвідомлюваних проявів агресії.

**5. Ш. Павло:** позитивна адекватна самооцінка, прояв тривожності, пов'язаний з тестуванням, нестабільний емоційний стан (від радощів до смутку); позитивний емоційний фон в сім'ї, бажання мати захист та опору сильного чоловіка (батька), найбільша емоційна прив'язаність до дідуся; виражена тривога, занепокоєння, можливі прояви вербальної агресії.

**6.Б. Дмитро:** негативна самооцінка, що пов'язано з надмірною вагою тіла та перенесенням оцінки фізичного образу на особистість в цілому, виражені забобонні страхи, страх поганої оцінки; відчуття емоційної роз'єднаності в сім'ї, бажання захисту та прийняття; емоційна вразливість та підвищена чутливість, підвищена тривожність, намагання уникати неприємностей, бажання мати багато друзів.

**7.Д. Анастасія:** нестабільна самооцінка, пов'язана з перенесенням успіхів у навчанні на особистість в цілому, загалом позитивний емоційний стан, страх відповіді біля дошки, запізнення до школи; позитивна емоційна атмосфера в сім'ї, відчуття згуртованості та взаєморозуміння, що позитивно впливає на становлення особистості дитини; деяка тривожність з приводу можливих неприємностей, підвищена вразливість та емпатійність.

**8. Н. Ілля:** самооцінка дитини пов'язана з оцінкою дорослими показників навчання, загалом позитивна, страх не зрозуміти матеріал, отримати погану оцінку; недостатня емоційна згуртованість в сім'ї, відчуття самотності, більш близьке спілкування з батьком, опосередковане користуванням комп'ютером, деяка відчуженість від матері та сестри; відчутний вплив комп'ютерних ігор, що негативно позначається на емоційному стані дитини, прояви агресії, бажання бути сильним лідером.

**9.С. Валерія:** позитивна адекватна самооцінка, страх не мати друзів в новій школі; загалом позитивний емоційний фон в сім'ї, провідна роль матері, бажання більшої близькості в стосунках з батьками; позитивний емоційний стан, мрійливість, емпатійність, вразливість.

**10. З. Андрій:** позитивна адекватна самооцінка, можливий ослаблений соматичний стан, в зв'язку з перенесеним захворюванням; емоційна згуртованість в сім'ї, близькість з мамою, відчуття єдності та згуртованості; добре розвинений пізнавальний інтерес, бажання мати друзів, можливі прояви вербальної агресії, як форми психологічного захисту.

**11. М. Роман:** позитивна самооцінка, страх отримати погану оцінку, зауваження; відчуття емоційної роз'єднаності в сім'ї, значна роль батька та незначна матері, відчуття самотності; підвищена тривожність, відчуття загрози, небезпеки, бажання захисту, може проявлятися агресія .

**12. П. Валентин:** нестабільна, неадекватна самооцінка, підвищена тривожність; емоційна відмежованість від сім'ї, звернення погляду на минулі події в житті сім'ї, відчуття самотності; тривожність, пов'язана з емоційною депривацією, ізолюваністю, бажання захисту від неприємностей, зосередженість на внутрішніх переживаннях.

**13. К. Микола:** позитивна самооцінка, страх контрольних робіт, відповіді біля дошки, бажання захиститися від неприємностей; в сім'ї відчутна відчуженість, емоційна ізоляція батьків та дітей, емоційна близькість з сестрою; підвищена тривожність та перевага негативних емоційних переживань, страх агресії з боку інших та бажання захисту, острах та одночасно бажання близького спілкування з друзями, можливі прояви вербальної агресії.

**14. К. Олександр:** позитивна адекватна самооцінка, страх важкої теми чи великої контрольної; позитивна емоційна атмосфера в сім'ї, впевненість в своїй значущості та потрібності, більша емоційна близькість з мамою; бажання бути лідером, підвищена тривожність, бажання уникати неприємностей, можливі прояви вербальної агресії.

**15. М. Олександр:** позитивна самооцінка, підвищена емоційна вразливість, страх отримати погану оцінку; підвищена увага до дитини в сім'ї, можливі завищені вимоги, бажання бути сильним та витривалим, відчуття невпевненості, прояви нерішучості, позитивні емоційні стосунки з сестрою, бажання зменшити роль бабусі в вирішенні сімейних питань та відстоювати свою точку зору; підвищена навіюваність, що опосередкована впливом комп'ютерних ігор та фільмів жахів, підвищена тривожність, можливі прояви вербальної та невербальної агресії, як психологічного захисту від суб'єктивно сприйнятого зла.

**16. Ш. А.:** нестабільна самооцінка, опосередкована успіхами дитини в навчанні, підвищена тривожність, страх не мати друзів; відчуття емоційної нестабільності в сім'ї, бажання захисту та підтримки, недостатня емоційна близькість з матір'ю; виражений пізнавальний інтерес, бажання захисту, стабільності.

**17. К. Олексій:** нестабільна самооцінка, більш позитивна, страх поганої оцінки та запізнення на урок; емоційна деривація в сім'ї, замкнутість на особистих інтересах, відчуженість; бажання мати друзів, позитивне спілкування, мрійливість, відчуття самотності, можливий психологічний захист у вигляді агресивних проявів.

**18. Ч. Вікторія:** нестабільна самооцінка, більш позитивна, але опосередкована успіхами дитини, сприйнятими суб'єктивно, страх контрольних робіт, поганої оцінки; відчутна деяка емоційна нестабільність в сім'ї, спілкування більше з татом, ніж з мамою, підвищена тривожність, бажання справити гарне враження; амбівалентність почуттів, бажання захисту та надійності, прояви



тривоги та страхів, пов'язаних з оточенням дитини, можливі прояви вербальної агресії.

**19.Р. Ніна:** позитивна самооцінка, підвищена тривожність, вразливість, страх отримати погану оцінку, запізнитись до школи, зауважень вчителя; позитивний емоційний фон в сім'ї, але відчуття деякої ізолюваності, можливо, через турботу всіх членів родини про маленького братика; бажання бути потрібною, найкращою, мрійливість, емпатійність.

**20.К. Олена:** позитивна самооцінка, страх контрольних робіт, запізнення на урок, змії; підвищена тривожність; емоційна значущість мами, але відчуття деякого відчуження, самотності; мрійливість, емпатійність, невпевненість, бажання подобатись, справляти гарне враження.

**21. Б. Ангеліна:** позитивна самооцінка, страх контрольних робіт, запізнення, зауваження; загальний позитивний емоційний фон сім'ї, значущість мами, але емоційна близькість з батьком, відчуття самотності; амбівалентність емоцій, страх мати ворогів, бажання захисту та позитивного спілкування, можлива вербальна агресія, як форма психологічного захисту.

**22.О. Валерія:** позитивна самооцінка, бажання мати багато друзів; загальний позитивний емоційний фон в сім'ї, значущість емоційних стосунків з мамою, бажання мати міцну опору в сімейних відносинах; бажання самостійності, відстоювання своєї точки зору, деяка тривожність, бажання мати підтримку, схвалення.

**23.С. Олена:** емоційна деривація в сім'ї, відчуття самотності, бажання бути потрібною, підвищена чутливість до проблем в сім'ї.

### Додаток Л. 1

**Результати психодіагностики в 3-А класі за проєктивними методиками “Неіснуюча тварина”, “Моя сім'я”(кінетичний малюнок), “Незакінчені речення”**

**С. Лідія:** Тривожний гіперконтроль, підвищена тривожність, астеничний стан, недостатня впевненість в собі, деяка пасивність, сором'язливість,

недостатня насиченість емоційних стосунків з батьком, потреба в захисті, тісний взаємозв'язок з матір'ю. Виражена тривожність, потреба в захисті, виражені прояви агресії, в першу чергу, вербальної, екстравертованість. Виражений гіперконтроль мами, пов'язаний з навчальною діяльністю дитини, бажання більшої близькості з батьком, тривожність з приводу оцінок та контрольних робіт.

**Х. Юля:** Можлива ригідність, нахил до застрягання на тих чи інших переживаннях, амбівалентність, нестійкість самооцінки, можливий знижений настрій, асоціації, що пов'язані з сімейною ситуацією викликають у дитини відчуття ізольованості, самотності, недостатнього спілкування, контакту з сім'єю. Тривожність, деяка демонстративність. Страхи відповіді біля дошки, тривожність, пов'язана з навчанням та спілкуванням з однолітками.

**Ш. Влад:** Підвищена тривожність, нестабільний стан, асоціації, пов'язані з сім'єю, викликають пригнічений стан, значущим членом сім'ї для дитини є батько, амбівалентні емоції по відношенню до матері, бажання більшого спілкування, знижений настрій, занижена самооцінка.

Переживання, пов'язані з загальною соматичною слабкістю, негативні емоції, пов'язані з спілкуванням з однолітками, страхи контрольних робіт, загальна тривожність. Бажання захисту, прояви вербальної агресії, не тільки як форми самозахисту.

**Ж. Влад:** Нестійкість психомоторного тону, підвищена емоційна лабільність, часта зміна настрою, низька стійкість до стресу; домінування в сім'ї батька, суб'єктивне відчуття дитини до матері як до слабкої та беззахисної, амбівалентність почуттів, бажання бачити себе сильним та дорослим, інтерес до свого "Я". Екстраверт, тривожний стан, бажання мати надійну опору в житті, можливі прояви вербальної агресії, цікавість до оточуючих, деяка мрійливість, компенсаторне фантазування. Страхи відповіді біля дошки, загальна тривожність, пов'язана з школою, страх смерті, відчуття безпомічності, бажання злагоди в сім'ї між батьками.

**Г. Саша:** Нестійкість психомоторного тону, нестабільність емоційного стану, деяка розгальмованість нестабільність навичок самоконтролю, гіперактивність, рухова розгальмованість, суб'єктивне відчуття дифузних сімейних відносин, домінування батька, деяка зацікавленість в стосунках з старшою сестрою, до матері амбівалентне відношення, відчуття ізольованості та незначимості в сім'ї як дитини, так і мами. Виражена амбівалентність почуттів, бажання надійної опори та захисту, незначні прояви вербальної агресії, як форми психологічного захисту. Тривожність, негаразди в стосунках з однолітками, страхи контрольних робіт з української мови, бажання краще вчитися, не відчуває підтримки в сім'ї при виникненні труднощів.

**Д. Денис:** Нестійкість психомоторного тону, підвищена емоційна лабільність, часта зміна настрою, недостатня впевненість в собі, знижений рівень самоконтролю, порушення уваги, імпульсивність. Відчуття ізольованості в сім'ї, самотності, невпевненість, тривожність. Висока, незадоволена потреба в спілкуванні, підвищена тривожність, наявність

страхів, бажання захисту. Страхи контрольних робіт, невдоволеність в стосунках з однолітками.

**К. Аліна:** Підвищений гіперконтроль, що заважає виконанню автоматизованих дій, підвищена тривожність, прояви астеничного стану, значимість в сім'ї мами та сестри, поєднана з відчуттям самотності та ізолюваності. Нестабільність, слабкість орієнтації в соціумі, нахил до фантазування як форми компенсаторної реакції, прояв страхів та тривожності. Страхи контрольних робіт, підвищена тривожність, сенситивність.

**К. Ярослав:** Підвищений психомоторний тонус, емоційна напруга, можлива гіперактивність, асоціації, що пов'язані з сімейною ситуацією, викликають у дитини стан пригніченості, досить значним є чоловік, що живе в сім'ї дитини, відчутно, що йде суб'єктивне сприйняття його як такого, що має експлозивний характер. Бажання мати надійну опору, підвищена тривожність, прояв вербальної агресії, компенсаторне фантазування, бажання бути сильним та компетентним, страхи, які пов'язані з невпевненістю в своїх знаннях та небажання це виявити перед класом.

**Б.Олександр:** Підвищена тривожність, нестійкість психомоторного тону, підвищена емоційна лабільність, часта зміна настрою, низький опір стресу, ситуативне підвищення тривоги, можливий знижений настрій; досить позитивний емоційний настрій, що пов'язаний з сім'єю, відчуття згуртованості та доброзичливості, зацікавленості один одним. Амбівалентний емоційний стан від вираження вербальної агресії до доброзичливого ставлення, бажання захисту від можливої агресії, компенсаторне фантазування.

**Т.Аня:** Емоційна напруга, можливість застрягання на переживаннях, високий рівень домагань в поєднанні з зниженою самооцінкою, близькі емоційні стосунки з мамою, дещо віддалені з бабусею, бажання, щоб батько був в сім'ї. Підвищена сенситивність, бажання міцної опори, острах агресії, потреба захисту. Тривожність з приводу контрольних робіт, неправильної відповіді, тривожний контроль.

**Б. Боря:** Позитивна самооцінка, тривожність з приводу контрольних робіт, відчутний гіперконтроль батьків з приводу навчання, нестабільні стосунки з однолітками, застрягання на негативному емоційному переживанні, пережитій психотравмі. Знижений самоконтроль, відчуття втрати опори, фантазування, загальний емоційний стан нестабільний.

**А. Віка:** Підвищена тривожність, тривожний гіперконтроль, завищений рівень домагань, прояв демонстративності, самооцінка нестабільна з нахилом до зниженої, сенситивність, фантазування. Амбівалентність почуттів, екстравертованість, можливі прояви вербальної агресії, як форма психологічного захисту, компенсаторне фантазування.

**С. Олег:** Негативний емоційний настрій, невдоволення, байдужість, занижена самооцінка, знижений рівень самоконтролю, емоційна нестабільність в сім'ї, відчуття ізолюваності, самотності. Тривожність, відчуття неспокою, острах проявів агресії, замкнутість, негативізм.

**П. Артем:** Підвищена тривожність, нахил до психастенічної акцентуації, знижений настрій, загальна заторможеність, знижена самооцінка, відчуття ізольованості в сім'ї, емоційно значущою особою є брат. Сенситивність, мрійливість, відчуття нестабільності. Загальна тривожність, пов'язана із школою, страхи контрольних робіт, негатив, пов'язаний з батьком, негаразди у відносинах з однолітками.

**В. Андрій:** Тривожність, імпульсивність, нестабільність настрою, загальний емоційний настрій, пов'язаний з сім'єю, позитивний, відчуття згуртованості, домінування в сім'ї матері, гіперконтроль з її боку. Навіюваність, фантазування, амбівалентний стан. Страхи відповіді біля дошки, нестійкий самоконтроль, негатив до ровесників, соматичні проблеми, демонстративність, негативізм.

**Ж. Алі:** Низький самоконтроль, нестабільний емоційний стан з нахилом до гіперактивності, імпульсивність, підвищена тривожність, загальний емоційний стан, пов'язаний з сім'єю, позитивний. Острах агресії, можливі прояви вербальної агресії, бажання мати міцну опору, тривожність. Страхи контрольних робіт, нестійка самооцінка, проблеми в стосунках з однолітками.

**П. Саша:** Підвищений психомоторний тонус, емоційна напруга, схильність до застрягання на тих чи інших переживаннях, можлива конфліктність, підвищена тривожність, домінування в сім'ї мами, можливі завищені вимоги та гіперопіка з боку матері, загальний емоційний настрій, пов'язаний з сім'єю позитивний. Виражений пізнавальний інтерес, відкритість, бажання міцної опори, фантазування. Сенситивність, страхи контрольних робіт, тривожність.

**Щ. Інна:** Тривожний гіперконтроль, що може заважати нормальному виконанню автоматизованих дій, підвищена тривожність, невпевненість у собі, завищений рівень домагань, значимість для дитини обох батьків, але відчуття своєї ізольованості, недостатнього спілкування та сімейних контактів. Гіпервиражена захисна реакція, бажання захисту. Страхи контрольних робіт, загальна тривожність, сенситивність.

**П. Ілля:** Знижений настрій, загальна пасивність, занижена самооцінка, підвищена тривожність, підвищена особистісна значущість відчуття стабільності та захищеності, асоціації, пов'язані з сім'єю, викликають у дитини відчуття ізольованості, недостатньої своєї значущості для батьків, порушення внутрішньо-сімейного спілкування. Сенситивність, страхи відповіді на запитання вчителя, контрольних робіт.

**К. Богдан:** Нестійкість психомоторного тону, емоційна напруга, часта зміна настрою, низька стійкість до стресу, підвищена тривожність, домінування в сім'ї батька, найбільш значуща фігура для дитини, порушення внутрішньо сімейних стосунків, спілкування, відчуття ізольованості. Інтровертованість, заглибленість у свої переживання. Страхи контрольних робіт. Соматична слабкість, тривожний гіперконтроль.

**О.Світлана:** Підвищений психомоторний тонус, емоційна напруга, імпульсивність. Занижений самоконтроль, емоційна збудливість, порушення уваги, фантазування. Завищена самооцінка, демонстративність.

**В. Гліб:** Підвищений психомоторний тонус, емоційна напруга, ригідність, схильність до застрягання на переживаннях. Страхи фізичного покарання, нестійка самооцінка, емоційні стосунки з мамою, загальна тривожність.

**Л.Неля:** Позитивна самооцінка, мрійливість, сенситивність, бажання мати надійний захист, страхи відповіді біля дошки, контрольних робіт, бажання більшої емоційної близькості з батьками.

**Б.Борис:** Тривожний гіперконтроль, підвищений психоемоційний тонус, імпульсивність, нестабільний емоційний стан, можливі прояви вербальної агресії, тривожність.