МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
КОМУНАЛЬНИЙ ВИЩИЙ НАВЧАЛЬНИЙ ЗАКЛАД
«ВІННИЦЬКА АКАДЕМІЯ НЕПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ»

Томчук С.М., Томчук М.І.

ПСИХОЛОГІЯ ТРИВОГИ, СТРАХУ ТА АГРЕСІЇ ОСОБИСТОСТІ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ

ВІННИЦЯ – 2018

УДК 159.922.7:373.3/5
ББК 88.835.2
Т 56

Рекомендовано до друку Вченою радою КВНЗ «Вінницька академія неперервної освіти» (протокол № 9 від 28 листопада 2017р.).

Рецензенти:

Є.М. Потапчук, доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри практичної психології та педагогіки Хмельницького національного університету

О.В. Бацилєва доктор психологічних наук, професор, завідувачка кафедри психології Донецького національного університету імені Василя Стуса

Томчук С.М., Томчук М.І. **Психологія тривоги, страху та агресії особистості в освітньому процесі:** [монографія] / Сергій Михайлович Томчук, Михайло Іванович Томчук. – Вінниця: КВНЗ «ВАНО», 2018. – 200 с.

У монографії представленно результати теоретико-експериментального дослідження проявів деструктивних психічних станів особистості. Зокрема, описані детермінанти, психологічні механізми перебігу, методи вивчення тривоги, страху, агресії у дітей та учнів в освітньому процесі.

Для студентів спеціальності «Психологія», практичних психологів, педагогів, науковців.

ISBN 978-617-7295-09-8 **УДК 159.922.7:373.3/5**
ББК 88.835.2

© Томчук С.М., Томчук М.І., 2018

Зміст

Вступ…….. 5

Розділ І Теоретико-експериментальні засади вивчення тривожності особистості в закладах освіти……... 8

1.1. Психологічний аналіз тривоги як стану особистості…….. 7

1.2. Експериментальне дослідження тривожності дітей дошкільного віку…… 25

1.3. Особливості прояву тривожності особистості у молодшому шкільному віці……..... 33

1.4. Експериментальне дослідження тривожності учнів початкової школи……..... 41

1.5.Тривожність особистості в підлітковому та юнацькому віці….. 46

1.6. Експериментальне дослідження тривожності підлітків та осіб юнацького віку……..... 48

Розділ ІІ Особливості проявів страхів у дошкільників та учнів…….. 58

2.1. Психологічна сутність страху як стану особистості……... 58

2.2. Детермінанти страхів у дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку……..... 79

2.3. Особливості прояву страхів особистості у підлітковому віці.... 88

2.4. Експериментальне дослідження страхів у підлітків……..... 108

Розділ ІІІ Теоретико-експериментальне дослідження агресивності особистості в дошкільному та шкільному віці…… 114

3.1 Агресивність особистості як психологічний феномен……... 114

3.2. Особливості прояву агресії у дошкільників та молодших школярів…… 134

3.3. Експериментальне дослідження агресивності дошкільників..... 140

3.4. Теоретичний аналіз агресивності особистості у підлітковому

віці……... 147
3.5. Результати експериментального дослідження агресивності підлітків……... 162
3.6. Агресивність особистості в періоді юності…….. 165
3.7. Експериментальне дослідження агресивності особистості в юнацькому віці……... 173
Висновки…… 186
Список використаної літератури……..... 189

Вступ

Реальне життя людей супроводжується цілою низкою психоемоційних переживань. Емоції і почуття є відображенням в свідомості людського індивіда буденної дійсності. Науковцями виокремлюється різний за змістом, перебігом та формою спектр таких переживань, а саме, тривога, емоції, афекти, настрої, стреси, пристрасті, чуттєвий тон, настрій та ін. У своїй інтегральній єдності вони складають і характеризують емоційно-почуттєву сферу людини.

Освітній процес полягає у раціональному оволодінні особистістю необхідними компетенціями, знаннями, навичками, фактами, теоріями та ін. Реалізується він через безпосереднє переживання індивідом того чи іншого змісту інформації. Досвід підказує, що навчання через переживання нерідко буває ефективнішим, ніж просте засвоєння фактів. Ми не просто реагуємо на ті чи інші подразники середовища, ми пізнаємо їх через відчуття і сприймання, орієнтуючись на значення для нас цих подразників і відчуваючи при цьому задоволення чи незадоволення, яке спонукає до подальших дій. Уже в елементарних актах пізнання – відчуттях – проявляється афективна чутливість, так званий емоційний тон відчуттів (неприємний звук, приємний запах). Афективні явища – це душевні явища, які хвилюють, рухають особистість. Це її потяги, емоції, почуття.

Емоційно-почуттєва сфера відрізняється від пізнавальної тим, що в ній відображаються не предмети і явища об'єктивного світу, а внутрішній стан людини, який супроводжує, забарвлює її активність. Психічні явища, які дані нам у переживаннях виявляють ставлення індивіда до предметів, до явищ об'єктивного світу, до інших людей, здійснюють вплив на них. Відмінність пізнавальної й афективної сфер безсумнівна. Насамперед, вона визначається тим, що в пізнавальній сфері відображається зовнішній предметний світ, а в афективній – внутрішній стан людини. Це відображення здійснюється в пізнавальній сфері в образах, а в афективній – через переживання. В образах відтворюється зміст об'єктивного світу, а в переживаннях – ставлення до

цього світу. Ця відмінність дає підстави для окремого розгляду емоційно-почуттєвих проявів особистості у пізнавальній діяльності. Емоції забарвлюють відображувальний зміст, який нами відчувається, сприймається, мислиться. Розуміння пізнавальної та афективної сфер як проявів специфічних форм відображення підкреслює їх єдність.

Сучасні умови людського існування характеризуються не тільки невпинною проблематизацією та інтенсифікацією психічних і фізичних навантажень, але й появою більш різноманітних можливостей для самореалізації особистості в усіх сферах її буття. Наявність великої кількості потенційних можливостей для знаходження свого місця в житті потребує від особистості осмисленого ставлення до побудови життєвих перспектив – уміння передбачати, прогнозувати, будувати життєві плани стає обов'язковою запорукою досягнення життєвого успіху. Необхідність здійснення життєвих виборів, планування, організації та здійснення життєвого шляху потребує від людини актуалізації всіх її наявних компетентностей, знань, умінь та здібностей, які формуються переважно в освітньому процесі.

Важливим етапом в розвитку емоційно-почуттєвої сфери особистості є період, який передує дорослому віку, тобто дитинство та шкільний вік. Саме в ньому закладаються основи психологічної готовності особистості до подолання зовнішніх та внутрішніх протиріч, проблем, розвивається її рефлексія, здатність до планування та свідомої регуляції діяльності, емоційних переживань.

Процес розвитку особистості дошкільника та школяра в закладах освіти супроводжується не лише позитивними емоціями та почуттями, але й часто деструктивними. Останні негативно позначаються не тільки на пізнавальній діяльності дитини, її успішності, міжособистісному спілкування, але й часто на психічному здоров'ї.

До найскладніших деструктивних психічних станів дітей та учнів, з якими часто важко впоратися практичним психологам, педагогам, батькам

відносяться тривога, страхи, агресія. Саме тому метою монографії є розкриття сутності, перебігу, форм прояву, технологій психодіагностики, вікових особливостей тривоги, страху, агресії особистості в період дошкільного – старшого шкільного віку.

Розділ І
Теоретико-експериментальні засади вивчення тривожності особистості в закладах освіти

1.1. Психологічний аналіз тривоги як стану особистості

Проблема тривожності особистості, яка, у більшості випадків, є деструктивним психічним станом – сьогодні одна з найактуальніших. Існує низка теорій, що пояснюють природу і суть тривожності. Вважається, що як власне психологічна проблема вона була вперше поставлена та спеціально розглянута в працях З. Фрейда. Відповідно до його теорії особистості, її структура охоплює три компоненти: Id, Ego і Super-Ego, які між собою взаємопов'язані. Так, Id являє собою найбільш примітивну підструктуру психічного апарату, яка містить у собі інстинктивні потяги (серед найважливіших для життя інстинктів З. Фрейд називає сексуальний інстинкт – лібідо), що підкорений принципу задоволення. Він є ірраціональним, аморальним і перебуває у конфлікті в Ego і з Super-Ego. А Super-Ego, в свою чергу, – це вища інстанція в структурі психіки, яка виконує роль внутрішнього цензора (це норми, цінності, еталони, ідеали тощо) і є джерелом моральних почуттів. Ego ж є підструктурою особистості, що виступає посередником між Id та Super-Ego, між індивідом та реальністю. Основна його функція – самозбереження організму, сприйняття зовнішнього світу та пристосування до нього.

Інтерес до тривожності у З. Фрейда виник тоді, коли він отримав перші результати здійсненої ним терапії. Ця зацікавленість спершу привела його до припущення, що тривога, яку переживають численні його пацієнти-невротики, є наслідком неадекватного вивільнення енергії лібідо. Однак в міру накопичення досвіду З. Фрейд прийшов до розуміння, що подібна інтерпретація тривоги є неправильною. Через 30 років він переосмислив свою теорію і прийшов до наступного висновку: тривога є функцією Ego і призначення її полягає в тому, щоб попереджувати особистість про

наближення загрози, з якою треба зустрітися або оминути. Таким чином тривога дає можливість особистості реагувати на загрозливу ситуацію адаптивним способом [129, с. 39].

Залежно від того, що є джерелом тривоги, З. Фрейд виділив три види тривоги:

1) реалістична тривога – емоційна відповідь на загрозу зовнішнього світу, вона є синонімом до страху і може послаблювати здатність людини ефективно боротися з джерелом загрози;

2) невротична тривога – зумовлена тиском Id; це відповідь на загрозу того, що неприйнятні імпульси Id стануть усвідомленими, а Ego втратить здатність їх контролювати. Тривога в даному випадку виходить із страху, що, коли людина зробить щось погане, це буде мати тяжкі негативні наслідки;

3) моральна тривога – зумовлена тиском Super-Ego; це емоційна відповідь на те, що Ego відчуває загрозу з боку Super-Ego. Моральна тривога виникає завжди, коли Id хоче виразити непристойні думки та дії, і Super-Ego відповідає на це почуттям провини, сорому або самозвинувачення.

Отже, основна функція тривоги, за З. Фрейдом, – допомагати людині уникнути усвідомлення своїх негативних імпульсів і задовольняти їх прийнятним шляхом в потрібний час. Дослідники зазначають, що за З. Фрейдом тривожність виступає повторенням у фантазіях людини ситуацій, пов'язаних з випробуваннями, які були в минулому досвіді, переживаннями безпорадності. Прообразом таких ситуацій є травма народження. Ця ідея, до наших днів, активно розробляється. О. Ранк довів її до логічного завершення, запропонувавши розглядати акт народження як головну травму в житті людини й аналізуючи всяке нове переживання тривожності як спробу «усе повніше відреагувати на цю травму» (цит. за [55, с. 184]).

Дослідники зауважують, що надалі В. Райх розширив психодинамічну теорію З. Фрейда, включивши в неї, крім лібідо, всі основні біологічні й психологічні процеси. Він розглядав задоволення, як вільний рух енергії із серцевини організму до периферії та в зовнішній світ. Тривожність він

розумів як перешкоду контакту цієї енергії із зовнішнім світом, повернення її усередину, що викликає «м'язові спазми», спотворює й руйнує природне відчуття, зокрема сексуальне. Він розумів характер людини, як стійкий паттерн її реакцій на різні ситуації, а основною функцією характеру вважав захист проти тривожності, що викликається в дитини сексуальними почуттями в супроводі страху покарання. Риси характеру не є невротичними симптомами. Невротичні симптоми (ірраціональні страхи і фобії) переживаються як далекі індивідуму, у той час як невротичні риси характеру (перебільшена любов до порядку чи тривожна незручність) – як складові частини особистості.

Проблема тривожності у подальшому розвивалась у руслі неофрейдизму, і зокрема в роботах К. Хорні, Г. Саллівана та Е. Фромма. На відміну від З. Фрейда, Карен Хорні не вважала, що тривога є необхідним компонентом у психіці людини. Навпаки, вона стверджувала, що тривога виникає в результаті відсутності відчуття безпеки в міжособистісних стосунках, і вважала, що в дитинстві у людини є дві основні потреби: потреба у задоволені і потреба у безпеці. Задоволення охоплює всі біологічні потреби: в їжі, сні і т. п.

Головною потребою в розвитку дитини є потреба в безпеці – бути любимою, бажаною, захищеною. Задоволення цієї потреби повністю залежить від батьків дитини: якщо вони її задовольняють, формується здорова особистість. Якщо ж потреба не задовольняється батьками, у дитини формується базальна ворожість. У цьому випадку дитина знаходиться в тяжкій ситуації: вона залежить від батьків і в той же час відчуває до них образу. Тому вона подавляє свої негативні почуття до батьків для того, щоб вижити. Відповідно до теорії К. Хорні, ті ж самі негативні переживання ворожості потім дитина відчуває і по відношенню до інших людей у теперішньому і в майбутньому. Так у дитини з’являється базальна тривога, відчуття самотності та безпомічності перед обличчям потенційно небезпечного світу. У подальшому житті, щоб компенсувати базальну

тривогу, людина вдається до різних захисних стратегій, які Хорні назвала невротичними потребами. Серед них: потреба в любові й схваленні, чітких обмеженнях, потреба у владі, експлуатації інших, захоплення собою, самодостатності й незалежності, потреба в суспільному визнанні та ін. Ці потреби притаманні всім людям, але здорова людина не фіксується на одній і проявляє гнучкість у їх задоволенні, до чого не здатний невротик, який фіксується на одній потребі.

Говорячи про тривожність, Гаррі Салліван використовує поняття із психосоматики, відзначаючи, що задоволення біологічних потягів супроводжується зняттям фізичної напруги у внутрішніх органах та у кісткових м'язах, що відбувається мимовільно. Під дією парасимпатичної нервової системи розслаблюються внутрішні органи (задоволення знімає необхідність у подальших діях), і зовнішня мускулатура, що перебуває під контролем центральної нервової системи (ЦНС), також прагне до редукції напруги. Тривожність, небезпека й перешкода в задоволенні бажання роблять протилежний ефект: симпатична стимуляція приводить до підвищення тонусу внутрішніх м'язів, що супроводжується напругою кісткових м'язів під дією ЦНС (цит. за [62, с. 194]).

Е. Фромм підкреслював, що основним джерелом тривожності, внутрішнього занепокоєння є переживання відчуженості, пов'язане з уявленням людини про себе як про окрему особистість, що відчуває у зв'язку із цим свою безпорадність перед силами природи та суспільства. Основним шляхом вирішення цієї ситуації він вважав різні форми любові між людьми [131, с. 39]. Також існують різні уявлення про природу тривожності в інших напрямках психотерапії.

В рамках гештальттерапевтичних уявлень основне джерело неврозу Ф. Перлз бачив у незакінчених ситуаціях (незавершених гештальтах) минулого, але разом з тим, він розділяв важливість теоретичних уявлень З. Фрейда про несвідому мотивацію, динаміку особистості, паттернів людських відносин і т.п. Тривожність Ф. Перлз розумів як розрив між

«зараз» й «тоді», вона змушує людину планувати, репетирувати своє майбутнє. Це заважає усвідомити сьогодення, руйнує відкритість до майбутнього, що необхідно для спонтанності та росту. Дослідники вказують, що при тому, що когнітивна та гуманістична психотерапії використовують різний концептуальний апарат до питання про природу тривожності, їх погляди на її виникнення схожі – тривожність виникає при зіткненні з новим досвідом, що не узгоджується з уявленнями людини, загрожує їм (цит за [5, с. 187]).

Дж. Келлі визначав тривожність, як поняття того, що події, з якими зіштовхується людина лежать поза діапазоном застосовності її особистої системи пізнавальних конструктів. За Дж. Келлі, тривога є результатом усвідомлення, що існуючі конструкти не можуть бути застосовані для передбачення всіх подій з якими зіштовхується людина. Тривожність виникає тоді, коли людина усвідомлює, що в неї немає адекватних конструктів, за допомогою яких можна інтерпретувати події. Неможливість прогнозувати викликає почуття безпорадності, незахищеності. Г. Бреслав зазначає, що такий представник гуманістичної психотерапії, як К. Роджерс, бачив джерело тривожності в зустрічі суб'єкта з досвідом, який, якщо його допустити до усвідомлення, може загрожувати уявленню людини про себе, тоді виникає почуття тривожності без усвідомлення причини. Несвідомі реакції на цей досвід, викликають психофізіологічні зміни.

Зовсім в іншому ключі підходили до проблеми тривожності представники поведінкового напрямку в психології (біхевіоризму). Відповідно до поглядів класиків теорії научіння та представників її більш сучасних відгалужень, тривожність і страх – дуже близькі явища, вони є емоційними реакціями, що виникають на основі умовного рефлексу. Вони, у свою чергу, створюють ґрунт для широкого репертуару інструментальних реакцій уникнення, на основі яких і відбувається соціалізація індивіда, виникають (у випадку закріплення неадаптивних форм) невротичні порушення.

Дослідження вітчизняних психологів показують, що негативні переживання, які ведуть до труднощів поведінки у дітей, є наслідком уроджених агресивних чи сексуальних інстинктів, які «чекають звільнення» і присутні у людини. Оригінальність підходу, запропонованого Л. І. Божович, полягала в тому, що виділялися два види тривожності – адекватна, що відображає об'єктивну відсутність умов для задоволення тієї чи іншої потреби, і неадекватна – за наявності таких умов. Тільки в останньому випадку можна говорити про тривожність як стійку функціональну структуру емоційної сфери, стійке особистісне утворення. Ця лінія досліджень розглядалася Л. Божович, як вивчення «елементарних», пристосувальних емоцій і відповідних стійких функціональних структур і, принаймні, на тому етапі роботи, не зв'язувалася з вивченням вищих почуттів, оскільки, до останніх нею відносились лише такі почуття, які самі могли стати предметом потреби, що не могло стосуватися тривожності як негативного, важкого для людини переживання, від якого вона прагне позбутися (цит. за [4, с. 98]).

Дані Я. Коломінського вказують на зв'язок стану тривоги із силою нервової системи. Висловлені ним припущення про зворотну кореляцію сили та чутливості нервової системи, знайшло експериментальне підтвердження в дослідженнях В. Небиліцина, який зробив припущення про більш високий рівень тривожності у людей зі слабким типом нервової системи. Цікаве дослідження В. Бакєєва, проведене під керівництвом А. Петровського, де тривожність розглядалася у зв'язку з вивченням психологічних механізмів сугестивності. В. Бакєєв встановив прямий взаємозв'язок між тривожністю і сугестивністю особистості (цит. за [29, с. 74]).

У працях Ф. Березіна, оцінюється роль тривоги у процесі психічної адаптації людини. Тривога змінює характер поведінки, веде до посилення поведінкової активності, спонукає до більш інтенсивних та цілеспрямованих зусиль і тим самим виконує адаптивну функцію. Однак, якщо тривога інтенсивна і тривала, то церешкоджає формуванню адаптивної поведінки та

веде до порушень поведінкової інтеграції, а іноді до клінічно виражених порушень психіки та поведінки [15].

Ф. Березін, виходячи з експериментальних досліджень і клінічних спостережень, розвиває уявлення про існування наступного тривожного ряду:

1) відчуття внутрішньої напруженості (включає механізми адаптації);

2) гіперестезичні реакції (безліч подій довкілля стають значимими для суб'єкта, що сприяє появі відчуття невизначеної загрози);

3) власне тривога характеризується почуттям неясної небезпеки (ознакою тривоги є неможливість визначити характер загрози і неусвідомленість причин);

4) страх; неусвідомленість причин тривоги, унеможливлює організацію діяльності з усунення чи запобігання загрозі;

5) відчуття невідворотності насування катастрофи, наростання інтенсивності тривоги приводить суб'єкта до уявлення про неможливість уникнення загрози;

6) тривожно-боязке збудження (дезорганізація поведінки сягає максимуму, можливість цілеспрямованої діяльності зникає) [15, с. 112].

Всі ці феномени виявляються по-різному, залежно від стабільності психічного стану.

Поняття тривожності займає важливе місце в психології з тих пір, як З. Фрейд вперше підкреслив її роль при неврозах. Інтерес психологів до проблеми тривожності пов'язаний, насамперед, з тим, що це негативний емоційний стан, який є серйозним ризик-фактором для розвитку багатьох психосоматичних відхилень.

Тривожність – це стан доцільного підготовчого підвищення уваги, сенсорної та моторної напруги в ситуаціях можливої небезпеки, що забезпечує відповідну реакцію на страх. Тривожність - це особистісна риса, що виявляється в легкому і частому прояві станів тривоги, схильність індивіда до переживання тривоги. Тривога виникає в силу порушення форм

внутрішньоособистісного та міжособистісного спілкування. Зазвичай вона підвищена:

- при захворюваннях нервово-психічних і важких соматичних;

- у здорових людей, що переживають наслідки психічної травми;

- у багатьох груп людей з поведінкою, що відхиляється від норм [15, с. 176].

Відомо, що тривожність є складною реакцією, яка може мобілізувати організм в умовах очікуваної загрози. Помірний рівень тривожності в нормі властивий всім людям і є необхідним для оптимального пристосування людини до дійсності. Наявність тривожності як стійкого утворення свідчить про порушення в особистісному розвитку. Вона заважає нормальній діяльності та повноцінному спілкуванню.

Традиційно тривожністю називають схильність людини до переживання тривоги, тобто негативного емоційного переживання, пов'язаного з передчуттям реальної або уявної небезпеки. «Тривожність - це відображення емоційного стану або певної сукупності реакцій, що виникають у суб'єкта, який сприймає ситуацію як особистісно загрозливу, небезпечну» [129, с. 61].

І. Павлов оцінював тривожний стан як показник слабкості нервової системи, хаотичності нервових процесів (цит. за [51, с. 197]).

На думку М. Левітова, «тривожність – це психічний стан, що виражається як побоювання і порушення спокою, викликані можливими неприємностями» [80, с. 63].

Відповідно до концепції Ч. Спілбергера слід розрізняти тривожність, як стан (ситуативну) і тривожність, як властивість особистості (особистісну).

Ситуативна тривожність - це стан тривоги, що виникає як реакція людини на різноманітні соціально-психологічні стресори. Як правило, ситуаційна тривожність у однієї і тієї ж людини буває різною в різний час.

Особистісна тривожність, як якість, диспозиція дає уявлення про індивідуальні відмінності людини в діях на різні стресори. Особистісна тривожність не проявляється безпосередньо в поведінці, але її рівень

визначається в залежності від того, як часто і як інтенсивно в індивіда виникають стани тривоги. Особистість з вираженою тривожністю здатна сприймати навколишній світ як такий, що несе в собі загрозу і небезпеку більше, ніж особистість з низьким рівнем тривожності. Тому, особи з високим рівнем тривожності більше схильні до стресу і здатні переживати стан тривоги великої інтенсивності значно частіше, ніж особи з низьким рівнем тривожності.

Особистісна тривожність характеризує відносно стійку для людини «схильність хвилюватися», тобто схильність сприймати стресогенні ситуації як небезпечні або загрозливі і реагувати на них станом тривоги (тобто підвищенням ситуативної тривожності). Тобто, чим вищий рівень особистісної тривожності – тим вища ймовірність, що людина в загрозливій (чи уявній загрозливій) ситуації буде відчувати тривогу, і що ця тривога буде відносно сильніша. Дуже висока особистісна тривожність може свідчити про наявність невротичного конфлікту і викликати емоційні і невротичні зриви, а також психосоматичні захворювання.

Рівень особистісної тривожності залежить від багатьох чинників: типу нервової системи, змісту ранніх сімейних взаємин (прийняття-неприйняття дитини в сім'ї; тісні емоційні контакти дитини з батьками – емоційна депривація дитини), досвіду взаємодії з навколишнім світом (позитивний-негативний).

Особистісна тривожність, в разі відсутності корекційних заходів, має тенденцію збільшуватись. Поступово вона перетворюється на рису характеру, якість людини.

За умов впливу негативних чинників та переживань, які виникають, звичайно, в екстремальних ситуаціях, тривожність набирає загрозливого характеру. Вона може цілком дезорганізувати поведінку і діяльність людини, завдати шкоди її психічному й фізичному здоров'ю (феномен «передстартової лихоманки» у спорті, екзаменаційне випробовування,

тривожно-песимістичні очікування в конфліктних ситуаціях, хронічне відставання в навчанні тощо).

Вважається, що тривожність є результатом порушень міжособистісного спілкування при наявності сприятливого фону, обумовленого вродженими особливостями центральної нервової системи і ендокринної системи.

Тривожність є показником неблагополуччя особистісного розвитку і може спричиняти на нього негативний вплив. Тривожність може бути передвісником неврозу, а також його симптомом і механізмом розвитку. З тривогою пов'язані фобії, іпохондрія, істерія, нав'язливі стани та інші психологічні розлади [80, с. 198].

Іноді тривожність приймає гіпертрофовані форми. Як психічний стан вона супроводжується болісним очікуванням уявної небезпеки і проявляється в сильних переживаннях, невпевненості. Людина боїться зустрічатися з невідомими обставинами, вона постійно відчуває внутрішню напруженість, неспокій, що переходять у всепоглинаючий страх, паніку. Деякі люди народжуються зі схильністю до тривожних станів, але, як правило, високий рівень тривожності формується в несприятливому загрозливому оточенні, особливо, якщо загроза зберігається довгий час.

Тривожність поділяється на дві основні категорії:

- прихована, тобто різною мірою не усвідомлювана, виявляється або надмірним спокоєм, або непрямим шляхом через специфічні способи поведінки;
- відкрита, тобто свідомо пережита і проявляється в поведінці і діяльності у вигляді стану тривоги.

Індивідуально-особистісні особливості тривожних людей можуть виявлятися у занепокоєнні, порушенні діяльності, непереносимості важких ситуацій, невпевненості у собі, почутті неповноцінності. Тривожність збільшується в ситуаціях загрози самооцінці та особистісній адекватності, причому точна оцінка дій, саморегуляція в таких випадках можуть бути знижені. Нерідко у людей, які переживають схожі ситуації формуються

своєрідні захисні реакції – автоматизми: посмикування плечима, підкидання брів, покусування губ тощо. Високий рівень тривоги свідчить про підвищення збудливості центральної нервової системи, наявність вегетосудинної дистонії. Тривожна особистість також характеризується низькою самооцінкою, страхом потерпіти невдачу, конформізмом, але і розвиненим почуттям відповідальності, совісності, скромності.

Аналіз ряду форм тривожності свідчить, що вона сама нерідко виконує захисну функцію. Іноді тривожність може надати і позитивний вплив на розвиток особистості та на діяльність, але це обмеження її вираженої пристосувальної, адаптивної природи.

Підвищена особистісна тривожність призводить до невпевненості у своїх комунікативних можливостях, пов’язана із негативним соціальним статусом та може формувати конфліктні взаємостосунки.

Стан тривожності характеризується сильною психоемоційною напругою та пролонгованістю. Тому, високий рівень тривожності у людини є фактором ризику [112, с. 173].

Тривога — одне із найважчих переживань. Кожному знайоме почуття небезпеки, яке насувається невідомо звідки, коли пітніють долоні, серце завмирає, а настирливе відчуття: «Треба щось робити й терміново!» не дає всидіти на місці. Але що саме робити , чого побоюватися, від чого бігти — ми не знаємо.

Тривога — це страх невідомого, реакція на загрозу небуття. Острах чогось, що не має ані назви, ані чіткого вигляду, але погрожуючого людині втратою себе, втратою свого «Я». Тривогу визначають як «відчуття неконкретної, невизначеної, неспрямованої загрози», неясне почуття небезпеки. Очікування небезпеки, яка насувається, сполучається з почуттям невідомості: людина не усвідомлює, звідки вона може загрожувати. У відмінності від емоцій страху, тривога не має певного джерела. Можна сказати, що тривога — «страх невідомого» [106, с. 67].

Об'єднуючим початком для страху й тривоги служить почуття занепокоєння. При гострому почутті занепокоєння людина губиться, не знаходить потрібних слів для відповіді, говорить невлад, невиразним, тремтячим від хвилювання голосом і часто замовкає зовсім. Погляд відсутній, вираз обличчя переляканий. Усередині все «опускається», холодіє, тіло стає важким, ноги ватяними, у роті пересихає, подих перехоплює, «смокче під ложечкою», щемить в області серця, долоні стають вологими, обличчя блідне, і вся людина «обливається потом». Одночасно вона робить багато зайвих рухів, переминається з ноги на ногу, поправляє без кінця одяг або стає нерухливою і скованою. Перераховані симптоми гострого занепокоєння говорять про перенапругу психофізіологічних функцій організму [106].

У стані занепокоєння з перевагою тривожності відзначається рухове порушення, непослідовність у вчинках, нерідко надмірна цікавість і прагнення зайняти себе будь-якою, навіть непотрібною діяльністю. Характерна нестерпність очікувань, що виражається у вигляді важко керованого потоку слів. Типова багатослівність, зайва докладність у роз'ясненнях, якоїсь дії, створюють видимість зайнятості, відчуття ніжності, що усуває в ряді випадків страх самітності, прагнення все погодити, передбачити, що спрямоване на попередження самої можливості появи якоїсь неприємної ситуації. Нове заперечується, ризик виключається, поведінка набуває консервативного характеру, оскільки все нове сприймається як невідоме. Подібне відношення здатне викликати при відповідних умовах ще більший приплив тривоги.

Можна виділити дві великі групи ознак тривоги. Перша — внутрішні, соматичні ознаки (від грецького «сома» – тіло), що виникають у людини під впливом хвилювання, друга — зовнішні поведінкові реакції у відповідь на тривожну ситуацію. Складність опису цих проявів полягає в тому, що всі вони можуть супроводжувати не тільки тривогу, але й інші стани й переживання, наприклад розпач, гнів або навіть радість [29].

Внутрішні ознаки тривоги відомі кожному з особистого досвіду. Прискорене серцебиття, поверхневий подих, сухість у роті, ком в горлі, відчуття ваги або біль у голові, почуття жару, слабкість у ногах, тремтіння рук, холод в області сонячного сплетіння, біль у животі, холодні й вологі долоні, несподіване бажання сходити в туалет, відчуття власної незграбності, неакуратності, сверблячка, поколювання то там, то тут і багато чого іншого. Ці відчуття пояснюють нам, чому учень йдучи до дошки, ретельно тре ніс, обсмикує костюм, чому крейда тремтить у його руці й падає на підлогу, чому під час контрольної хтось запускає всю п'ятірню у волосся, хтось не може прокашлятися, а хтось наполегливо проситься вийти. Нерідко це дратує дорослих, які навіть у таких природних і безневинних проявах часом вбачають злий намір [56].

Якщо стан тривоги повторюється, якщо дитина не знаходить способу впоратися з собою, ці внутрішні прояви можуть перерости в симптоми серйозних порушень. Як образно помітив А. Моруа, «перспектива важкого іспиту інший раз діє на школяра сильніше найпотужнішого проносного. Тривога й страх — самі по собі хвороби; нашаровуючись на іншу недугу, вони ускладнюють її протікання» (цит за [56, с. 35]).

Поведінкові ознаки тривоги ще більш різноманітні, вигадливі й несподівані, ніж соматичні. Відповідаючи біля дошки, школярка смикає й мне спідницю. Іноді напруга тривожного очікування така велика, що людина мимоволі сама заподіює собі біль. Звідси — згризені нігті, подряпані руки, несподівані удари, падіння. Щоб уникнути неприємностей дитина часом прибігає до брехні, фантазій, стає неуважною, забудькуватою. Але частіше така поведінка відображає вже не саму тривогу, а марні спроби впоратися з нею.

Як тільки тривога виникає, у душі дитини включається цілий набір механізмів, які «переробляють» цей стан у щось інше, нехай теж неприємне, але не настільки нестерпне. Це може до невпізнанності змінити всю зовнішню й внутрішню картину тривоги. Знати й розуміти, яким чином

дитина бореться зі своєю тривогою, у які форми вона її перетворить, необхідно хоча б для того, щоб розпізнавати тривожність у ситуаціях, коли її прояви істотно змінені [129].

У житті нормальна тривожність перебігає в формі об’єктивної тривожності. У процесі нормального розвитку кожний індивід відчуває більшу чи меншу загрозу своєму існуванню чи цінностям, які ідентифікує зі своїм існуванням. Якщо він звичайно конструктивно використовує ці переживання в якості навчального досвіду, то рухається у своєму розвитку, як вважає Р. Мей [91, с. 80].

На практиці важливо розрізняти нормальну та невротичну тривожність. У більшості людей обидва види тривожності змішані. Невротична тривожність є реакцією на загрозу, яка:

– неадекватна об’єктивній небезпеці;

– містить механізм пригноблення, а також інші форми інтрапсихічного конфлікту, і внаслідок цього не керується різними формами скорочення активності та усвідомленості.

Отже, невротична тривожність виникає не у зв’язку з об’єктивною слабкістю, а завдяки внутрішнім психологічним процесам і конфліктам, які перешкоджають індивіду використовувати власні сили, тобто неможливість адекватно впоратися із загрозою є суб’єктивною. Надмірно високий рівень тривожності розглядається як дезадаптивна реакція і проявляється в загальній дезорганізації поведінки.

В. Давидов трактує тривожність як індивідуальну психологічну особливість, що проявляється в підвищеній схильності випробувати занепокоєння у всіляких життєвих ситуаціях, у тому числі і таких суспільних характеристиках, що до цього не припускають. Певний рівень тривожності – природна й обов'язкова особливість активної діяльності особистості. У кожної людини існує свій оптимальний і бажаний рівень тривожності – це так звана корисна тривожність [111, с. 135].

З визначення понять випливає, що тривожність можна розглядати як:

- психологічне явище;

- індивідуальну психологічну особливість особистості;

- схильність людини до переживання тривоги;

- стан підвищеного занепокоєння.

Тривога – страх невідомо чого. Острах чогось, що не має ні назви, ні чіткого вигляду, але погрожуючого людині втратою себе, утратою свого «я».

Тривогу визначають як відчуття неконкретної, невизначеної, неспрямованої погрози, неясне почуття небезпеки. Чекання небезпеки, що насувається, сполучається з почуттям невідомості: людина не усвідомлює, відкілля вона може загрожувати. Тривога на відміну від страху – не завжди негативне відчуття, тому що вона можлива й у вигляді радісного хвилювання при очікуванні чогось.

Почуття тривоги належить в більшій мірі людям з розвинутим почуттям власного гідності, відповідальності, обов’язку. У зв'язку з цим тривога виступає і як відчуття занепокоєння, почуття відповідальності за життя і благополуччя як своє, так і близьких.

Феномен тривожності неодноразово ставав предметом вивчення дослідників, але і зараз немає чіткої узгодженості у визначенні і використанні понять, що стосуються явищ тривожного ряду. Варто відрізняти тривогу від тривожності. Якщо тривога – це епізодичні прояви занепокоєння, хвилювання, то тривожність є стійким станом [96]. Виникнення і закріплення тривожності багато в чому обумовлено незадоволенням актуальних потреб людини, які набувають гіпертрофованого характеру [11].

Певний рівень тривожності – природна та обов’язкова особливість активності особистості. У кожної людини є свій оптимальний рівень тривожності – корисна чи конструктивна тривожність. Такий рівень необхідний для оптимальної адаптації особистості до дійсності. Надмірно високий рівень (деструктивний), як і надмірно низький рівень свідчить про дезадаптивну реакцію, що виявляється у загальній дезорганізованості поведінки та діяльності і є показником несприятливого особистісного

розвитку. Тривожність, як правило, підвищена при наявності нервово-психічних захворювань, а також у людей, які переживають наслідки психотравми. У цілому тривожність є суб'єктивним проявом неблагополуччя особистості [108].

Тривожність як психічна властивість має виражену вікову специфіку, яка виявляється в її змісті, джерелах, формах прояву і компенсації. Для кожного віку існують певні сфери діяльності, які спричинюють підвищену тривогу у більшості дітей, поза залежністю від реальної загрози чи тривожності як усталеного утворення. Серед найбільш загальних причин виникнення тривожності у дітей є завищені вимоги до дитини, негнучка догматична система виховання, особистісні конфлікти, що пов'язані з оцінкою дитиною власної успішності у різних сферах діяльності. У відповідності з онтогенетичними закономірностями психічного розвитку можна виділити специфічні причини тривожності, що буде нами здійснено в наступних підрозділах монографії.

Тривогу, яка повністю локалізована в шкільній сфері, і породжує поведінкові труднощі, позначають терміном «шкільна тривожність». Шкільна тривожність – широке поняття, яке включає різні аспекти стійкого шкільного неблагополуччя. Вона виражається у хвилюванні, підвищеному неспокої у навчальних ситуаціях, в очікуваннях поганого ставлення до себе, негативної оцінки з боку педагогів, однолітків, у страсі зробити помилку, побоюванні не відповідати вимогам дорослих. Дитина постійно відчуває власну неадекватність, неповноцінність, невпевненість у правильності своєї поведінки, своїх рішень. У ситуації обстеження, особливо у завданнях, які не нагадують шкільні, дитина успішна, адекватна, окремі показники тривожності проявляються слабко. При наближенні ситуації до шкільної тематики показники тривожності різко збільшуються. У цілому, шкільна тривожність є результатом взаємодії особистості із ситуацією. Це специфічний вид тривожності, характерний для певного класу ситуацій – ситуацій взаємодії дитини з різними компонентами шкільної освітньої

системи. Шкільна тривожність позбавляє дитину психологічного комфорту та виступає центральною ланкою хронічної неуспішності [119].

Інтенсивне переживання тривоги, яке дезорганізує навчальну діяльність, позначають як ознаку шкільної дезадаптації. Найбільш типове виникнення шкільної тривожності пов'язують із соціально-психологічними факторами. Зміна шкільного колективу є стресогенним фактором, оскільки передбачає необхідність встановлення нових стосунків із незнайомими однолітками. Результат суб'єктивних зусиль не визначений, тому що залежить від інших людей. Перехід зі школи до школи провокує формування міжособистісної тривожності. Аналогічний ефект викликає неприйняття учня дитячим колективом. Існує думка, що шкільна тривожність починає формуватися в дошкільному віці. Цьому може сприяти як стиль роботи вихователя, так і завищені вимоги до дитини, постійні порівняння її з іншими дітьми. У деяких родинах протягом року, що передує вступу до школи, в присутності дитини весь час йдуть розмови про майбутнє навчання. Заклопотаність батьків передається дитині. Крім того, батьки наймають численних учителів, які годинами виконують з дитиною різноманітні завдання [90]. Незміцнілий і неготовий до такого інтенсивного навантаження організм іноді не витримує і дитина починає хворіти. Бажання йти до школи зникає, а тривога з приводу майбутнього навчання зростає.

Дослідження тривожності важливе на різних вікових етапах шкільного життя – як для розкриття змісту даного явища, так і для розуміння вікових закономірностей розвитку особистості. Саме тривожність, як визначають психологи, лежить в основі багатьох труднощів дітей та учнів, в тому числі й багатьох порушень їх розвитку.

1.2. Експериментальне дослідження тривожності дітей дошкільного віку

Для дослідження тривожності дошкільників застосовують методи спостереження, аналізу діяльності дитини, тестування. Найчастіше використовують проективні, найперше графічні проективні методики. Серед проективних методик особливої популярності набули методики, що використовуються психологами і для дослідження взаємовідносин у сім'ї (В. Вольф, Д. Кауфман, М. Кольцова, У. Лео, І. Корман, В. Халс та ін.) [49].

В даний час використання психологічних малюнкових тестів стало дуже популярним в багатьох галузях нашого життя. Їх значною перевагою, в порівнянні з іншими методиками дослідження особистості, наприклад, у порівнянні зі словесним опитуванням, є відсутність страху у випробуваного в процесі тестування, що дозволяє дати найбільш точну і об'єктивну оцінку його особистісних особливостей, емоційного і психологічного стану. Застосування малюнкових тестів для виявлення особистісних особливостей дитини засноване на принципі проекції, тобто на винесенні назовні своїх переживань, уявлень, прагнень. Малюючи той чи інший об'єкт, дошкільник мимоволі передає своє ставлення до нього. Додатковою перевагою малюнкових методик є їх природність, близькість до звичайних видів людської діяльності. Той чи інший досвід малювання є практично у кожної дитини дошкільного віку. Дитині легко зрозуміти тестову інструкцію. Для виконання методик не потрібен високий рівень розвитку мовлення.

У нашому дослідженні взяло участь 100 дітей (5-6 років), які відвідують дошкільні навчальні заклади (ДНЗ) м. Вінниці. З них 44 хлопчики і 56 дівчаток, а також 100 батьків, які виступили в ролі експертів, методисти-психологи ДНЗ, вихователі, помічники вихователя.

В основу дослідження покладено проективну методику «Малюнок сім'ї», яку ми використовували з метою виявлення особливостей сприймання і переживання дитиною внутрішньосімейних відносин, визначення тривожності дитини в сім'ї.

Обладнання. Аркуш паперу (кладеться перед дитиною горизонтально), набір кольорових олівців, гумка.

Інструкція. «Намалюй на цьому аркуші всю свою сім'ю». Якщо дитина запитує, кого саме намалювати, а кого ні (наприклад, «А бабусю малювати?»), то рекомендується відповісти «Я не знаю, хто входить до твоєї сім'ї. Ти знаєш це краще за мене» [127].

Обробка та аналіз результатів.

Аналізуючи малюнки з зображенням сім'ї, ми, насамперед, виокремили найхарактерніші, на наш погляд, критерії, що можуть свідчити про тривожність.

У психології тривожність розглядається як індивідуальна психологічна особливість, яка виявляється в підвищеній схильності почуватися занепокоєним за будь-яких життєвих ситуацій, у тому числі тих, які взагалі не можуть викликати тривоги. Подібний стан характеризується суб'єктивними відчуттями напруги, неспокою, похмурих передчувань, а з погляду фізіології – активацією вегетативної нервової системи. Цей стан виникає як емоційна реакція на стресову ситуацію і може бути різним за інтенсивністю і динамікою. На психологічному рівні тривожність відчувається як: напруга, заклопотаність, неспокій, нервозність, відчуття невизначеності, безсилля, незахищеності, невдачі, самоти, неможливості ухвалити рішення [2].

На фізіологічному рівні реакція тривожності виявляється в: посиленні серцебиття, почастішанні дихання, збільшенні хвилинного об'єму циркуляції крові, підвищенні артеріального тиску, зростанні загальної збудливості, зниженні порогів чутливості, коли раніше нейтральні стимули набувають негативного емоційного забарвлення [15]. Все, що характерно для тривожних дорослих, можна віднести і до тривожних дітей. Зазвичай, це дуже невпевнені в собі дітки, з нестійкою самооцінкою. Постійне переживання ними почуття страху перед невідомим приводить до того, що вони вкрай рідко проявляють ініціативу. Будучи слухняними, воліють не звертати на

себе увагу оточуючих, поводяться однаково і вдома, і в дитячому садку, намагаються точно виконувати вимоги батьків і вихователів – не порушують дисципліну, прибирають за собою іграшки. Таких дітей називають скромними, сором'язливими. Однак, їхня акуратність, дисциплінованість носять захисний характер – дитина робить все, щоб уникнути невдачі.

Для встановлення критеріїв прояву тривожності ми виділили наступні ознаки, присутність на малюнку яких, свідчить про певний рівень (у нашому випадку шкала в межах 10 одиниць) наявності тривожності в досліджуваного.

Таблиця 1.1. - **Характерні ознаки в малюнку, що свідчать про стан тривожності дошкільника**

Тривожність	
№ п/п	**Характерні ознаки в малюнку**
1.	Занадто маленькі фігури
2.	Сильний натиск олівця, сильне штрихування; слабка лінія натиску
3.	Витирання
4.	Перевага речей, деталей
5.	Подвійні або приривчасті лінії
6.	Підкреслення окремих деталей
7.	Схематичність, незакінченість графічної презентації зображуваного персонажу
8.	Зображення себе є значно меншим відносно інших персонажів, часто в кутку малюнка
9.	Присутність на малюнку неіснуючих персонажів (родичі, один з батьків, який насправді не проживає з сім'єю)
10.	Домінування одного з членів сім'ї за розміром над іншими

Внаслідок аналізу малюнків дошкільників ми отримали кількісні результати, які можуть свідчити про стан їх тривожності. Так як критерії наявних елементів, що свідчать про неблагополучний емоційно-психологічний клімат в родині, ми визначали за кількістю десяти характерних елементів в малюнку, то присутність в малюнку 0 - 4 ознак дозволяє припустити, що тривожність досліджуваного відповідає достатньо

низькому рівню. Критерії в межах 5 - 7-ми свідчать про середній рівень тривожності. Показники в межах 8 - 10-ти дають можливість констатувати про високий рівень тривожності, як наслідок несприятливого соціально-психологічного клімату в родині.

Для підтвердження достовірності отриманих результатів за методикою «Малюнок сім'ї» ми обрали кольоровий тест відношень А. Еткінда та О. Бажина для вивчення емоційних компонентів ставлень особистості дитини до різних факторів.

Основою кольорового тесту відносин є кольороасоціативний експеримент, який базується на гіпотезі щодо відображення важливих характеристик невербальних компонентів відносин до відповідних факторів в колірних асоціаціях.

Методика оцінюється її авторами як проективна, так як згідно отриманих результатів, дозволяє виявляти неусвідомлювані компоненти стосунків, оминаючи механізми психологічного захисту.

В якості стимульного набору в кольоровому тесті використовується 8-ми кольорова таблиця тесту М. Люшера.

Відповідно, до того, як діти сприймають кольори, використовуючи при цьому власне асоціативне мислення, вони добирають, на свій розсуд, саме той колір, який, на їхню думку, є найбільш відповідним, вдалим для характеристики того чи іншого явища.

Спочатку дітям пропонують відповісти на запитання, обираючи картку відповідного кольору. Відразу після цього проводиться ще одне дослідження, а саме ранжування кольорів, за допомогою якого відслідковуються вподобання дітьми кольорів. Дітям пропонується розташувати кольорові картки в порядку від 1 до 8 таким чином, щоб на першому місці був розміщений колір, який найбільше подобається дитині, а на 8 – колір, що найменше приваблює їх.

Отримана за допомогою даної методики інформація виступає безсумнівно корисною і може бути прямо використана для орієнтування в індивідуальній, груповій та сімейній психокорекційній роботі.

Матеріали: набір кольорових карток з восьмикольорового тесту М. Люшера, що включає в себе картки синього, зеленого, червоного, жовтого, фіолетового, коричневого, чорного та сірого кольорів.

Проведення дослідження.

1.Скласти перелік осіб, з якими безпосередньо спілкується дитина, а також перелік понять, які несуть в собі вагоме значення для дитини.

2. Перед досліджуваним на білому аркуші у випадковому порядку викладаються картки.

Інструкція.

1.Підібрати до кожної людини і до кожного поняття, які я буду називати, колір.

2. Розташувати картки за вподобанням кольору .

Для визначення емоційного стану дошкільника в родині ми сформулювали перелік питань:

1. Якого кольору твій гарний настрій?
2. Якого кольору твій поганий настрій?
3. Коли ти пригадуєш маму, у тебе виникає певний настрій. До якого кольору він подібний?
4. Коли ти пригадуєш тата, у тебе виникає певний настрій. До якого кольору він подібний?
5. Яким кольором ти позначив би себе?
6. Яким кольором ти позначив би свою сім’ю?
7. Якого кольору твій настрій на сімейному святі?

При обробці результатів пріоритетними питаннями були встановлені третє, четверте і п’яте, а саме: 3.Коли ти пригадуєш маму у тебе виникає певний настрій. До якого кольору він подібний? 4.Коли ти пригадуєш тата, у тебе виникає певний настрій. До якого кольору він подібний? 5.Яким

кольором ти позначив би себе? Вони найбільш вдало відображають позитивний емоційно-психологічний стан дитини, відповідно до тематики нашої роботи.

Ми використали також анкету на визначення рівня тривожності у дошкільника (Г. Лаврентьєва, Т. Титаренко) [79].

За анкетою Г. Лаврентьєвої, Т. Титаренко оцінювалася тривожність дитини за результатами експертних оцінок батьків, яким пропонувалося дати стверджувальну або заперечну відповідь на запропоновані питання. Експертну оцінку надавали також вихователі, методисти, помічники вихователя, які добре знають вихованців.

При обробці результатів позитивна відповідь на кожне запропоноване твердження оцінюється 1 балом. Висока тривожність: 15-20 балів. Середня тривожність: 7-14 балів. Низька тривожність: 1-6 балів [79].

Результати обстеження тривожності дошкільників за проективною методикою «Малюнок сім'ї» представлені нами в Таблиці 1.2.

Таблиця 1.2. - **Особливості прояву тривожності дошкільників за проективною методикою «Малюнок сім'ї» (N = 100)**

Категорія дітей	**Загальна кількість елементів, що вказують на стан тривожності**	
	Кількість елементів	**Відсотковий показник**
Хлопчики	54	34,84%
Дівчатка	64	41,3%
Загальна кількість (155елементів)	118	76,13%

Отримані результати за проективною методикою «Малюнок сім'ї» показали наявність характерних ознак в малюнку, що свідчать про соціально-психологічне неблагополуччя, тривожність дошкільника в родині, а саме 76,13 % елементів малюнків загальної вибірки респондентів вказують на високий стан тривожності дошкільників. Це дає можливість говорити про наявні ознаки емоційного їх неблагополуччя в родині. Більш вираженим є

показник тривожності дівчаток (41,3 %), ніж у хлопчиків (34,84 %), що може бути зумовлено статевими відмінностями дітей.

З метою перевірки таких відмінностей в тривожності у дівчаток та хлопчиків нами використаний критерій кутового перетворення Фішера φ^*. Застосування даного критерію дає можливість оцінити достовірність відмінностей між процентними долями двох вибірок, в яких реєструється досліджуваний показник.

Гіпотеза критерію Фішера:

H_0 – доля осіб, у яких проявляється досліджуваний ефект, у вибірці 1

H_1 – доля осіб, у яких проявляється досліджуваний ефект, у виборці 1 більший, ніж у виборці 2.

Здійснювалася перевірка значущості отриманого критерію шляхом порівняння емпіричного значення критерію із критеріями, які відповідають застосованим в психології рівням статистичної значущості.

На основі результатів порівняльного аналізу стану тривожності у хлопчиків та дівчаток, можна сформувати наступні гіпотези:

H_0 – стан тривожності у хлопчиків більш виражений

H_1 – стан тривожності у дівчаток менш виражений

Методами статистичної обробки встановлено, що стан тривожності у дівчаток більш виражений, ніж у хлопчиків.

Експертну оцінку станів тривожності та агресивності досліджуваної категорії нам надавали батьки, вихователі, помічники вихователя та методисти дошкільного закладу. З цією метою ми скористувались анкетуванням для визначення рівнів тривожності та агресивності дошкільників (Г. Лаврентьєва, Т. Титаренко). В ході анкетування було встановлено високий, середній та низький рівні проявів тривожності та агресивності у дітей дошкільного віку. Отримані результати було переведено в дані відповідно за шкалою нормативних показників.

За результатами анкетування експертної оцінки рівнів тривожності дошкільників (Г. Лаврентьєва, Т. Титаренко) нами виявлено високий рівень

тривожності, який складає 11,5 % загалу можливих зовнішніх проявів, середній – 51,58 %, низький рівень тривожності 36,9 %. Причому, педагогічні працівники відзначають вищий відсоток дітей з вираженою тривожністю (12-16 %), в той час, як батьки лише у 2 % дітей вказали на явну тривожність (Табл. 1.3.).

Таблиця 1.3. - **Експертна оцінка рівнів тривожності дошкільників (за методикою Г. Лаврентьєвої, Т. Титаренко)**

Категорія експертів	**Рівні тривожності**		
	Високий	**Середній**	**Низький**
	Відсоткове значення	**Відсоткове значення**	**Відсоткове значення**
Батьки	2%	44%	54%
Вихователі	14%	44%	44%
Вихователі	16%	52%	32%
Помічники вихователя	12%	60%	30%
Методисти психологи	14%	60%	26%
Загальні показники	11,5%	51,6%	36,9%

Результати узагальнення показників рівня тривожності дошкільників представлені у таблиці 1.4. та на рис 1.1.

Таблиця 1.4. - **Узагальнені показники рівнів тривожності дошкільників (N = 100)**

Категорія дітей	**Рівні тривожності дошкільників**					
	Високий		**Середній**		**Низький**	
	Абсолют. показник	**Відсоткове значення**	**Абсолют. показник**	**Відсоткове значення**	**Абсолют. показник**	**Відсоткове значення**
Хлопчики	8	8	26	26	10	10
Дівчатка	8	8	24	24	24	24
Загальні показники	16	16	50	50	34	34

За результатами експертної оцінки педагогічних працівників щодо встановлення рівня тривожності у дітей дошкільного віку, ми отримали наступні оцінки: по 8 % хлопчиків та дівчаток переживають сильні тривожні стани в сім'ї, у ставленні до референтних осіб; половина дітей з ними справляється ситуативно; 24 % дівчат, 10 % хлопчиків зовсім не тривожаться щодо можливих небезпек.

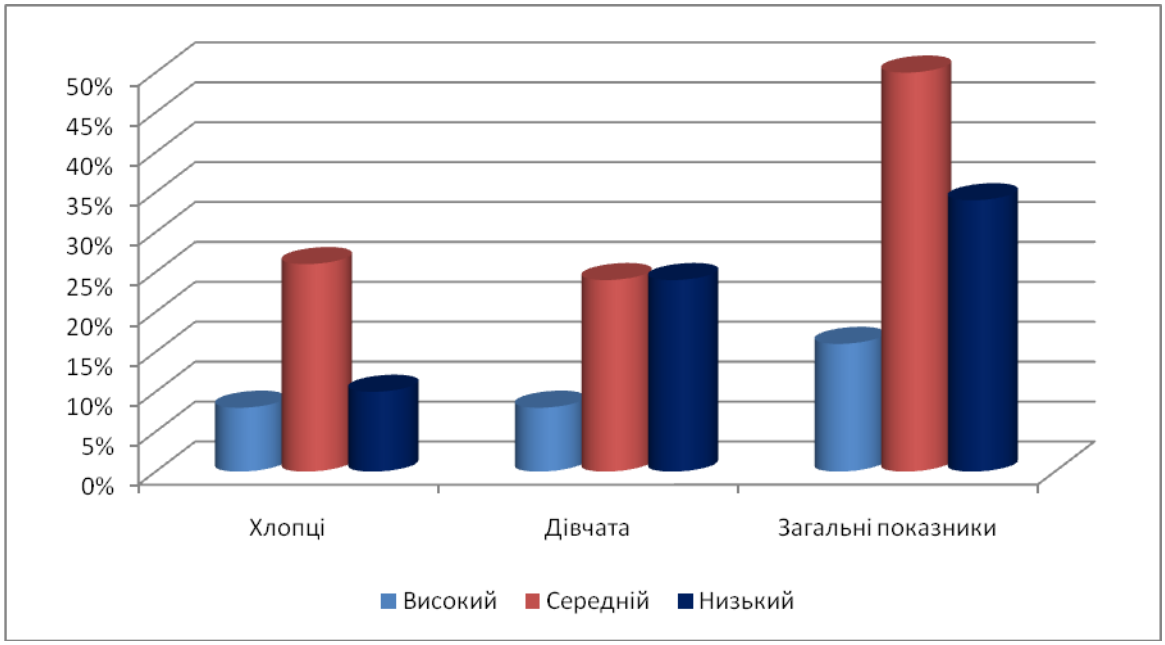

Рис. 1.1. Загальний розподіл рівнів тривожності дошкільників (N = 100)

Таким чином, за результатами дослідження можна зробити висновок, що у дошкільному віці існує безліч чинників, які можуть викликати тривожність у дітей, ними, насамперед є умови її виховання у сім'ї та у дошкільному закладі. Дещо нижча тривожність виявлена у дівчаток, в порівнянні з хлопчиками, що може бути зумовлено гендерними особливостями.

1.3. Особливості прояву тривожності особистості у молодшому шкільному віці

Важливим періодом онтогенезу психічного розвитку є молодший шкільний вік. Проблема тривожності, як відносно усталеного особистісного

утворення в молодшому шкільному віці, нечасто постає у чистому вигляді. Звичайно вона включається в контекст широкого кола питань, пов’язаних з навчальною діяльністю, адаптацією дитини до шкільного життя. Почуття тривоги неминуче супроводжує навчальну діяльність у будь-якій, навіть ідеальній школі, оскільки сама ситуація пізнання нового приховує у собі невизначеність, протиріччя й відповідно і привід для тривоги. Оптимальне навчання в школі можливе тільки за умови систематичного переживання певної тривоги з приводу подій шкільного життя. Навчання й розвиток дитини найкраще перебігає тоді, коли тривога знаходиться на оптимальному рівні і коли дитина навчається реагувати на неї адекватно. Інтенсивність переживання тривоги не повинна перевищувати індивідуальної для кожної дитини межі, після якої вона починає виявляти деструктивний, а не конструктивний вплив [96].

У молодших школярів тривожність є результатом фрустрації потреби в захищеності з боку найближчого оточення і представляє собою функцію порушення стосунків з близькими дорослими. Дитина, для якої властивий високий рівень тривожності, відрізняється частими проявами неспокою, великою кількістю страхів у ситуаціях, коли їй нічого не загрожує. Такий учень може бути залежним від оцінок дорослих [96].

Значне місце в житті молодшого школяра займають почуття як мотиви поведінки. Розвиток емоційної сфери в цей період характеризується підсиленням стриманості й усвідомленості в проявах емоцій, підвищенням емоційної стійкості. Молодший школяр прагне більш стримано виявляти власні емоції, особливо негативні, що пов'язано з розрізненням ситуацій, в яких можна чи не можна виявляти власні почуття, тобто довільність поведінки поступово починає позначатися на сфері почуттів. Однак, загалом для дітей молодшого шкільного віку характерні вразливість і чутливість.

Поряд з підвищенням довільності емоційного процесу, в молодшому шкільному віці змінюється змістова сторона емоцій і почуттів. Активно розвиваються вищі почуття: інтелектуальні (допитливість, здивування,

сумнів, інтелектуальне задоволення), моральні (почуття товариськості, дружби, обов'язку, співчуття, обурення від відчуття несправедливості тощо), естетичні.

Значний вплив на формування емоцій молодших школярів має навчальна діяльність, стосунки з учителем і колективом класу. Саме емоційне ставлення до вчителя є своєрідним сигналом в емоційній сфері учня, при цьому особливо важливою для дитини є функція вчителя як арбітра: емоційне забарвлення, що виникає в результаті оцінки вчителя, підсилює чи послаблює мотиви учіння, змінює самооцінку і рівень домагань молодшого школяра, тому байдужість до учіння і, насамперед, до оцінок учителя в цьому віці можна вважати показником відхилення.

Таким чином, з віком емоції дітей стають більш узагальненими, довільними, соціально регламентованими, ускладнюється зміст емоційної сфери, змінюється її експресивний бік.

Для психічного здоров’я, нормального перебігу різних видів діяльності, найперше навчальної, дитині потрібна збалансованість емоцій. Порушення емоційного балансу, перевага негативних емоційних станів спричиняють виникнення тривоги, емоційних розладів, відхилень у розвитку особистості дитини, порушень у неї соціальних контактів. Так, властиві дитині переживання тривоги, страху, сумніву, побоювання за відсутності коригуючих заходів закріплюється та перетворюються на рису характеру – тривожність, невпевненість у собі. Такі особистісні якості починають регулювати психічну діяльність та поведінку дитини негативним чином. Все це може відобразитися на формуванні небагатої життєвої позиції, а в окремих випадках, спричинити затримку психічного розвитку.

Без об’єктивної оцінки реального стану та потенціалу розвитку кожної дитини не можливо створити умови для її всебічного розвитку. Особливо важливо це в початковій школі. Оцінюючи розвиток молодшого школяра, в першу чергу концентрують увагу на його інтелектуальній сфері, вважаючи, що її розвиток є достатньою умовою для особистісної успішності. Однак

початок шкільного навчання відображається в першу чергу на емоційному стані дитини. Для психічного здоров'я, нормального перебігу різних видів діяльності як дорослої людини, так і дитини потрібна збалансованість емоцій. Порушення емоційного балансу, тривала перевага негативних емоційних станів спричиняють виникнення емоційних розладів, відхилень у розвитку особистості дитини, порушень у неї соціальних контактів [119].

Найбільш значущими для цього віку є емоції тривоги, страху, інтересу та радощі. Емоції інтересу та радощі тісно пов'язані з пізнавальною діяльністю. Інтелектуальний успіх неможливий без активного емоційного переживання. Інтерес розглядається К. Ізардом як фундаментальна, вроджена емоція, яка домінує серед інших і без якої розвиток мислення був би порушений. Інтерес пов'язаний з емоцією радості. Їх взаємодія – своєрідна емоційна основа теоретичної діяльності дитини. Позитивний емоційний фон є необхідним у ході пізнавальної діяльності. Емоційна сфера молодшого школяра є вразливою і залежною від оточення [62].

Стикаючись з проблемами шкільного життя, дитина свідомо чи неусвідомлено пристосовується до оточуючого її фізичного і соціального середовища, яке задовольняє її чи породжує у неї тривогу. У цілому тривога забезпечує людині достатню підготовку до дій у новій чи кризовій ситуації і є необхідною емоцією для розвитку особистості дитини. Часте переживання подібної емоції може зумовити формування стану «тривожності», який характеризується підвищеною схильністю до переживань, побоювань та неспокою. Саме тривожність, як визначають дослідники і практичні психологи, лежить в основі цілого ряду труднощів дитинства. У психологічній літературі тривожність, як правило, розглядають як системну рису, яка проявляється на усіх рівнях активності людини [108].

Молодший шкільний вік традиційно вважається емоційно насиченим. Це пов'язано з тим, що вступ до школи розширює коло потенційно тривожних подій, характеризується віковою кризою розвитку, коли дитина стає особливо емоційно збудливою, що відбувається на фоні процесу

адаптації до нової ролі – школяра. Тривога є елементом адаптаційного процесу. Тому найбільші хвилювання характерні для першокласників, для яких відвідування школи представляє собою нову форму організації життя. Шкільна тривожність першокласника персоніфікована і концентрується навколо небажання засмутити близьких людей. Як правило, після завершення адаптаційного періоду рівень тривожності у більшості першокласників нормалізується. У другому, третьому класі дитина повністю орієнтується в системі навчальної діяльності і шкільних вимог, що дає підставу вважати, що тривожність знижується. У той же час, особистісний розвиток приводить до того, що спектр потенціальних причин шкільної тривожності розширюється. Нестабільним періодом у шкільному житті дитини є момент переходу дитини до середньої школи, який супроводжується зміною системи шкільних вимог, вимагає адаптаційних зусиль, і, відповідно, спричинює підвищення рівня шкільної тривожності. Шкільна тривожність може проявлятися різноманітними способами. Основними діагностичними ознаками шкільної тривожності є пасивність на уроках, уникання публічних відповідей, збентеження при зауваженнях, які поєднуються із погіршенням соматичного здоров’я дітей, небажанням ходити до школи і надмірною пильністю при виконанні завдань.

З моменту, коли дитина пішла в школу, її емоційний розвиток більше, ніж раніше, залежить від того досвіду, який вона здобуває поза домом, сім’єю. Стани дитини відбивають сприйняття навколишнього світу, рамки якого тепер розширюються. Незрозумілі і вигадані тривоги минулих років змінюються іншими, більш усвідомленими: уроки, уколи, природні явища, відносини між однолітками. Час від часу у дітей шкільного віку з'являється небажання йти до школи. Це може бути страх перед невдачею, боязнь критики з боку вчителів, страх бути відкинутим батьками або однолітками.

Молодший шкільний вік – період вбирання, накопичення знань, переважно період засвоєння. Успішному виконанню цієї важливої життєвої функції сприяють характерні здібності дітей цього віку: довірливе

підпорядкування авторитету, підвищена сприйнятливість, вразливість, наївно-ігрове ставлення багато до чого, із чим учень має справу. У молодших школярів кожна із здібностей виступає, переважно, позитивною стороною і неповторною своєрідністю даного віку. Деякі з особливостей молодших школярів у наступні роки сходять нанівець, інші багато в чому змінюють своє значення. Слід враховувати в цьому різну міру виразності в окремих дітей тієї чи іншої вікової риси. Але безсумнівно, що розглянуті особливості істотно позначаються на пізнавальних можливостях дітей і зумовлюють подальший загальний розвиток. Висока сприйнятливість до оточуючого впливу, прихильність до засвоєння, дуже важлива сторона інтелекту, яка характеризує розумові здібності дитини у майбутньому.

Підвищена тривожність у дошкільному та молодшому шкільному віці перешкоджає успішності їх діяльності під впливом оцінкової інструкції дорослого. Отже, вплив тривоги на результативність діяльності дітей опосередковується особливостями поведінки вихователя, педагога та створюваної ними атмосфери в групі, в класі. Тривожними виявляються як підвищення хвилювання дорослого, його надмірна занепокоєність результатами, так і надмірна суворість, офіційність, підкреслювання значущості успішного навчання. Все це суттєво збільшує афективну насиченість ситуації, негативно впливає на ефективність діяльності дітей [58].

Тривожність, як усякий реальний прояв емоційної сфери, включає в себе єдність афективного й інтелектуального, переживання та пізнання. Вона зумовлює хід діяльності індивіда і в той же час сама спричинена діяльністю. Тривога як емоція зумовлює переважно динамічну сторону діяльності. При цьому така характеристика тривожності невідривна від її змісту, від змістовного ставлення індивіда до того об’єкта, на який спрямована діяльність. Динамічне значення тривоги як емоційного процесу є подвійним: тривога може підвищувати тонус, енергію психічної діяльності і може знижувати, гальмувати її [32]. Фізіологічною основою тривоги є

гальмування, в динамічному процесі тривоги є всі ступені та варіації процесу гальмування.

У працях Н. Лейтеса розкрито механізм вікової чутливості, – тієї особливої здатності, яка щоразу «по-своєму» властива кожному періоду дитинства. Вона може виявлятися в своєрідності реагування, більшою або меншою яскравістю уяви чи вибірковістю уваги. Неодинаковість вікової чутливості призводить до того, що у окремі періоди дитинства виникають найсприятливіші внутрішні умови для розвитку психіки у головних, для цієї пори життя, напрямах. Отже, є і підйом відповідний цим «напрямкам» здібностей.

Молодший шкільний вік – це період набуття знань, їх засвоєння. Вікові особливості розвитку інтелекту та здібностей характеризуються зростанням темпу розумової активності, потреби до розумової напруги, зосередженістю уваги, збільшенням об`єму пам`яті, розвитком мислительних операцій, умінь аналізувати, синтезувати, порівнювати факти, події.

У молодшому шкільному віці провідною діяльністю є учіння. Тому необхідно для успішної адаптації дитини до шкільного життя здійснювати плавний перехід від одного виду діяльності до іншого. Для цього на уроках учитель застосовує різного роду ігрові прийоми. Він може їх включати як в урочну діяльність, так і в позаурочну. Ігри повинні мати розвиваючий, пізнавальний характер. Їхньою метою є розширення кругозору, формування власного світогляду, інтересу молодшого школяра до знань. І тут на перше місце виходять саме ігри, що носять інтелектуальний характер.

Дитина в цьому віці спрямована на інтелектуальні заняття, спорт тощо. З'являється у структурі молодших школярів его (Я) і суперего (над-Я). Е. Еріксон називав цей вік латентним «шкільним віком». У цьому віці дитина оволодіває елементарними культурними навичками, навчається у школі, провідною діяльністю стає досягнення знань, зростає здатність дитини до логічного мислення і самодисципліни, а також до спілкування з ровесниками у відповідності до встановлених правил. З'являється внутрішнє прагнення до

навчання і успіхів у ньому. У дітей цього віку закладається любов до праці. Діти намагаються дізнатись, що із чого одержується і як воно діє. Інтерес до цього має підкріплюватись і задовольнятись оточуючими людьми. Небезпека на цій стадії розвитку дитини, на думку Е. Еріксона та інших, у можливості появи почуття неповноцінності або некомпетентності. Механізм їх появи пов'язаний з тим, що у молодших школярів центром зосередження стає випробування себе, в результаті чого відбувається диференціація дітей, впевнених у собі і невпевнених. Саме у невпевнених починає розвиватись неповноцінність. За Е. Еріксоном центральною подією у молодших школярів є психосоціальний конфлікт – любов до праці проти почуття неповноцінності. Деякі психологи відзначають, що з 6 до 8 років у дітей зростає бажання спілкуватися з іншими дітьми і дорослими.

У молодшому шкільному віці центром психічного розвитку дитини стає формування довільності всіх психічних процесів (пам'яті, уваги, мислення, організації діяльності). Їх інтелектуалізація, внутрішнє опосередкування відбуваються завдяки первинному засвоєнню системи понять. Вдосконалюється робота аналізаторів, що дозволяє розрізняти відтінки кольорів, висоту звуків і т.п. Тому для молодших школярів корисно бувати у «яскравих» місцях, відвідувати уроки музики. Також молодші школярі вже досить легко сприймають поняття «ліве» та «праве». У них розвивається спостереження. Вміють розрізняти годину, день, тиждень, але погано сприймають поняття «хвилина», «місяць» та хронологічні дати.

У цілому молодший шкільний вік не має великих труднощів для роботи вчителя, але водночас треба пам'ятати, що саме в цьому віці закладаються основи моральної та емоційної спрямованості особистості, стилю поведінки і діяльності. Основне протиріччя віку: моральний розвиток відстає від інтелектуального. Вважається, що інтелект виявляється у двох основних характеристиках – здатності розв’язувати завдання, що вимагають оперувати абстракціями, і здатності навчатися, використовувати раніше набутий досвід для розв’язання нових завдань, пристосовуватися до нових

ситуацій тощо [85]. Отже, аналіз впливу тривожності на інтелектуальну діяльність дітей неможливо уявити у відриві від дослідження ролі тривожності, як емоційного чинника, у навчальній діяльності. За спрямованістю та змістом навчальна діяльність є інтелектуальною діяльністю. У віці від 6-7 до 10-11 років інтелектуальний розвиток переважно визначається саме навчальною діяльністю [95].

У цей час у дитини нагромаджуються психічні резерви для подальшого розвитку самосвідомості. Соціальному оцінюванню в цей час підлягають уміння, можливості та здібності, а також особистісні якості учня, які виявляються в учбовій діяльності. Молодший школяр уже оцінюється дорослими як суб'єкт цієї діяльності.

Ще одна важлива причина підвищення тривожності молодших школярів – недостатній рівень фізіологічної й інтелектуальної зрілості, що спостерігається в багатьох дітей і в певному змісті є закономірним. Зарахування в школу збігається з віковою кризою, з якої різні діти виходять у різний час і з різними надбаннями. Хтось активний і кмітливий, інший пригнічує повільністю, третій дратує впертістю й агресивністю. Згодом шорсткості згладяться, здатності дітей більш-менш зрівняються, якщо вони не зневіряться в собі й не відчують відрази до навчання й школи.

Великою мірою тривожність пов’язана із незадоволенням потреб молодшого школяра. І якщо в дитини є тривожність в одній сфері, то вона впливає і на інші сфери життя, блокуючи і викривляючи при цьому нормальний, повноцінний розвиток особистості.

1.4. Експериментальне дослідження тривожності у молодшому шкільному віці

Метою експериментально-психологічного вивчення тривожності є виявлення індивідуальних особливостей дитини, аналіз факторів, які сприяють її емоційному неблагополуччю, розкриття внутрішнього ставлення

дитини до певної ситуації, що дає непряму інформацію про характер її взаємовідносин з однолітками і дорослими в сім'ї та школі. Слід зауважити, що змістовний аналіз дитячої тривожності найбільш повно розкривається в процесі ігрової та продуктивної (малювання, ліпка) діяльності дитини. Виходячи з цього, доцільним є використання комплексу методик на дослідження тривожності. У нього можуть входити методи спостереження, бесіди, аналізу процесу та результатів діяльності, поведінки дитини, проективні тестові мотодики та ін. Нами був зроблений акцент на ті методики, які, з одного боку, наочні, а з іншого – дозволяють зробити об'єктивний аналіз результатів дослідження й зареєструвати отримані дані.

Наведемо найбільш вживані психологами тестові методики з вивчення тривожності молодших школярів:

1. Оцінка тривожності за тестом Філліпса.

Дана методика допомагає вивчити рівень і характер тривожності, пов'язаної зі школою, у дітей молодшого шкільного віку.

Тест складається з 58 питань. Учням пропонують бланк тесту, на якому біля кожного номера запитання є два варіанти відповіді: «так» або «ні». Під час зачитування запитань, у залежності від самопочуття у школі, діти вибирали відповідь яка найбільше їм підходить.

Тривожність школяра пов'язана з очікуванням соціальних та індивідуальних наслідків його успіху чи невдачі. Для молодших школярів важливими є успіхи та невдачі в їх провідній діяльності – учінні. Вона включає міжособистісні стосунки з учителем, однокласниками, батьками, а також їхні власні переживання щодо рівня домагань, самооцінки, задоволення основних потреб. Саме в цьому віці потреби визначаються успішністю взаємодії з названими вище суб'єкт-об'єктними міжособистісними стосунками і успішністю виконання діяльності.

2. Тест тривожності (Р. Теммл, М. Дорки, В. Амен).

Даний інструментарій належить до методик проективного типу. Розроблений на основі методики В. Амен [84].

Тест оцінює тривожність дитини у типових для неї життєвих ситуаціях, де відповідна властивість особистості проявляється найбільшою мірою. При цьому сама тривожність розглядається як риса особистості, функція якої полягає у створенні безпеки людини на психологічному рівні. Тест оцінює внутрішнє ставлення дитини до певних соціальних ситуацій, дає корисну інформацію про характер взаємовідносин, які склалися у даної дитини з оточуючими. Психодіагностичний матеріал представлений серією малюнків, які сюжетно є типовими ситуаціями в житті дитини. Кожний малюнок виконаний у двох варіантах (по 14 малюнків для хлопчиків і дівчаток). Методика призначена для індивідуального користування.

Проективний тест досліджує характерну для дитини тривожність у звичних для неї життєвих ситуаціях (в яких характерні якості особистості проявляються найкраще). Причому тривожність розглядається як особистісна якість, функція якої – забезпечення безпеки на психологічному рівні і яка разом з тим має негативні наслідки. Ці наслідки проявляються в гальмуванні активності дитини, спрямованої на досягнення успіху. Висока тривожність часто супроводжується високо розвинутою потребою уникання невдач чим заважає бажанню досягнути успіху. Тривога, яку дитина переживає у одній ситуації не завжди буде проявлятися в іншій. Це залежить від негативного емоційного досвіду, набутого дитиною в подібних ситуаціях. Негативний емоційний досвід формує тривожність, як якість особистості і відповідну поведінку дитини.

В психології визначені рівні та показники прояву тривожності, на основі уточнених та систематизованих критеріїв їх розрізнення: високий рівень тривожності – дитина не здатна адаптуватися до подразника, знизити рівень його значущості, тому майже завжди переживає фрустрацію і відчуває страх, агресію чи апатію (в залежності від індивідуально-типологічних особливостей); середній — часто не здатна адаптуватися і тому переживає незадоволення та відчуває хвилювання, напругу, роздратування; низький

рівень - інколи відчуває незадоволення та емоційний дискомфорт, але здатна адаптуватися до подразника.

У залежності від індекса, тривожність розділяють на 3 групи:

• високий рівень тривожності (ІТ вище 50%);

• середній рівень тривожності (ІТ від 20 до 50%);

• низький рівень тривожності (ІТ від 0 до 20%).

За результатами експериментального дослідження 108 учнів молодшого шкільного віку виявлені рівні такої тривожності (вони представлені в таблиці 1.5.

Таблиця 1.5. - **Рівні тривожності учнів молодшого шкільного віку (N = 108)**

Класи	**Рівні тривожності (у %)**		
	Низький	**Середній**	**Високий**
1-й	16,7	50,0	33,3
2-й	10,2	61,0	28,8

Як видно з Таблиці 1.5, на початковому етапі навчання у початковій школі високий рівень тривожності характерний для кожного третього першокласника, що зумовлено процесами їх соціально-психологічної, психофізіологічної адаптації до нових умов життєдіяльності. Лише кожен шостий учень першого класу подібної дезадаптованості не відчуває. У процесі навчання, при вмілій роботі педагогів та батьків з дитиною, при адекватному супроводі та підтримці її тривожність дещо знижується. Про це свідчать результати констатувального експерименту з учнями другого класу. Високий рівень тривожності часто носить деструктивний характер, може негативно позначитися на успішності та рівні досягнень учнів.

Тест тривожності Філліпса допомагає вивчити рівень і характер тривожності у дітей молодшого шкільного віку, що пов’язана зі школою. Він складається з 58 запитань. Дітям подають запитання, на які вони мають вибрати один з варіантів відповіді: «так» або «ні». Запитання стосуються їх

самопочуттів в школі і вони вибирають відповідь, яка їм найбільше підходить. Критеріями оцінки тривожності визначені наступні: понад 50% - підвищена тривожність; понад 75% - висока тривожність.

Результати проведеного нами дослідження зведені у таблицю 1.6.

Таблиця 1.6. - **Особливості прояву тривожності в учнів молодшого шкільного віку за методикою Філліпса (N = 108)**

Показники тривожності	**Прояв тривожності в учнів початкової школи (у %)**		
	1-й клас	**3-й клас**	**Загалом 1-3 класи**
1. Загальна тривожність у школі	39,4	29,1	34,4
2. Переживання соціального стресу	48,2	42,5	45,2
3 Фрустрація потреби в досягненні успіху	42,8	48,4	45,8
4. Страх самовираження	61,4	64,5	62,8
5. Страх ситуації перевірки знань	54,8	72,6	61,8
6. Страх невідповідності очікуванням оточення	45,7	61,6	55,7
7. Низька фізіологічна опірність стресові	41,6	45,1	43,6
8. Проблеми і страхи в стосунках з учителями	42,2	46,3	44,2

Як видно з таблиці 1.6., найвищий рівень тривожності виникає в першокласників під дією такого чинника, як страх самовираження 62,8 %. Діти бояться презентувати себе, бояться нової незвичної для себе обстановки. А тривога заважає їм адекватно сприйняти ситуацію і адаптуватися до неї. Другим важливим чинником виявися страх перевірки знань 61,8 %. Під час перевірки знань підвищується тривога тому, що дитина остерігається ситуації критики у випадку, якщо вона чогось не знатиме. І якщо такого учня критикувати, то вона почне ще більше боятися, а тривога буде ще більше зростати і закріплюватися як якість особистості. У такій обстановці, у молодших школярів зовсім мало шансів досягнути успіхів у навчанні,

розвинути свої інтелектуальні здібності, побудувати адекватні стосунки з однолітками і багато іншого.

Високий рівень тривожності викликаний в учнів початкової школи й страхом невідповідності очікуванням оточення. Найперше, учні покладаються на оцінку себе вчителем.

На другому місці – у них тривога, що зумовлена невідповідністю очікуванням рідних, близьких людей. І лише на третьому місці за вагомістю тривога, що зумовлена очікуваннями ровесників.

Таким чином, за результатами дослідження, ми можемо висунути припущення, що на рівень тривожності учнів молодших класів, крім визначених чинників, значною мірою впливає особистість учителя, рівень його домагань, ставлення ровесників, а також особливості спілкування дитини з рідними.

1.5. Тривожність особистості в підлітковому та юнацькому віці

Проблема високого рівня тривожності в підлітковому та юнацькому віці, як показника емоційного неблагополуччя, накладає свій відбиток не тільки на стан психічного та фізичного здоров’я та розвитку особистості, але й на успішність навчальної діяльності та процес її самоактуалізації.

Юнацький вік характеризується більшою диференційованістю емоційних станів, а також підвищеним самоконтролем і саморегуляцією. У юнаків та юнок настрій значно стійкіший та усвідомленіший, ніж у підлітків, що зумовлюється впливом більш ширшого кола соціальних умов. Хворобливі симптоми і тривога, які проявляються в юності, часто не стільки реакція на специфічні труднощі самого віку, скільки на прояв відстроченого ефекту попередніх психологічних травм. У юнацькому віці, за результатами досліджень, більш тривожними виявилися юнки. В даний час переважає точка зору, що тривожність, маючи природну основу, складається прижиттєво, внаслідок дії соціальних та особистісних чинників. У

юнацькому віці тривожність може породжуватися внутрішніми конфліктами, переважно самооціночного характеру.

Емоційні реакції і поведінка особистості в підлітковому та юнацькому віці залежать також від соціальних факторів та умов виховання. Психологи, вивчаючи за допомогою проективних тестів, вікову динаміку тривожності, виявили, що в цей період характерний найвищий, порівняно з іншими віковими періодами, рівень тривожності у всіх сферах спілкування, але особливо зростає тривожність у спілкуванні з батьками і тими дорослими, від яких юнаки і юнки в якійсь мірі залежать [38, с. 206].

У старшокласників, підлітків найбільш часто зустрічається тривожно-залежний тип особистості, що характеризується підвищеною чутливістю до емоційного самопочуття іншої людини, причому нерідко виділяється якась одна значуща фігура, ставлення якої найбільшою мірою впливає на емоційне самопочуття.

У підлітковому та юнацькому віці рівень тривожності особистості підвищується у зв'язку з прагненням її до самоствердження у спільноті однолітків. У разі виникнення труднощів з формуванням позитивної Я-концепції та захисту досягнутого рівня самоповаги (самооцінки) у них розвивається синдром тривожності, у структурі якого домінують почуття невпевненості в собі, власної провини, нездатності бути на рівні вимог із боку оточуючих.

Юнацький вік, у порівнянні з підлітковим, характеризується більшою диференційованістю емоційних станів, а також підвищеним самоконтролем і саморегуляцією. У цьому віці тривожність пов’язана з проявом власної некомпетентності, стурбованістю за власне майбутнє, а також зі сферою сексуальних стосунків, точніше, уявленням про власні можливості в даній сфері, і в даному контексті – з проблемами із зовнішністю. Піки тривожності вказують на ті потреби, задоволення яких найбільш важливо для емоційного благополуччя індивіда того чи іншого віку.

Підлітковий вік більш часто називають «віком тривог». Підлітки, більше ніж старшокласники, турбуються з приводу своєї зовнішності, з приводу проблем у школі, взаємин з батьками, вчителями, однолітками. Причиною цього є їхнє бажання подобатись, особливо ровесникам, що й призводить до виникнення певного рівня тривожності [105]. А вже те, наскільки високим є такий рівень залежить як від зовнішніх, так і внутрішніх особливостей конкретного підлітка.

Тривожна особистість характеризується низькою самооцінкою, острахом потерпіти невдачу, конформізмом, але і розвиненим почуттям відповідальності, совісності, обов'язковості, скромності. Стійка тривожність впливає на діяльність і розвиток особистості. Аналіз ряду форм тривожності свідчить, що вона сама нерідко виконує захисну функцію. Іноді тривожність може надати і позитивний вплив на розвиток особистості та на діяльність, але це залежить від особливостей пристосувальної, адаптивної поведінки індивіда.

1.6. Експериментальне дослідження тривожності підлітків та осіб юнацького віку

Вивчення тривожності досить складний процес. Часто для дослідження такого явища, як тривожність використовуються в комплексі методи спостереження (особливо важливими тут постають невербальні прояви тривожності: різкі рухи, поза, нав’язливі дії, які покликані маскувати тривожність), різні типи анкетування або спрямованої бесіди, які дають змогу досліджуваним самим розказати про симптоми тривожності, які їх турбують, а також використовуються стандартизовані тестові методики.

Емпіричне дослідження має бути спрямоване на вивчення впливу тривожності на емоційно-ціннісне ставлення особистості. З цією метою нами використані наступні тестові методики:

- «Шкала оцінки рівня реактивної і особистісної тривожності» Ч. Д. Спілбергера та Ю. Л. Ханіна;
- «Вимірювання рівня тривожності» Дж. Тейлора;
- «Самооцінка психічних станів» за Г. Айзенком.
- «Самоактуалізаційний тест» (САТ)

Необхідно зауважити, що кожна із зазначених методик дає можливість, насамперед, виявити рівень прояву тривожності особистості.

У своїй роботі ми також використали методику Г. Лаврентьєвої, Т. Титаренко на вивчення рівня тривожності учнів підліткового віку. За результатами тестування нами виокремлено рівні тривожності підлітків (Рис.1.2). Як видно з нього можна зробити висновки, що 38% підлітків мають низький рівень тривожності, 42% - середній рівень та 20% - мають високий рівень тривожності.

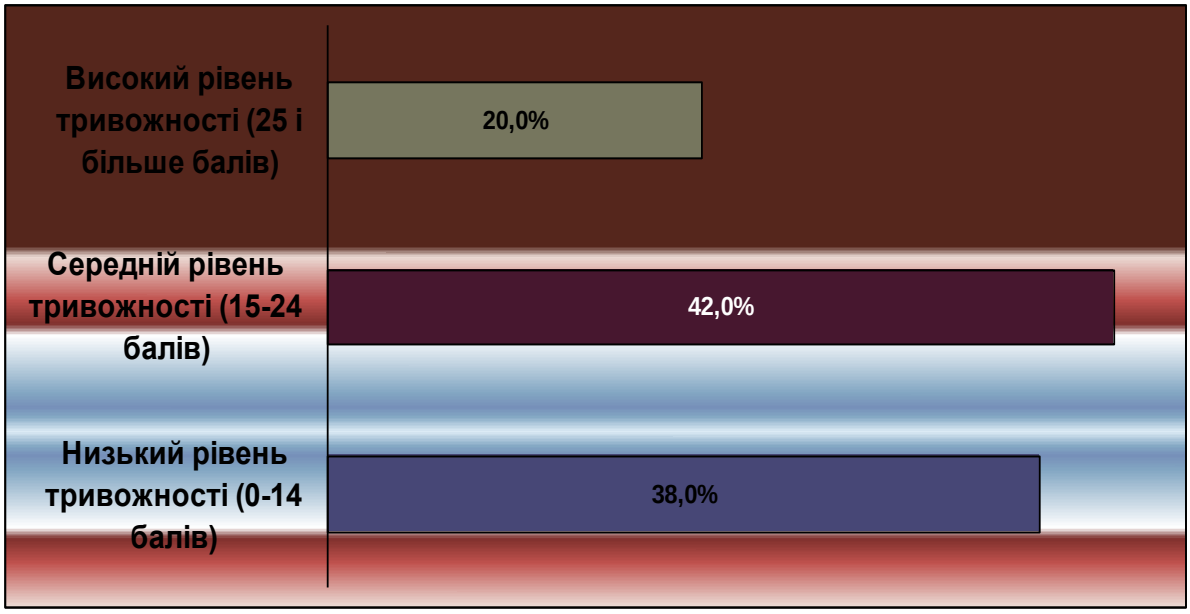

Рис 1.2. Результати дослідження рівня тривожності підлітків за методикою Г. Лаврентьєвої, Т. Титаренко

За результатами дослідження встановлено, що найбільший відсоток підлітків мають середній або низький рівень тривожності, що є досить актуальним у силу прояву низки вікових особливостей цього віку. Нами було виявлено також взаємозв’язки станів тривоги та страху у молодших підлітків (Рис. 1.3). Проведено порівняльний аналіз взаємозв’язків станів тривоги та

страху за допомогою двох методик (методика на виявлення страхів О. Захарова, І. Панфілова та анкетування на виявлення рівня тривожності Г. Лаврентьєвої, Т. Титаренко).

На Рис.1.3. представлені результати досліджень у підлітків тривожності та страхів як деструктивних психічних станів особистості. Встановлено, що у підлітків, які мають високий рівень тривожності, прослідковується й високий рівень страхів (52%). Середній рівень тривожності підлітків співпадає з середнім рівнем страхів. А серед тих підлітків, які мають низький рівень тривожності (12%) виявляється переважно й низький рівень страхів.

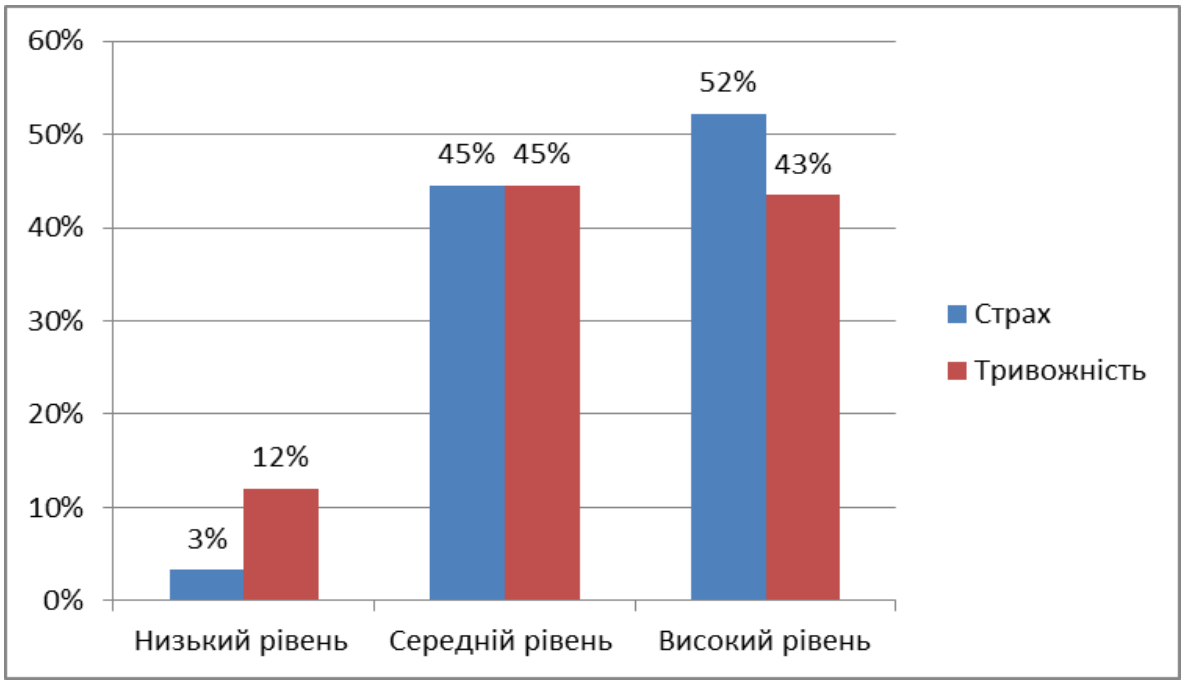

Рис. 1.3. Порівняльна характеристика рівнів прояву тривожності та страхів у підлітків

Результати експериментального дослідження дозволили зробити висновок, що страх та тривога у підлітковому віці тісно пов'язані між собою. Це підтвердив також кореляційний аналіз за Пірсоном, який виявив між тривогою та страхом майже пряму залежність (коефіцієнт кореляції r=0,98). Отже, почуття тривоги та кількість страхів є взаємозалежними один від одного. Як ми вже згадували раніше, на страх впливає багато різних

чинників, які у сукупності призводять до розвитку певного рівня страхів. Це внутрішні та зовнішні зміни притаманні підліткам: важливість прояву Я-концепції, особливості спілкування з однолітками та батьками, прагнення до прояву самостійності.

Нами було проведено експеримент за допомогою методики на діагностику самооцінки тривожності Ч. Спілбергера, Ю. Ханіна [106, с. 194]. Вона дозволяє зробити істотні уточнення про якість інтегральної самооцінки особистості: чи є нестабільність цієї самооцінки ситуативною, чи постійною, тобто особистісною. Результати використання методики дозволяють виявляти не тільки психодинамічні особливості особистості, а й загальні питання взаємозв'язку параметрів реактивності й активності особистості, її темпераменту і характеру.

Особистісна тривожність розглядається як відносно стійка індивідуальна якість особистості, яка характеризує ступінь її занепокоєння, турботи, емоційної напруги внаслідок дії стресових факторів.

Реактивна тривожність – це стан індивіда, який характеризує ступінь його занепокоєння, емоційної напруги, що зумовлюється, розвивається у конкретній стресовій ситуації.

Опитувальник Ч. Спілбергера - Ю. Ханіна складається з 40 питань-суджень, з котрих 1 - 20 призначені для оцінки реактивної тривожності (шкала «Як ви себе почуваєте в даний момент?») та 21 - 40 – для визначення особистісної тривожності (шкала «Як Ви себе почуваєте звичайно?»). На кожне запитання можливі 4 відповіді за ступенем інтенсивності (зовсім ні, мабуть так, вірно, цілком вірно) – для шкали реактивної тривожності, та 4 відповіді за частотою (майже ніколи, іноді, часто, майже завжди) – для шкали особистісної тривожності. Результати оцінюються зазвичай в градаціях: до 30 балів – низька тривожність; 31 - 45 балів – середня; 46 і більше – висока тривожність.

В методиці «Шкала тривожності» Дж. Тейлора опитувальник складається з 30 ситуацій. Деякі з них можуть бути неприємними, бо

викликають тривогу, хвилювання чи страх. Потрібно уважно прочитати кожне речення і обвести кружечком одну з цифр праворуч – 0, 1, 2, 3, 4 – залежно від того, наскільки ця ситуація є неприємною для досліджуваного і може викликати тривогу, хвилювання, побоювання чи страх. Якщо досліджуваному ситуація зовсім не здається неприємною, то потрібно обвести 0. Якщо трохи неприємна – обвести цифру 1, якщо ситуація досить неприємна, викликає занепокоєння, і досліджуваний хоче уникнути її, то потрібно обвести цифру 2. Якщо вона дуже неприємна і викликає сильне занепокоєння, тривогу, страх – обвести цифру 3. Якщо ситуація вкрай неприємна і викликає дуже сильне занепокоєння та надто сильний страх, потрібно обвести цифру 4.

Отже, завдання досліджуваного – якомога ясніше уявити собі кожну ситуацію і визначити, обвівши кружечком одну з цифр, якою мірою вона може викликати тривогу, занепокоєння, побоювання чи страх.

Дана методика містить ситуації трьох видів: пов’язані з навчальним процесом, із взаємодією з вчителем, й ті що актуалізують уявлення про себе.

Результати підраховуються окремо для юнаків та юнок, та враховують вікові особливості. Тривожність складається з 5 рівнів:

- Нормальний;
- Трохи завищений;
- Високий;
- Дуже високий;
- Надто спокійний.

У дослідженні використовувалась і методика «Самооцінка психічних станів» за Г. Айзенком. Вона складається із 40 тверджень, досліджуваному потрібно їх прочитати і оцінити. Якщо твердження йому підходить поставити – 2 бали, якщо не дуже підходить – 1 бал, не підходить – 0 балів. Підраховується кількість балів за кожну з чотирьох груп питань:

1 - 10-те питання – тривожність;
11- 20-те питання – фрустрація;
21- 30-те питання – агресивність;

31- 40-ве питання – ригідність.

Інтерпретація результатів проводиться наступним чином:

Тривожність:

0 - 7 балів – низька тривожність;
8 - 14 балів – тривожність середня, допустимого рівня;
15 - 20 балів – висока тривожність.

Фрустрація:

0 - 7 балів – висока самооцінка, стійкість до невдач;
8 - 14 балів – середній рівень самооцінки, має місце фрустрація;
15 - 20 балів – низька самооцінка, уникнення труднощів.

Агресивність:

0 - 7 балів – спокійна, стримана людина;
8 - 14 балів – середній рівень агресії;
15 - 20 балів – високий рівень агресії.

Ригідність:

0 - 7 балів – ригідності немає;
8 - 14 балів – середній рівень;
15 - 20 балів – високий рівень ригідності, протипоказані зміна місця роботи та зміни в сім’ї.

Згідно даної методики тривожність – це схильність особистості до переживань, емоційного стану тривоги, боязливості, невпевненості, очікування неприємностей.

Четвертою методикою, яка використана у роботі з підлітками та старшокласниками був «Самоактуалізаційний тест» (САТ).

Самоактуалізаційний тест складається з 126 пунктів, кожен з яких включає два судження ціннісного чи поведінкового характеру. Судження не обов'язково є суворо альтернативними. Проте досліджуваному пропонується вибрати те з них, яке більшою мірою відповідає його уявленням або звичному способу поведінки.

Відібрані методики, на наш погляд, дозволяють утворити комплекс методичних засобів психодіагностики, у якому кожна методика доповнює іншу. Результати використання методик мають піддаватися статистичному

аналізу з наступною якісною інтерпретацією та змістовним узагальненням за допомогою методів математико-статистичної обробки даних.

Результати дослідження за методикою «Шкала оцінки рівня реактивної і особистісної тривожності» Ч. Спілбергера та Ю. Ханіна наведені нами в таблиці 1.7.

Таблиця 1.7. - **Особливості прояву реактивної та особистісної тривожності у підлітків та старшокласників**

Рівні тривожності	Підлітки		Юнаки	
	Реактивна тривожність (у %)	Особистісна тривожність (у %)	Реактивна тривожність (у %)	Особистісна тривожність (у %)
Високий	20	20	16	14
Середній	53	50	60	64
Низький	27	30	24	22

Як видно з табл. 1.7, найбільше підлітків та юнаків і юнок виявлено із середнім рівнем реактивної та особистісної тривожності.

Реактивна тривожність характеризується напруженням, неспокоєм, нервозністю. Реактивна тривожність як стан характеризується суб'єктивно пережитими емоціями: напругою, занепокоєнням, заклопотаністю, нервозністю. Цей стан виникає як емоційна реакція на стресову ситуацію. Значні відхилення від рівня помірної тривожності вимагають особливої уваги. Зазначена тривожність може бути, у певній мірі, зумовлена вродженими особливостями (типом ВНД, темпераментом).

Низький рівень реактивної тривожності свідчить про те, що у більшості юнаків та підлітків такої групи не простежується напруга, занепокоєння, нервозність від певних ситуацій, що може навіть негативно позначитися на результатах їх діяльності.

Високий рівень тривожності передбачає схильність до появи стану тривоги у підлітків та юнаків в ситуаціях оцінки їх компетентності. В цьому випадку слід понизити суб’єктивну значущість ситуації і задач і перенести

акцент на осмислення діяльності і формування почуття впевненості в успіху. В цьому випадку слід понизити суб'єктивну значущість ситуації і завдань та перенести акцент на осмислення діяльності і формування почуття упевненості й успіху.

Дуже висока реактивна тривожність викликає порушення уваги, інколи порушення тонкої координації рухів.

Особистісна тривожність – це стійка індивідуальна особливість людини, що характеризує її тенденцію сприймати певний діапазон ситуацій як загрозливих, небезпечних для самооцінки і самоповаги. Середній рівень особистісної тривожності у юнаків проявляється у переживаннях напруги, настороженості, часткового дискомфорту залежно від особистісного сприйняття та оцінки. Юнаки та підлітки адекватно оцінюють себе та свої можливості.Такий рівень не несе в собі ознак загрози, та має адаптивне значення, адже тривожність не є первісно негативною рисою. Певний рівень тривожності — це природна і обов'язкова особливість активної особистості. При цьому існує оптимальний індивідуальний рівень «корисної тривоги».

Низький рівень особистісної тривожності вимагає підвищення уваги до мотивів діяльності і почуття відповідальності. Але іноді дуже низька тривожність у показниках тесту є результатом активного витіснення особистістю високої тривоги з метою показати себе в «кращому вигляді». Юнаки з низьким рівнем особистісної тривожності відрізняються достатнім самоконтролем, самодисципліною, адекватними вимогами до себе. У стосунках з іншими ініціативні, вільно відстоюють власну життєву позицію, рішучі у діях і вчинках, налаштовані на успіх. Позитивно сприймають зміни у житті. З іншого боку, низький рівень особистісної тривожності може свідчити про наявність так званої «прихованої тривожності» або «неадекватного спокою».

Особистісна тривожність характеризує стійку схильність сприймати велике коло ситуацій як загрозливі, реагувати на такі ситуації станом тривоги. Підлітки та старшокласники з високою особистісною тривожністю

характеризуються переживаннями емоційного дискомфорту, незадоволеності собою та своїм життям, почуттями невпевненості, сором'язливості, скутості у стосунках, їм важко усвідомлювати свої справжні емоційні стани. У поведінці вони орієнтовані на думку оточення, відчувають страх перед критикою та негативною оцінкою ззовні. Дуже висока особистісна тривожність прямо корелює з наявністю невротичного конфлікту, з емоційними і невротичними зривами і з психосоматичними захворюваннями.

Наступною для вимірювання рівня тривожності в юнацькому віці було використано методику Дж. Тейлора. Результати дослідження за даною методикою представлені у таблиці 1.8.

Таблиця 1.8. - **Особливості тривожності підлітків та юнаків за методикою Дж. Тейлора (n = 100)**

Рівень тривожності	Старшокласники	Підлітки
Надто спокійний	27%	23%
Нормальний	40%	33%
Трохи завищений	13%	10%
Високий	17%	27%
Дуже високий	3%	7%

Згідно результатів діагностики тривожності в юнацькому віці за методикою Дж. Тейлора (рис. 1.8) дуже високий її рівень виявлений у 3% опитаних, в підлітковій групі такий рівень тривожності у два рази вищий – 7%. Встановлено, що така тривожність може виступати у підлітків та юнаків бар'єром у стосунках, перешкоджати ефективному спілкуванню.

Високий рівень тривожності в підлітковій групі (проявляється у кожного четвертого), та й у старшокласників (у кожного шостого). Такий рівень тривожності, негативно впливає на емоційно-ціннісне ставлення особистості, що проявляється у самозвинуваченні, низькій самооцінці, імпульсивності, страху потерпіти невдачу, конформізмі, та й у сформованості

почуття відповідальності, совісності, обов’язковості, скромності. Стійка висока тривожність впливає на діяльність і розвиток особистості. Високо тривожні особистості схильні сприймати загрозу самооцінці і життєдіяльності та реагувати вираженим станом тривоги. Якщо результати тесту виявляють високий рівень особистісної тривожності особистосты, то це дає підставу прогнозувати виникнення у неї станів тривожного ряду в різноманітних ситуаціях, пов'язаних з оцінкою компетенції і престижу. Стійкий, високий рівень тривожності має негативний вплив на діяльність і розвиток особистості незалежно від того, у якій формі та в якому вигляді вона виявляється. Високий рівень тривожності негативно позначається на результативності діяльності й, насамперед, в оцінних ситуаціях.

Підвищена тривога є основним механізмом неадаптивної поведінки, однак, певний рівень тривожності – природна й обов'язкова особливість продуктивної активності людини. Нормальний (оптимальний) рівень тривожності розглядається як необхідний для ефективного пристосування до дійсності (адаптивна, мобілізуюча тривога). За оптимального, нормального рівня тривожність мобілізує. Це ознака готовності людини діяти. Але мобілізуюча функція тривоги діє у досить вузьких межах при сильних і стабільних переживаннях.

Надто спокійний рівень тривожності в юнацькій групі – 27%, в підлітковій – 23% свідчить про впевненість особистості у своїх силах, у неї відсутня нервозність, а у разі помилок в діяльності виявляється адекватне відношення і прагнення виправити їх. Повна відсутність тривоги перешкоджає нормальній адаптації.

Подібні результати можна охарактеризувати як дуже добрі, тому, що надмірний прояв тривожності є негативним показником, тобто він перешкоджає формуванню особистості, спілкуванню та іншим сферам життєдіяльності людини. В той же час наявність певного «корисного» рівню тривожності є обов'язковою, тобто вона допомагає людині вижити в умовах соціуму та забезпечує ефективність діяльності.

Розділ ІІ
Особливості проявів страхів у дошкільників та учнів

2.1. Психологічна сутність страху як стану особистості

Переживання тривоги, неспокою і страху - це прояви нашої психічної активності. Переживання – це певні почуття, враження людини, які визначають її психічний стан у певний момент часу. До таких станів відноситься й страх.

Мабуть людині, а тим більше дитині, притаманно чогось боятись. Вроджені страхи можуть бути корисними для розвитку людини, оскільки вони захищають її від небезпеки і гарантують виживання. Немовлята мають внутрішні страхи, що підвищують імовірність зростання малюків у безпеці. Наприклад, страх висоти стримує їх від падіння, завдяки боязні комах, павуків або черв'яків дитина не покладе собі до рота нічого отруйного. Вроджені страхи збільшують вірогідність нашої безпеки ще до того, як ми самі можемо зробити висновки про те, що є безпечним, а що ні.

Емоція страху є досить реальною у нашому житті, але ми не можемо сприймати її спокійно, адже під загрозу ставиться наш внутрішній спокій та безпека. Переживання страху запам'ятовується надовго. Такі відчуття проявляються як зовнішньо, так і внутрішньо.

Сьогодення висуває до людини все більш високі вимоги. Для того, щоб бути активним учасником подій, людина має активізувати себе, зокрема розумово, психологічно та фізично, що продукує високий рівень напруженості. Показником успішної діяльності є відсутність психологічного дискомфорту та страхів.

Провівши теоретичний аналіз досліджуваної проблеми у психологічній, філософській та педагогічній літературі, ми змогли окреслити сутність базового поняття та розглянути його крізь призму науково-психологічних досліджень.

Феномен страху вивчався багатьма психологами та педагогами протягом останніх десятиріч. Зазначимо, що перші спроби описати проблему страху були зроблені філософами різних шкіл та напрямків (Аристотель, Т. Гоббс, Р. Декарт, А. Камю, І. Кант, С. К'єркегор, М. Монтень, Ж.-П.Сартр, Б. Спіноза, П. Тілліх, Л. Фейєрбах та ін.).

У наукових працях вітчизняних дослідників, таких як: В. Вілюнас, Л. Виготський, О. Захаров, П. Каптєрєв, О. Кондаш, М. Левітов, А. Леонова, І. Павлов, А. Прихожан, М. Сєчєнов та багатьох інших зроблено вагомий внесок у вивчення проблеми страхів.

Значна кількість досліджень страху як вітчизняних, так і зарубіжних вчених, однак, не призвела до виведення єдиного і загальноприйнятого визначення поняття «страх». Трактують це поняття по-різному, а тому важливим завданням для нас було визначення і формулювання базового поняття, проведення аналізу та систематизації існуючих даних з проблеми страхів.

Аналізуючи історію вивчення феномену страху, можна побачити, як його намагалися трактувати у різні епохи. Так, страх визначали як почуття, емоцію, пристрасть чи фрустрацію.

Важливо зазначити, що й досі не існує єдиної теорії страху, незважаючи на очевидну значущість цього. У сучасній психології існує певна семантична невизначеність поняття «страх», оскільки дане поняття використовувалося в різних значеннях.

Огляд літературних джерел показує, що страх був актуальним предметом дослідження для людини ще з античних часів. В античній міфології люди персоніфікували страх, який був представлений у вигляді жорстоких і грізних богів, боротьба з якими була завданням безстрашних героїв.

Перші спроби дослідити страх були зроблені ще філософами найрізноманітніших шкіл і напрямків. Так, роздуми щодо природи страху є у

працях Аристотеля, Т. Гоббса, Р. Декарта, І. Канта, А. Камю, С. К'єркегора, М. Монтеня, Платона, Ж.-П. Сартра, Б. Спінози, П. Тілліха, Л. Фейєрбаха.

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

Вперше наукове вивчення емоцій взагалі, і страху зокрема, можна зустріти у праці Ч. Дарвіна «Вираження емоцій у людини і тварин». Вчений намагався пояснити біологічне походження експресивних рухів при емоціях, і дійшов висновку, що більшість емоційних явищ характерні лише для людини і майже не мають аналогів серед тварин.

У «периферичній» теорії емоцій К. Ланге страх розглядається як базова емоція, яка пов'язана з реакцією на зовнішню загрозу. К. Ланге вважав, що страх - це явище, споріднене з печаллю. Такі висновки він робить на основі фізіологічних реакцій організму: страх призводить до паралізування довільних рухів, а також до судомного стану м'язів, що звужують судини. Ці реакції, на думку К. Ланге, також відносяться до проявів печалі. Але у випадку страху можна виділити ще одну реакцію - скорочення решти органічних м'язів.

У. Джеймс розглядав страх як одну із трьох найсильніших емоцій разом із радістю та гнівом. Дослідник вважав, що страх непідробний, онтогенетично ранній інстинкт людини. Він вивчав об'єкти, які викликають страх у людини: висоту, павуків, змій, шум; і при цьому намагався визначити, чим саме викликаний той чи інший страх - інстинктом чи научінням. Під час аналізу причин страху, У. Джеймс дійшов висновку, що деякі форми страху, як і форми поведінки під час переляку, є рудиментами інстинктів.

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

На думку засновника біхевіоризму Дж. Уотсона, страх - це фундаментальна, вроджена емоція, що з'являється з моменту народження. До вроджених емоцій вчений також відніс гнів і любов. До стимулів, які викликають страх у новонароджених, дослідник відносить раптову втрату опори, шум, гучні звуки тощо. У старшому віці страхи з'являються на основі умовних рефлексів; такі придбані страхи є дуже стійким утворенням, і надзвичайно важко їх позбутися.

Детального розгляду проблема тривоги і страхів набула у працях З. Фрейда. Погляди вченого на тривогу і страх багато у чому схожі з поглядами С. К'єркегора. Обидва дослідники розмежовували поняття «страх» і «тривога» таким чином: страх - це реакція на конкретну загрозу, у той час як тривога - на невідому і невизначену небезпеку. Класичною роботою з дослідження страху вважається його книга «Страх», протягом багатьох років дослідники посилаються на цю працю у своїх роботах. З. Фрейд писав, що складно сказати, чи мають слова «страх», «боязнь» і «переляк» однакове значення. Разом з тим, З. Фрейд вважав, що страх - це стан, і він не вказує на об'єкт, а боязнь (чи тривога) вказує саме на об'єкт. Під поняттям «страх» в основному розуміють суб'єктивний стан, який часто називають афектом [130].

З. Фрейд виділив три основних види страху: об'єктивний (реальний страх), невротичний і моральний. Об'єктивний страх виникає як реакція на небезпеку в реальному світі, невротичний - на невідому небезпеку, яка є внутрішньою і свідомо не визнається, моральний страх - «тривожність совісті». Психоаналітик ввів поняття сигнального страху для принципового розуміння феномену страху. Більшість психоаналітиків, на думку Д. Айке,

вважають, що поняття сигнального страху краще всього здатне пояснити феномен страху.

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

Можна зробити висновок, що страх може зачепити будь-яку функцію тіла. Таким чином, можна сказати, що страх - це психосоматичний процес, який може одночасно проявлятися у тілесних процесах і у душевному переживанні [129].

З одного боку, для людини небезпеку становлять такі події, які можуть нанести збитки ззовні, загрожувати здоров'ю чи навіть життю. Також це можуть бути неприємні переживання, наприклад, голод, спрага, насміхання оточуючих, покарання і багато іншого. З. Фрейд зазначав, що разом із відчуттям небезпеки в таких випадках виникає почуття безпорадності, і саме воно є одним із неприємних переживань людини. Саме тому інколи почуття безпорадності розглядають як складову страху. Однак психоаналітик звернув увагу на ще один вид небезпеки, про який раніше не писали. Це небезпека, яка загрожує нам від наших власних нахилів. Сам факт того, що людина може втратити контроль над собою і своєю поведінкою викликає почуття безпорадності та страх.

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

Вперше такий страх виникає, коли дитина починає відрізняти матір від чужих людей. Це явище називають «тривога восьмимісячних». З. Фрейд виокремив страх відділення, втрати, і особливо страх втратити любов.

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

М. Кляйн описала ще одну форму страху: коли людина проектує власні агресивні потяги, вона починає боятися, що той, на кого була спрямована проекція, стане для неї небезпечним. Схожу структуру мають усі параноїдальні страхи. Підсумовуючи погляди З. Фрейда, можна сказати, що страх відноситься до відомих небезпек.

Ф. Ріман та О. Маурер вважали, що страх - реальний сигнал, що попереджає про наближення загрози й тим самим мотивує захисні реакції. Ф. Ріман виділив чотири основні форми страху. Першим є страх самозречення, це переживання людиною втрати власного «Я» та залежності. По-друге, це страх перед стагнацією «Я», це переживання страху ізоляції та втрати. По-третє, це страх перед змінами, і проявляється він як мінливість і невпевненість. І четвертий вид страху, виділений Ф. Ріманом - це страх перед необхідністю, проявляється він як переживання несвободи і завершеності [26].

Дж. Міллер, представник когнітивної психології, відзначив страх як безумовну реакцію вегетативної нервової системи на больові стимули. Також він вважав, що страх - це мотивація чи потреба, яку можна здобути в процесі научіння.

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

К. Ізард, представник теорії диференційних емоцій, у своїй праці «Емоції людини» писав, що страх - найнебезпечніша емоція, інтенсивний страх може призвести навіть до смерті тварини чи людини [62]. Вчений вважав, що страх - це особлива емоція, і її потрібно розглядати окремо від феномену тривоги.

У вітчизняній психології страх розглядався як емоція, почуття, переживання. Такої точки зору дотримувалися Л. Виготський, О. Леонтьєв, С. Рубінштейн. Після того, як М. Левітов виділив психічні стани в окрему категорію, страх почали досліджувати як емоційний стан (О. Захаров, М. Конюхов, М. Левітов, О. Черникова). Так, М. Конюхов визначає страх як психічний стан, пов'язаний із вираженим проявом астенічних почуттів в ситуаціях загрози біологічному і соціальному станам індивіда і спрямований на джерело дійсної чи уявної небезпеки.

О. Захаров визначає страх як «афективне (емоційно загострене) відображення у свідомості конкретної загрози життю і благополуччю людини» [58]. Вчений виділяє ситуативний та особистісно обумовлений страх. У випадках, коли страх стає невід’ємною частиною життя людини, коли постійно знаходиться причина для побоювань, стійкий страх стає особистісною властивістю людини. Особистісно обумовлений страх виникає у незнайомих ситуаціях, під час контактів із незнайомими людьми, і багато у чому залежить від характеру людини. Ситуативні та особистісно обумовлені страхи часто змішуються та доповнюють один одного (М. Буянов, В. Гарбузов, О. Захаров).

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

1. відчуття внутрішнього напруження;

2. гіперстезійні реакції;

3. власне тривога;

4. страх;

5. відчуття невідворотності катастрофи, що насувається;

6. тривожно-боязливе збудження [15].

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

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

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

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

К. Ізард у своїх працях писав, що страх складається із певних чітких фізіологічних змін, експресивної поведінки та переживання (очікування загрози й небезпеки) [62].

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

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

На думку М. Варія, найбільш негативним психічним станом людини є страх, який зумовлений надзвичайно сильними, небезпечними для життя зовнішніми подразниками та може порушити психічну стійкість людини, спонукати її до негативних дій і вчинків. Найчастіше люди стикаються з таким його різновидом, як стан переляку, що виникає на основі самозбереження під час зіткнення з небезпекою, при різкій чи несподіваній зміні середовища [27].

В теорії У. Джемса страху також приділяється велика увага. Страх розглядався У. Джемсом як одна з трьох найсильніших емоцій поряд з радістю і гнівом (цит за [62, с. 307]. Судячи з опису, тривога розумілася Джемсом як одна з форм страху. Страх, за У. Джемсом, - непідробний і онтогенетично ранній інстинкт людини. Особливу увагу У. Джемс приділяє боязні самотності, темряви і надприродних явищ: «Самотність в дитинстві служить одним з головних джерел страху. Само собою зрозуміло телеологічне значення як цього факту, так і того, що діти, прокинувшись і не знайшовши біля себе нікого, виявляють страх безперервним криком» [62, с. 205]. Аналізуючи причини страху, У. Джемс, хоча і не без застережень, розділяв гіпотезу про те, що деякі форми страху (наприклад, боязнь мерців, павуків, печер), а також деякі форми поведінки при сильному переляку (такі як «завмирання на місці» від жаху) і ряді фобій (наприклад, агорафобії) можна розглядати як пережитки колись корисних інстинктів.

Поняття страху розроблялося багатьма вченими та має різні визначення. А. Ребер у великому тлумачному психологічному словнику

трактує страх як «емоційний стан, що виникає в присутності або очікуванні небезпечного або шкідливого стимулу. Страх зазвичай характеризується внутрішнім суб'єктивним переживанням дуже сильного збудження, бажання бігти або нападати та рядом внутрішніх реакцій» [57, с. 59].

О. Захаров роз'яснює, що страх заснований на інстинкті самозбереження, має захисний характер і супроводжується певними фізіологічними змінами вищої нервової діяльності, що відбивається на частоті пульсу і дихання, показниках артеріального тиску, виділенні шлункового соку. У найзагальнішому вигляді емоція страху виникає у відповідь на дію загрозливого стимулу [59, с. 6].

З. Фрейд пояснює «страх – це стан афекту – поєднання конкретних відчуттів ряду задоволення-незадоволення…» [129, с. 198].

Страх базується на інстинкті самозбереження, має захисний рефлекс і супроводжується певними фізіологічними змінами вищої нервової діяльності. «Страх збуджується різким зростанням частоти нейронної імпульсації. На нейрофізіологічному рівні страх має деякі компоненти, спільні зі здивуванням і збудженням, принаймні на перших стадіях виникнення емоційного процесу» [57, с. 245].

Аналізуючи дослідження вчених, ми відзначили, що наявність певних страхів, особливо у певному віці є важливою ланкою в регуляції поведінки дитини і загалом мають позитивний адаптаційний зміст. Але, коли загальна сума страхів обмежує певними засобами реагування та взаємодії із зовнішнім світом, що виключає інші можливості, то може виникнути стан психічного напруження, безпорадності, абсолютного безсилля.

Зворотною стороною страху є агресивність, за якою, на думку К. Лоренца, Л. Таран, часто приховується відчай дитини, яка страждає від страхів і не знаходить розуміння та любові в найближчому оточенні. Прагнення дорослих нав'язувати дитині у всьому свою волю викликає у дітей невпевненість, амбівалентність емоцій і, як результат, страхи, які можуть

проявлятися в спалахах агресії, стають частиною структури особистості дитини [82, с. 8].

Багато людей мають велику кількість страхів, та мало цим переймаються. Наприклад, людина, яка боїться висоти може просто не підійматися на дах будинку чи оглядове колесо. «Якщо страх не впливає на ваше життя, то він не становить проблеми» [56, с. 18]. Страх може посилюватись, та навіть перерости у фобію, якщо за певними обставинами (зміна умов праці) людина не зможе уникати тих речей, що викликають страх. Наприклад, доводиться літати, але людина бореться зі страхом висоти. Особи, які бояться стоматологів, уникають візитів до стоматологічної клініки, поки не з’явиться гострий зубний біль.

О. Захаров одним із перших психологів у своїй практиці розглянув причини виникнення та розвитку страхів у дітей. Привів статистичні дані, що показують вплив різних чинників. Дитячі страхи у тій чи іншій мірі обумовлені віковими особливостями і мають означену тимчасовість. Проте, ті дитячі страхи, які зберігаються тривалий час і тяжко переживаються дитиною, часто говорять про можливу нервову нестабільність дитини, причиною якої може бути невідповідна поведінка чи реакція батьків або конфліктні стосунки у сім'ї. Більшість причин, як відзначають психологи, лежать у сфері сімейних відносин, такі як потурання, непослідовність вчинків, негативне або занадто вимогливе ставлення до дитини, яке породжує в ній тривогу і далі формує ворожість до світу або відповідний страх [56, с. 59].

Наявність стійких страхів у дітей говорить про їхню неможливість справитись зі своїми почуттями, контролювати їх, коли діти лякаються, замість того, щоб діяти, і не можуть зупинити «розбурхані» почуття.

Відчуття страху можливе при одержанні суб’єктом інформації про можливу шкоду або загрозу його благополуччю. Страх є найнебезпечнішою емоцією. Та не завжди страх може призводити до негативних наслідків, адже він може бути попереджувальним сигналом, який позитивно вплине на зміну

думок та дій. Іноді переживання (надмірне хвилювання, неспокій, очікування чогось поганого) пов'язані зі страхом можуть прориватись у свідомість у снах.

Причин для страху може бути безліч, а поріг його виникнення залежить від індивідуальних відмінностей, що мають біологічну основу і визначаються індивідуальним досвідом. «Причини страху можна поділити на зовнішні події та процеси; нахили, потяги й потреби; емоції; когнітивні процеси суб'єкта» [57, с. 245]. Такі причини можуть бути природними і набутими. До природних можна віднести самотність, необізнаність, несподівана зміна подій, біль. Також на виникнення та силу протікання страху можуть впливати і психологічні особливості притаманні людині (емоційна вразливість і чутливість, самооцінка), також і клімат та стосунки в сім'ї (склад сім'ї, конфлікти, стосунки з батьками, велика кількість заборон чи повна свобода дій, надмірна турбота батьків, наявність страхів у батьків, які передаються дітям.)

Як з'ясували психологи, «у кожної особи існує свій індивідуальний набір актуальних страхів». Такий набір складається з 5 – 20 компонентів, багато з таких компонентів тягнуться з самого раннього дитинства: хтось боїться собак, інший – темряви, а хтось більше за все боїться власного батька. Такі страхи, ховаючись у підсвідомості, подібно до мін, можуть десятиріччями існувати у «підкірці», даючи їм вихід в самий відповідальний момент [56, с. 123].

Багато талановитих письменників писали твори присвяченні страху та його впливу на особистість. Ця проблема яскраво характеризується у творі братів Вайнерів «Ліки проти страху»: « - Ми всі схильні до цієї хвороби – природня реакція наших далеких пращурів на оточуючий світ, таємний небезпечний, незрозумілий. Ми несемо її в своїх генах. Але одні воюють зі страхом все життя і перемагають, а інші здаються – відразу або поступово. Людство безмежно багате, прекрасне та мудре, і заважає йому бути щасливим лише одне – страх» [56, с. 9]. Страх описується як біль, голод,

брехня. Це тиранія сильних та безпомічність слабких. Страх – це готовність та потреба принижувати. Страх – це фашизм, який стояв не на силі криміналу, а на безсиллі мільйонів людей паралізованих страхом. Страх – це кат, вбивця та злодій, він заважає людям любити та талановито працювати» [56, с. 10].

Адже переживаючи раптовий страх, людина виражає свої емоції на обличчі: брови підняті, але мають пряму форму, внутрішні краї брів насунуті, широко розкриті очі, губи напружені.

Також маємо пам’ятати, що за інтенсивністю страх може мати різну силу: від неприємного передчуття до жаху. При таких емоціях людина може почуватись невпевненою та незахищеною. Іноді дитячий страх, якого не змогли позбутись у дитинстві переходить і у доросле життя, та з часом зазнає ще більшого розвитку, перетворюючись у панічний страх, а далі й у фобії. «Усі фобії можна розглядати і як корисні. Основна проблема полягає в тому, що рівень загрози і небезпеки, який присутній у фобії, може не відповідати реальній небезпеці» [59, с. 20]. Необережне поводження на висоті може і насправді призвести до небезпечних наслідків, але страх висоти інколи не дає людині виглянути з вікна першого поверху або користуватися ескалаторами. Також нормальним є остерігатись змій та павуків, проте неспроможність заходити у незнайомі приміщення або гуляти в сільській місцевості перешкоджає нормальному життю.

Страх виконує різноманітні функції у психічному житті людини. Так, як і реакція на загрозу, він допомагає людині уникнути зустрічі з нею, відіграючи тим самим захисну, адаптивну роль у системі психічної регуляції. Також страх може бути своєрідним засобом пізнання навколишньої дійсності, що приводить до більш критичного та вибіркового ставлення до неї.

Вивчення страхів на різних етапах дитинства є важливим як для розкриття суті даного явища, так і для розуміння вікових закономірностей розвитку емоційної сфери людини, становлення емоційно-особистісних

новоутворень. Саме страх, як відзначають багато дослідників і практичних психологів, лежить в основі цілого ряду психологічних труднощів дитинства, в тому числі багатьох порушень розвитку. Значення профілактики страхів, їх подолання важливо при підготовці дітей і дорослих до важких ситуацій (іспити, змагання та ін.), при оволодінні новою діяльністю.

На думку деяких авторів тривога та страх мають лише кількісні відмінності, на думку інших - відрізняються принципово як за своїми механізмами, так і за способом реалізації. Наприклад, психотерапевт М. Литвак вважає, що тривога – це емоція, що виникає при загальній оцінці ситуації як несприятливої. Якщо джерело тривоги не можливо ліквідувати, тривога переходить в страх. Тому, М. Литвак стверджує, що страх – це результат тривоги та міркування. В той же час великий спеціаліст в галузі психології емоцій Керол Ізард, навпаки, вважає, що страх є першочерговою та самостійною емоцією, а тривога являє собою комбінацію деяких емоцій, однією з яких є страх» [62].

За визначенням Р. Немова, «тривожність – це постійна чи ситуативна властивість людини приходити до стану підвищеної стурбованості, відчувати власний страх і сполох у специфічних соціальних ситуаціях» (цит. за [108, с. 35]).

У ранніх роботах К. Хорні використовує термін «тривожність» як синонім терміну «страх», вказуючи, таким чином, на спорідненість між ними. Але в подальшому вона приходить до необхідності розмежовувати ці поняття, виявляє між ними відмінності. Як страх, так і тривога є адекватними реакціями на небезпеку, але в разі страху небезпека очевидна, об'єктивна, а в разі тривоги вона прихована і суб'єктивна [54].

Карен Хорні зазначає, що страх є невід'ємним компонентом психіки. Вона вважала, що відчуття страху формується в ранніх стосунках з батьками. Якщо дитина не отримує достатньо любові та турботи, пізніше пригнічені почуття обурення і ворожості поширюються на відносини з іншими людьми.

Варто прослідкувати чи може надмірна тривожність породжувати більшу кількість страхів. Адже першим етапом виникнення страху є відчуття тривоги, що викликає сильний дискомфорт, утруднене дихання, пришвидшене серцебиття, тремтіння, пітливість, слабкість, відчуття нереальності та дезорієнтації. Такий стан іноді може викликати страх того, що ви божеволієте. Такі інтерпретації тривожних відчуттів, лише збільшують впевненість в тому, що щось страшне станеться напевно. Не дивно, що кожна людина намагається уникнути такого стану. Коли відчуття страху пов'язане з певним об'єктом або ситуацією, вас охоплює ще більший страх знову почуватися погано. Ви почнете уникати всього, що може провокувати ці фізичні симптоми. Отже, частиною фобії є боязнь відчути фізичні симптоми страху, або «боязнь страху».

Варто відзначити, що більшість авторів розглядають тривогу як реакцію на невизначений, часто невідомий сигнал, а страх як відповідь на конкретний сигнал небезпеки. Отже, тривога найчастіше виникає раніше можливої небезпеки, а страх виникає при появі тривоги. Джерело страху, як правило, усвідомлюється людиною та має цілком конкретний характер (зла собака, іспит), коли джерело тривоги часто не усвідомлюється або не піддається логічному поясненню.

Хочемо підкреслити, що деякий рівень страху в нормі властивий всім людям і є необхідним для оптимального пристосування людини до дійсності. Однак, наявність страху як стійкого утворення чи фобії є свідченням порушень в особистісному розвитку. Саме це заважає нормальній діяльності, повноцінному спілкуванню.

За деякими теоріями, тривога складається з поєднання страху з іншими фундаментальними емоціями, такими як, страждання, гнів, сором, провина, інтерес. Реальна й уявна ситуація, яка викликає тривогу, спричинює страх як головну емоцію.

На думку А. Прихожан, страх тісно пов'язаний з відчуттям тривоги, як базового стану, який може трансформуватись у страх. Тривожність як сигнал

про небезпеку привертає увагу до можливих труднощів, перешкод для досягнення мети, що містяться в ситуації, дозволяє мобілізувати сили і тим самим досягти найкращого результату. Тому ми погоджуємось, що нормальний (оптимальний) рівень тривожності розглядається як необхідний для ефективного пристосування до дійсності (адаптивна тривога). Але надмірно високий рівень тривожності може блокувати психологічні та фізіологічні функції людини, неспроможність діяти адекватно у певних ситуаціях, та розглядається як дезадаптивна реакція, що виявляється в загальній дезорганізації поведінки та діяльності [108, с. 11].

Можемо підсумувати, що сьогодні найбільш поширена точка зору, яка розглядає страх як реакцію на конкретну, певну, реальну небезпеку, а тривожність - як переживання невизначеної, невиразної, безоб'єктної загрози переважно уявного характеру. Відповідно до іншої позиції, страх випробовується при вітальній загрозі, коли щось загрожує цілісності або існуванню людини як живої істоти, людському організму, а тривожність - при загрозі соціальній, особистісній. Небезпека в цьому випадку загрожує цінностям людини, потребам «Я», її уявленню про себе, відносинам з іншими людьми, положенню в суспільстві.

В цілому ж в сучасній психологічній літературі, не присвяченій спеціально проблемам тривожності та страху, в основному прийнято користуватися поняттям «страх», коли мова йде про переживання, що має конкретний об'єкт, при цьому байдуже реального або ірраціонального, уявного, адекватного чи неадекватного характеру; і поняттям «тривога», «тривожність», коли такий об'єкт не виділяється [108, с. 15].

На відміну від страху тривожність – це стійке особистісне утворення, що зберігається протягом досить тривалого періоду часу. Вона має власну спонукальну силу і стійкі форми реалізації в поведінці, з переважанням в останніх компенсаторних і захисних проявів. Як і будь-яке складне психологічне утворення, тривожність характеризується складною будовою,

що включає когнітивний, емоційний і операційний аспекти при домінуванні емоційного.

Виникнення і закріплення тривожності як стійкого утворення та перехід її у відчуття страху, пов'язано з незадоволенням провідних вікових потреб дитини, які набувають гіпертрофованого характеру. Закріплення і посилення тривожності відбувається за механізмом «замкнутого психологічного кола», що веде до нагромадження і поглиблення негативного емоційного досвіду, який, в свою чергу, породжуючи негативні прогностичні оцінки й визначаючи багато в чому модальність актуальних переживань, сприяє збільшенню тривожності й породженню страхів.

Іноді спогади про страшні ситуації можуть бути настільки «живими», що це змушує ще більше хвилюватися навіть при найменшій небезпеці. Тому, якщо людина має якісь певні страхи, вона схильна бачити небезпеку навіть там, де її важко знайти. Постійне усвідомлення та очікування небезпеки посилюють тривогу. Це також призводить до надмірного реагування на найменшу небезпеку. Наприклад, якщо людина боїться застрягати в ліфті, вона відчуватиме сильну тривогу вже в ту мить, коли двері просто зачинилися, а ліфт ще деякий час стоїть, поки почне рухатися. Коли інші навіть би й не зауважили цієї невеличкої затримки.

Загалом людські страхи можна описати як боязнь: утрати контролю; невідомого; недовіри іншим людям; заподіяння шкоди; болю чи травми; смерті від тривоги або страху; виглядати безглуздо або зазнати приниження з боку інших людей.

Страхи можуть підірвати впевненість людини у собі. Це може призводити до неможливості робити те, що інші люди сприймають як звичне. Зі зниженням впевненості, посилюється тривога, яка в свою чергу посилює уже наявні страхи. Страхи роблять людей залежними від допомоги інших, недооцінюючи свою здатність долати страхи самостійно.

На нашу думку, дослідження страхів допомагає краще зрозуміти закономірності розвитку емоційної сфери людини, становлення особистості,

вплив страхів на її впевненість, рішучість, готовність до повноцінного життя у суспільстві. Профілактика страхів вкрай важлива при підготовці дітей і дорослих до складних соціальних і міжособистісних ситуацій.

Почуття страху знайоме кожній людині. Але хтось відчуває страх у меншій мірі, а для когось він стає постійним супутником, перероджуючись в приховані страхи і фобії. Вчені встановили, що всі люди відчувають страх по-різному, бо страх має різноманітні форми. Різний страх у батьків і дітей, флегматик пізніше зрозуміє свій страх, ніж холерик, але холерик уже через 2–3 хвилини стане знову спокійним, тоді як флегматику може знадобитися чимало часу для відновлення.

Страх являється базовою емоцією людини тому, що є вродженим емоційним процесом. Він залежить від багатьох внутрішніх та зовнішніх чинників. Однак, страхів існує так багато, що розібратися в них дуже непросто. Також існує чимало способів класифікувати їх за якою-небудь ознакою.

Відомий психіатр В. Карвасарський ділив страхи на групи виходячи з того, чого боїться людина, - це так звана класифікація за фабулою страху. Цей дослідник розрізняв 8 основних фабул страху

До першої він відносив боязнь простору, яка проявляється в різних формах. Сюди відносяться: клаустрофобія - боязнь замкнутого простору, агорафобія - боязнь відкритого простору, страх глибини і страх висоти.

До другої групи фобій відносяться так звані соціофобії, пов'язані з громадським життям. Вони включають в себе ерейтофобію (страх почервоніти в присутності людей), страх публічних виступів, страх через неможливість зробити певну дію в присутності сторонніх.

До третьої групи, за класифікацією В. Карвасарського, відносяться нозофобіі - страхи захворіти яким-небудь захворюванням.

До четвертої групи належить танатофобія - страх смерті, до п'ятої - різні сексуальні страхи, до шостої - страхи завдати шкоди собі чи близьким.

У сьому групу входять «контрастні» страхи (голосно вимовити слово, вчинити щось непристойне). І восьма група страхів - фобофобія, страх боятися чого-небудь.

В психології та педагогіці існують різні класифікації страхів. Так наприклад, виділяють наступні види страхів:

1) вікові страхи відзначаються у емоційно чутливих дітей як відображення особливостей їх психічного та особистісного розвитку. Виникають вони під дією наступних факторів: наявність страхів у батьків, тривожність у стосунках з дитиною, надмірна охорона її від небезпек і ізоляція від спілкування з однолітками. Велика кількість заборон з боку батьків тієї ж статі або повне надання свободи дитині батьками і іншої статі, а також численні загрози, відсутність можливості для рольової ідентифікації з батьками тієї ж статі, переважно у хлопчиків, конфліктні відносини між батьками, психічні травми типу переляку, психологічне зараження страхами в процесі спілкування з однолітками і дорослими.

2) невротичні страхи характеризуються великою емоційною інтенсивністю і напруженістю, несприятливим впливом на формування характеру та особистості, взаємозв'язком з іншими невротичними розладами і переживаннями, униканням об'єкта страху. Невротичні страхи можуть бути результатом тривалих і нерозв'язаних переживань. Найчастіше бояться подібним чином чутливі, які відчувають емоційні труднощі у відносинах з батьками, діти, чиє уявлення про себе спотворено емоційними переживаннями в сім'ї або конфліктними. Ці діти не можуть покладатися на дорослих, як на джерело безпеки, авторитету і любові. Діти, які не набули до школи необхідного досвіду спілкування з дорослими і однолітками, не впевнені в собі, бояться не виправдати очікування дорослих, відчувають страх перед учителем.

Вітчизняний дослідник емоції страху О. Захаров розділяє страхи за такими ознаками [56, с. 98]:

1. За характером – природні, соціальні, ситуаційні, особові.

2. За ступенем реальності – реальні та вигадані.

3. За ступенем інтенсивності – гострі та хронічні.

Хоча страх – це інтенсивно виражена емоція, слід розрізняти його природній або віковий характер. Зазвичай, страх короткочасний, зворотній, зникає з віком, не чіпає глибокі цінності людини, суттєво не впливає на характер, поведінку та взаємовідносини з оточуючими людьми. Деякі форми страху мають захисне значення, так як дозволяють уникнути об’єкту страху. Тому, на нашу думку, важливо пам’ятати про ймовірні страхи певних вікових категорій для проведення профілактичних заходів та запобігання їх закріпленню у сталих станах.

Зупинимось на деяких проявах страху. Якщо говорити про ситуаційний страх, то він з'являється в незвичайній, дуже небезпечній або шоковій для дорослого та дитини ситуації, наприклад, при нападі собаки. Часто він з'являється в результаті психічного зараження панікою в групі людей, тривожних передчуттів з боку членів родини, конфліктів та життєвих негараздів.

Інший вид страху - особистісний страх залежить від характеру людини, наприклад, від підвищеної емоційності, здатен проявлятися в новій обстановці або при контактах з незнайомими людьми.

Ситуаційний та особистісний страх часто змішуються та доповнюють один одного.

Страх реальний та вигаданий, гострий та хронічний. Реальний та гострий страхи залежать від непередбачуваних ситуацій, в які може потрапити дитина. Вигаданий та хронічний страх залежить від психологічних особливостей особистості.

Класифікація страхів Зигмунда Фрейда включає в себе всього дві групи: реальні та невротичні страхи. Реальний страх – це абсолютно нормальний емоційний процес, який виникає в ситуації небезпеки і допомагає організму мобілізуватись, щоб цієї небезпеки уникнути.

Невротичний страх – це, так звані, фобії. Такий страх виникає при ситуаціях, які насправді не є небезпечними.

Ряд вчених також ділили страхи на дві групи: конструктивні та неадекватні (паталогічні). Тому з цього можна зробити висновок, що не всякий страх є фобією. Іноді страх може бути корисним тому, що він забезпечує самозбереження у критичній ситуації. А ось необґрунтована фобія – це вже психічний розлад, який обов’язково потребує психологічної корекції. Іноді кордон між страхом і фобією може бути дуже тонким.

Ми також вважаємо доцільним зупинитись на іншій класифікації страхів:

1) Природні (біологічні) страхи, які безпосередньо пов'язані із загрозою життю людини. До числа природних явищ, що вселяють людям найсильніший страх, відносяться гроза, сонячні затемнення, поява комет, виверження вулканів і землетрус, що супроводжує їх, тобто все що асоціюється у людини з острахом кінця світу. Особливу групу природних страхів складають страхи тварин.

2) Соціальні страхи - боязнь і побоювання за зміну свого соціального статусу. Соціальні страхи можуть випливати з страхів біологічних, але завжди мають специфічний соціальний компонент, який в них виходить на перше місце, витісняючи примітивні фактори виживання. Слід зазначити, що конкретні форми прояву соціальних страхів залежать від особливостей історичної епохи, віку людини, професійної приналежності і типу суспільства.

3) Внутрішні страхи - народжені лише фантазією та уявою людини і не мають під собою реальної основи для занепокоєння. Особливо хочеться відзначити, що до внутрішніх страхів дослідники відносять не тільки страхи, народжені фантазією людини, а й страхи власних думок, якщо вони йдуть врозріз з наявними моральними установками (боязнь власних думок і бажань).

Існують й інші класифікації страхів. Є страхи притаманні лише дорослим або лише дітям. Дуже важливо відокремлювати страх обґрунтований, який у критичній ситуації може навіть врятувати життя, від фобії, яка лише отруює наше існування.

Наведені вище класифікації не є єдиними у своєму роді. Слід зазначити, що в сучасній психології емоцій не існує універсальної класифікації страхів; страхи поділять за силою, інтенсивністю, біологічною, психологічною та соціальної значущістю. Маємо пам'ятати, що страхи мають велике значення у формуванні особистості.

2.2. Детермінанти страхів у дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку

Відомо, що страх впливає на діяльність та поведінку людини, і особливо виразно це проявляється у дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку. Дослідженням страхів у дітей вище названих вікових періодів займалося чимало вчених, серед яких О. Захаров, Б. Кочубей, А. Мікляєва, С. Новікова, А. Прихожан, П. Рум'янцева, але більшість таких досліджень носять несистемний характер. Крім того, страхам під час навчальної діяльності дітей приділялося мало уваги, і тому це питання досі залишається недостатньо вивченим. Певну кількість досліджень страхів та тривожності у дітей дошкільного та шкільного віку можна зустріти у роботах А. Прихожан [108]. Вона вивчала вплив тривоги на успішність діяльності школярів, вікову динаміку страхів та тривожності, статеві відмінності у проявах тривоги тощо. Разом з тим, питання саме страхів у дітей старшого шкільного віку досі залишається не розробленим.

Проаналізувавши зміст поняття страху, у психологічній та педагогічній літературі, як психічного стану, що виникає на основі інстинкту самозбереження та є реакцією на дійсну або уявну небезпеку, ми перейшли до визначення детермінант, передумов, причин страху. Їх є досить багато,

зокрема суб'єктивного (мотивація, емоційно-вольова стійкість тощо) та об'єктивного (особливості ситуації, складність завдань, перешкоди тощо) характеру. Страх виявляється як у окремих осіб, так і у групах більш широкого загалу. Ступінь, форми його прояву різноманітні, але це предмет вивчення, насамперед, галузі індивідуальної психології. Існують різні форми страху: переляк, страх, проте афективний страх з них - найсильніший. Страх, який виникає через серйозне емоційне потрясіння, може мати амбівалентні форми вираження, різну тривалість та важкість його подолання, повна відсутність контролю з боку свідомості, несприятливий вплив на формування характеру, на стосунки з оточуючими і пристосування до зовнішнього світу [118].

Більшість дітей, починаючи з трирічного віку бояться: залишатися в кімнаті, квартирі наодинці; нападу грабіжників; захворіти, заразитися; померти; смерті батьків; певних людей; покарання; казкових персонажів (Баба Яга), запізнитися в дитячий садок; страшних снів; деяких тварин; транспорту (машина, потяг); стихійного лиха; висоти; глибини; замкнутого простору; води; вогню; пожежі; крові; уколів; лікарів; болю несподіваних різких звуків. Середній показник страхів у дівчаток вищий, ніж у хлопчиків. Найбільш чутливі до страхів діти 5-7-річного віку [48]. Здавна психологи і психіатри Л. Петровська, Т. Мішина, А. Співаковська підкреслювали, що однією з найпоширеніших причин появи дитячих страхів є неправильне виховання дитини в сім'ї, складні сімейні відносини. Так, представники різних теоретичних напрямків у психології та педагогіці, сходяться у визнанні негативного впливу порушених внутрішньосімейних стосунків на психічний розвиток дитини. Серед причин формування та розвитку різних патологічних рис характеру і невротичних симптомів, що лежать у сфері сім'ї, виділяють наступні: внутрішньо сімейні конфлікти; неадекватні виховні позиції батьків; порушення контакту дитини з батьками, внаслідок розпаду сім'ї або довгої відсутності одного з батьків; рання ізоляція дитини від сімейного оточення; особистісні характеристики батьків і деякі інші.

Неадекватна батьківська поведінка призводить до руйнування емоційного контакту з оточенням, що у вітчизняній психології розглядається в якості одного з механізмів формування та розвитку особистісних аномалій.

Необхідно відзначити, що боязкість і страх у дошкільному віці не є стійкою рисою характеру і можуть бути подолані при адекватному до них підході з боку дорослих. Однак, важливість активної роботи з дитячими страхами обумовлена тим, що страх здатний патогенно впливати на розвиток різних сфер особистості. У зв'язку з вищезазначеним гостро постає необхідність комплексного підходу до вирішення проблеми корекції дитячих страхів, зокрема, залучення сім'ї. Ця робота може виражатися як в ознайомленні батьків з результатами дослідження, в допустимій формі, так і в роботі з батьками на консультаціях у фахівців з сімейних питань.Такий підхід може впливати не тільки на зовнішні сторони прояву страхів, але і на причини їх виникнення.

Витоки тривожності слід шукати в ранньому дитинстві [48]. Вже на другому році життя вона може виникнути як результат неправильного виховання. Дитина боїться втратити маму з поля зору і в прямому сенсі слова тримається за її спідницю. Вона постійно очікує будь-якої страшної «події»: уважно вдивляється в обличчя незнайомих людей, не підпускає до себе сторонніх, ховається за матір, плаче при різких звуках, боїться гучних іграшок. Особливий страх можуть викликати іграшки, що стрибають, стукають, із спалахуючими очима, маски, що передають характерні емоційні стани (біль, страх, сарказм), а також мають перебільшені частини обличчя (великі очі, розтягнутий зубастий рот, висунутий язик, великий ніс, неприродно стирчать вуха тощо). Як вже зазначалося, для дітей другого року життя характерна загострена орієнтовна реакція на новизну. Емоційно негативні враження раннього дитинства можуть стати причиною неспокою та формування такої небажаної риси характеру, як боягузтво. Дорослі не повинні провокувати страхи, що призводять до тривожності. Профілактика

тривожності - чуйне, уважне ставлення до дитини, охорона її нервової системи.

Близька до страху (за своїми проявами і механізмом) індивідуальна паніка [81]. Вона відрізняється від страху більшою неадекватністю в реальному розмірі небезпеки. Основна риса панічної поведінки - прагнення людини до самопорятунку. На перший план виступають захисні емоції, які знижують рівень самоконтролю і змушують фізично уникати небезпеки. Заради власного порятунку панікер може наразити на загибель інших, відібрати у них час, що не допомагає їм боротися із небезпекою. Можливі й інші прояви індивідуальної паніки: людина відчуває себе абсолютно безпорадною, втрачає здатність міркувати, орієнтуватися, правильно співвідносити мету і засоби її досягнення, тверезо оцінювати події і взаємодіяти з іншими. Людина, яка піддається паніці, схильна до необачного наслідування, особливо при самозбереженні. Подолати страх і індивідуальну паніку можна різними шляхами: активізувати зовнішню поведінку, перемкнути увагу на звичні дії, відволіктися від об'єкта, що викликає важкий стан, вселити впевненість, загострити почуття обов'язку тощо.

У науково-методичній літературі виділяються соціально-культурні та психологічні передумови розвитку страху [81]. У міру розвитку психіки людини і ускладнення форм її життя, страх набуває соціально опосередкованого характеру. Як і людина на ранніх етапах свого соціального розвитку, дитина перших років життя боїться всього нового і невідомого, одухотворює предмети і казкових персонажів, побоюється незнайомих тварин і вірить, що вона і її батьки будуть жити вічно. У маленьких дітей все реально, отже, їх страхи також носять реальний характер. Баба Яга - це жива істота, що живе десь поруч, а Дядько тільки і чекає, щоб забрати їх у мішок, якщо не будуть слухатися батьків. Лише згодом складається об'єктивний характер уявлень, коли вчаться розрізняти відчуття, справлятися з почуттями і мислити абстрактно-логічно. Ускладнюється і психологічна структура страхів. Егоцентричні, засновані на інстинкті самозбереження, страхи

доповнюються соціально-опосередкованими, що стосуються життя і благополуччя інших, спочатку батьків, що доглядають за дитиною, а потім і людей поза колом її безпосереднього спілкування. Розглянутий процес диференціації страху в історичному і особистісному аспектах - це шлях від страху до тривоги, про яку можна вже говорити в старшому дошкільному віці і яка як соціально-опосередкована форма страху набуває особливого значення в шкільному віці.

На різних етапах розвитку дитина відчуває ряд загальних страхів: у дошкільному віці - страх відділення від матері, страх перед тваринами, темнотою, в 6-8 років - страх смерті. Це є доказом загальних закономірностей розвитку, коли дозрівають психічні структури під впливом соціальних чинників стають основою для прояву однакових страхів. Міра прояву страху чи взагалі можливість його прояву, залежить від індивідуальних особливостей психічного розвитку і конкретних соціальних умов, в яких відбувається формування особистості дитини [48].

Швидкий темп життя людини, його технологізація та інформатизація віддаляє людину від природного середовища існування, веде до ускладнення міжособистісних відносин. Прямо і опосередковано, через батьків, це може несприятливо позначатися на емоційному розвитку дітей. До того ж через зайву опіку з боку дорослих відсутня достатня самостійність дитини в організації вільного часу за межами дому. Сучасні діти характеризуються недостатньою руховою та ігровою активністю, втратою навичок колективної гри, що є передумовою виникнення у них занепокоєння та страхів. Більшість з них вже не можуть з азартом грати в хованки, «козаки-розбійники», квача тощо. Відсутність емоційно насичених, галасливих і рухливих ігор суттєво збіднює емоційне життя, призводить до надмірно ранньої і однобічної інтелектуалізації психіки. У той же час гра була і залишається найприроднішим способом подолання страхів, оскільки в ній в алегоричній формі відтворюється багато життєвих ситуацій, які б могли викликати страх.

Спілкування батьків з дітьми переважно характеризується абстрактністю, а не наочно-конкретним рівнем. Внаслідок цього дитина хвилюється з приводу того, що може статися, а не активно і впевнено долати різні життєві труднощі [53].

Страх, неспокій у дітей можуть викликатися нервово-психічними перевантаженнями матері внаслідок вимушеної або умисної підміни сімейних ролей (перш за все ролі батька). Так, хлопчики і дівчатка бояться частіше, якщо вважають головною в сім'ї, матір, а не батька. Працююча і домінуюча в сім'ї мати часто неспокійна і дратівлива у відносинах з дітьми, викликаючи в них відповідні реакції занепокоєння. Домінування матері також вказує на недостатньо активну позицію і авторитет батька в сім'ї, що ускладнює спілкування з ним хлопчиків і збільшує можливість передачі занепокоєння з боку матері.

Страх у емоційно чутливих дітей перших років життя виникає і внаслідок прагнення деяких матерів, якнайшвидше вийти на роботу, де зосереджена основна частина їх інтересів. Вони рано віддають дітей у дошкільні дитячі установи, на піклування бабусь, дідусів, інших родичів, нянь і майже не враховують їх емоційних запитів.

Вже до кінця старшого дошкільного віку діти в цих умовах емоційно «загартовуються» до такої міри, що перестають реагувати на надмірну вимогливість матері, відгороджуючись від неї стіною байдужості, упертості і негативізму. Вони поринають у свій світ переживань, а іноді їх поведінка стає схожою на поведінку матері. Інші влаштовують істерики з приводу недостатньої уваги матері або, переживаючи, її ставлення до себе, стають неспокійними, пригніченими, невпевненими. Зростаюча з покоління в покоління емоційна чутливість дітей і потреба в теплому і дбайливому ставленні вступають, таким чином, в протиріччя з прагненнями деяких матерів звільнитися від догляду за дитиною і формалізувати процес її виховання.

Найбільш чутливі до конфліктних відносин батьків діти-дошкільнята. Якщо вони бачать, що батьки часто сваряться, то число їх страхів вище, ніж коли відносини в родині хороші. Дівчата більш емоційно вразливо, ніж хлопчики, сприймають відносини в родині. В умовах конфліктної ситуації дівчатка частіше, ніж хлопчики, відмовляються вибирати роль батьків тієї ж статі в уявній грі «Сім'я», вважаючи за краще залишатися самим собою. Тоді мати може надовго втратити свій авторитет у дочки. Заслуговує на увагу й те, що у дітей-дошкільнят з конфліктних сімей проявляються страхи перед тваринами (у дівчаток), стихією, захворюванням, зараженням і смертю, а також страхів кошмарних снів і батьків (у хлопчиків). Всі ці страхи є своєрідними емоційними реакціями на конфліктну ситуацію в сім'ї [29].

Страхи у дівчаток більш міцно пов'язані з несформованою структурою особистості, і перш за все з її емоційною сферою. Як у дівчаток, так і у хлопчиків інтенсивність зв'язків між страхами найбільша в період з 3 до 5 років. Це вік, коли страхи «чіпляються один за одного» і складають єдину психологічну структуру занепокоєння. Оскільки це збігається з інтенсивним розвитком емоційної сфери особистості, то можна припустити, що страхи у цьому віці найбільш мотивовані.

Максимум страхів спостерігається з 5 до 8 років, при зменшенні інтенсивності зв'язків між страхами, але страх при цьому більш складно психологічно мотивований і несе в собі більш пізнавальну активність. Як відомо, емоційний розвиток в основних рисах закінчується до 6 років, коли емоції вже відзначаються певною зрілістю і сталістю. Починаючи з 5 років, на перший план виходить інтелектуальний розвиток, в першу чергу мислення (ось чому в багатьох країнах з цього віку починається навчання в школі). Дитина більшою мірою, ніж раніше, починає розуміти, що може завдати їй шкоди, чого слід боятися, уникати. Отже, найчастіше проявляються страхи в старшому дошкільному віці, коли можна вже говорити не тільки про емоційну, але і про раціональну основу страхів як нової психічної структури особистості, що формується [67].

На кількість страхів впливає склад сім'ї. У дівчаток і хлопчиків старшого дошкільного віку число страхів помітно вище в неповних сім'ях, що підкреслює особливу чутливість дитини цього віку до розриву відносин між батьками. Саме з 5 до 7 років діти найбільше прагнуть ідентифікувати себе з батьками тієї ж статі, тобто хлопчики хочуть бути у всьому схожими на найбільш авторитетного для них у ці роки батька, як представника чоловічої статі, а дівчатка - на свою матір, що надає їм упевненість у спілкуванні з однолітками своєї статі. Відсутність батька для хлопчика, спричиняє несамостійність, інфантильність і страхи, у дівчаток наростання страхів залежить скоріше від самого факту спілкування з неспокійною, позбавленої опори матір'ю.

Найбільш схильні до страху єдині діти в сім'ї як епіцентр батьківських турбот і тривог. Єдина дитина знаходиться, як правило, у більш тісному емоційному контакті з батьками і легше переймає їх занепокоєння. Батьки, нерідко охоплені тривогою не встигнути щось зробити для розвитку дитини, прагнуть максимально інтенсифікувати та інтелектуалізувати виховання, побоюючись, що їхня дитина не буде відповідати непомірно високим в їхньому уявленні соціальним стандартам. В результаті у дітей виникають навіяні, часто необґрунтовані страхи не відповідати виставленим вимогам батьків, бути невизнаним ким-небудь. Нерідко вони не можуть впоратися зі своїми переживаннями, страхами і відчувають себе нещасними в своєму «щасливому» дитинстві.

Збільшення кількості дітей у родині, коли є з ким поспілкуватися, погратися, звичайно сприяє зменшенню страхів, у той час як збільшення числа дорослих може діяти протилежним чином, створюючи штучне середовище, в якому немає місця одноліткам, дитячому сміху, радості, розвагам, безпосередньому вираженню почуттів та емоцій.

Вік батьків також має важливе значення для виникнення страхів у дітей. Як правило, у молодих, емоційно безпосередніх і життєрадісних батьків діти менш схильні до проявів неспокою і тривоги. У «літніх» батьків

(після 30 і особливо після 35 років) діти більш неспокійні, що відображає переважно тривожність матері, яка пізно вийшла заміж і довго не мала дітей. Не дивно розвиток «пізніх» дітей під знаком надмірних турбот і піклувань. Поглинаючи тривогу батьків, вони рано виявляють ознаки занепокоєння, яке переростає потім у інфантильність і невпевненість у собі. Якщо ж стан тривоги повторюється часто і в найрізноманітніших ситуаціях, (при відповіді біля дошки, спілкуванні з незнайомими дорослими тощо), то слід говорити про тривожності [68].

Резюмуючи вищезазначене, маємо змогу виокремити основні причини виникнення страху у дітей старшого дошкільного віку:

- Випадок, який реально відбувся з дитиною: налякала собака, застряв у ліфті, на вулиці приставав якийсь чужинець. Ці страхи краще, ніж інші піддаються корекції. Якщо подібні події більше не повторюються, більшість таких страхів проходять.

- Особливості характеру дитини. Появі й, головне, закріпленню страхів сприяють такі риси як тривожність, підозрілість, недовірливість, песимізм, невпевненість у собі, надмірна залежність від інших людей (батьків, вихователів, учителів), хворобливість. Усе це стає підґрунтям для активізації страхів, які виникли під час екстремальної ситуації.

- Виховання дітей методом залякування. «Не будеш їсти, забере тебе Бармалей!»; «Не плач, бо віддам тебе чужому діду»; «Якщо не будеш спати, прийде за тобою Баба-Яга!» тощо. Напевно, нам неодноразово доводилося чути подібні «шедеври» педагогічного впливу. Тепер дитина знає, що близькі для неї люди можуть віддати її чужому дідові, ніхто не захистить її від Баби-Яги.

- Тривожні батьки. Дуже часто діти бояться чогось не самі по собі, а тому, що цього бояться їхні батьки, бабусі. У більшості випадків така ситуація зустрічається в сім'ях, де в мами чи бабусі спостерігається високий рівень тривожності щодо дитини, особливо, якщо вона - єдина, пізня або не досить здорова.

- Дитячі фантазії. У когось ця якість розвинута менше, у когось - більше, однак світ фантазій звичне середовище для дошкільнят та молодших школярів. І цей світ поки що не контрольований, деякі фантазії виходять із-під контролю, стають неслухняними й тому - страшними. У будь-якому випадку дитина сама створює свій світ та свої страхи.

- Наявність іншого, більш серйозного розладу. Якщо поряд зі страхами у дитини з'являються й інші розлади поведінки: агресивність, порушення сну, заторможеність або заїкання - можливо, в неї невроз. Якщо дитячі страхи досить незвичайні за своїм змістом і способом прояву, якщо дитина чує погрожуючий голос або бачить щось, чого не бачать інші, тоді це привід для серйозного занепокоєння й для термінового звернення до спеціалістів: медиків та психотерапевтів.

Отже, дитячі страхи в тій чи іншій мірі обумовлені віковими особливостями і мають тимчасовий характер. Страх відіграє особливу роль в житті дитини, з одного боку, він може вберегти від необдуманих і ризикованих вчинків. З іншої - страхи перешкоджають розвитку особистості дитини, сковують творчу енергію, спричиняють формування невпевненості і підвищеної тривожності, однак, страхи неминуче супроводжують розвиток дитини.

У молодшому шкільному віці до названих страхів додаються й нові: страхи, щро зумовлені навчальним процесом, спілкуванням, самооцінкою. Такі страхи часто навіваються окремими педагогами, ровесниками, батьками.

2.3. Особливості прояву страхів особистості у підлітковому віці

Страх - це почуття, яке виникає у відповідь на вплив загрозливих факторів, в основі якого лежить вроджений інстинкт самозбереження. Психологи виділяють дві базові загрози, що викликають почуття страху - загрози життю і життєвим цінностям людини. Специфіка дитячих страхів полягає в тому, що вони, як правило, не пов'язані безпосередньо з

актуальною загрозою. Дитячі страхи засновані на інформації, яку діти отримують від найближчих дорослих і пропускають крізь призму своєї яскравої фантазії та багатої уяви.

Підлітки відчувають страхи інакше, ніж дорослі, і їм потрібна постійна підтримка. Найчастіше те, що лякає підлітка, дорослому може здаватися дрібницею. Але ж почуття страху змушує підлітка переживати по-справжньому сильні емоції, які моментально можуть заволодіти всім його внутрішнім світом.

На нашу думку, страх – це явище неоднорідне за своїм змістом, за силою, за причинами, які його викликали, виникає він у різному віці, і пов'язаний то з реальними подіями, то народжується ніби з нічого. Батькам необхідно знати, де це природна реакція організму, а де це відхилення від норми, в який момент треба починати бити тривогу, звертатися до лікаря, почати перебудовувати взаємовідносини в сім'ї.

Так, наприклад, підліток з одного боку прагне зберегти свою індивідуальність, бути собою, а з іншого – бути разом з усіма, належати групі, відповідати її цінностям і нормам. Найчастіше страх бути собою означає страх зміни. Тому емоційно чутливі, вразливі підлітки бояться не лише психічного, фізичного каліцтва, що іноді виражається у нетерпимості до фізичних недоліків інших людей, або в нав’язливих думках про власну «потворну» фігуру, «некрасиві» риси обличчя та ін. [11]. В такому випадку особистість сама намагається знайти відповіді, часто вимальовуючи у своїй уяві можливо й неправильні, але не зовсім приємні речі, що може породжувати появу нових страхів.

У нормі підліткові страхи зумовлені віковими особливостями і мають тимчасовий характер. Якщо до них правильно ставитися, розуміти причини їх появи, такі страхи найчастіше зникають безслідно. Якщо ж вони болісно загострені або зберігаються тривалий час, то можна говорити про ознаки певної нервової ослабленості дитини, неправильну поведінку батьків, нерозуміння ними психічних і вікових особливостей підлітка, наявності у них

самих страхів, конфліктних відносин в сім'ї. На жаль, в більшості випадків страхи виникають з вини самих батьків, викликаних сімейними негараздами, душевною черствістю або, навпаки, надмірною опікою, або ж просто батьківською неуважністю. І від того, чи зможуть батьки вловити, зрозуміти зміни, що відбуваються з їх сином або дочкою, і відповідно до цього, змінити свої стосунки, буде залежати той позитивний емоційний контакт, який є основою нервово-психічного здоров'я дитини.

Підліток, особливо п’ятикласник зіштовхується з питанням адаптації в зв’язку з переходом з початкової школи до основної. Цей етап є досить не простим, і може містити в собі певні труднощі. Критерієм нормальної адаптованості дитини до шкільного навчання є її позитивне ставлення до школи, розуміння пояснюваного вчителем навчального матеріалу, самостійність, здатність зосереджувати увагу при виконанні завдань, охоче виконувати громадські обов'язки і доброзичливо ставитися до однокласників. Усе це говорить про активне пристосування дитини до класу, вчителя, свого місця у школі.

На нашу думку, будь-які перехідні періоди життя і діяльності підлітків висувають специфічні проблеми, що пов’язані зі зміною в організації їх навчальної діяльності у середніх класах. Умови, які змінилися, пред’являють більш високі вимоги до інтелектуального і особистісного розвитку, до ступеня сформованості у них певних учбових знань, дій, навичок. Процес звикання до шкільних вимог і порядків, нового для п’ятикласників оточення, нових умов життя розуміється як адаптація. Адже учень в школі адаптується не тільки до своєї соціальної ролі, але перш за все до особливостей засвоєння знань у нових умовах.

У 5-му класі діти переходять до нової системи навчання: «класний керівник – учителі-предметники». До того ж перехід з початкової школи у середню співпадає зі своєрідною віковою кризою – початком переходу від дитинства, що є досить стабільним періодом розвитку, до молодшого підліткового віку, нестабільного.

Більшість дітей переживає цю подію як важливий крок у своєму житті. Деякі пишаються тим, що вони подорослішали, інші мріють розпочати «нове життя». Адаптація у 5-му класі багато в чому схожа з адаптацією у 1-му класі.

Різкі зміни умов навчання, різноманітні та більш ускладнені вимоги, які ставлять до учнів середньої навчальної ланки, навіть зміна «статусу» старших у початковій школі на «наймолодшого» у середній – все це є досить серйозним випробуванням. У цей період діти можуть стати невпізнанними: тривога, боязкість чи, навпаки, розв’язність, надмірна метушливість, збудження охоплюють їх. У зв’язку з цим у них може знизитись працездатність, вони можуть стати забудькуватими, неорганізованими. Іноді порушуються сон, апетит.

Вибудовується самооцінка підлітка, тобто оцінка самого себе, своїх фізичних можливостей, власних якостей, своєї гідності та своїх недоліків, й можливість визначити своє місце серед інших людей, також це ступінь сприйняття себе хорошим, компетентним, гідним поваги. Самооцінка є важливим регулятором поведінки людини, від цього залежать стосунки з оточуючими, критичність і вимогливість до себе, ставлення до своїх успіхів та невдач. Тому батьки та вчителі, зокрема, мають допомогти у вибудові впевненості підлітка у висловлювання власної думки, дати зрозуміти, що помилки в процесі навчання не є недоліком, а лише підказкою на що потрібно звернути увагу.

Загалом страхи виникають при загрозі втрати чогось значимого: життя, здоров'я, цінностей, соціального статусу. Більш поширені навіювані страхи, передані дорослими: «Не підходь - впадеш», «Не бери - обпечешся», «Не гладь - вкусить», «Не відкривай двері - там чужий дядько». Але якщо залякувати «без потреби», так би мовити, про всяк випадок, то дитина може втратити як спонтанність у поведінці, так і впевненість у собі. При надмірній чутливості до страху у дитини може змінитися поведінка, що призводить до невпевненості у собі. Тоді-то страхи і починають «розмножуватися» без

будь-яких обмежень. Тривога - це передчуття небезпеки, стан занепокоєння. Апофеоз страху і тривоги - жах.

На нашу думку, тривожність на відміну від тривоги, що проявляється в залежності від ситуації, як і боязнь, - більш стійкий психічний стан, що лежить в основі побоювань. Якщо страх і боязнь - доля переважно дошкільного віку, то тривожність і побоювання - підліткового віку.

Страх - перша похідна тривоги. Його перевага в тому, що у нього є межа, а значить, і завжди залишається певний вільний простір поза цими межами.

Для розуміння страхів у підлітковому віці спочатку необхідно означити сам підлітковий період. Взагалі до XVII-XVIII століть підлітковий вік не виділявся як особливий віковий період, це відносно недавнє історичне утворення. У XIX ст. у багатьох країнах було введено систематичне шкільне навчання. Це нововведення призвело до значного збільшення періоду економічної залежності в житті дитини і до відстрочення моменту прийняття нею ролей, властивих дорослій людині. Межі і зміст підліткового віку тісно пов'язані з рівнем соціально-економічного розвитку суспільства, з особливостями історичного часу, з громадською позицією підлітків в світі дорослих і конкретними обставинами життя підлітка [135, с. 147].

Основні ідеї, які і в наш час становлять ядро психології підліткового віку, були викладені у праці С. Холла «Дорослішання». Холл сформулював уявлення про перехідний, проміжний підлітковий період, період «бурі і натиску». Він розробив змістовно-негативні характеристики даного етапу розвитку (конфліктність, емоційна нестійкість, важкість виховання) і позначив позитивне надбання віку - «почуття індивідуальності». К. Левін говорив про своєрідну маргінальність підлітка, що виражається в його положенні між двома культурами - світом дітей і світом дорослих. Підліток вже не хоче належати до дитячої культури, але ще не може увійти до спільноти дорослих, зустрічаючи опір з боку реальної дійсності, і це викликає стан «когнітивного дисбалансу», невизначеність орієнтирів, планів

і цілей в період зміни «життєвих просторів». Розвиток особистості підлітка було проаналізовано в психоаналітичному ключі З. Фрейдом і А. Фрейд. У підлітковий період статеве дозрівання, прилив сексуальної енергії розхитує сформовану раніше рівновагу між структурами особистості, і дитячими конфліктами, які відроджуються з новою силою.

Е. Еріксон розглядав підлітковий вік і юність як центральний період для вирішення завдання особистісного самовизначення, досягнення ідентичності. У вітчизняній психології основи розуміння закономірностей розвитку в підлітковому віці закладені в роботах Л. Виготського, Д. Ельконіна, Т. Драгунової, Л. Божович, Д. Фельдштейна, Г. Цукерман та ін. Часто весь підлітковий період трактують як кризовий, як період «нормальної патології», підкреслюючи його бурхливий перебіг, складність і для самого підлітка, і для тих дорослих, хто спілкується з ним [135, с. 147].

Д. Ельконін, навпаки, саме підлітковий період розглядає як стабільний вік і виділяє кризи (підліткового і переходу до юнацького віку). Підлітковий вік як етап психічного розвитку характеризується виходом дитини на якісно нову соціальну позицію, пов’язану з пошуком власного місця в суспільстві. Завищені претензії, не завжди адекватні уявлення про свої можливості призводять до численних конфліктів підлітка з батьками і вчителями, до вияву протесту [136, с. 147].

О. Захаров у своїй роботі дав таке визначення: «Підлітковий вік – відповідальний період у становленні світогляду, системи відносин, інтересів, захоплень і соціальної спрямованості. Істотного розвитку зазнає самооцінка, яка нерозривно пов’язана з почуттям самоповаги, впевненості в собі в контексті реальних міжособистісних відносин. Підліток, з одного боку, прагне зберегти свою індивідуальність, бути собою, а з іншого – бути разом з усіма, належати групі, відповідати її цінностям і нормам» [58, с. 89].

Підлітковий вік характеризується загальною перебудовою організму, нестійкістю психіки, сумнівами, мріями про стабільне майбутнє, а це, безперечно, супроводжується виникненням страхів.

Почуття дорослості – це психологічний симптом початку підліткового віку. За визначенням Д. Ельконіна, «почуття дорослості є новоутворення свідомості, через яке підліток порівнює себе з іншими (дорослими або товаришами), знаходить зразки для засвоєння, будує свої відносини з іншими людьми, перебудовує свою діяльність» [58, с. 146]. Перехідність підліткового віку, звичайно, включає біологічний аспект. Це період статевого дозрівання, інтенсивність якого підкреслюється поняттям «гормональна буря». Фізичні, фізіологічні, психологічні зміни, поява сексуального потягу роблять цей період виключно складним, в тому числі і для самого стрімко зростаючого у всіх відношеннях підлітка.

У цьому віковому періоді дитячі страхи повинні потихеньку сходити нанівець. У підлітка постійно присутні інші проблеми. Він вже знає, що може загрожувати йому фізично, знає, які соціальні небезпеки існують навколо, йому залишилося визначитися з головним питанням: хто він такий? Що він представляє сам по собі, по своїй суті?

Головний конфлікт віку – між особистим і суспільним, між індивідуальністю і сім'єю. Так, багато батьків помічають, що з 11 до 16 років особистість начебто намагається втекти – від себе, від сім'ї. Також цей вік не дарма називають перехідним – підліток переходить в новий для себе стан, в якому він має провести всі наступні роки життя – він стає дорослим.

Підліток продовжує залишатися школярем; навчальна діяльність зберігає свою актуальність, але в психологічному плані вона відступає на задній план. Основне протиріччя підліткового періоду – наполегливе прагнення дитини до визнання своєї особистості дорослими при відсутності реальної можливості ствердити себе серед них. Д. Ельконін вважав, що провідною діяльністю дітей цього віку стає спілкування з однолітками. Саме на початку підліткового віку діяльність спілкування, свідоме експериментування з власними відносинами з іншими людьми (пошуки друзів, з'ясування відносин, конфлікти і примирення, зміна компаній) виділяються у відносно самостійну сферу життя. Головна потреба періоду –

знайти своє місце в суспільстві, бути «значущим» - реалізується в співтоваристві однолітків [58].

Аналіз підліткового віку – одна з найбільш дискусійних проблем вікової психології. Терміни його початку і закінчення, психологічний зміст провідної діяльності, перелік новоутворень – всі ці аспекти неоднозначно трактуються вітчизняними і зарубіжними психологами. Єдність думок існує тільки в тому, що це період найбільш інтенсивного особистісного розвитку.

Виходячи з короткої характеристики основних особливостей віку від 11 до 16 років, можна вивести і основні труднощі, з якими стикається підліток, а разом з ними і основні страхи.

У підлітковому віці страх і боязнь, тривожність і побоювання можуть бути представлені в однаковій мірі [43, с. 111]. Провідний страх цього віку – страх «бути не тим», страх невідповідності загальноприйнятим нормам поведінки, вимогам найближчого оточення: школи, однолітків або сім'ї. Конкретними формами цього страху є страх зробити не те, неправильно, не так як слід. Страх невідповідності проростає з несформованого у дитини вміння оцінювати свої вчинки, в цей час формується почуття відповідальності. Підлітковий вік – це найбільш сприятливий (сенситивний) період для формування почуття відповідальності, і якщо воно активно формується, то ймовірність виникнення страху невідповідності в цьому віці знижується.

О. Захаров вважав, що у підлітковому віці потреба бути собою невіддільна від неспокою, тривоги, страху бути не собою. Для підлітка страх бути собою означає страх певних змін. Такий страх зміни має своє фізіологічне обґрунтування у цьому віці, оскільки в період статевого дозрівання відбуваються хвилюючі зрушення в діяльності організму (поява менструацій у дівчаток або полюцій у хлопчиків, збільшення або зменшення маси тіла, надмірно швидкий ріст і хворобливі скоромінущі відчуття в різних частинах тіла тощо) [58].

Слід зазначити, що з 7 до 11 років дитина теж відчувала дуже схожий страх «бути не собою», але з протилежною спрямованістю: дитина боялась «бути не тим», чи не тим, яким її хотіли б бачити батьки, друзі, вона сама. Можна сказати, що цей страх залишився, але помінявся вектор – тепер підліток боїться втратити себе.

Даний страх виникає з того, що риси особистості дитини ще розмиті: в одній ситуації вона відчуває себе зібраною і вольовою, в іншій - «мотлохом» і «розмазнею». Кожен день, кожна подія ставить перед нею вибір, змушує міркувати, що робити. І якщо ще кілька років тому на допомогу приходив рятівний образ старших або вигаданого героя, то десь з одинадцяти років дитина намагається відчути свій шлях, свою манеру поведінки.

Такий страх тісно пов’язаний з поняттям «самооцінки». Підліток вже досить чітко уявляє, яким би він хотів себе бачити, але невпевнений, що відповідає своїм ідеалам. Він постійно порівнює себе реального з тим, яким він себе бачить в своїй свідомості.

Але, крім внутрішньої оцінки, для нього все ще дуже важлива оцінка зовнішня: думка батьків, вчителів, однолітків. Причому, як правило, щоб заслужити схвалення одних, йому доводиться здійснювати зовсім не ті вчинки, які б викликали захоплення у інших.

Один з проявів емоційно-вольової діяльності підлітків – тривога і страхи, які вони відчувають у певних життєвих ситуаціях. Страх у підлітка, як правило – це психічний стан перебільшеної (іноді адекватної) небезпеки.

Підлітковий вік – це суцільні протиріччя, хвилювання, страхи, для нього характерні максимальні диспропорції в рівнях і темпах розвитку. В цілому це період завершення дитинства і початку «виростання» з нього, який супроводжується бурхливими переживаннями, страхами щодо свого місця в суспільстві, ще не «дорослий», але вже не «дитина». Змінюються стосунки з дорослими і товаришами. Яскраво проявляється прагнення до самостійності та властивих дорослим форм поведінки, що супроводжується конфліктами, і на цій основі формуються тривоги, страхи.

Якщо підліток починає себе вести зухвало чи проявляє зневажливу поведінку, то це перш за все лише спроба привернути до себе увагу, або дорослих, або однолітків. І вдаються до такої поведінки зазвичай діти, у яких самооцінка сильно занижена. В таких ситуаціях з великою часткою ймовірності можна припустити, що дорослі не дуже стурбовані станом та переживаннями своєї дитини.

Також у підлітка можливе формування страху, пов'язаного із самооцінкою, якщо у його свідомості закріплюються сказані болючі слова дорослих чи однолітків стосовно його зовнішнього вигляду або розумових здібностей. Відтак дитина здається собі потворою, і це відбивається на її поведінці і відносинах з оточуючими.

Універсальними ліками від страху «бути не собою» є впевненість підлітка в тому, що батьки розуміють і приймають його будь-яким, з усіма його проявами і пошуками. Тому не потрібно поспішати карати підлітка, ставити його в жорсткі рамки обмежень. Те ж саме стосується і інших сторін його життя: йому потрібно дати можливість самому вибирати друзів, не осуджувати його вподобання, але при цьому незмінно «тримати руку на пульсі» [43].

Якщо говорити про підліткові страхи, то їх умовно поділяють на природні та соціальні. Перші базуються на дії інстинкту самозбереження. Це страх втратити рідних, постраждати від катастрофи, нападу тварин, злочинців; боязнь крові, болю, уколів, лікарень; привидів, потойбічних сил; вогню, глибокої води, висоти, несподіваних звуків і т.п. Соціальні страхи викликані взаємодією з оточуючими людьми. Це страх запізнення, ганьби, осуду. Страх бути висміяним і знедоленим. До соціальних страхів також відноситься страх самотності.

О. Захаров провів спеціальне опитування підлітків віком від 10 до 16 років, яке показало явну перевагу природних страхів у дітей 10-12 років, а в наступні роки вже перевагу соціальних, з максимальним їх наростанням в 15 років. Відповідно можна виділити своєрідну перехресну комбінацію

розглянутих страхів в підлітковому віці, а саме зменшення інстинктивних та збільшення міжособистісно обумовлених страхів.

Порівняно з хлопчиками у дівчаток більше число не тільки природних страхів, але й соціальних. Це не тільки підтверджує велику боязливість дівчаток, але і вказує на більш виражену в них тривожність [58, с. 91].

Психологи відзначають, що в нестабільному суспільстві тривожних дітей в кілька разів більше, ніж в країні з високим рівнем життя. За останні десятиліття до категорії тривожних дітей можна віднести чи не кожну третю дитину. Від однолітків їх відрізняє велика кількість ситуативних і соціальних страхів, постійне нервове напруження, підвищена конфліктність.

Також встановлено тісний зв'язок між незадоволеністю батьків і проявом ознак тривожності у їхніх дітей. Як правило, якщо дорослих не влаштовує їх робота, матеріальний або соціальний стан, або житлові умови, це позначається на розвитку дітей з негативного боку. Тут не можна говорити про прямий зв'язок – далеко не кожні батьки зганяють на дітях невдоволення життям, однак опосередкований вплив, навіть поза волею дорослих, все-таки виявляється [43, с. 152].

У підлітків виражені страхи нападу і пожежі, у хлопчиків до того ж страхи захворіти, у дівчаток – стихії і замкнутого простору. Всі перераховані страхи носять головним чином характер побоювань і так чи інакше пов'язані зі страхом смерті [43, с. 152].

У молодшого підлітка з'являються специфічні страхи. Вони – продукт уяви (страх перед відьмами, чортами, привидами, монстрами), страх перед тваринами. У старших підлітків на перший план виступає страх перед авторитарними особистостями (учителем і директором), соціальні страхи (страх не відповідати стандартам або субкультурі референтної групи), страх в ситуаціях з високими вимогами. На нашу думку, страхи молодшого підлітка мають вагому залежність від страхів їх батьків (страх зубожіння). На появу страхів також впливають стилі взаємин в сім'ї (гіперопіка, симбіоз між

матір'ю і дитиною). Старші підлітки починають міркувати про життя, тому у них з'являються подібні за змістом страхи.

У дівчаток підлітковий вік більш насичений страхами, ніж у хлопчиків, що відображає їхню велику схильність до страхів взагалі. Тим не менш, середнє число всіх страхів у них і хлопчиків помітно зменшується в підлітковому віці, у порівнянні з дошкільним.

Підліткова проблема «бути собою серед інших» виражається як невпевненістю в собі, так і невпевненістю в інших. Зростаюча зі страху невпевненість в собі є основою настороженості, а невпевненість в інших служить основою підозрілості. Настороженість і підозріліть перетворюються в недовірливість, що обертається в подальшому упередженістю у відносинах з людьми, конфліктами або відокремленням свого «я» і відходом від реальної дійсності [43, с. 153].

Саме в цей час і дівчатка, і хлопчики починають частіше завмирати перед дзеркалом, користуватися гігієнічною косметикою, звертати увагу на стан волосся і шкіри. В цілому це позитивні тенденції, якщо тільки вони не переходять кордонів розумного. На жаль, для чутливої підліткової психіки це досить сильне випробування. Підлітки починають комплексувати з приводу своєї зовнішності, причому приводом для комплексів можуть стати абсолютно різні явища: «У мене дуже великі груди! Вона величезна! Я не піду в школу, всі будуть дивитися на мене!», в той час як у однокласниці протилежна проблема: «Ну чому у мене не ростуть груди? Всі дівчатка вже носять бюстгальтери, одна я, як першокласниця, ходжу в майці!».

Незадоволені своєю зовнішністю, підлітки стають сором'язливими і одночасно агресивними. Щоб відвернути увагу від себе, вони охоче звертають її на оточуючих. Саме для цього віку характерне групове «цькування» кого-небудь з однолітків. У «жертви», як правило, вибирається найтихіша і найспокійніша особистість, не здатна постояти за себе. І якщо дитина потрапила в таку ситуацію, значить у неї серйозні проблеми із самооцінкою і їй потрібна допомога [43, с. 116].

Дуже часто особи такого віку мають подекілька видів страхів. Найпоширеніший страх, який зустрічається у дітей молодшого підліткового віку іде саме зі школи. Причиною шкільних страхів дитини можуть бути його конфліктні стосунки з вчителями, так само як і з однолітками, а саме страх їх агресивної поведінки. Нерідко самі батьки провокують виникнення такого страху, коли у своєму прагненні мати дитину-відмінника, постійно тиснуть на нього [24]. Найважливішим новоутворенням підлітка у цьому віці є потяг до дорослості, самостійності, самоствердження. Однак, дуже часто вчителі та батьки недостатньо розуміють найважливіші потреби підлітка.

Поряд зі шкільними страхами для цього віку типовими є страхи стихії: бурі, повені, урагану, землетрусу. Всі ці страхи, на думку О. Захарова, продукти так званого «магічного мислення» школяра, його схильності вірити в різного роду передбачення, забобони, «фатальний» збіг обставин. Молодший підліток ще не може зв’язати між собою причинно-наслідковими зв’язками дві випадкові або одночасні події [58].

Ще один із поширених у молодшому підлітковому віці є страх смерті, у цьому віці нервова система дуже збуджена. Існує страх підлітків перед чинниками смерті (війна, ніж, граната, пожежа, військовий літак, атомний вибух).

Крім того, у цьому віці побутує велика кількість інших страхів. Такі як страх перед живими істотами (павук, змія, собака, жаба, жук, малі комахи, коти, щурі, мавпи, комарі) або навпаки, страх перед невідомим, наприклад «нечистою силою» (вампіри, домовий, чорт).

Наявність стійких страхів в підлітковому віці завжди свідчить про нездатність захистити себе. Поступове переростання страхів в тривожні побоювання говорить також про невпевненість в собі і відсутність розуміння з боку дорослих, коли немає почуття безпеки і впевненості в найближчому соціальному оточенні. Отже, підліткова проблема «бути собою серед інших» виражається як невпевненістю в собі, так і невпевненістю в інших.

Вартим уваги фактом є те, що у дівчаток не тільки більша кількість страхів, ніж у хлопчиків, але і їхні страхи більш тісно пов'язані між собою, тобто більшою мірою впливають один на одного. Іншими словами, страхи у дівчаток більш міцно пов'язані з структурою особистості, що формується, і, насамперед, з їх емоційною сферою.

У підлітків протягом певного періоду часу відбувається багато змін, до яких вони мають пристосуватись і часто такі зміни можуть викликати певну тривожність. Якщо говорити про молодшого підлітка, то йому ще важко самостійно справлятися зі своїми внутрішніми протиріччями, а особливо, коли ці протиріччя є негативними. Тому, на допомогу підліткам мають прийти розуміючі батьки та педагоги.

За нашими спостереженнями можна виокремити деякі симптоми, які говорять про наявність тривожності у підлітка: він швидко втомлюється і не може довго працювати; йому важко зосередитися на предметі діяльності; завдання викликає у підлітка занепокоєння; виконання завдання здійснюється в скутому стані тіла; учень ніяковіє і часто говорить про неприємності; червоніє в незнайомій ситуації або середовищі; злякано дивиться на всі боки; скаржиться на страшні сни; якщо взяти його за руку, то руки холодні і вологі; підліток часто скаржиться на розлад шлунку або поганий апетит; насилу засинає, при цьому спить неспокійно (тривожно); іноді (по ситуації) стає полохливим; легко засмучується і важко переносить очікування; плаксивий, не любить братися за нову справу; відчуває невпевненість в своїх силах і боїться труднощів.

В основі внутрішнього конфлікту в підлітковому віці може лежати зовнішній конфлікт – між батьками, між родиною і школою, між однолітками і дорослими. Однак змішувати внутрішній і зовнішній конфлікти абсолютно неприпустимо; протиріччя в навколишньому середовищі далеко не завжди стають його внутрішніми протиріччями. Зовсім не кожен підліток стає тривожним, якщо його мати і бабуся недолюблюють один одного і виховують його по-різному. Лише коли індивід приймає близько до серця

обидві сторони, коли вони стають частиною його емоційного життя, створюються всі умови для виникнення тривоги і страху.

В душі підлітка конфліктують не виховні системи, а його власне бажання не засмучувати маму, його ж власне прагнення подобатися бабусі. Так само, не розпад сім'ї сам по собі робить підлітка тривожним, боязким, а внутрішня несумісність добрих почуттів до обох батьків, які стають один одному ворогами. Чому ж подібні зовні конфлікти у одних дітей викликають глибинне почуття в душі, тоді як у інших підлітків залишають байдужість. Причин багато, але головна з них, це те, які відносини для підлітка є значущими. Наприклад, якщо підлітку байдужа думка вчителя, він хоч і постарається уникнути конфлікту, але «душевних мук» закиди педагога у нього не викликатимуть. Інша справа, якщо різку оцінку його вчинків або здібностей він отримає від того, на чиї слова звик внутрішньо опиратися, чиїм ім'ям дорожить.

Дівчата і хлопці відрізняються тим, з якими ситуаціями вони пов'язують свою тривогу та страх, як це пояснюють, чого побоюються. І чим вони старші, тим помітніша різниця. Дівчата пов'язують тривогу з іншими людьми. Їх хвилює ставлення оточуючих, можливість сварки і розлуки з близькими людьми. Дівчата тривожаться за рідних і близьких, побоюються завдати їм неприємностей, переживають за їх душевний стан, здоров'я і т.п. Для них характерні такі висловлювання: «Мені було б дуже страшно, коли бабусю забрали в лікарню …», або «Я завжди хвилююся, коли мама затримується на роботі …».

До людей, з якими дівчата можуть пов'язувати тривогу, відносяться не тільки друзі, рідні, вчителі. Дівчата бояться так званих «небезпечних людей» – п'яниць, хуліганів, бандитів.

Також підлітки найбільше побоюються фізичної травми. Але якщо для хлопчиків фізична травма сприймається як результат нещасного випадку (потраплю під машину», «в руках розірветься вибухівка»), то для дівчаток

головною причиною є дії цих самих «небезпечних людей» («нападуть із-за рогу», «почне приставати»).

Дівчата починають побоюватися вигаданих страховиськ – мерців, чудовиськ, а також хвилюються в ситуаціях, традиційно тривожних для людей. Ці ситуації за К.Г. Юнгом, називають архаїчними, тому що вони лякали наших ще предків: це темрява, гроза, пожежа, висота. Однак, у 15-16 років гострота таких переживань знижується.

Те, що найбільше тривожить хлопчиків можна назвати одним словом – насильство. Хлопці бояться фізичних травм, нещасних випадків, а також покарань, які можна отримати від батьків або «начальників» поза сім'єю: вчителів, поліцейського, директора школи. Якщо під час перевірок дівчинку хвилює, що вона не впорається із завданням, то хлопчиків в таких ситуаціях лякає лише можливість майбутнього покарання. «Мені страшно, коли мене викликають до дошки, тому що …» – варіант перший: «Я боюся розгубитися і погано відповісти» (дівчина); варіант другий: «Раптом отримаю двійку, вдома обов'язково влетить» (хлопець). Скоріше за все життєвий досвід хлопчиків до 15-16 років розвиває в них почуття особистої відповідальності за свої невдачі. Провал неприємний лише тим, що за ним піде покарання.

Також значне місце в житті підлітка займають почуття. Емоції виявляються стриманіше, особливо негативні. У певних ситуаціях вони можуть не показувати свої справжні почуття і намагатимуться справитись з ними самі, що дається їм ще досить важко. Якщо підліток відчуває боязкість висловлюватись, знаючи, що може бути покараний учителем, чи висміяний однолітками, це може впливати на зниження самооцінки, особливо у 9-10 років, коли виникає вікова криза самооцінки. «Критична самооцінка – це прояв діалогічності в свідомості дитини, внутрішнього діалогу Я – не Я, феномен об'єктивної уваги до себе» [99, с. 83]. Тому, саме вчитель в школі має працювати над тим, щоб діти не боялись бути почутими, уміли в різних ситуаціях висловити думку чи ставлення.

На навчання впливає також колектив, тобто учні класу. Стосовно цього пункту не має виражених закономірностей, все знову ж таки залежить від особливостей характеру дитини та від страхів. Так, наприклад, один учень краще навчається, коли з класом у нього гарні стосунки, а інший навпаки – коли стосунки з класом гарні – оцінки погані, коли стосунки погані – підвищуються оцінки. Через принцип виховання, котрий передається століттями «Ти хороший учень, якщо в тебе хороші оцінки» та через драматичне ставлення батьків до поганих оцінок, з'являється страх отримати двійку, чи страх робити помилки. Потім уже школяр на несвідомому рівні робить висновки: «Помиляється той, хто відповідає», тому з'являється новий страх – відповідати, виходити до дошки, а потім і страх йти до школи.

Підліткові страхи пов'язані не лише зі школою, адже батьки організовують життя дитини поза школою: чи спілкується вона з однолітками (дитячі площадки, будинок в якому живуть), чи має вона свої інтереси – хобі, чи допомагають батьки розвивати ці інтереси, віддаючи дітей у спеціалізовані клуби чи гуртки. Коли ж підлітки проводять більше часу самі, їхнє спілкування обмежене – це може призвести до страху темноти, самотності, нічних кошмарів. Часто таке може відбуватись з дітьми, батьки яких занадто їх опікують, бояться залишати без свого нагляду. Через недостатню рухливість, невміння гратись з іншими, такі діти стають замкненими, проявляється боязливість у спілкуванні, вони не можуть просто розважатись та веселитись.

Порівняно недавно сформувалось нове явище в галузі дитячої психології, яке єдиної назви у всіх дослідників поки не має – це страх грошей або залишитися без грошей. Можна також відзначити, що страх грошей або їх відсутність характерний для підлітків саме останнього покоління на території більшості країн пострадянського простору. Це соціальний страх, викликаний потрясіннями і змінами останніх років. Його повністю можна віднести до так званих «навіяних» страхів, тобто страхів, які проектуються на дитину батьками або іншими дорослими [43, с. 118].

І тим не менше проявляється він, як і всі інші підліткові страхи, загальним станом неспокою і тривожності. Дитина починає занадто багато говорити про гроші – постійно запитує чи є гроші у батьків; цікавиться розміром зарплат всіх знайомих; постійно перераховує кишенькову готівку. Або, навпаки, категорично відмовляється спілкуватися на «грошову» тематику – намагається не брати участь в зборах коштів на потреби класу; уникає відвідування магазинів; вважає за краще ходити пішки, аби не розплачуватись в громадському транспорті.

Причиною виникнення даного страху, як правило, є загальна атмосфера в родині, в якій матеріальному статку приділяється надмірна увага або де грошей реально не вистачає на найнеобхідніше. Його широке поширення пояснюється появою лише в останні десятиліття величезної різниці між соціальним статусом людей. При цьому в багатьох школах в одному класі зустрічаються як діти багатих батьків, так і практично жебраків. Відсутність єдиної форми, більш вільне (в порівнянні з радянською школою) відношення до прикрас і аксесуарів тільки підкреслюють таку різницю. Але дивним фактом є те, що страх грошей зустрічається у дітей не тільки в неблагополучних з матеріальної точки зору сім’ях. Тривога з приводу нестабільного фінансового стану зачіпає і цілком забезпечених підлітків [43, с. 118].

Щоб запобігти появі страху відсутності грошей або допомогти підлітку з ним впоратися, батькам необхідно постійно підкреслювати, що дитина не є тягарем для них, що фінансові чи будь-які інші проблеми дорослих, це їх обов’язкова відповідальність, турбота. Також одним із загальних правил має стати відмова від постійного обговорення фінансових проблем при дітях. Вони можуть знати про матеріальне становище сім’ї в цілому – щоб порівнювати з ним свої вимоги і очікування, але не повинні вникати в усі подробиці грошових потоків.

Страх можна порівняти з міною уповільненої дії, що підриває впевненість у собі, рішучість у діях, наполегливість у досягненні мети. Без

віри в себе, неможливо досягнути успіху у подальшому дорослому житті. Підліток, який постійно зіштовхується з невдачами, все більше зневіряється у своїх силах, та уже попередньо налаштовується на поганий результат. Іноді батьки, які вчасно не побороли свої страхи, можуть передавати їх своїм дітям, які спостерігаючи за тривогою батьків і самі починають підсвідомо боятись.

Причиною страху у дітей також може бути неправильний розподіл ролей у сім'ї. Коли мама змушена виконувати роль батька і матері, при цьому відчуваючи психологічну напругу, яка обов'язково передається дитині. Так, діти бояться частіше, коли головною вважають матір, а не батька. Мати, яка багато працює та домінує в сім'ї часто буває роздратованою у відносинах з дітьми. Домінування матері вказує на слабку позицію батька в сім'ї, що підриває його авторитет, та ускладнює спілкування особливо з боку сина.

У емоційно чутливих дітей хвилювання може виникати вже з перших років життя, внаслідок бажання матері якомога швидше вийти на роботу, де зосереджена головна частина її інтересів. Такі матері постійно відчувають внутрішнє протиріччя через боротьбу мотивів, бажання одночасно встигнути «на двох фронтах».

Деякі батьки надміру вимогливі до дітей бажаючи в них задовольнити свої очікування, будучи занадто вимогливими. Діти часто не влаштовують їх ні темпераментом, ні характером.

Інші батьки проявляють надмірну турботу щодо можливих, а тому й непередбачуваних бід, які можуть статися з дитиною. Типова для них суворість говорить про те, що вони хочуть, щоб дитина діяла за уже готовим планом батьків, при цьому не рахуючись з бажаннями самої дитини. А емоційно чутливі підлітки дуже важко сприймають формальне відношення матері, оскільки саме в цьому віці вони потребують любові та підтримки та визнання дорослих.

На кількість страхів також впливає склад сім'ї. Хлопчики потребують захисту та спілкування зі сторони батька, а натомість отримують надмірну

опіку матері, що може призвести до цілковитої несамостійності та страхів. А у дівчаток на збільшення страхів впливає сам факт спілкування з неспокійною, залишеною без опори матір'ю.

Найбільше схильні до появи страхів діти, які є єдиними в сім'ї. Як правило, такі діти перебувають у більш тісному емоційному контакті з батьками, тому легко переймають їх хвилювання. Такі батьки іноді через міру вкладаються у розвиток дитини, боячись чогось недодати. Тому у дітей з'являється страх не відповідати видуманим стандартам. Нерідко вони не можуть справитись зі своїми хвилюваннями та страхами та почуваються нещасними у своєму «щасливому дитинстві». Збільшення кількості дітей, з якими можна поспілкуватись та погратись впливає на зменшення страхів.

Зазвичай основою виникнення страхів є емоційна чутливість та вразливість, які призводять до яскравого образного запам'ятовування певних подій [59, с. 31].

Підсумовуючи вищевикладене можна сказати, що на появу і формування причин виникнення страхів у підлітковому віці суттєвий вплив мають такі чинники:

- нестійкість психіки особистості у підлітковому віці;
- потяг до самостійності при невизначеному соціальному статусі;
- недостатня сформованість самооцінки і саморегуляції;
- невдала спроба вести «доросле» життя приводить до виникнення великої кількості страхів;
- конфліктний клімат у сім´ї;
- конфліктні (напружені) відносини з вчителями школи;
- наявність тривожності, як ситуативної, так і особистісної, неминуче веде до виникнення страхів.

Страхи у підлітковому віці формуються в процесі набування життєвого досвіду і залежать від виховання підростаючого покоління в сім´ ї, в соціумі. Надзвичайно важливою умовою розвитку страхів у підлітковому віці є

нестабільна самооцінка, як наслідок невпевненість в завтрашньому дні. Низька самооцінка тісно пов'язана з високою тривожністю, страхами. Зростання страхів обумовлено сферою міжособистісних відносин.

Отже, ми розглянули різноманітні причини виникнення страхів та зупинились на деяких наслідках до яких вони можуть призвести. Проте, не слід забувати, що страхи – нормальне для дитячої психіки явище, зворотна сторона інстинкту самозбереження. Деякі з них вказують, що дитина йде по загальному шляху психічного розвитку. Уже давно виявлено, що в багатьох цивілізаціях існує ряд загальних страхів, які відчувають діти. До того ж, слід зазначити, що страх, як і інші прикрі переживання, не є однозначно шкідливим. Будь-яка емоція виконує певну конкретну функцію і допомагає дитині орієнтуватися в навколишньому середовищі, захищає від зайвого ризику, регулює діяльність та поведінку. І все ж, навіть при наявності своїх захисних функцій, страх погано впливає на психіку дитини. У першу чергу це проявляється в тому, що він накладає на всі почуття відбиток тривоги. Зникає життєрадісність, а на її місці з'являються: дратівливість, слабкість, а іноді імпульсивні та важко передбачувані дії.

2.4. Експериментальне дослідження страхів у підлітків

При вивченні страхів підлітків нами використано ряд методів та методик: спостереження, бесіда, анкетування, тестування, проективні методики. На нашу думку при тестуванні доцільно використовувати наступні методики: методику на виявлення дитячих страхів О. Захарова, І. Панфілова [56]; анкетування на виявлення рівня тривожності дитини Г. Лаврентьєвої, Т. Титаренко [79]; проективну методику «Намалюй свій страх» О. Захарова [59]; методику на виявлення самооцінки внутрішніх психічних станів за Г. Айзенком [83]. Ми дібрали саме комплекс таких методик зважаючи на вік дітей. Методики в основному містять по 30-40 запитань, а тому їх виконання не є важким для опитуваних підлітків.

Вибірка дослідження склала 92 особи. Це учні 5-6 класів (10-12 років). Досліджуючи страхи підлітка, ми вирішили одночасно дослідити і стан тривоги та прослідкувати чи пов’язані вони між собою, адже на нашу думку ці два стани взаємопов’язані між собою.

Методика на виявлення дитячих страхів О. Захарова, І. Панфілова використовувалась з метою виявлення та уточнення переважаючих видів страхів. Дана методика включає 27 запитань, в яких містяться назви конкретних страхів, підліток мав відповідати на них «боюсь», «не боюсь». Обробляючи відповіді можна виявити чого конкретно боїться дитина. Всі перераховані страхи розділені на кілька груп (медичні, страхи пов’язані з заподіянням фізичної шкоди, боязнь тварин, страх смерті, страхи казкових персонажів, страх темряви і кошмарних снів, соціально-опосередковані страхи, просторові страхи).

Проективна методика «Намалюй свій страх» О. Захарова використовувалась для виявлення найбільш актуальних страхів підлітків. На нашу думку, вона доповнює методику на виявлення дитячих страхів О. Захарова, І. Панфілова. Адже при наявності певної кількості страхів, які виявила методика О. Захарова, І. Панфілова, підлітки намалювали один або два страхи, хоча й можуть мати 5 чи 10 страхів. Ми вважаємо, що саме намальовані страхи є домінуючими, оскільки були вибрані як актуальні самими підлітками.

Нами виявлено, що систему страхів, які переважають у молодших підлітків (див. Рис. 2.1). Так, на перше місце можна виокремити страх смерті (своєї або своїх близьких) – 97%; страх заподіяння фізичної шкоди (транспорт, несподівані звуки, пожежа, війна, стихії) – 95%; соціально-опосередковані страхи (боязнь людей, дітей, покарань, запізнень, самотності), які притаманні 87% від загальної кількості опитаних, такий же у підлітків і медичний страх (біль, уколи, лікарі, хвороби) – 87%; боязнь тварин притаманна 71% підлітків; страх темряви і кошмарних снів — 48%;

просторові страхи (висота, глибина, замкнутий простір) — 46% опитаних; казкових персонажів – 11%.

Нами проведено експеримент з порівняння страхів підлітків з двох різних шкіл (Рис.2.2.). Метою такого експерименту було прагнення виявити чи впливає соціальна ситуація розвитку на прояв страхів учнів середніх класів. У ході проведення спостереження та бесід з підлітками, нами було виявлено деякі особливості та відмінності шкіл А та В. Це напевне зумовлено тим, що учні цих шкіл є дещо різними за соціальним статусом.

Рис. 2.1. Особливості розподілу страхів підлітків за методикою О. Захарова, І. Панфілова

Нами встановлено, що учням 5 класу школи А притаманна менша кількість страхів. Школа А – є гімназією, до якої дітей зараховують шляхом співбесіди та відбору, інша школа є звичайною загальноосвітньою школою. У школі В навчається багато дітей з малозабезпечених сімей та сімей, які перебувають у складних життєвих обставинах. При спілкуванні, ми звернули увагу на те, що діти дещо вищого соціального статусу спілкуються впевненіше, легше йдуть на розмову (школа А), а діти зі школи В (вони більш замкнуті, відповідають не чітко). На нашу думку, соціальний статус,

стосунки у сім'ї, зайнятість дітей у позашкільній діяльності, тобто те, в яких умовах дитина розвивається та самовиражається значним чином впливають на наявність страхів.

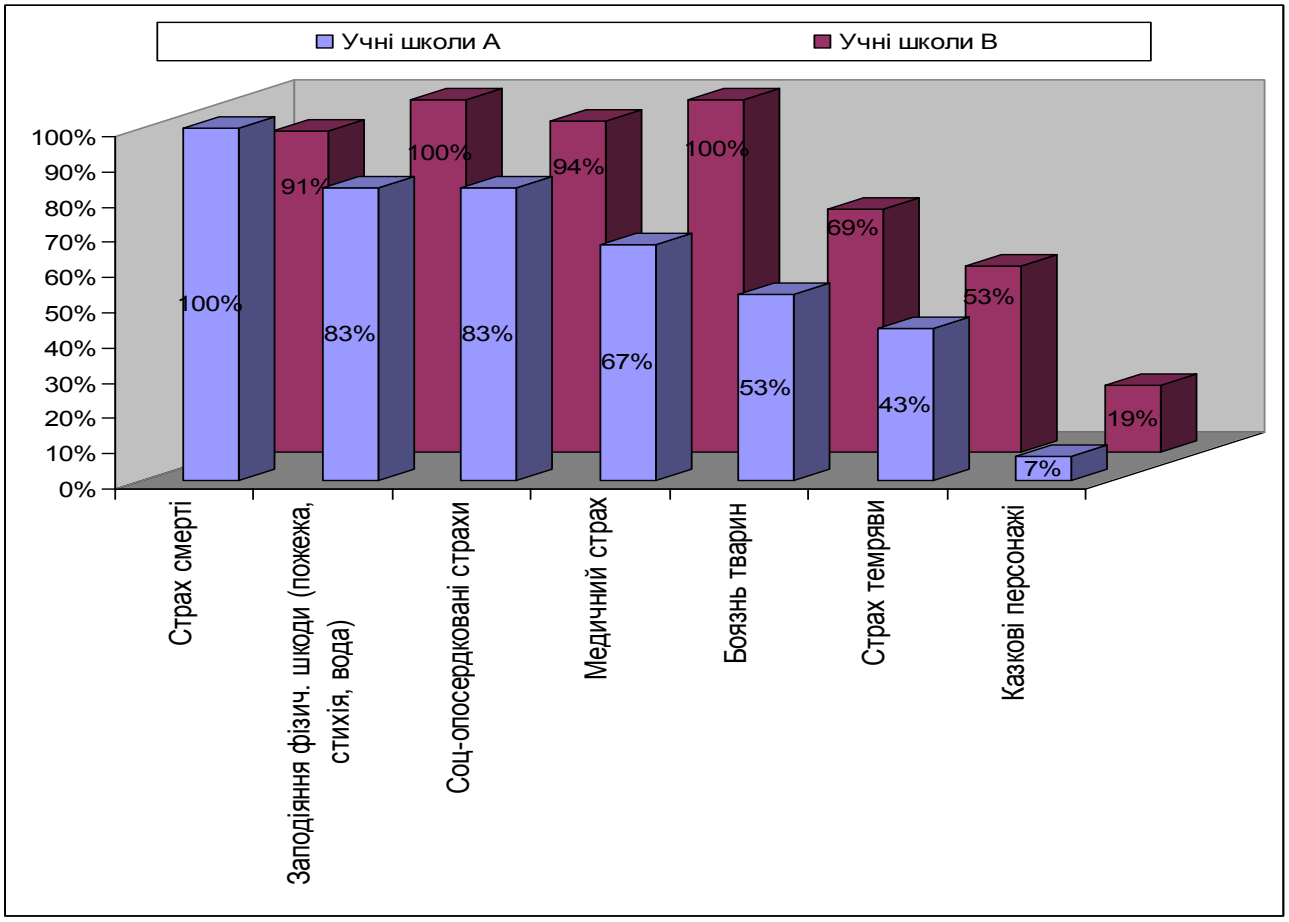

Рис. 2.2. Порівняльний аналіз дитячих страхів молодших підлітків школи А та школи В.

Як видно з Рис.2.2., у спектрі страхів в різних школах є відмінності. Так, учням школи А боязнь казкових персонажів притаманна лише 7% підлітків, проте, учні школи В мають такі страхи, як виявилось, майже у тричі більші (19%). Медичні страхи також у більшій мірі притаманні учням школи В (у 100% опитаних), у той час у молодших підлітків школи А такий страх виявлений лише у 67% опитаних.

Страхи завдання фізичної шкоди також відрізняються у за показниками у цих двох школах (він притаманний 100% підлітків школи В та 83% підлітків школи А). Боязнь тварин притаманна 53% молодших підлітків школи А, у той час як такий же страх наявний 69% опитаних школи В.

Соціально опосередковані страхи наявні у 94% підлітків школи В, та у 83% учнів школи А.

Проведено вивчення відмінностей у наявності страхів у підлітків хлопчиків та дівчаток. Нами виявлені деякі відмінності між ними, які представлені на Рис. 2.3.

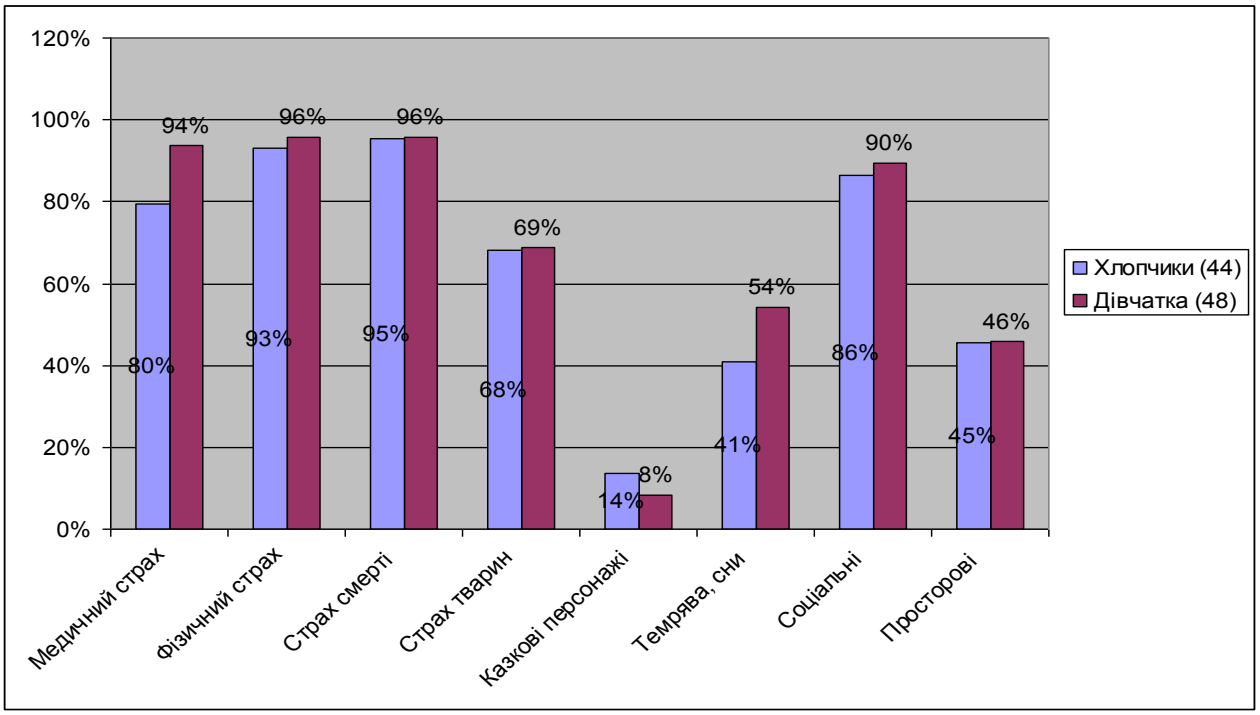

Рис. 2.3. Порівняльна характеристика прояву страхів у хлопчиків та дівчаток молодшого підліткового віку

Деякі страхи наявні майже однакові як у хлопчиків, так і у дівчаток: боязнь тварин – хлопчики 68% та дівчатка 69%; боязнь завдання фізичної шкоди притаманна 93% хлопчиків та 96 % дівчаток; просторові страхи наявні у 45% хлопчиків та у 46% дівчаток; боязнь смерті притаманна 95% хлопчиків та 96% дівчаток; соціально-опосередковані страхи мають місце у 86% хлопчиків та у 90% дівчаток.

Але є страхи, які притаманні дівчаткам у більшій мірі, ніж хлопчикам. Так, 94% дівчаток-підлітків мають медичні страхи, коли такі страхи притаманні лише 80% хлопчиків; боязнь темряви та страшних снів наявна у 54% дівчаток та 41% хлопчиків. Але 14% хлопчиків мають страх, боязнь казкових персонажів, коли лише 8% дівчаток мають такий страх.

Отже, з експерименту встановлено, що дещо більше страхів все ж таки мають дівчатка, що зумовлено психологічними та статевими особливостями їх розвитку в цьому віці. У дівчаток підлітковий вік більш насичений страхами, ніж у хлопців.

У процесі дослідження нами було використано методику О. Захарова «Намалюй свій страх», як додаткову до раніше використаної методики на виявлення дитячих страхів О. Захарова, І. Панфілова. Дана методика допомогла нам виявити найбільш актуальні страхи з низки уже відомих (Рис.2.4.).

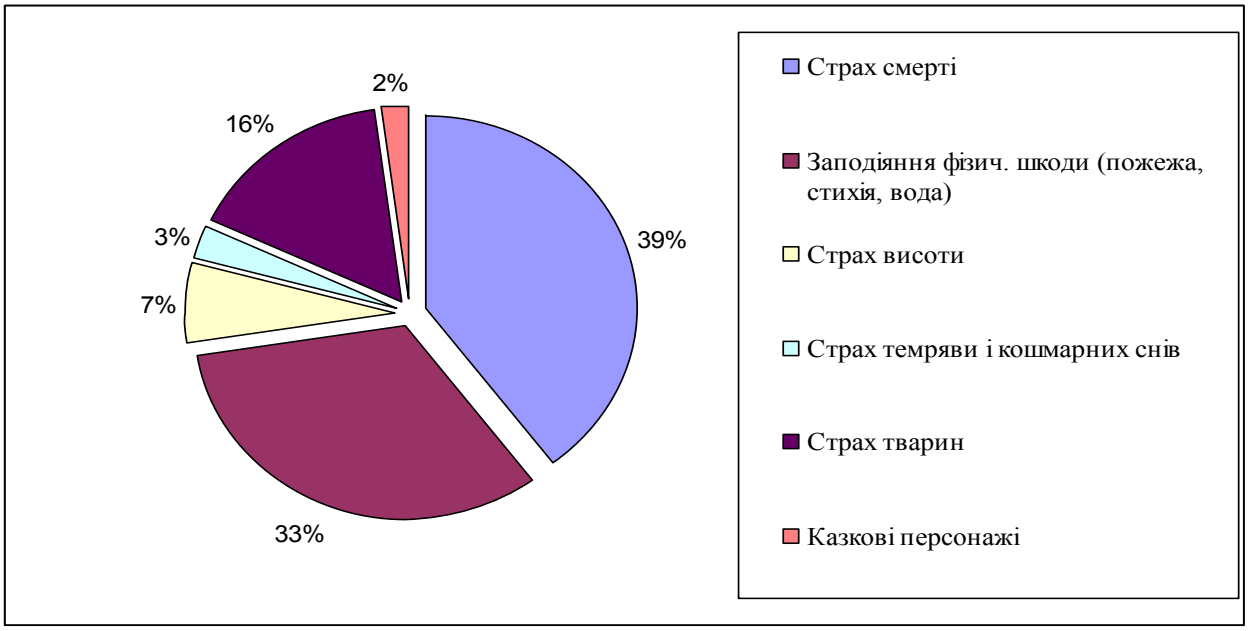

Рис. 2.4. Результати виявлення найактуальніших страхів молодших підлітків.

Деякі молодші підлітки малювали один страх, інші по 2-4 види страхів. Результати даного дослідження показали, що 64% молодших підлітків намалювати смерть як свій головний страх, 53% намалювали боязнь отримання фізичної шкоди, 26% виділили боязнь тварин як свій базовий страх, 11% підлітків намалювали страх висоти, боязнь темряви прослідковується у 4% малюнків підлітків, казкові персонажі, страх залишатись самому, як причини страхів були намальовані на 3% малюнків підлітків, 2% молодших підлітків мають страх води, боязнь хвороби та блискавки виявлено лише у 1% підлітків.

Розділ ІІІ
Теоретико-експериментальне дослідження агресивності особистості в дошкільному та шкільному віці

3.1. Агресивність особистості як психологічний феномен

У сучасній психології найбільш відомими і популярними стали наступні класичні теорії агресії: інстинкту (потягу), фрустрації-агресії, соціального научіння та соціального впливу.

Розуміння агресії як інстинкту найбільш яскраво було представлено в психоаналітичній (З. Фрейд) та етологічній (К. Лоренц) теоріях. З. Фрейд [130] трактував поведінку людини в контексті взаємодії двох базових інстинктів: життя (Еросу) і смерті (Танатосу), конфлікт між якими призводить до виникнення агресії. Вона спрямовується або зовні, проти людей, або на себе, якщо не знаходить виходу назовні.

К. Лоренц [82] показав, що агресія має інстинктивну природу і служить, як і всі інші інстинкти, збереженню життя і виду. У людини, яка своїми зусиллями занадто часто змінює умови власного життя, агресивний інстинкт часто призводить до згубних наслідків. А. Ардрей пов'язував агресію з вродженим «інстинктом мисливця», природнім добором і адаптацією. Мисливська природа, на його думку, складає основу людської агресії. Мак Доудаул розглядав його в якості природної сутності людини (цит. за [64]).

З позицій соціального неофрейдизму Е. Фромм [131] піддав позитивній критиці інстинктивістську теорію. На його думку, всі живі істоти виявляють агресію, однак природа агресії у людини інша, ніж у інших живих істот. Людська агресія вкорінена в її соціальному характері.

У теорії Е. Фромма [131] розуміння агресії позначилось в термінах, що стосуються особливостей індивідуальності, а не поведінки. Іншими словами, мова йшла скоріше про агресивність (особливості особистості), ніж про агресію (особливості поведінки). Однак розуміння агресивності як

особливості особистості (індивідуальності) зародилося задовго до Е. Фромма. Агресивність входить до числа базових потреб людини.

В теорії фрустрації-агресії розвивалося уявлення про агресію з позиції поведінкової психології. Згідно із цією теорією агресивна поведінка обумовлена фрустрацією, і навпаки, фрустрація має наслідком певну агресію. Хоча ці ідеї не отримали емпіричного обґрунтування, було висловлено припущення, що причиною цього може бути зв'язок фрустрації не лише з агресією, але й великою кількістю інших реакцій.

Новий поворот в розвитку теорії фрустрації-агресії стався завдяки Л. Берковіцу [16]. Він вважав, що фрустрація пов'язана не з інструментальною агресією, а тільки з емоційною агресією, рушійною силою якої є гнів. Далі він припустив, що фрустрація призводить до агресії тільки в тій мірі, в якій виникають негативні емоції. Будь-яка подія, яка призводить до неприємних відчуттів, включаючи біль, холод, спеку чи психологічний дискомфорт, може призводити до агресії.

Важливе доповнення до теорії фрустрації агресії Л. Берковіца зробив Д. Зілман [64]. Він стверджував, що стан внутрішнього хвилювання, включаючи збудження, здатний підвищити агресивну активність. Відповідно до теорії Д. Зілмана, щодо перенесення збудження, емоційна реакція гніву має ті ж симптоми, що й інші емоційні стани. Якщо з якоїсь причини людина емоційно збуджується, а пізніше виникає роздратування, остаточне хвилювання можна помилково сприйняти як гнів. Значить, гнів фізіологічно схожий з іншими емоційними станами й будь-яка форма емоційного збудження може призводити до посилення агресії.

Л.Берковіц [16] зробив наступний крок і розробив когнітивно-неоасоціативну модель агресії. За цією моделлю неприємна ситуація запускає складний ланцюг внутрішніх подій. Центральне місце посідає пам'ять. У ній асоціативні ідеї, образи і почуття зберігаються як єдина асоціативна мережа. Процес починається з того, що неприємна подія дає волю негативним почуттям, які пов'язані у свою чергу з негативними переживаннями, що мали

місце у минулому. Негативне почуття чи думка активують велику кількість пов'язаних з ними негативних спогадів, почуттів і вчинків. Залежно від інших ключових моментів ситуації (наприклад, наявність або відсутність зброї), негативні переживання можуть бути виражені у вигляді агресії, або втечі. Агресія, таким чином, є функцією двох взаємодіючих факторів: особливостей індивідуальності і ситуації.

Засновник теорії соціального научіння А. Бандура [12] стверджував, що фрустрованість суб'єкта - недостатній фактор для виникнення агресії. Необхідний також приклад для наслідування. Агресивні реакції засвоюються не тільки при прямій участі в ситуаціях, пов'язаних з агресією, але й у результаті спостереження за агресивною поведінкою інших людей та її наслідками. Теорія А. Бандури показала можливі механізми впливу соціального оточення на формування агресії.

Представники теорії соціального впливу ввели поняття «сила примусу». Це поняття дозволило відповісти на питання про те, чому люди застосовують погрози, покарання, і завдають шкоди один одному. Суть цієї ідеї достатньо проста: насильство («сила примусу») використовується як засіб досягнення бажаного тоді, коли вичерпані чи відсутні інші способи досягнення результату («сила переконання»). «Коли особистість не може переконати, підкупити чи ще якимось аналогічним чином впливати на іншу людину чи групу людей з метою примусити їх виконати ті чи інші вимоги, тоді успіх впливу буде залежати виключно від її здатності обмежити, демобілізувати, нашкодити чи навіть зруйнувати їх. Ці ж засоби можуть бути використані з метою самооборони, помсти, розплати тощо» [64, с. 37].

Кожна з основних теорій агресії звертала свою увагу на якийсь один тип спонукальних механізмів агресії. Але жодна з цих теорій не пояснювала агресивну поведінку у всій багатоманітності її проявів. В етіологічних і психоаналітичних теоріях агресія розміщувалася «всередині» людини і пояснювалася біологічними інстинктами. В теоріях фрустрації-агресії акцент був зроблений на спонуканнях-мотивах. У теоріях соціального научіння і

соціального впливу, джерела агресії розміщувалися «зовні» людини і пояснювалися особливостями соціальної ситуації.

У сучасних дослідженнях впроваджується розрізнення понять «агресія» та «агресивність». Агресія визначається як форма поведінки, спрямована на образу чи завдання шкоди живій істоті, яка не бажає подібного поводження [22], а агресивність - як схильність особистості діяти ворожо і агресивно. «Під агресією розуміємо властивість особистості, що виражається в готовності до агресії, ... агресія - це певна дія, що завдає збитку іншому об'єкту» [117, с. 4]. Таким чином, поняття «агресія» й «агресивність» нетотожні.

Однак нерідко тонкі відмінності між агресією і агресивністю затушовуються чи задаються неявно, в підтексті. Так, агресія визначається як «мотивована деструктивна поведінка, що суперечить нормам і правилам співіснування людей в суспільстві, завдає збитку об'єктам нападу (живим і неживим), завдає фізичної шкоди людям чи викликає у них психологічний дискомфорт (негативні переживання, стан напруженості, страху, пригніченості тощо)» [110]. У визначенні агресії як мотивованої деструктивної поведінки визначальною фактично визнається роль мотиву, тобто особливості особистості, і в цьому розумінні - внесок агресивності як особливості особистості (індивіда) в агресію як форму поведінки. Відмінності між агресією і агресивністю проявляються скоріше неявно, ніж очевидно і ясно.

Агресивність як особливість індивідуальності концептуалізується не тільки в термінах мотиву, але й у термінах стану, рис особистості і властивостей темпераменту. Тому агресивність як властивість можна віднести не тільки до особистості, але і до інших рівнів індивідуальності.

Агресія як форма поведінки не може бути зрозумілою без аналізу мотивів особистості. Мотив - це спонукання до діяльності (у тому числі до поведінки) [18, с. 123]. Врахування намірів особистості (агресивність) дозволяє усувати змішування агресії з іншими формами поведінки, навіть

якщо одна людина випадково завдає шкоди іншій. Врахування намірів особистості дозволяє також відмежувати людську агресію від агресії тваринної. З іншого боку, якщо акцент робиться на намірі, значить, ми маємо справу з агресивністю як особливістю саме індивідуальності, а не поведінки.

Слід відзначити, що мотив - це поняття, що посідає ніби проміжне положення між поняттями поведінки та особистості (індивідуальності). Одні дослідники зсувають мотив до полюсу поведінки, інші - до полюсу особистості. Щось подібне спостерігається і в дослідженнях агресії (поведінки) - агресивності (індивідуальності).

Агресивність як особливість індивідуальності зливається з агресією як формою поведінки (цит. за [64]). При цьому розрізняють наступні види агресії: експресивну, ворожу та інструментальну.

Під експресивною агресією більшість розуміє мимовільний вибух гніву. Емоційний вибух не має певної мети і швидко припиняється. Експресивна агресія може супроводжуватися чи не супроводжуватися нападом (агресія як поведінка). Інакше кажучи, експресивна агресія є по суті агресивністю як особливістю особистості, мотивом. Більше того, немає тотожності між експресивною агресивністю і нападом агресії як поведінкою.

Поруч із поняттям експресивної агресії знаходиться поняття імпульсивної агресії. Імпульсивна агресія протікає за типом афекту, непідконтрольного суб'єкту. «Акти імпульсивної агресії являють собою емоційні реакції, які запускаються інтенсивною внутрішньою стимуляцією» [16, с. 40].

Велике значення має розрізнення ворожої та інструментальної агресії. Метою ворожої агресії є головним чином завдання шкоди іншій людині. Інструменальна агресія є засобом, інструментом досягнення нейтральної мети, наприклад, виховання шляхом покарання [93].

Агресивність як мотив являє собою досить складне і комплексне утворення. Х. Хекхаузен [133] вважав, що мотивація агресії знаходиться під впливом наміру, приписуваного нападнику, очікування досягнення мети і

відплати за здійснену агресію. До ключових мотиваційних факторів агресії він також відносив задоволення результатами агресії, самооцінку (почуття провини), оцінку інших людей.

М. Левітов відзначав, що агресію слід вивчати не тільки як поведінку та/або мотив, але і як психічний стан. «Психічний стан - це поняття, до складу якого входять різні види інтегрованого відображення впливів на суб'єкта як внутрішніх, так і зовнішніх стимулів, без чіткого усвідомлення їх предметного змісту» [80, с. 293]. М. Левітов вважав, що агресивний стан може включати в себе не тільки прямий напад, але й загрозу, бажання напасти, ворожість. Стан агресії може бути зовнішньо яскраво вираженим, наприклад, у ворожості, грубості, але може бути й прихованим, набуваючи форми недоброзичливості, озлобленості. Типовий стан агресії характеризується гострим, часто афективним переживанням гніву, імпульсивною безладною активністю, злісністю, у низці випадків - бажанням на комусь і навіть на чомусь «зігнати злість».

М. Левітов виділяв у агресивному стані пізнавальний, емоційний і вольовий компоненти [80].

Пізнавальний компонент агресивного стану проявляється в орієнтуванні, що вимагає розуміння ситуації, виділення в ній об'єктів нападу. Особливої уваги потребує вивчення впливу загрози на агресію. «Не кожна загроза викликає агресивний стан, а з іншого боку, зовсім не кожен агресивний стан спровокований загрозою» [80, с. 169]. Важливо правильно зрозуміти загрозу, проаналізувати і оцінити її. Від цього залежить стан агресії, її форма і сила. Переоцінка загрози може призводити до усвідомлення свого безсилля і навіть до відмови від агресії. Недооцінка загрози, навпаки, може свідчити про переоцінку своїх сил і викликати стан фрустрації, а інколи навіть призвести до поразки.

Емоційний компонент агресивної поведінки виражається, насамперед, у гніві. Але не кожного разу гнів переходить у агресію. Більше того, не завжди гнів її провокує. Наприклад, «безсилий» гнів - реакція на фрустрацію

- не призводить до агресивної поведінки. «Благородний» гнів - обурення з приводу поганого вчинку - також не припускає агресію як поведінку. Крім гніву, відзначаються також інші емоції та почуття, що входять до складу емоційного компоненту агресивного стану: недоброзичливість, злість, мстивість, а інколи й садизм [80, с.162].

Л. Берковіц [16] також відводив велику роль психічному стану гніву у розумінні агресії. І знову ж таки, гнів і агресія - не одне й те саме. «У випадку агресії ми маємо справу з дією, спрямованою на досягнення певної мети - завдати шкоди іншій особі. Гнів же зовсім не обов'язково має якусь конкретну мету, але означає певний емоційний стан. З яких би компонентів не складався цей емоційний стан, він не спрямований на досягнення мети і не служить реалізації конкретного наміру в тій чи іншій конкретній ситуації. У зв'язку з цим можна відзначити те, що гнів як емоційний стан не запускає прямо агресію, а зазвичай тільки супроводжує спонукання нападу на жертву» [16, с. 43].

До вольового компоненту агресивного стану М. Левітов відносив цілеспрямованість, рішучість, наполегливість, у низці випадків - ініціативність і сміливість. Часто агресивний стан виникає і розвивається в боротьбі, а боротьба вимагає вольових якостей. Але «якщо з формального боку агресивний стан є вольовим актом, то було б зовсім неправильним відносити його до проявів сили волі. Сила волі не в формальному, а в справжньому, змістовному значенні цього терміну, визначається соціальною цінністю цілей, наполегливістю, обумовленою цими цілями; вона виявляється не в агресії, а в її змісті і протидії, тобто тільки в такій боротьбі, що має суспільне і моральне позитивне значення» [80, с. 170].

Отже, впровадження поняття «агресивний стан» так само правомірне, як впровадження понять «агресія» і «агресивність». Таким чином, розгляд класичних і сучасних теорій агресії та агресивності дозволяє тонше розуміти особливості агресивної поведінки, її природу і місце в структурі людської життєдіяльності.

Агресивність може виступати не тільки як мотив і стан, але і як риса особистості, і властивість темпераменту. У той час як мотиви і стани мають ситуативний характер, індивідуальні властивості вирізняються надситуативністю і стійкістю. Агресивність є відносно стабільною готовністю до агресивних дій в різних ситуаціях, а «агресивна поведінка не може бути зрозумілою, якщо об'єктом дослідження не стане агресивність як особистісна риса» [23, с. 124].

К. Платонов вважав, що «агресивність як психічне явище, що виражається у прагненні до насильницьких дій у міжособистісних стосунках, може бути властивістю особистості і навіть рисою характеру як результатом недостатнього виховання чи симптомом психічного захворювання» (цит. за [17, с. 7]). Агресивність розвивається в дитячому і підлітковому віці. Порушення емоційних взаємодій в батьківській сім'ї можуть призвести до формування агресивної індивідуальності, оскільки вони «деформують особистість, перешкоджають формуванню одних її сторін, підкоряють собі інші... З'являється тривожність як постійна властивість особистості, і звідси очікування агресії і готовність чинити опір їй, навіть завдаючи превентивні удари» [115, с. 181].

В. Мерлін [89] розглядав агресивність подвійно: як особливість особистості (агресивне ставлення особистості до людей) і як властивість темпераменту (екстрапунітивність при фрустрації). Таким чином, агресивність проявляється щонайменше на двох рівнях інтегральної індивідуальності: особистості і темпераменту. У агресивності як рисі особистості проявляється об'єкт (люди) і зміст ставлення особистості. В агресивності як властивості темпераменту (екстрапунітивності) проявляється психодинамічний бік агресивності. Однак, оскільки агресивність (особистість) і екстрапунітивність (темперамент) характеризуються спрямованістю, деяка зовнішня подібність між ними існує.

Екстрапунітивність є схильністю до нападу чи до руйнівних реакцій в ситуації фрустрації [89, с. 89]. Ектрапунітивність проявляється в

дратівливості, слабкому контролі ворожості, в розрядці напруження, викликаного фрустрацією, яка виражена шляхом експресивних атакуючих чи руйнівних реакцій.

Агресивність знаходиться у певному зв'язку з такими рисами, як жорстокість і ворожість. Зокрема, вона тісно пов'язана з жорстокістю, але при цьому між ними існує певна різниця. «Агресія і жорстокість являють собою вияви насилля, але в порівнянні з жорстокістю агресивність - більш широке і значною мірою морально нейтральне поняття, оскільки далеко не завжди агресивні дії мають жорстокий характер. У той же час будь-яка жорстокість агресивна. Можна сказати, що жорстокість - особлива якість агресивності» [8, с. 6].

Під жорстокістю розуміють прагнення завдавати страждань людям чи тваринам. Жорстокість виражається в діях, бездіяльності, словах, а також фантазуванні відповідного змісту. Жорстокість може бути імпульсивною чи планомірною, свідомою чи несвідомою, офіційно санкціонованою чи злочинною. Як поведінка жорстокість спрямована на завдання страждань і мук саме заради страждань і мук. У цьому і полягає зміст жорстокості. Але якщо жорстокість має місце, але не спрямована на завдання страждань і мук, вона позбавляється сенсу жорстокості [8].

Ворожість - це негативна установка, позиція, ставлення особистості до оточуючих. Ворожість визначається також як негативна установка до іншої людини чи групи людей, яка знаходить своє вираження у вкрай несприятливій оцінці свого об'єкта. «Ми висловлюємо свою ворожість, коли говоримо, що нам не подобається ця людина, особливо коли бажаємо їй зла. Далі ворожий індивід - це така людина, що зазвичай проявляє більшу готовність висловлювати словесно чи якимось іншим чином негативні оцінки інших людей, демонструючи загальну недружність до відношенню до них» [16, с. 44].

Ворожість як ставлення складається з афективного, когнітивного і поведінкового компонентів. Афективний компонент включає такі емоції, як

гнів, роздратування, образу, відразу тощо. Когнітивний компонент включає негативні переконання стосовно людської природи (цинізм) і переконання в недоброзичливості інших людей щодо суб'єкта ворожості (ворожі атрибуції, недовіра, підозріливість). Нарешті, поведінковий компонент включає такі дії, як агресію, негативізм, небажання співпрацювати, уникнення спілкування.

Таким чином, агресивність може бути пов'язана не тільки з ситуативними проявами агресії, виступаючи як мотив і стан, а і визначати стійку готовність до агресивних дій в різних ситуаціях, будучи наявною в структурі індивідуальності в якості риси особистості і властивості темпераменту.

Різноманітними дослідниками запропонована велика кількість визначень агресії, але жодне з них не може бути визнане вичерпним і загальновикористовуваним.

По-перше, під агресією розуміють сильну активність, прагнення до самоствердження. Так, Л. Бендер говорить про агресію як тенденцію приближення до об`єкта чи віддалення від нього, а Ф. Аллан описує її як внутрішню силу (непояснюючи її виникнення), яка дає можливість людині протистояти зовнішнім силам.

Під агресією розуміються акти ворожості, атаки, руйнації, тобто дії, які шкодять іншій особі або об`єкту. «Нелюдська агресивність» є поведінковою реакцією, що характеризується проявом сили у спробі нанести збиток чи шкоду особистості чи суспільству.

В той самий час велика кількість авторів визначають поняття «агресія», як специфічну форму агресивної поведінки та як психічну властивість особистості. Агресія трактується як процес, що має специфічну функцію та організацію; агресивність ж розглядається як деяка субстанція, що є компонентом більш складної структури психічних властивостей людини [62, с. 7].

Формуючи визначення агресії, ряд дослідників намагаються зробити це на основі вивчення явищ, найчастіше за все актів поведінки, які піддаються

об`єктивному спостереженню та вимірюванню. Наприклад, визначають агресію, як «реакцію» в результаті якої інший організм отримує больові стимули, «фізичну дію чи загрозу такої дії з боку однієї особи, яка обмежує свободу чи генетичну пристосованість іншої особи» [3, с. 98].

Найбільш загальним визначенням агресії являється поведінка, яка наносить шкоду. До того, шкода може бути як прямою (напад), так і другорядною (розповсюдження чуток). В якості синонімів до поняття агресії використовуються поняття «деструктивність», «наполегливість», «напад», «насилля», «руйнація», «жорстокість». Терміном «агресивність» визначають ситуативну чи особистісну схильність до руйнівної поведінки. М. Левітов описав стан агресивності, як стенічне переживання гніву з втратою самоконтролю.

По формі агресія розділяється на фізичну (побиття, поранення, згвалтування) та вербальну (образи, плітки, відмова від спілкування); пряму та другорядну.

А. Басс ввів поняття ворожої та інструментальної агресії. Ворожа агресія мотивується негативними емоціями та намаганням зробити зло. При інструментальній агресії, навпаки, переслідуються цілі, які не пов`язані з нанесенням шкоди, тобто агресія стає інструментом особистого збагачення чи пристосування. У випадку інструментальної агресії страждання жертви зазвичай не потрапляють у поле уваги суб`єкта.

Реактивна агресія є відповіддю на реальну атаку, загрозу. Проактивна агресія (залякування, примус) ініціюється зачинщиком для задоволення власних потреб. Проактивна агресія часто спрямована на більш слабку, беззахисну істоту. Проактивна агресія може бути ворожою (помста за невдачі людині, що випадково зустрілася) та інструментальною (переслідування для досягнення влади в групі, наймане вбивство) (цит за [121, с. 99]).

Е. Фромм розмежував злоякісну та доброякісну агресію. Так, доброякісна агресія допомагає підтримці життя та є адаптивною. Робітники міліції, військовослужбовці під час бойових дій, а також ряд інших

спеціалістів нерідко вдаються до агресивних дій, які мають на меті виконання професійного та громадського обов`язку. До доброякісної агресії відноситься самозахист, а також псевдоагресія, при якій шкода наноситься випадково. Псевдоагресія включає в себе нещасні випадки, ігрову агресію (фехтування, боротьбу) та агресія як соціально прийняте самоствердження в умовах конкуренції [131, с. 21].

У сучасній літературі останній вид поведінки прийнято називати наполегливим, асертивним, але не агресивним. Розмежування термінів «наполегливість» та «агресивність» допомагає уникнути неправильної оцінки вдалої, впевненої поведінки. Однак, межа між наполегливістю та агресією не завжди прослідковується. Більш логічну картину агресії, ніж інші автори пропонує Е.Фромм. Агресія, як еволюційно закріплена поведінка не може бути адаптивною, тому на його думку, слід боротися тільки з соціально небезпечними формами агресивної поведінки, які заважають пристосуванню. Недолік прийнятної агресивності призводить до блокування самоствердження та самореалізації, що в результаті дає сліпу покору та непотрібну жертвенність. Доброякісна агресія потрібна для руйнації «застарілих зразків норм», для проведення інновацій. Будь-яка творча діяльність має на увазі заперечення порядку, який сформувався та встановлення нових правил, теорій, законів.

Злоякісну агресію Е. Фромм визначає як деструктивність, яка не пов`язана зі зберіганням життя. Він описує види деструктивності в більш широкому соціальному і культурному контексті, ніж у більшості сучасних монографій. Крім помсти і специфічного характера, Е. Фромм виділяє екстатичну деструктивність, яка породжується деякими релігійними культами, ідеологічними рухами, а також оргіями, які розворухують підсвідомі ваблення. Останній вид агресії призводить до слугування ідеалу руйнування і до хронічної ненависті [131, с. 42].

Агресивні дії можуть бути як свідомими, так і несвідомими. Неприйнятна несвідома агресивна поведінка може бути як випадковою, так і

слабко усвідомленою. Так, і в стані фізіологічного афекта свідомість звужується, різко зменшується самоконтроль і особистість може здійснити небезпечні агресивні дії, не усвідомлюючи, що відбувається. Окремо слід згадати про патологічну агресію, яка може бути наслідком психотичного стану і потребує медичного втручання. Ірраціональні погляди, внутрішні голоси, параноїдальна підозрілість, ідеї про божественні послання, манія величі – все це може виступати як патологічний стимул до агресії. Вона може виступати як суб`єктивно сприйнятий засіб самозахисту, втілення ідей месіанства, прояв героїзму і т.п. Однак, наявність діагностованої психічної аномалії ще не є достовірним прогнозом здійснення деструктивних актів.

А. Басс і А. Дарки виділяють наступних 5 видів агресії :

- Фізична агресія (фізичні дії проти будь-кого).
- Роздратованість (грубість).
- Вербальна агресія (погрози, крики, сварка і т.п.).
- Опосередкована агресія, спрямована (плітки, злісні жарти) і неспрямована (крики в натовпі, гупання і т.п.).
- Негативізм (опозиційна поведінка).

Ю. Можинський виділяє два види патологічної агресії – психотичну і трансформовану. Психотична агресія здійснюється під впливом галюцинацій і маячні і характеризується незрозумілістю руйнівних дій. Жорстока поведінка при трансформованій агресії початково починається в адекватній ситуації, але в якийсь момент трансформується в агресивно-патологічні дії з ознаками немотивованого садиського насилля. За даними Ю. Можинського, серед підлітків, які скоїли вбивства, максимально жорстокі дії, 82% здорові, 12% хворі, характеризуються патологічною агресивністю. З останніх 6% діяли під впливом маячні і галюцинацій (психотична агресія) і 6% проявили трансформовану агресію. Трансформована агресія часто є патологічною компенсацією комплексу неповноцінності і образи, результатом довготриволого стресу і глибинної кризи особистості [73, с. 12].

В педагогічній, клінічній і пенітенціарній практиці під агресією розуміється свідоме нанесення шкоди іншій людині, наближено до прикладного розуміння цього терміна: «Агресивна дія – це свідома поведінка, яка спрямована на нанесення фізичної чи психологічної шкоди». Така агресія може контролюватися особистістю, а схильність до неї – знижуватись завдяки соціальним нормам і психолого-педагогічній роботі з населенням.

В психоаналітичному підході агресія розглядається як породження інстинкту боротьби. Перші дослідження природи агресії належать З. Фрейду, який припустив існування не лише інстинкту життя, ероса, але і інстинкту смерті, руйнації. Агресивна енергія виробляється у індивіда безперервно і з часом шукає вихід. Якщо з моменту останнього відкритого прояву агресії пройшло багато часу, подразника взагалі непотрібно, вибух агресії відбувається спонтанно. Даний механізм вперше описаний З.Фрейдом в гідравлічній теорії, згідно якої почуття ворожості, бажання руйнувати і наносити біль поступово накопичується в людині. Зовнішній прояв емоцій, які супроводжують агресію, може викликати розрядку руйнівної енергії і таким чином зменшувати вірогідність більш небезпечних дій [129, с. 11].

В етіологічному підході положення про вроджену природу агресії знаходить свій розвиток. К. Лоренц вивчив вроджені стримуючі агресію початки, до яких відносив родинність, любов і дружні відносини. Згідно інстинктивістським теоріям, агресія є невід`ємною частиною людської природи. В психоаналізі і етології не надається великого значення ситуативним змінам. Акцент робиться на характерному для особистості рівні агресивності.

Згідно К. Лоренцу, агресія бере початок, насамперед, з вродженого інстинкту боротьби за виживання, який присутній у людей, так само як і в інших живих істот. Він вважав, що агресивна енергія генерується в організмі спонтанно, безперервно, у постійному темпі, регулярно накопичуючись з

часом. Чим більша кількість агресивної енергії є у даний момент, тим меншої сили стимул потрібен для того, щоб агресія вийшла на ззовні [82, с. 145].

Недивлячись на те, що К. Лоренц, як і З. Фрейд, вважав агресію неминучою, він більш оптимістично дивився на можливість послаблення агресії і контролю подібної поведінки. Він вважав, що участь в різних діях, не пов`язаних з нанесенням шкоди, може попередити накопичення енергії до небезпечних рівнів і таким чином зменшити вірогідність спалахів насилля.

В соціобіологічному підході основний акцент у вивченні природи агресії пов`язується з впливом генів, вони забезпечують адаптивну поведінку. Гени «прилаштовані» до такого ступеню, що здійснюють свій внесок в успішність репродукції, завдяки чому гарантується їх збереження у наступних поколіннях. Таким чином, індивіди скоріше всього будуть допомагати виживанню тим, в кого присутні схожі гени, проявляючи альтруїзм і самопожертвування, і будуть вести себе агресивно по відношенню до тих, хто від них відрізняється, в кого найменш вірогідна наявність спільних генів [44, с. 146].

До ситуативної теорії агресії відноситься підхід Дж. Долларда, котрий розглядав агресію як наслідок фрустрації, аверсивної (вкрай неприємної) стимуляції. Дж. Доллард вважав, що фрустрація (роздратованість, перешкода) завжди призводить до агресії, а агресія завжди є наслідком фрустрації.

Згідно цієї теорії, у індивіда, який пережив фрустрацію виникає бажання до агресії. В деяких випадках агресивний потяг зустрічає якісь зовнішні перешкоди чи знаходиться під тиском страху покарання. Однак, і в цьому випадку бажання залишається і може призвести до агресивних дій, хоча при цьому вони будуть спрямовані не на істинний фрустратор, а на інші об`єкти по відношенню до яких агресивні дії можуть здійснюватись без перешкоди і покарань. В тих випадках, коли індивіди проявляють агресію не по відношенню до своїх фрустраторів, а по відношенню до зовсім інших

людей, вибір агресором жертви в значній мірі обумовлений трьома факторами (цит. за [103, с. 18]):

- Силою бажання до агресії.
- Силою факторів, які гальмують дану поведінку.
- Стимульною схожістю кожної потенційної жертви з фруструючим фактором.

Крім того, бар`єри, які стримують агресію, щезають більш швидше, ніж бажання до такої поведінки, по мірі збільшення схожості з фруструючим агентом. Таким чином, модель передбачає, що зміщена агресія найбільш вірогідно буде розряджена на тих мішенях, по відношенню до яких сила гальмування є незначною, але в яких відносно висока схожість з фрустратором.

Л. Бєрковіц доповнив теорію фрустрації положенням, що фрустрація викликає гнів, який створює готовність реагувати агресивно; однак, відкрита агресія може не проявитись. Для актуалізації агресії необхідні сигнали (посили), які дозволяють агресію. Роль посилів до агресії можуть грати провокуючі репліки, наявність зброї, надмірний страх і піддатливість «жертви» [3, с. 58].

Теорія соціального научіння агресії А. Бандура постулює, що агресивна поведінка являє собою складну систему навичок, яка потребує довготривалого і всебічного научіння. Щоб засвоїти засоби руйнівних дій, людина повинна спостерігати їх соціальні зразки, зустрічати похвалу при їх демонстрації і внутрішньо схвалювати власні «успіхи» в нанесенні шкоди іншим людям. Похвала і покарання є регуляторами агресивної поведінки, які відповідають за посилення чи стримання деструктивних тенденцій. А. Бандура виділив три види похвали і покарань.

1. Підкріплення власної поведінки оточуючими.
2. Відношення до самого себе.
3. Спостереження за похвалою і покаранням іншої людини (вікарний досвід) [13, с. 14].

Теорія научіння лежить в основі більшості програм профілактики і корекції агресивної поведінки, на думку багатьох практиків, поведінковий підхід у розвитку просоціальної поведінки є найбільш ефективним, методично універсальним і швидким.

Когнітивні моделі кладуть в центр розгляду емоційні та когнітивні процеси, які лежать в основі цього типу поведінки. Згідно теоріям даного напрямку, характер осмислення чи інтерпретації індивідом чиїхось дій, наприклад як загрожуючих чи провокаційних, здійснює визначний вплив на його почуття і поведінку. В свою чергу, ступінь емоційного збудження чи негативної афектації, яка переживається індивідом, впливає на когнітивні процеси, які заняті у визначенні міри загрожуючої йому небезпеки.

Агресія приймає самі різноманітні форми. За формальними характеристиками в психології виділяють наступні форми агресивних дій:

1. Негативні – позитивні (деструктивні – конструктивні);
2. Явні і латентні (зовнішньо спостережувана агресія – прихована агресія);
3. Вербальна – фізична (словесний напад – фізичний напад);
4. Прямі – опосередковані (безпосередньо спрямовані на об`єкт - змінені на інші об`єкти);
5. Ворожі – інструментальні (з метою нанесення шкоди іншій людині – з іншою метою);
6. Его - синтонні (ті, які приймаються особистістю) – его – дистонні (невластиві « Я «) .

Найбільш звичними, явними проявами агресивної поведінки вважаються: підвищення тону і гучності голосу, афектація (бурхливий прояв негативних емоцій), негативне оцінювання, образи, погрози, використання фізичної сили (кусання, царапання), використання зброї. Приховані форми агресивної поведінки проявляються у втечі від контактів, бездіяльності з метою нашкодити будь-кому, нанесення шкоди собі і самогубство.

Агресія може бути спрямована:

- на оточуючих людей поза сім`єю (наприклад, на лікарів, педагогів чи ровесників);
- лише на близьких людей (без прояву агресії поза сім`єю, наприклад, на бабусю, братів, сестер);
- на тварин (пташок, комах);
- на себе (своє тіло чи особистість, наприклад, у формі здирання шкіри, кусання нігтів, відмова від їжі у підлітковому віці);
- на зовнішні фізичні об`єкти (наприклад, у формі поїдання неїстівного, руйнування предметів);
- на символічні і фантазійні об`єкти (у формі серійних агресивних малюнків, колекціонування зброї, захоплення комп`ютерними іграми агресивного змісту).

Особливу небезпеку для суспільства являє агресія, яка спрямована на інших людей. А. Бандура, Р. Уолтерс називають її «асоціальною агресією» і пов`язують з «дією соціально-деструктивного характеру», в результаті якої може бути нанесена шкода іншій особистості чи власності, до того ж ці акти не обов`язково повинні бути покарані за законом.

Для роботи з агресивною поведінкою найбільш важливим є диференціація всіх форм агресивної поведінки на дві групи [12, с. 25] :

1. Несоціалізовані форми агресивної поведінки (не носять ворожого характеру і не мають своєю метою нанесення шкоди іншій людині).
2. Соціалізовані форми агресивної поведінки (спрямовуються ворожістю, мають за мету нанесення шкоди чи болю іншій людині).

Основне завдання спеціаліста – визначити індивідуальну спрямованість агресивної поведінки – її домінуючі мотиви. Мотиви можуть усвідомлюватись людиною, але частіше усього агресивна поведінка побуджується і підтримується підсвідомими тенденціями. Індивідуальну мотивацію агресивної поведінки можна сформулювати як психологічну мету чи функцію.

Психологічною метою агресії може бути як нанесення шкоди (страждання) жертві (ворожа агресія), так і використання агресії як засобу досягнення іншої мети (маніпулятивна чи інструментальна агресія).

Найбільш поширеними цілями агресивної поведінки, не пов`язаної з психічними розладами, в перебігу від ворожості до маніпулятивності можуть бути

- нанесення болю жертві, її страждання;
- нанесення шкоди;
- домінування, влада над іншою людиною;
- отримання матеріальних благ (наприклад, грошей);
- афективний розряд, вирішення внутрішнього конфлікту;
- самоствердження (підвищення самооцінки, збереження самоповаги);
- захист від реальної чи уявної загрози, від страждань;
- відстоювання автономії і свободи;
- завоювання авторитету в групі ровесників;
- подолання перешкод на шляху до задоволення потреб;
- привертання уваги.

Психологічна мета визначається в процесі поведінкового аналізу, який включає наступні моменти [33, с. 44]:

- ситуація, в якій вперше мала місце агресивна поведінка;
- ситуації, в яких агресивна поведінка проявляється в теперішній час;
- люди, в присутності яких проявляється агресивна поведінка;
- що зазвичай передує агресивній поведінці (які запускаючі механізми);
- наступні обставини (стан, думки, дії);
- реакція оточуючих;
- що виключає дану поведінку (коли і завдяки чому її не буває);

- відношення до агресивної поведінки самої людини.

Аналіз психологічної літератури виявив розбіжності у трактуванні поняття «агресія» серед дослідників, що спонукало нас до уточнення суті робочої дефініції, у відповідності з якою ми розуміємо під агресією мотивовану поведінку або наміри, що ведуть до спричинення шкоди оточуючим людям (або собі), тваринам чи неживим істотам. Перевага у використанні та прагнення до агресивних форм поведінки характеризує особистість як агресивну.

Отже, проблема людської агресії розглядається у психологічній науці з позицій різних концептуальних положень. Так, інстинктивістська (К. Лоренц, З. Фрейд) та біологічна (В. Гесс, Р. Джекобс, С. Медник, Х. Уіткін та ін.) теорії вивчають агресію з точки зору домінуючого біологічного чинника. В основі теорій соціального научіння (А. Бандура, А. Басс, Б. Крейхі та ін.), фрустраційної (Дж. Доллард, Л. Дуб, М. Міллер та ін.), когнітивної (Л. Берковіц, Л. Ерон, Д. Зілманн, та ін.), соціальної взаємодії (Дж. Тедеши та Р. Фелсон) знаходяться дослідження впливу макро- та мікросередовища й індивідуально-особистісних властивостей суб’єкта на прояви даної поведінки.

Розбіжності простежуються також у виділенні науковцями форм та видів агресії. Їх аналіз дозволяє враховувати у дослідженні увесь спектр проявів агресії. Крім того, на підставі модальності реакції виділяють вербальну та фізичну агресію; якості реакції – дієву та бездієву; спрямованості – пряму, побічну та аутоагресію; можливості сприймання – відкриту та приховану; видів ушкодження – фізичну та психологічну; тривалості наслідків – короткочасну та довготривалу; соціального аспекту – індивідуальну та групову.

3.2. Особливості прояву агресії у дошкільників та молодших школярів

Проявам агресивності дітей сприяють недоліки виховання, яке здійснюється різними інститутами соціалізації, в тому числі не лише сім’єю, школою, але й засобами масової інформації та ін.

А. Бандура на основі опитування й життєвих спостережень встановив, що, якщо батьки (матері) поблажливо ставляться до агресивних дій своїх дітей і навіть схильні їм потурати, то діти стають більш агресивними [16].

У дослідженнях З. Велдера, Р. Тойча показано, що діти, до яких застосовують дуже суворі покарання, відзначаються високою агресивністю по відношенню до товаришів (ровесників). Причому фізичні покарання за агресивну поведінку підсилюють жорстокість, агресивність дітей [39].

Узагальнюючи численні дані з цієї проблеми (умов становлення агресивної поведінки) можна виділити чотири основних чинники становлення агресивних форм поведінки дошкільників та молодших школярів. Першим з них є сім’я як фактор агресивної поведінки. Прослідкувати причини виникнення агресії можна в сучасній сім'ї. Атмосфера, що панує в домі, має величезний вплив на розвиток дитини. Якщо атмосфера вдома наповнена дружелюбністю, взаємною любов'ю та злагодою, дитина одержує правильний зразок поведінки, а порушення в сім'ї міжособистісних відносин може призвести до формування небажаної поведінки. Дитина, яка росте в домі, повному сварок і скандалів, через якийсь час і сама починає проявляти агресивну поведінку.

Небезпечною для правильного розвитку особистості дитини є також розбіжність думок батьків та інших членів сім'ї (бабусь і дідусів) у відношенні до певної моделі виховання. Відсутність єдиного цілісного підходу ускладнює формування характеру в дитини та впливає на підвищення збудливості й агресивності.

На агресію впливають і суворі форми покарання за неправильну поведінку. На жаль, частіше за все суворе виховання зовсім не зменшує

кількість агресивних вчинків, а, навпаки, збільшує їх інтенсивність. Часто агресивні батьки підбурюють і підсилюють агресію своїх дітей, заохочуючи їх у певних ситуаціях проявляти войовничу, непримиренну позицію по відношенню до оточуючих.

Коли батьки відштовхують своїх малюків, це теж є важливою причиною бунтарської поведінки дітей. Відсутність ніжності, любові, позитивних прикладів породжує в них стан ворожості, а іноді й агресії. Виховання, що характеризується жорстокістю, відсутністю милосердя, неприйняттям дитини як особи та високим рівнем контролю над її поведінкою, значною мірою сприяє формуванню агресії.

Особливу роль також відіграє стиль виховання, якому притаманні ігнорування, нехтування, коли батьки майже зовсім не цікавляться дитиною, її досягненнями у дошкільному закладі, школі, захопленнями, компанією, планами або амбіціями, не проявляють до неї любові, але при цьому дають максимум свободи.

Отже, до сімейних причин виникнення та прояву агресії можна віднести:

- порушення емоційного контакту між батьками і дітьми;
- надмірна батьківська толерантність до агресивної поведінки дітей;
- прояви агресивної поведінки батьків між собою, щодо дітей та інших людей;
- суворі фізичні покарання дітей;
- відсутність тепла, розуміння у відносинах із дитиною;
- надмірна свобода або надмірний контроль у ставленні до дітей;
- непослідовність виховних впливів на дитину;
- соціальне розшарування у суспільстві;
- соціальне сирітство і напівсирітство;
- нездатність сім’ї адаптуватись до стресів і соціальних негараздів;
- нездатність сім’ї витримати випробування владою та грошима.

Часто місцем виникнення агресивних реакцій є школа. Дитина, потрапляючи у шкільне середовище, піддається дії певних норм, що регулюють поведінку учнів. Вона повинна привести себе у відповідність із поставленими перед нею новими вимогами та завданнями, установити контакти не тільки з однолітками, а й з учителями та іншими працівниками школи.

У класі можуть виникати ситуації, що мають негативний вплив на формування навичок правильної взаємодії в колективі. Наприклад, до наростання конфлікту, неприязні, ворожості, а згодом і появи агресивної поведінки можуть призвести неодноразові скарги дітей на одного з однокласників, що виказуються вчителю. У цілому, наявність класів із великою кількістю учнів сама по собі сприяє виникненню агресії, тому що в такому разі легше залишитися непоміченим і уникнути відповідальності за неправильну поведінку.

Іншою причиною агресії є неуспішність. Учень, який одержує погані оцінки, якого постійно лають і критикують, починає демонструвати небажану поведінку, що посилюється все більше. Використовуючи різні захисні механізми, він стає агресивним по відношенню до тих дітей, яких хвалять, тому у формуванні правильних відносин між учнями й дорослими дуже важлива роль учителя. Завданням виховання ж не є пригнічення всіляких проявів агресії дитини, а спрямування дітей з антисоціального у просоціальне русло і замість примітивних поведінкових форм допомогти їм виробити такі форми прояву негативних емоцій, які приймаються та допускаються суспільством.

Враховуючи вищевикладене, узагальнюємо причини проявів агресії, вкорінені в середовищі (дошкільному закладі, школі):

- забагато дітей у групі;
- обмежена можливість вийти із групової праці, брак умов для творчості;
- обмежена рухливість;

- організаційна структура навчального закладу (навчання по змінах, «вікна», плинність педагогічного складу);
- рівень шуму, декор приміщень, надмірність подразників, які сприяють агресії;
- великі навчальні навантаження, що провокують втому і роздратування;
- відсутність зміни видів діяльності;
- велика кількість явних і неявних заборон;
- негативний вплив референтних груп і неформальних лідерів.

Педагогічні причини виникнення та прояву агресії:

- неконструктивне розв'язання ситуації педагогом;
- лихослів'я педагогів;
- приниження дитини, учня, постійна критика, висміювання; недооцінка досягнень, необ'єктивне оцінювання;
- невміння педагога контролювати сильні почуття та емоції;
- навішування ярликів і стереотипне сприймання дитини;
- невдоволеність педагога своїм статусом, низьким матеріальним становищем, потенційна заздрість до успішніших дітей.

Чинником агресивності особистості можуть бути й засоби масової інформації, насамперед, кіно і телебачення. На жаль, перегляд телевізора сьогодні – найпоширеніший спосіб заповнення вільного часу в дітей, але саме телебачення має серйозний вплив на формування агресивної поведінки.

Діти відтворюють агресивну поведінку, побачену у фільмах, засвоюють її та застосовують у інших ситуаціях. Їм дуже складно відділити реальність від вигадки, тому деякі сцени й образи переносяться дітьми в їх власне життя, вони ототожнюють себе з іншою людиною або персонажем фільму. Важливо розуміти, що телевізійні сцени насильства є подвійною причиною жорстокої поведінки дітей: вони сприяють бажанню наслідувати побачену раніше модель поведінки, а також підвищують рівень тривожності, який є причиною агресивних реакцій.

Сцени насильства, що демонструються по телебаченню, в Інтернеті викликають такі негативні зміни в особистості дитини:

- сприяють формуванню агресивної поведінки та підвищують рівень агресії по відношенню до однолітків;
- провокують агресивні фантазії;
- притупляють нормальну емоційну реакцію на агресію та ведуть до переконання, що агресія є поширеним і соціально припустимим явищем;
- руйнують сприйняття справжньої ролі насильства в суспільстві та сприяють формуванню відчуття загрози з боку зовнішнього світу;
- заохочують дітей придумувати нові форми агресивної поведінки, які не були показані на екрані.

Численні дослідження показали, що систематичний перегляд сцен насильства на екрані має величезний негативний вплив на подальшу поведінку дітей.

Викликає тривогу й дія на психіку дитини комп'ютерних ігор, оскільки більшість із них наповнена агресією, насильством і руйнуваннями. Найбільш небезпечними прийнято вважати ті ігри, в яких гравець повинен боротися з різного роду страшними істотами, вести віртуальні військові дії й таке інше.

Отже, до медіа-причин виникнення та прояву агресії відносимо:

- популяризація моди на твердість, силу, агресію;
- систематичний показ брутальних і жорстоких сцен на екрані;
- приглушення почуття емпатії та співпереживання;
- жорстокі комп’ютерні ігри;
- сприйняття соціального напруження та суспільного невдоволення;
- пропаганда гультяйства, цинізму, насильства;
- навіювання почуття «нормальності» проявів насильства;
- віртуальне сприймання дійсності.

Якщо сімейні стосунки або спілкування з ровесниками зміцнюють цю агресію, вона стає звичкою. Звичка до агресивної поведінки стає бар’єром на шляху до успішної соціалізації дитини. Система виховання, яка склалася нині в суспільстві, прийняті вимоги до дітей, ставлення дорослих до підростаючого покоління не враховують особливостей їх особистісного становлення, приводячи до конфлікту з ними. Удітей розвивається потреба в неадекватній самостійності, самореалізації, звільнення від спілкування.

Фрустрація, як психічний стан дитини, зумовлена нездоланними труднощами на шляху до мети або задоволення власних потреб і бажань, і часто проявляється як агресія. У стані агресії дитина переживає гнів, лють, прагнення до фізичної розправи з противником. Агресія може спричинюватися незадоволеністю дитини спілкуванням з дорослими (батьками) й однолітками, дефіцитом людського тепла, ласки, розладами у сім'ї. Симптомами фрустрації є тривожно-песимістичні очікування, невпевненість дитини, почуття незахищеності, іноді страх у зв'язку з імовірним негативним ставленням дорослого. Все це провокує у нього впертість, небажання підкорятися вимогам батьків, тобто є серйозним психологічним бар'єром між ним і дорослими.

Емоційне неблагополуччя, пов'язане з труднощами у спілкуванні, може спровокувати різні типи агресивної поведінки, відповідно до яких дітей поділяють на такі основні групи [37]:

1) неврівноважені, легкозбудливі діти. Нестримність емоцій часто дезорганізовує їхню діяльність. При виникненні конфліктів з однолітками емоції дітей часто проявляються в афектах (спалахи гніву, образи), як часто супроводжуються грубістю, бійками, супутними вегетативними змінами (почервоніння шкіри, посилене потовиділення та ін.). Негативні емоційні реакції можуть бути породжені серйозними або незначними причинами. Вони швидко виникають, й швидко припиняються;

2) переважно «легкогальмівні» діти зі стійким негативним ставленням до спілкування. Образа, незадоволення, неприязнь надовго зберігаються у

їхній пам'яті, однак проявляються не надто бурхливо. Такі діти поводяться відокремлено, уникають спілкування. Їхнє емоційне неблагополуччя часто проявляється у небажанні відвідувати дошкільний заклад, незадоволеності стосунками з вихователем або однолітками. Гостра сприйнятливість, надмірна їх вразливість можуть спричинити як внутріособистісний, так і міжособистісний конфлікт;

3) діти, чиє емоційне неблагополуччя є наслідком їхніх індивідуальних особливостей, специфіки внутрішнього світу (вразливість, сприйнятливість, що породжують страхи).

3.3. Експериментальне дослідження агресивності дошкільників

На розвиток декструктивних емоцій і почуттів, в тому числі й агресивності, впливають, окрім названого вище, й вікові особливості і кризи особистості.

Важливим представлялось експериментальне дослідження стану агресивності дітей дошкільного віку. Агресивність – це відносно стійка риса особистості, її готовність до агресивної поведінки. Рівні розвитку агресивності залежать як від навчання, соціалізації, так і орієнтації дитини на культурно-соціальні норми, важливі з яких – норми соціальної відповідальності і норми відплати за акти агресії [81].

У стані агресії дитина переживає гнів, лють, прагнення до фізичної розправи з супротивником, що провокує у неї впертість, небажання підкорятися вимогам, тобто є серйозним психологічним бар'єром між нею і дорослими.

Для встановлення критеріїв агресивності дошкільника ми виділили наступні ознаки, присутність яких на малюнку, як проективній методиці, свідчить про певний рівень (у нашому випадку шкала в межах 10 одиниць) наявності даної ознаки в досліджуваного. У Таблиці 3.1. ми згрупували

ознаки, за якими можна діагностувати агресивність дитини, переважно захисного характеру.

Таблиця 3.1. - **Характерні ознаки в малюнку для визначення стану агресивності дошкільника**

Агресивність	
№ п/п	**Характерні ознаки в малюнку**
1.	Зображення піднятих догори рук, довгі пальці
2.	Зображення зубів, виділення рота
3.	Відсутність у окремих членів сім'ї значущих частин тіла (голова, руки, ноги)
4.	Закреслений персонаж
5.	Деформована фігура
6.	Розкинуті в сторони руки
7.	Відокремлення одного з членів сім'ї
8.	Перевага холодних (коричневих, чорних) кольорів
9.	Гострі зуби, кулаки, зброя
10.	Недомальовані або неохайно розфарбовані окремі персонажі

Внаслідок аналізу малюнків дошкільників ми отримали кількісні результати, які дозволяли нам, свідчили про стан агресивності у дітей. Так як критерії наявних елементів, що свідчать про неблагополучний емоційно-психологічний клімат в родині, ми визначали за кількістю з десяти характерних елементів в малюнку, то присутність в малюнку 0 - 4 ознак дозволяє припустити, що емоційний стан досліджуваного відповідає достатньо благополучному рівню. Критерії в межах 5 - 7-ми ознак свідчать про цілком благополучну картину стану агресивності досліджуваного, але можна вказати на перевагу ознак певного психологічного дискомфорту. Показники в межах 8 - 10-ти ознак дають можливість констатувати

несприятливий соціально-психологічний клімат в родині та схильність при цьому дитини до агресивності.

Для підтвердження достовірності отриманих результатів за методикою «Малюнок сім'ї» ми обрали кольоровий тест відношень А. Еткінда та О. Бажина для вивчення емоційних компонентів ставлень особистості дитини до різних факторів.

Основою кольорового тесту відносин є кольороасоціативний експеримент, який базується на гіпотезі щодо відображення важливих характеристик невербальних компонентів відносин до відповідних факторів в колірних асоціаціях.

Методика оцінюється її авторами як проективна, так як згідно отриманих результатів, дозволяє виявляти неусвідомлювані компоненти стосунків, оминаючи механізми психологічного захисту.

В якості стимульного набору в кольоровому тесті використовується 8-ми кольорова таблиця тесту М. Люшера.

Відповідно, до того, як діти сприймають кольори, використовуючи при цьому власне асоціативне мислення, вони добирають, на свій розсуд, саме той колір, який, на їхню думку, є найбільш відповідним, вдалим для характеристики того чи іншого явища.

Спочатку дітям пропонують відповісти на запитання, обираючи картку відповідного кольору. Відразу після цього проводиться ще одне дослідження, а саме ранжування кольорів, за допомогою якого відслідковуються вподобання дітьми кольорів. Дітям пропонується розташувати кольорові картки в порядку від 1 до 8 таким чином, щоб на першому місці був розміщений колір, який найбільше подобається дитині, а на 8 – колір, що найменше приваблює її.

Отримана за допомогою даної методики інформація виступає безсумнівно корисною і може бути прямо використана для орієнтування в індивідуальній, груповій та сімейній психокорекційній роботі.

Матеріали: набір кольорових карток з восьмикольорового тесту М. Люшера, що включає в себе картки синього, зеленого, червоного, жовтого, фіолетового, коричневого, чорного та сірого кольорів.

Проведення дослідження.

1.Скласти перелік осіб, з якими безпосередньо спілкується дитина, а також перелік понять, які несуть в собі вагоме значення для дитини.

2. Перед досліджуваним на білому аркуші у випадковому порядку викладаються картки.

Інструкція.

1. Підібрати до кожної людини і до кожного поняття, які я буду називати, колір.

2. Розташувати картки за вподобанням кольору.

Для визначення емоційного благополуччя дошкільника в родині ми сформулювали перелік питань, який, на наш погляд, виявився доречним:

1. Якого кольору твій гарний настрій?

2. Якого кольору твій поганий настрій?

3. Коли ти пригадуєш маму, у тебе виникає певний настрій. До якого кольору він подібний?

4. Коли ти пригадуєш тата, у тебе виникає певний настрій. До якого кольору він подібний?

5. Яким кольором ти позначив би себе?

6. Яким кольором ти позначив би свою сім'ю?

7. Якого кольору твій настрій на сімейному святі?

При обробці результатів пріоритетними питаннями були встановлені третє, четверте і п'яте, а саме: 3. Коли ти пригадуєш маму у тебе виникає певний настрій. До якого кольору він подібний? 4. Коли ти пригадуєш тата, у тебе виникає певний настрій. До якого кольору він подібний? 5. Яким кольором ти позначив би себе?, що більш вдало відображають позитивний емоційно-психологічний стан дитини, відповідно до тематики нашої роботи.

Ми використали також анкету на визначення рівня агресивності у дошкільника (Г. Лаврентьєва, Т. Титаренко) [79]. За цією анкетою оцінювалася агресивність дитини за результатами експертних оцінок батьків, яким пропонувалося дати стверджувальну або заперечну відповідь на запропоновані питання. Експертну оцінку надавали також вихователі, методисти, помічники вихователя ДНЗ, які добре знають вихованців.

При обробці результатів позитивна відповідь на кожне запропоноване твердження оцінювалася 1 балом. Висока агресивність: 15 - 20 балів. Середня агресивність: 7 - 14 балів. Низька агресивність: 1- 6 балів [79].

Кількісні результати вираженості станів агресивності дітей наводяться у Табл. 3.2. Результати обстеження емоційно-психологічного стану дошкільників проводився за проективною методикою «Малюнок сім'ї».

Отримані результати за проективною методикою «Малюнок сім'ї» показали наявність характерних ознак в малюнку, що свідчать про соціально-психологічне неблагополуччя дошкільника в родині, а саме 75,48 % – елементів, підтверджують наявність стану агресивності у дітей досліджуваної категорії. Це дає можливість говорити про наявні ознаки емоційного неблагополуччя дошкільників в родині, що виражається у проявах тривожності, агресивності.

Більше половини дітей, які взяли участь у дослідженні (у 75,48 %), серед яких 40 % хлопчиків та 35,48 % дівчаток, переживають агресивність, яку їм складно стримувати. Дещо більша агресивність виявлена у хлопчиків, ніж у дівчаток, що підтверджується і результатами досліджень інших авторів.

Експертну оцінку станів агресивності досліджуваної категорії нам надавали батьки, вихователі, помічники вихователя та методисти дошкільних закладів. З цією метою ми скористувались методикою для визначення рівнів агресивності дошкільників (автори Г. Лаврентьєва, Т. Титаренко).

Таблиця 3.2. - **Вираженість агресивності дошкільників за проективною методикою «Малюнок сім'ї»**

Категорія дітей	Загальна кількість елементів, що вказують на стан агресивності	
	Абсолютне значення	**Відсотковий показник**
Хлопчики	62	40%
Дівчатка	55	35,48%
Загальна кількість (155елементів)	117	75,48%

В ході анкетування було встановлено високий, середній та низький рівні проявів агресивності у дітей дошкільного віку. Отримані результати наведено у таблиці 3.3.

При обробці результатів експертної оцінки рівнів агресивності дошкільників за методикою Г. Лаврентьєвої, Т. Титаренко, було виявлено високий рівень агресивності у 13,41 % від всього загалу можливих зовнішніх проявів, у 49,19 % – середній рівень агресивності, у 37,4 % – низький. Отримані нами результати дали можливість узагальнити дані показники з метою визначення рівнів агресивності дошкільників.

Вихователі і методисти-психологи показники дитячої агресивності оцінюють дещо вищими балами (відповідно 20 % та 16%), а батьки і помічники вихователя дещо недооцінюють агресивність дітей, що проявляють малокеровану агресію.

Таблиця 3.3. - **Результати експертної оцінки рівнів агресивності дошкільників (Г. Лаврентьєва, Т. Титаренко)**

Категорія експертів	Рівні агресивності		
	Високий	**Середній**	**Низький**
	Відсоткове значення	**Відсоткове значення**	**Відсоткове значення**
Батьки	8%	30%	62%
Вихователі	20%	48%	32%
Помічники вихователя	8%	62%	30%
Методисти-психологи	16%	54%	30%
Загальні показники	13,41%	49,19%	37,4%

Узагальнені нами результати вивчення агресивності дошкільників представлені в таблиці 3.4, а їх графічне зображення на рис. 3.1.

Таблиця 3.4. - **Розподіл рівнів агресивності дошкільників**

Категорія дошкільників	**Рівні агресивності**		
	Високий	**Середній**	**Низький**
	Відсоткове значення	**Відсоткове значення**	**Відсоткове значення**
Хлопчикиі	10%	22%	14%
Дівчатка	6%	24%	24%
Загальні показники	16%	46%	38%

Отримані дані свідчать, що кожен шостий дошкільник має високий рівень агресивності, низьку агресивність має третина дошкільників, а 46 % з них мають середній рівень агресивності, що свідчить про наявність у таких дітей час від часу таких станів, проблеми з контролем власного гніву.

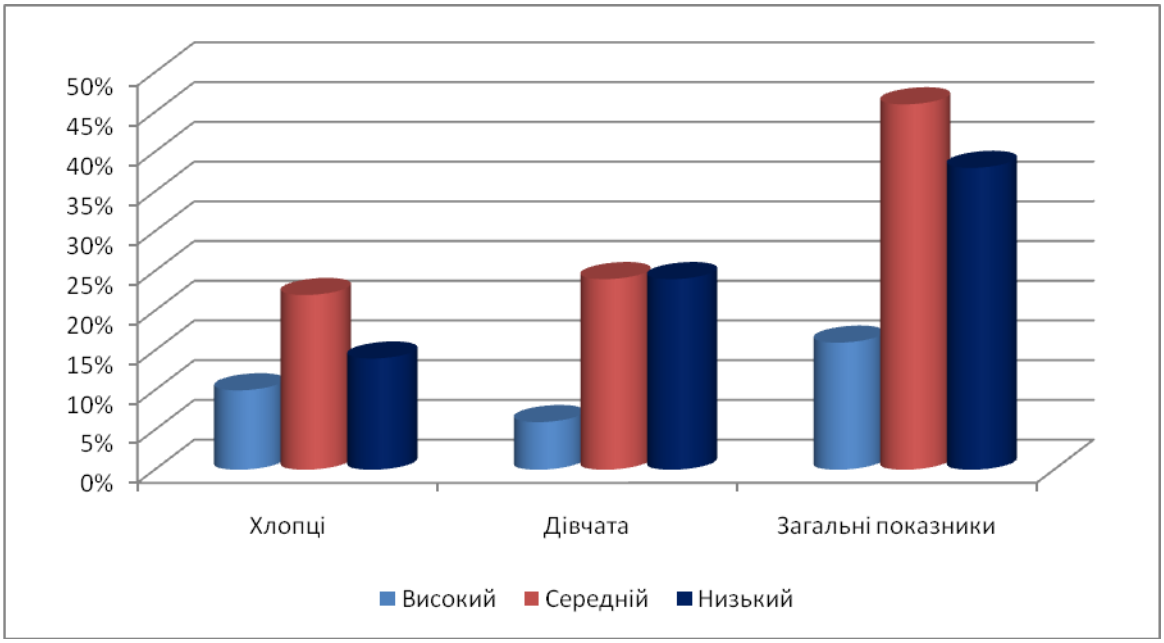

Рис.3.1. Загальний розподіл рівнів агресивності дошкільників

Таким чином можна зробити висновок, що значна частина дітей дошкільного віку потребує серйозного корекційного впливу психологів з метою зниження рівня їх агресивності.

3.4. Теоретичний аналіз агресивності особистості у підлітковому віці

В побуті термін «агресія» має широке поширення для позначення насильницьких загарбницьких дій. Агресія й агресори завжди оцінюються різко негативно, як вираження наявності культу грубої сили. В основному ж під агресією розуміється шкідлива поведінка. У понятті «агресія» поєднуються різні за формою і результатами акти поведінки - від злих жартів, пліток, ворожих фантазій, до бандитизму й убивств. У підлітковому віці часто зустрічаються форми насильницької поведінки, обумовленої в термінах «задиркуватість», «схильність до бійок», «озлобленість», «жорстокість». До агресивності підлітків близько підходить стан ворожості. Ворожість - більш вузький за спрямованістю стан, що завжди має певний об'єкт. Часто ворожість і агресивність сполучаються, але нерідко люди можуть знаходитися у ворожих відносинах, однак ніякої агресивності не виявляють. Буває й агресивність без ворожості, коли кривдять людей, до яких ніяких ворожих почуттів не відчувають [61, с. 4-5].

В літературі різними авторами запропонована безліч визначень агресії. Так Л. Бендер під агресією розуміє сильну активність, прагнення до самоствердження. Х. Делгадо під агресією розуміє акти ворожості, атаки, руйнування, тобто дії, що шкодять іншій особі чи об'єкту. Людська агресивність є поведінковою реакцією, що характеризується проявом сили в спробі нанести шкоду чи збиток особистості чи суспільству. За А. Бушем агресія - реакція, у результаті якої інший організм одержує болючі стимули. За Ч. Уілсоном - фізична дія чи погроза такої дії з боку однієї особи, що зменшує волю чи генетичну пристосованість іншої особи (цит за [61, с. 6]). Агресія - злісна, неприємна поведінка, що завдає біль навколишнім. З цієї безлічі визначень агресії жодне не є вичерпним і загальновживаним.

Проблема відхилення в поведінці - одна з центральних психолого-педагогічних проблем, особливо у підлітковому віці. Адже якби не було труднощів у вихованні підростаючого покоління, то потреба суспільства у

віковій і педагогічній психології, педагогіці і окремих методиках просто відпала б. Підлітковий вік - один з найбільш складних періодів розвитку людини. Незважаючи на відносну короткочасність, він практично багато в чому визначає все подальше життя індивіда. Саме в підлітковому віці переважно відбувається формування характеру й інших основ особистості. Ці обставини: перехід від опікуваного дорослими дитинства до самостійності, зміна звичного шкільного навчання на інші види соціальної діяльності, а також бурхлива гормональна перебудова організму - роблять підлітка особливо уразливим і податливим до негативних впливів середовища. При цьому необхідно враховувати властиве підліткам прагнення вивільнитися з-під опіки і контролю рідних, вчителів і інших вихователів. Нерідко це прагнення призводить і до заперечення духовних цінностей і стандартів життя старшого покоління взагалі.

З іншого боку, усе більш очевидними стають і дефекти у виховній роботі з підлітками. Особливо значимими в цьому відношенні є неправильні взаємини в родині, рівень розлучень, що постійно зростає [98, с. 5]. Девіантна поведінка неповнолітніх має свою специфічну природу і розглядається, як результат соціопатогенезу, що відбувається під впливом різних цілеспрямованих, організованих і стихійних, неорганізованих впливів на особистість дитини, підлітка, юнака. При цьому велику роль серед причин, що обумовлюють різні відхилення, відіграють соціально-психологічні, психолого-педагогічні і психобіологічні фактори, знання яких необхідно для ефективної виховної профілактичної діяльності. Таким чином, саме в профілактиці асоціальної поведінки неповнолітніх особливого значення набуває психологічне знання, на основі якого досліджується природа агресивної, девіантної поведінки підлітків, а також розробляються практичні заходи для попередження асоціальних проявів [17, с. 20].

В останні роки відзначається значне зростання, як агресивності підлітків, так і проявів ними протиправної поведінки. У цілому агресивний

тип характеру виявляють у 75% 12 - 14-літніх підлітків з асоціальною поведінкою [44, с. 6].

Сьогодні на обліку в органах поліції знаходяться тисячі підлітків-правопорушників і тисячі батьків, що негативно впливають на поведінку дітей. У 30% неблагополучних родин систематично зловживають спиртними напоями, у 40% улаштовують скандали, ведуть антигромадський спосіб життя. Так, 36,5% підлітків з неблагополучних родин живуть у родинах, де вже є засуджені. Рятуючи від жорстокого ставлення і насильства, близько тисячі підлітків щорічно тікають з дому, покінчують життя самогубством. Підсилюється тенденція жорстокого повождення з дітьми [61, с. 147].

Девіантна поведінка є зараз найбільш актуальною проблемою. І якщо раніше вважалося, що така поведінка притаманна винятково підліткам чоловічої статі, то в останні роки і підлітки жіночої статі привертають усе більше уваги. І справа не тільки у зростанні кількості дрібних правопорушень, алкоголізації і токсикоманізації дівчат. Украй важливим є те, що ці відхилення здобувають у них велику соціальну значимість і, відповідно, набувають більш важких форм. При цьому підлітки жіночої статі всі частіше стають «натхненниками» й ініціаторами порушень поведінки хлопців.

В числі різноманітних, взаємозалежних факторів, що обумовлюють прояв девіантної поведінки, можна виділити такі, як:

- Індивідуальний фактор, що діє на рівні психобіологічних передумов асоціальної поведінки, що утруднюють соціальну адаптацію індивіда;
- Психолого-педагогічний фактор, що виявляється в дефектах шкільного і сімейного виховання;
- Соціально-психологічний фактор, що розкриває несприятливі особливості взаємодії неповнолітнього зі своїм найближчим оточенням у родині, на вулиці, у навчально-виховному колективі;
- Особистісний фактор, що, насамперед, виявляється в активно-

вибірковому ставленні індивіда до середовища спілкування, до норм і цінностей свого оточення, до педагогічних впливів родини, школи, громадськості, а також в особистих ціннісних орієнтаціях і особистій здатності до саморегулювання своєї поведінки;

• Соціальний фактор, що визначається соціальними і соціально-економічними умовами існування суспільства [7, с. 19].

Виявлення негативних впливів утруднено, насамперед, тому що вони не виступають ізольовано, а є взаємодією найрізноманітніших факторів, що діють з різним негативним внеском у розвиток девіантної поведінки підлітків: спадковості, середовища (соціального, біогенного, абіогенного), виховання (багатьох видів спрямованого впливу на формування особистості), власної практичної діяльності людини [3, с. 10].

Можна помітити, що у віці 12-13 років поведінка прямо пов'язана із ситуаційними факторами, бездоглядністю і некритичністю у відношенні поведінки мікросоціуму [33, с. 9]. Джерела навчальних неуспіхів і аномальної поведінки лежать у педагогічній і соціальній занедбаності, різних відхиленнях у стані фізичного і психічного здоров'я. Більшою ж частиною відхилення в поведінці обумовлені не уродженими психічними і фізіологічними дефектами, а є наслідком неправильного виховання у родині й у школі [61, с. 141-142].

Особливої актуальності набуває дослідження девіантної поведінки неповнолітніх і шляхи її корекції в зв'язку зі зниженням вікових меж. Найчастіше корені агресивності і підвищеної тривожності ідуть у раннє дитинство, закріплюючись чи згладжуючись в більш пізньому віці. Нижня вікова межа відхилень у поведінці дуже рухлива і причини відхилень глибоко індивідуальні. Наприклад, вже в старших групах дитячих садів (дослідженням було охоплено 384 дитини дошкільних установ Івано-Франківської області) у поведінці 12 - 13% дітей спостерігалися істотні відхилення. Серед них: відсутність контакту з однолітками через невміння розв'язувати конфлікти «мирним» шляхом, прагнення дезорганізувати

колективну гру, пізнавальну діяльність дітей, якщо в ній не задовольняються її особисті інтереси, відсутність елементарних навичок культурної поведінки (увічливості, акуратності, ретельності й ін.), уразливість, упертість, спалахи озлобленості, аж до прояву агресивної поведінки [61, с. 141].

У 35% обстежених підлітків, що відрізняються девіантною поведінкою відзначена підвищена агресивність. Так, у них не спостерігалося жалості до інших, навпаки, вони намагалися нанести каліцтва оточуючим. У 85% з них зареєстровані випадки садистських дій [72, с. 12-13].

Серед форм агресивних реакцій: фізична агресія (напад) - використання фізичної сили проти іншої особи; непряма агресія - дії, які не є прямими діями, спрямованими на іншу особу (плітки, злісні жарти), так і ні на кого не спрямовані вибухи люті (лемент, тупання ногами, биття кулаками по столі, ляскіт дверима й т.ін.); вербальна агресія - вираження негативних почуттів як через форму (лемент, вереск, сварка), так і через зміст словесних відповідей (погрози, прокльони, лайка); схильність до роздратування - готовність до прояву при найменшому порушенні запальності, різкості, брутальності; негативізм - опозиційна манера поведінка, звичайно спрямована проти авторитету чи керівництва, що може зростати від пасивного опору до активної боротьби проти сталих законів і звичаїв та ін.

З форм ворожих реакцій відзначаються:

- Образа - заздрість і ненависть до навколишнього, обумовлені почуттям гіркоти, гніву на увесь світ за дійсні чи уявні страждання.
- Підозрілість - недовіра й обережність стосовно людей, засновані на переконанні, що навколишні мають намір заподіяти шкоду.

Агресивні підлітки відрізняються деякими рисами. До таких рис відноситься бідність ціннісних орієнтацій, їхня примітивність, відсутність захоплень, вузькість і нестійкість інтересів. У цих дітей, як правило, низький рівень інтелектуального розвитку, підвищена сугестивність, схильність до наслідування, недорозвиненість моральних уявлень. Їм притаманна емоційна брутальність, озлобленість, як проти однолітків, так і проти навколишніх

дорослих. У таких підлітків спостерігається крайня самооцінка (або максимально позитивна, або максимально негативна), підвищена тривожність, страх перед широкими соціальними контактами, егоцентризм, невміння знаходити вихід з важких ситуацій, перевага захисних механізмів над іншими механізмами, що регулюють поведінку. Разом з тим серед агресивних підлітків зустрічаються і діти добре інтелектуально і соціально розвинуті. У них агресивність виступає засобом підняття престижу, демонстрація своєї самостійності, дорослості. Часто такі підлітки знаходяться стосовно офіційного керівництва школи в певній опозиції, що виражається в їхній підкресленій незалежності від учителів. Вони претендують на неформальну, але більш авторитетну владу, спираючись на свою реальну фізичну силу. Ці неформальні лідери володіють великою організуючою силою, можливо тому, що за свій успіх вони можуть використовувати привабливий для всіх підлітків принцип справедливості. Не випадково біля них збираються не дуже розбірливі у меті і засобах, компанії підлітків. Сприяють успіху таких лідерів і уміння безпомилково визначати слабких, тих, хто є беззахисним перед нахабністю і цинізмом, особливо, якщо цей цинізм представлений під видом морального принципу "виживають сильні, слабкі вимирають".

Розкриття причин і характеру агресивності дітей і підлітків вимагає проведення певної класифікації. У різній літературі з даної тематики згадується низка робіт закордонних дослідників, що запропонували такий поділ:

- Підлітки із соціалізованими формами антигромадської поведінки, для яких не є характерними психічні, емоційні розлади.
- Підлітки, що вирізняються несоціалізованою агресивною поведінкою, для яких характерні різні психічні порушення. У вітчизняній психології існує кілька класифікацій. Так, В. Андрієнко, Ю. Гербеєв, І. Невський [6] розрізняють важких підлітків:
- з педагогічною занедбаністю;

- із соціальною занедбаністю (морально зіпсованих);
- із крайньою соціальною занедбаністю.

С. Беличева [14] виділяє три групи підлітків:

- глибоко педагогічно занедбані підлітки;
- підлітки з афективними порушеннями;
- конфліктні діти.

Матеріали, добуті Л. Семенюк [124] на основі аналізу документації шкіл, бесід із учителями, батьками, сусідами про інтереси, стосунки кожного конкретного підлітка з однолітками, дорослими, його особливості, погляди, різні сторони поведінки, у процесі тестування, анкетування, обстеження дітей за допомогою опитувальників, творів і спостережень, дозволили їй виділити чотири групи таких учнів:

• Підлітки зі стійким комплексом аномальних, аморальних, примітивних потреб, що мають деформацію цінностей і стосунків, що прагнуть до споживацького проведення часу. Їм властиві егоїзм, байдужість до переживань інших, нелагідність, відсутність авторитетів, цинізм, озлобленість, брутальність, запальність, зухвалість, схильність до бійок. У їхній поведінці переважає фізична агресивність.

• Підлітки з деформованими потребами і цінностями, що володіють більш-менш широким колом інтересів, що відрізняються загостреним індивідуалізмом, що бажають зайняти привілейоване положення за рахунок утиску слабких і молодших. Прагнення до застосування фізичної сили виявляється в них ситуативно і лише проти тих, хто слабкіший.

• Підлітки, у яких є конфлікт між деформованими і позитивними потребами, що відрізняються однобічністю інтересів, пристосовництвом, удаванням, облудністю. У їхній поведінці переважають непряма і вербальна агресія.

• Підлітки, що відрізняються слабко деформованими потребами при відсутності певних інтересів і дуже обмеженим колом спілкування,

що відрізняються безвільністю, боягузтвом і мстивістю. Для них характерною є запобіглива поведінка перед старшими і більш сильними товаришами. У їхній поведінці переважають вербальна агресивність і негативізм.

Наведені класифікації агресивності підлітків ґрунтуються на комплексі властивостей особистості, типових для певної групи підлітків. Аналіз причин відхилень в особистісному розвитку і поведінці дозволяє конкретніше намітити прийоми виховної роботи з метою корекції агресивної поведінки підлітків.

Поведінка, що відхиляється від групових норм, ролевих вимог, викликає інтерес з погляду причин її виникнення. Історія вивчення девіантної поведінки багата різноманітними і принципово відмінними тенденціями в її розумінні. Одні дослідники стверджували пріоритетність екзогенних («злочинцями не народжуються, а стають»), інші – ендогенних причин, коли відхилення генетично «запрограмовані». Майже сто років наукових суперечок привели до розуміння того, що поведінка особи обумовлюється, як правило, поєднанням як ендогенних, так і екзогенних чинників. Для розуміння позицій дослідників існують різні концепції, що по-різному розглядають причини девіантності.

Біологічна теорія девіантності виникла у XIX столітті і ознаменована описом хвороб, що призводять до відхилень в поведінці. Італійський тюремний лікар Ч. Ломброзо, виявивши зв'язок між кримінальною поведінкою і певними фізичними рисами, вважав, що люди схильні до певних типів поведінки за своїм біологічним складом. Так, «кримінальний тип» можна визначити за такими характерними рисами як скошений лоб, виступаюча нижня щелепа, ріденька борідка і знижена чутливість до болю. Цю ідею підтримували Е. Кречмер, У. Шелдон, які вважали, що певна будова тіла означає присутність характерних особистісних рис.

Таким чином, біологічне пояснення, включаючи генетичну основу людини, особливості обмінних процесів, специфіку вищої нервової

діяльності, відхилення або патології в соматичному або нервово-психічному розвитку, не враховує тих індивідуальних випадків, коли фізичні ознаки «свідчать» про можливу девіацію, а в реальному житті цього не спостерігається.

Соціологічні причини девіантної поведінки вперше запропоновані в теорії, розробленій Е. Дюркгеймом в класичному дослідженні суті самогубства. Пояснюючи аномію, він підкреслював, що соціальні правила відіграють важливу роль в регуляції життя людей, норми управляють їхньою поведінкою. Отже, зазвичай люди знають, чого слід чекати від інших, і чого чекають від них. Проте під час криз або радикальних соціальних змін життєвий досвід перестає відповідати ідеалам, втіленим в соціальних нормах. В результаті люди відчувають заплутаність і дезорієнтацію, що призводить до підйому рівня самогубств. Таким чином «порушення колективного порядку» сприяє девіантній поведінці.

Науковці цього напрямку стверджують, що віра в цінності, прийняті суспільством (наприклад, в правильність законів), веде до активного прагнення до успішного навчання, участі в соціально схвалюваній діяльності; і чим глибше прихильність дитини до батьків, школи і однолітків, тим менше вірогідність, що вони зроблять девіантні вчинки.

Проте дослідження, проведене К. Хинделангом, показало, що дуже глибока прихильність неповнолітніх до однолітків сприяє правопорушенням, оскільки групи однолітків, дійсно регулюючи поведінку своїх членів, можуть заохочувати і злочинну поведінку. Так, девіантній поведінці може сприяти членство в неформальних молодіжних групах (хіппі, скінхеди, сатаністи, неонацисти і т.п.) і навіть дитячий садок. Так діти, які протягом п'яти років регулярно відвідували дитячий садок, оцінюються вчителями як більш агресивні, ніж ті, хто відвідував садок менш регулярно. Агресивна поведінка пов'язана і з положенням дитини в колі своїх однолітків. Відкидання дитини іншими дітьми і низький соціальний статус у групі однолітків також провокує її до застосування агресивних форм поведінки

(цит. за [101, с. 322-330]). Отже, стосунки з однолітками можуть виступати як причина становлення агресивних форм поведінки підлітків.

Великий вплив на поведінку школяра здійснює група однолітків, з якими він спілкується, особливо однокласників. З віком цей вплив стає усе більш сильним, зокрема в підлітків. Причому підлітки більш рішуче висувають вимоги членам своєї групи і домагаються їх виконання більш жорстко, ніж дорослі у своєму середовищі. Гідне положення в групі однолітків, що дає школяреві моральне задоволення, — важлива умова його нормального психічного розвитку [61, с. 259].

М. Цілуйко відзначає негативний вплив засобів масової інформації на пропаганду сексуальної розбещеності серед молоді. У першу чергу мається на увазі телебачення і кіно. У середньому український глядач (а значить, будь-яка дитина) бачить сцену насильства на телеекрані кожні 15 хвилин, увечері - кожні 10 хвилин. У процентному відношенні від усього показу сцен насильства убивства складають 30,3%, побиття - 20,8%, сексуальне насильство - 16,7%, катастрофи - 11,3%, образи - 9,5%, групова агресія (війни, теракти) - 11,4% [6, с. 5].

У той же час, цілий ряд дитячих психіатрів і психологів переконані в наступному:

- Діти часто в грі, життєвих ситуаціях наслідують насильство, побачене на екрані;
- Діти схильні ототожнювати себе з окремими жертвами чи агресорами і переносити ці ролі в реальні ситуації;
- Діти можуть у результаті побаченого вважати насильство прийнятною моделлю поведінки і способом вирішення своїх проблем.

Сучасне інформаційне середовище, побудоване на антигуманних принципах, в останні роки стає усе більш могутнім фактором агресивної поведінки [1, с. 55].

У зв'язку з цим важливо розуміти, що лежить в основі привабливості для підлітків фільмів жахів і насильства. Спільний перегляд таких

відеофільмів є одним з найбільш типових способів проводження часу підлітками. Найчастіше підліток індивідуально переглядає фільм, а потім обговорює у групі з однолітками побачене.

До розгляду цих питань необхідно підійти з урахуванням психічних процесів, важливих для переходу з дитячого стану в дорослий.

Той факт, що на переломі між дитинством і юнацтвом молоді люди поєднуються в групи і розробляють у них певні ритуали, і що це спостерігається у всіх культурах, указує на існування єдиного транскультурного і надіндивідуального механізму людської психіки, що не вимагає для свого запуску яких-небудь зовнішніх умов.

Основою ритуалу перегляду відеофільмів є спільність, що задається певним віковим періодом, а також те, що привабливо для кожного в гострих відчуттях під час показу сцен жахів і насильства. При цьому не мають значення розходження в інтересах і потребах членів групи в інших сферах життя.

Бути людиною, що може бачити найогидніші сцени і найбільш кровожерливі звірства, вміє витримувати все це, залишаючись при цьому в позиції стороннього спостерігача, — такий один з ідеалів, що має, особливо в групах підлітків чоловічої статі, найбільшу цінність.

Приналежність до компанії не тільки зіштовхує окремого підлітка із соціальною орієнтацією на груповий ідеал, але і ставить його перед необхідністю пред'явлення доказів своєї відповідності групі і самоконтролю.

Особливо значимі в цьому відношенні фільми жахів і насильства для тих підлітків, що почувають себе неповноцінними в порівнянні з ровесниками й іншими членами компанії у фізичному, соціальному чи навчальному плані і піддаються дискримінації з боку однолітків і компаній. Кривавий фільм жахів, що вони можуть спокійно обговорювати з іншими підлітками, дає їм можливість цілком відповідати ідеалу компанії й у такий спосіб домогтися визнання.

Переорієнтація підлітків з цінностей рідного дому на цінності своєї вікової групи несе із собою повторення ситуацій беззахисності, типових для кожного при його перших самостійних кроках у світі. Підлітки переживають непередбачуваність, з яким у фільмах жахів людину наздоганяє насильство, чим, як вважають деякі психологи, переборюють свої страхи.

Однак акцент тут, швидше за все, потрібно поставити на тому, що прагнення до самостійності і подолання залежності від батьків часто набуває характер бунту проти всього існуючого. Багато підлітків вважають своїм обов'язком «гарненько показати» цим дорослим, які вважають їх ще занадто маленькими. З погляду підлітків найкраще вони можуть зробити це, жахнувши дорослих тією брутальністю, яку вони, підлітки, уже давно, як їм здається, опанували. Тому фільми жахів і насильства є певною складовою антикультури, що підлітки ретельно оберігають і захищають від дорослих.

Відео як засіб масової інформації, імовірно, таке привабливе для підлітків тому, що в будь-який час і з будь-якою частотою можна відтворити ті картини, що ти сам створити не в змозі, чи які зараз хочеться подивитися.

Нарешті, постійне прагнення страху, безглуздої жорстокості пов'язано, у першу чергу, із близькістю цих фільмів пережитим колись особистим травмам і пов'язаним з ними бажанням помсти і розплати. Ці почуття можуть бути однаково значимими як для хлопців, так і для дівчат, що захоплюються насильством і жахами у відеофільмах.

Ніколи навіть найдетальніший аналіз біографії не зможе цілком розкрити взаємозв'язку між індивідуальною долею і насильством у суспільстві. У будь-якому разі, залишається в силі та прописна істина, що батьки усе ще є основною моделлю поведінки дітей.

Засвоєні один раз форми поведінки в тих соціальних стосунках, де ти виріс, залишаються практично незмінними аж до глибокої старості. Тому не варто потішати себе ілюзіями, що захопленість відеонасильством можна усунути простим педагогічним втручанням чи забороною.

Порушення соціального контролю веде до криміналізації конфліктів. Невизначеність в критеріях і межах дозволеного, відсутність ясних процедур і заходів відповідальності за скоєне сприяє розширенню девіантної поведінки підлітків.

В процесі реформ у молоді нашої країни відбулися зміни цінностей. Значно ослабла пошана до таких цінностей, як «дисципліна», «виконання обов'язку», «самовладання», «безкорисливість», «самовідданість». Зросло позитивне відношення до цінностей «свобода від авторитетів», «визнання особи», «автономія», «самореалізація», «особиста недоторканність». Оскільки не кожна особа в період аномії стає злочинною, дотримуючись загальнолюдських цінностей, або може характеризуватися іншими видами девіантної поведінки унаслідок змін, що відбуваються в суспільстві, поведінка, що відхиляється, визначається, швидше за все, поєднанням негативних чинників зовнішнього середовища і психологічних особливостей особистості.

Психологічний підхід розглядає девіантну поведінку у зв'язку з внутрішньоособовим конфліктом, деструкцією і саморуйнуванням особи, блокуванням особистісного зростання, а також станами розумових дефектів, дегенеративності, недоумства і психопатії. Так, причиною виникнення девіацій в поведінці і розвитку дитини може бути недостатня сформованість певних функціональних систем мозку, що забезпечують розвиток вищих психічних функцій (мінімальні мозкові дисфункції, синдром дефіциту уваги, синдром гіперактивності).

Особливе місце серед різноманітних концепцій девіантності посідають дослідження психоаналітичної орієнтації, основоположником яких є З. Фрейд. Він припустив, що лібідо шукає виходу в будь-якій творчій діяльності, а придушення, витіснення лібідо веде до сублімації сексуальної енергії, змін поведінки аж до садизму і злочинів.

Неофрейдісти природу делінквентності розглядають разом з іншими формами девіантної поведінки - неврозами, психастеніями, сексуальними

розладами, станами нав'язливості, різними формами соціальної дезадаптації особистості, яку відрізняють відчуття підвищеної тривожності, агресивність, ригідність, комплекс неповноцінності. Агресивну енергію руйнування викликають природжені неусвідомлювані вабления: у З. Фрейда це - лібідо; у А. Адлера - прагнення до влади, переваги над іншими; у Е. Фромма - мазохістські прагнення до смерті, страждання; у К. Хорні - прагнення до безпеки, потреба в задоволенні; у В. Шутца - потреба в підтримці і схваленні з боку найближчого оточення. Проте подальші дослідження показали, що суть девіації не можна пояснити лише на основі аналізу психологічних чинників.

Гуманістичний підхід розглядає відхилення в поведінці як наслідок втрати дитиною згоди з своїми власними відчуттями і неможливість знайти сенс і самореалізацію в умовах виховання, що склалися, вважає, що агресія є результат спотвореного процесу соціалізації, зокрема, зловживань батьків покараннями, жорстоким відношенням до дітей.

Представники біхевіоризму та необіхевіоризму Б. Скиннер, Е. Торндайк, Д. Уотсон доводять, що навколишнє середовище повністю визначає поведінку людини. Отже, зовнішні підкріплення модифікують поведінку і лідера, і девіанта.

Сучасні вітчизняні експериментальні дослідження підтверджують наявність психологічної реальності, відповідної поняттю «Делінквентна особа». Не випадково психологи відзначають деформацію центральних утворень кримінальної особистості. Причиною протиправних вчинків можуть виступати такі якості особистості людини, як жадність, жорстокість, хитрість, заздрісність, брехливість.

Сталими в психологічній і медичній літературі є поняття «Акцентуація характеру», «психопатії – соціопатії», які позначають вчинки і реакції особистості не хворобної природи. Як правило, ці аномалії характеру відбуваються унаслідок негативних виховних дій, коли батьками або особами, що їх замінюють, створюються ситуації, в яких

викристалізовуються і закріплюються негативні риси поведінки та характеру.

Девіантні форми поведінки, базуючись на індивідуально-психологічних стереотипах, мають залежність від зовнішніх умов, ситуативних моментів, які здатні або провокувати, або блокувати неадекватні форми поведінки.

«Кримінальна особа» відрізняється від особи з нормативною поведінкою не якоюсь єдиною якістю, а симптомокомплексом особистісних особливостей, що обумовлюють особливо стійку поведінку, а також взаємодією ситуативних і особистісних чинників. При цьому ситуації злочину (алкогольне сп'яніння, сварка, що спровокувала імпульсну агресію) є зазвичай каталізатором, «пусковим механізмом».

Підводячи підсумки аналізу причин походження девіантної поведінки підлітків, слід зазначити єдність думок зарубіжних і вітчизняних учених про важливість сімейного виховання. Сім'я завжди вважалася агентом соціалізації індивіда в суспільстві. У сім'ї формуються не тільки соціально значущі якості особи, але і властиві їй оцінні критерії; вплив сім'ї на підлітка сильніший за вплив школи, суспільства в цілому. Більшість як вітчизняних, так і зарубіжних учених (А. Бандура, А. Герн, Р. Гроссман, І. Лангмейер, З. Матейчек і ін.) вважають, що зовнішні дії середовища впливають на поведінку дитини, заломлюючись через внутрішні індивідуальні особистісні властивості, якості, формування яких залежить від взаємодії спадкових передумов зі всіма умовами оточення [128].

Виходячи з цих положень, генезис поведінки, що відхиляється, обумовлюють такі різноманітні, але взаємозв'язані чинники, як: індивідний, що діє на рівні психобіологічних передумов, соціальний, такий, що визначається соціально-економічними умовами існування суспільства, психолого-педагогічний, такий, що виявляється в дефектах шкільного і сімейного виховання, соціально-психологічний, такий, що розкриває

несприятливі особливості взаємодії особи з своїм найближчим оточенням в сім'ї, на вулиці, в освітньому колективі, тобто порушення соціалізації.

3.5. Результати експериментального дослідження агресивності підлітків

Одним із завдань нашого дослідження було виявлення рівня агресивності сучасних учнів підліткового віку. З цією метою ми здійснили дослідження агресивності підлітків за методикою Басса-Даркі.

Агресивність має якісну і кількісну характеристики. Як і будь-яка властивість, вона має різний ступінь виразності: від майже повної відсутності до її граничного розвитку. Кожна особистість має певний рівень агресивності. Відсутність її призводить до пасивності, конформності і т.п. Надмірний її розвиток починає характеризувати особистість як таку, що може стати конфліктною, нездатною на свідому кооперацію і т.п. Сама собою агресивність не робить суб'єкта свідомо небезпечним, тому що, з одного боку, зв'язок між агресивністю й агресією не є стійким, а з іншого, сам факт агресії може не приймати свідомо небезпечні і несхвалювані форми. У життєвій свідомості агресивність є синонімом «зловмисної активності». Однак сама собою деструктивна поведінка не є «зловмисною», такою її роблять мотив діяльності, ті цінності, заради досягнення і володіння якими активність розгортається. Зовнішні практичні дії можуть бути подібні, але їхні мотиваційні компоненти прямо протилежні.

Виходячи з цього, можна розділити агресивні прояви на два основних типи: перший — мотиваційна агресія як самоцінність, другий — інструментальна як засіб (припускаючи при цьому, що і та, і інша можуть виявлятися як під контролем свідомості, так і поза ним, і сполучені з емоційними переживаннями: гнів, ворожість). Практичних психологів у більшій мірі повинна цікавити мотиваційна агресія як прямий прояв реалізації властивих особистості деструктивних тенденцій. Визначивши

рівень таких деструктивних тенденцій, можна з більшою мірою імовірності прогнозувати можливість прояву відкритої мотиваційної агресії. Однієї з подібних діагностичних процедур є опитувальник Басса-Даркі.

А. Басс, що сприйняв ряд положень своїх попередників, розділив поняття агресія і ворожість і визначив останню як «...реакцію, що розвиває негативні почуття і негативні оцінки людей і подій». Створюючи свій опитувальник, що диференціює прояв агресії і ворожості, А. Басс і А. Даркі виділили такі види реакцій: фізична, непряма, вербальна агресії, роздратування, негативізм, образа, підозрілість, почуття провини. Детально вони описані нами у 3.1.

Опитувальник складається з 75 тверджень, на які випробуваний відповідає «так» або «ні». При складанні запитань автори користувалися наступними принципами:

1. Питання може відноситися тільки до однієї форми агресії.
2. Питання формулюються таким чином, щоб найбільшою мірою послабити вплив суспільного схвалення відповіді на питання.

Відповіді ми оцінювали за вісьмома шкалами: 1. Фізична агресія, 2. Непряма агресія, 3. Роздратування, 4. Негативізм, 5. Образа, 6. Підозрілість, 7. Вербальна агресія, 8. Почуття провини.

Після здійсненого дослідження отримані дані були оброблені і наведені у таблиці 3.5. та на рисунку 3.2.

Аналіз отриманих даних свідчить, що у молодших підлітків (учнів 11-12 років) переважають фізичні форми агресивності. А вербальна агресія має однаковий рівень з негативізмом. Найменший рівень має у молодших підлітків непряма агресія. Значними темпами у цей віковий період зростає негативізм, так у старших підлітків (у восьмикласників) він проявляється найяскравіше. З дорослішанням підлітків зростає їх фізична (з 7,52 балів до 9,1 балів) та вербальна (з 5,26 до 8,4 бали) агресії, а непряма агресія з віком зростає несуттєвою.

Таблиця 3.5. - **Середні показники різних форм агресивності підлітків за методикою Басса-Даркі**

Категорія підлітків	Види агресії підлітків							
	Фізична	Непряма	Роздратування	Негативізм	Образа	Підозра	Вербальна	Почуття провини
Молодші	7,52	4,42	5,56	5,26	4,64	4,62	5,26	5,56
Старші	9,1	5,94	4,22	9,72	7,4	7,86	8,4	7,5

Отримавши такі результати, ми можемо припустити, що агресивність як властивість особистості й агресія як акт поведінки не можуть бути пояснені без психологічного аналізу мотиваційно-потребової сфери особистості підлітка.

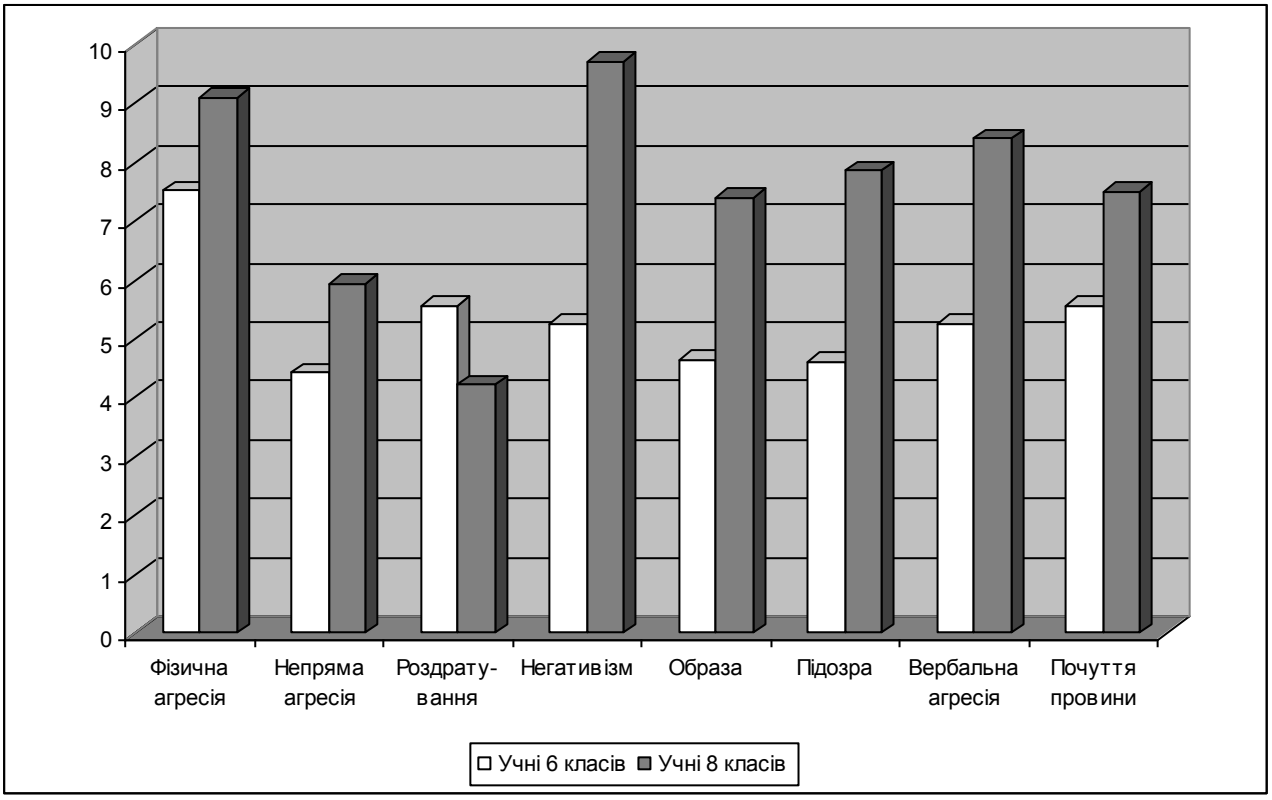

Рис. 3.2. Види агресивності підлітків, що отримані за методикою Басса-Даркі

Саме тому, нами було зроблено висновок, що опитувальник Басса-Дарки потрібно використовувати в поєднанні з іншими методиками, які дозволяють виявити чинники даного стану у підлітків. Одним з важливих

обстежень ми вважаємо проведення вивчення тривожності підлітків як можливого чинника агресивних проявів у поведінці.

3.6. Агресивність особистості в періоді юності

Дослідники розділяють комплекс демографічних, індивідуально-психологічних та соціально-психологічних факторів, які прямо чи опосередковано впливають на появу та особливості проявів агресії у періоді юності. Слід зазначити, що переважна більшість цих факторів збігається з уже відомими факторами агресивної поведінки (насильство в сім'ї, вплив асоціальних субкультур однолітків, характерологічні особливості тощо) [51, с. 187].

Одним із основних чинників набуття особистістю підвищеної агресивності вважаються недоліки сімейного виховання, спостереження за моделями агресивної поведінки інших у реальному житті, на кіно- і телеекранах чи в комп'ютерних іграх. Істотна роль у зародженні і формуванні готовності людини до агресії, а також у її реалізації відводиться і ситуативним чинникам, таким як вплив кліматичних умов, температури навколишнього середовища, підвищений шум, велике скупчення людей, неприємний запах та тіснота у приміщенні, дискомфорт, зазіхання на особистий простір, вороже соціальне середовище, біль, виникнення стресової ситуації, очікування помсти за власні агресивні дії, вживання алкоголю, сексуальне збудження [22, с. 96].

Як особистісні фактори, які зумовлюють зростання рівня агресивності, розглядають: підвищену ворожість та подразливість, високий рівень тривожності та депресії, підвищену емоційну реактивність, негативну афективність, завищену самооцінку, певні особливості мотиваційної сфери, низький рівень розвитку інтелекту, антисоціальну спрямованість особистості, заздрісність, схильність приписувати оточуючим агресивні наміри тощо. Серед чинників, які перешкоджають прояву агресивності, називають:

можливість покарання за агресію, любов, дружні стосунки, а також такі особистісні якості як поміркованість, толерантність, завбачливість, безконфліктність, високий самоконтроль [16; 22; 82; 92 та ін.].

За даними дослідників, на процес розподілу ролей в юнацькій групі, в агресивній ситуації впливають такі фактори: а) самооцінка власної поведінки в ситуаціях агресії; б) соціальне прийняття або неприйняття ролі; в) соціальний статус [116, с. 14].

Також було виявлено, що існують ґендерні відмінності у розподілі ролей в даних ситуаціях (юнаки частіше виступають у ролі агресора, вони більше схильні до проявів агресії фізичного типу, а юнки – до вербальної та соціальної) [70, с. 57].

Агресія призводить до збільшення форм девіантної поведінки серед молоді (вандалізм, крадіжки, вживання алкоголю, наркотиків); погіршення соціально-психологічного клімату в закладах освіти. Оскільки агресивна ситуація за своїми характеристиками є різновидом інтенсивної тривалої стресової ситуації, то вона має серйозні психологічні наслідки. Як жертви, так і самі агресори схильні до нервово-психічних розладів (різних порушень поведінки, депресії), що може призвести до скоєння кримінальних злочинів [40; 41].

Також можна описати деякі форми прояву агресії. Дві найважливіші форми, з якими доводитися стикатися батькам, вчителям, працівникам органів поліції, є наступні [93; 94]:

1. Недеструктивна агресія. Тобто, стійка, неворожа чи самозахисна поведінка, спрямована часто на досягнення поставленої мети. Ця агресія викликана частіше вродженими механізмами, які служать для адаптації в навколишньому середовищі, для задоволення бажань та досягнень цілей. Ці механізми функціонують, хоча і досить примітивно, з моменту народження.

2. Ворожа деструктивність. Тобто зла, жорстока поведінка, яка причиняє біль навколишнім. Злість, бажання помсти, які також можуть бути формою захисту, але не несуть за собою більшість особистих проблем та

змушують страждати інших людей. Ворожа деструктивність, на відміну від не деструктивної агресії, не проявляється відразу після народження. Вона викликається й активізується частіше за усе у результаті сильних неприємних переживань.

Одним із найпоширених проявів агресивної поведінки є третирування інших людей. Головні риси феномена третирування - його систематичність, регулярний характер прояву – на відміну від окремого агресивного вчинку. По-друге, в основі відносин між жертвою та агресором лежить нерівність фізичних або соціальних можливостей (різниця в силі чи в соціальному статусі); інакше кажучи, це насильство сильної людини над слабкою, взаємовідносини переслідувача і жертви [64].

Агресія – це поведінка, яка спричинює шкоду іншим людям. Агресія проявляється у побитті інших людей, у вербальних образах, погрозах, ворожих насмішках, жартах, а також містить непрямі форми фізичної та вербальної агресії (бойкот, ворожа міміка та жестикуляція).

Науково обґрунтованими і досить цікавими для батьків, педагогів, психологів є характеристики форм агресивних реакцій, які виділили А. Басс та А.Дарка: фізична агресія, вербальна агресія, непряма агресія, негативізм, роздратування, підозрілість, образа, аутоагресія [116, с.15].

Подібні форми агресії в тій чи іншій мірі зустрічаються в поведінці не лише підлітків, а й старшокласників. Ці форми представляють собою своєрідний захисний механізм. За класифікацією Е. Фрома виділяється два види агресії: «доброякісна» – виявляється в момент небезпеки і носить оборонний характер, небезпека зникає і загасає дана агресія; «злоякісна» – являє собою деструктивність, буває спонтанною, пов'язана зі структурою особистості [131].

Р. Берон та Д. Річардсон у своїй роботі «Агресія» виділяли чотири основні детермінанти агресії: соціальні; зовнішні; індивідуальні; біологічні [22]. На думку цих авторів, ключова роль у розвитку агресії належить індивідуальним, особистісним детермінантам. Під ними розуміють

передумови для виникнення та розвитку агресії, зосереджені в основному в стійких рисах характеру та схильностях потенційних агресорів. Часто в агресії велику роль відіграють атрибуції відносно намірів інших. Коли люди вважають, що незрозумілі дії інших викликані поганими намірами, швидше за усе відплатять їм тим же самим, на відміну від ситуацій, коли вони розуміють, що ці дії викликані зовсім іншими мотивами. Подібні випадки викликають інтерес до наступної особистісної характеристики, що часто проявляється у періоді юності – тенденції приписувати іншим ворожі наміри, навіть якщо таких намірів і немає. Ця тенденція відома як атрибуція ворожості. Це може привести індивіда до більш частих, ніж звичайно, агресивних зіткнень з іншими. Деяку роль у причинах агресивної поведінки відіграють і такі риси, як дратівливість та емоційна чутливість. Відмічений взаємозв'язок між тенденцією відчувати гнів та відповідати агресією. Люди, відчуваючи провину, також відчувають гнів та ворожість – сердяться на самих себе за те, що своєю поведінкою примусили себе засумніватися у власній цінності. Таке відчуття потім переноситься на тих, через кого виникла провина [22].

Останнім часом увагу дослідників привертає нова форма агресії – «кібертретирування» (cyberbullying). Під ним розуміють форму поведінки, яка полягає у розсиланні повідомлень агресивного та образливого характеру з використанням нових інформаційних та комунікаційних технологій (Інтернет, мобільний телефон). Іншими формами кібертретирування можуть бути дії, які мають «хакерський» характер і спрямовані на шкоду персональним комп’ютерам жертв (зламування та зміна паролю, пошкодження персональних веб-сайтів тощо). Фактор фізичної сили, важливий у випадках звичайного (контактного) третирування, тут незначний; на перше місце виходять інтелектуальні здібності й технічні вміння агресора і дозволяє агресорові зберегти свою анонімність і перетворити ситуацію переслідування на своєрідний «маскарад».

Усі форми агресивності мають одну спільну рису: вони викликані спробами контролювати ситуацію, впливати на неї з метою вдосконалення або себе, або свого оточення, включаючи близьких людей. Реакція у вигляді агресивної поведінки приводиться в дію вродженими і набутими механізмами, деякою внутрішньою мотивуючою силою.

Не можна залишати поза увагою і ситуативні фактори, які теж певною мірою виливають на виникнення агресії:

- оцінка іншими людьми. Було встановлено, що присутність інших людей вже сама по собі може або посилювати, або гальмувати агресію.
- навмисність агресії. Існує точка зору, що для початку агресії нерідко буває достатньо знати, що інша людина має ворожі наміри, хоча безпосередньо акту агресії не було.
- сприйняття агресії. Поширення відео- і телепрограм із сюжетами насильства роблять людину більш агресивною і жорстокою.
- бажання помсти. Як уже зазначалося, часто агресія може виникнути як відповідна реакція на поведінку оточуючих, тобто як акт помсти за щось.

У юнацькому віці активно розвивається можливість незалежних моральних суджень порівняно з більш ранніми періодами життя, формуються системи цінностей. Проте юнаки та дівчата намагаються вже погоджувати її з усталеними зразками (на відміну від підлітків). На думку Е. Берна: «Юність – це вік, коли більшість молоді «кидається» від сценарію до антисценарию і навпаки. Юнак може намагатися виконувати батьківські розпорядження, а згодом повставати проти них і в результаті виявити, що він слідує сценарній програмі» [64]. І все-таки юність – цей час, коли людина вперше відчуває можливість самостійного вибору.На відміну від дитини, яка приймає правила поведінки, юнак вже починає усвідомлювати їх відносність, але ще не знає, із чим потрібно їх співвідносити. Прості посилання на авторитети його не задовольняють. Руйнування авторитетів стає психологічної потребою, передумовою власного морального і інтелектуального пошуку. Поки своя

система цінностей не склалася, юнак легко піддається моральному релятивізму.

Важливе місце у формуванні цінносно-смислової сфери особистості в юнацькому віці є ставлення до батьківських планів на майбутнє життя юнака [20]. Найчастіше зустрічаються два варіанти: некритичне прийняття батьківських планів або ж щонайменше некритичне відкидання їх. Це часто відбувається не лише через незгоду, усвідомлення розбіжностей власних і батьківських планів на майбутнє, а й просто із властивого всім юнакам та юнкам почуття протиріччя.

Початок юнацького періоду характеризується виокремленням інтересів, які стають більш серйозними, зрілими та стійкими. У періоді юності інтереси інтегруються у спрямованість особистості, що може мати просоціальний, асоціальний чи антисоціальний зміст. Якщо юнак полишає школу і стає студентом, то новий статус зумовлює активізацію пізнавальних інтересів, вони набувають професійного і дослідницького спрямування.

У ранньому юнацькому віці поглиблюється та розширюється особистісна рефлексія - самопізнання особистістю себе як активного суб'єкта своєї життєдіяльності. Юнак намагається відмежуватись від потреби бути схожим на інших, а акцентує увагу на власних якостях, проявах своєї індивідуальності. Самопізнання юнаків та юнок формує їх самість, а спілкування з іншими її поглиблює. У юності відбувається стабілізація образу Я та самооцінки. Тоді ж гармонізується рівень домагань, зростає самоповага, активізується мотивація досягнень.

Для цього вікового періоду характерне розгортання статево-рольової ідентифікації, закріплення гендерних норм моралі та поведінки, формування готовності до шлюбних взаємин (ступінь якої дуже варіюється у різних юнаків та юнок). Засвоєння гендерної ролі супроводжується високим рівнем тривожності сучасних юнаків, оскільки, за влучним висловом І. Кона [73], молоді люди - справжні «раби» норми. Їх переконаність в тому, що існують

загальні і чіткі стандарти щодо жіночності і чоловічості, не відповідає власній індивідуальності, що й викликає занепокоєння та розгубленість.

У юнацькому віці відбувається переорієнтування свідомості з переведення зовнішнього контролю на внутрішній самоконтроль [120]. Юнацький вік характеризується активним остаточним формуванням так званого почуття дорослості, що є показником певного рівня самосвідомості особистості в цей період. Юнак прагне зайняти внутрішню позицію дорослої людини, усвідомити себе як члена суспільства, визначити себе у світі, тобто зрозуміти себе і свої можливості поруч із розумінням свого місця та призначення до життя.

Основним психічним процесом, який обумовлює формування ціннісних орієнтацій в юнацькому віці, є розвиток самосвідомості. На думку дослідників [121; 124], головною умовою формування є дуже високий рівень рефлексії, усвідомленого життєвого досвіду і довільної поведінки, притаманних юнацькому віку.

Розвиток самосвідомості в юнацькому віці – це контрольований процес, визначається постійним надбанням особистістю соціального досвіду за умов розширення діапазону роботи і спілкування. Терміни «пошук себе», «відкриття Я», які вживаються на психологічній літератури з питань юнацького віку, звучать інтроспективно-індивідуалістично. Здається, ніби весь цей пошук звернений всередину себе і має суто суб'єктивний напрям. Але при всій інтимності цього процесу його зміст чітко соціальний та має світоглядний сенс, що з віком стає більш явним [21].

У юності відкриття внутрішньої злагоди пов'язане з переживанням його як цінності. Відкриття себе, немов неповторно унікальної особистості нерозривно пов'язане з відкриттям соціального світу, у якому ця особистість має жити. Юнацька рефлексія є, з одного боку, усвідомленням власного «я» («Хто я?», «Який я?», «Які мої здібності?», «То ж за що можу себе поважати?»), з іншого – усвідомлення свого місця у світі («Який мій життєвий ідеал?», «Хто мої друзі і вороги?», «Ким хочу стати?», «Що маю

зробити, щоб і сам, і світ довкола себе були кращими?»). Перші, звернені до себе питання ставить підліток. Другі, загальніші, світоглядні питання ставить юнак, для якого самоаналіз стає елементом соціально-морального самовизначення [19].

На думку вітчизняних психологів, основним новотворенням в юнацькому віці стає такий психологічний феномен як самовизначення, що виникає в 14-15 років і продовжує інтенсивно формуватися надалі [73].

Психічний розвиток у ранній юності - це та необхідна основа, яка дозволяє людині свідомо й обґрунтовано здійснити вибір подальшого життєвого шляху відповідно до своїх можливостей та індивідуальних особливостей. Перевірка правильності зробленого життєвого вибору, а у деяких випадках і його зміна триває у другій половині юнацького віку. Важливою особливістю особистісного самовизначення сучасних юнаків та юнок є те, що самовизначення відбувається на умовах нестабільності суспільства взагалі і кризи звичних цінностей. Річ не лише у відсутності норм соціальної поведінки, суть у тому, що сьогодні не існують чітко структурованих нормативних моделей. У результаті до вікових труднощів самовизначення, певною мірою властивих всім юнакам і дівчатам, додаються труднощі об'єктивні, викликані складністю орієнтування молодих людей у мінливому, нестабільному світі [71].

Ще одна з причин нестабільності та проблематичності цього віку - юнацький максималізм**,** тобто категоричне ставлення до дійсності, спричинене невідповідністю рівня домагань життєвому досвіду молодої людини, завищеність її життєвих ідеалів. Його прояви мають місце в світогляді, емоційній та поведінковій сферах молодої людини. Багато юнаків демонструє максималізм як прагнення до якнайбільшого задоволення своїх матеріальних та духовних потреб, завищений рівень домагань.

Отже, центральним психічним процесом в юнацькому віці є особистісне самовизначення, пов’язане з формуванням ціннісно-смислової сфери особистості, становленням системи ціннісних її орієнтацій. У основі

особистісного самовизначення в юнацькому віці лежить потреба формування єдиної значеннєвої системи, у якій поєднуються узагальнені уявлення про світ і узагальнене ставлення до себе.

3.7. Експериментальне дослідження агресивності особистості в юнацькому віці

В ході опрацювання теоретичних джерел нами було виявлено, що переважна більшість наукових робіт стосуються агресії та агресивної поведінки, тобто зовнішніх проявів. При цьому зовні часто така поведінка виглядає невмотивованою. Нас зацікавив внутрішній механізм, а саме: якими внутрішніми чинниками вона може бути викликана, і наскільки ригідними чи, навпаки, лабільними є ці чинники.

Як особистісні фактори, які зумовлюють підвищення рівня агресивності, вчені розглядають: підвищену ворожість та подразливість, підвищений рівень тривожності та депресії, підвищену емоційну реактивність, негативну афективність, перевищену самооцінку, певні особливості мотиваційної сфери, низький рівень розвитку інтелекту, антисоціальну спрямованість особистості, заздрість, схильність приписувати оточуючим агресивні наміри, негативні комунікативні установки тощо.

Результати експериментального дослідження психологічних особливостей проявів агресивності старшокласників свідчать, що деструктивний чи конструктивний зміст агресивності особистості раннього юнацького віку визначається такими складовими особистісної та духовної спрямованості, як ставлення до себе та до інших, ціннісні духовні орієнтації. Деструктивна агресивність в ранньому юнацькому віці супроводжується егоцентризмом, нездатністю до самотрансценденції, негативним ставленням до інших, невмінням встановлювати залежні стосунки, творити та приймати добро, некритичним ставленням до себе або ж неповагою до власної

людської гідності. Деструктивні агресивні прояви в ранній юності найбільшою мірою спричиняє уявлення про припустимість фізичної агресії. Конструктивна агресивність корелює із засвоєнням загальнолюдських та буттєвих цінностей – вірності, доброзичливості, гармонії з Всесвітом, добра та допомоги іншим, відданості істині [78].

Оскільки для юнацького віку характерні заглиблення в себе, і цей період розглядається як психологічний вік переходу до самостійності, період самовизначення, набуття психічної, ідейної та громадянської зрілості, формування світогляду, моральної свідомості і самосвідомості, то для його дослідження ми виокремили, окрім агресивності, самооцінку, комунікативну установку та ворожість і спробували дослідити зв’язки між ними.

В ході підготовчого етапу емпіричного нами було проаналізовано психодіагностичний інструментарій, який спрямований на дослідження агресивності особистості:

1. Особистісний опитувальник А. Басса і А. Дарки [114, с. 257], призначений для діагностики агресивних і ворожих реакцій. Автори даного тесту вважають, що агресивність має кількісну та якісну характеристику. Як всяка властивість, вона має різний ступінь вираженості: від майже повної відсутності до її граничного значення. Кожна особистість повинна мати певний ступінь агресивності. Інакше це буде пасивна і конформна особистість. Надмірний розвиток агресивності визначає весь вигляд особистості, яка може стати конфліктною, нездатною на свідому кооперацію і т.п.

А. Басс розділив поняття агресії і ворожості і визначив останню як реакцію, що розвиває негативні почуття і негативні оцінки людей і подій. А. Басса і А. Дарки виділили такі типи реакцій:

- фізична агресія - використання фізичної сили проти іншої особи;
- непряма - агресія, обхідним шляхом спрямована на іншу особу або ні на кого не спрямована;
- роздратування - готовність до прояву негативних почуттів при

найменшому порушенні (запальність, грубість);

- негативізм - опозиційна манера в поведінці від пасивного опору до активної боротьби проти сталих звичаїв і законів;
- образа - заздрість і ненависть до оточуючих за дійсні і вигадані дії;
- підозрілість - в діапазоні від недовіри і обережності по відношенню до людей до переконання в тому, що інші люди планують нанести тобі шкоду;
- вербальна агресія - вираз негативних почуттів, як через форму, так і через зміст словесних відповідей;
- почуття провини - висловлює можливе переконання суб'єкта в тому, що він є поганою людиною, що випромінює зло, а також пережитіним докори сумління.

2. Тест Ассінгера [109, с. 141] дозволяє визначити, чи достатньо людина коректна у стосунках з оточуючими і чи легко спілкуватися з нею. Для більшої об'єктивності відповідей можна провести самооцінку, коли колеги відповідають один за одного. Тест складається з 20-ти питань з трьома варіантами відповідей.

3. Тест С. Розенцвейга [109, с. 143] є однією з найпопулярніших психодіагностичних методик, що використовуються при вивченні агресії. Існує малюнковий фрустраційний тест С. Розенцвейга. Це проективна методика, що використовує неоднозначні стимули, які випробовуваний повинен розвивати, доповнювати, інтерпретувати. Стимули методик такого роду набувають сенсу не тільки в силу їх об'єктивного змісту, скільки у зв'язку з особистісним значенням, що надається їм обстежуваним. Звідси характерна для сімейства проективних методик відсутність оцінки відповідей - реакцій як «правильних» чи «неправильних» або «помилкових» та, обмежень у їх виборі.

Стимульний матеріал PFS складається з 24-х малюнків, на яких зображені особи, які перебувають у фрустраційній ситуації перехідного типу.

Персонаж, зображений ліворуч, вимовляє слова, якими описується фрустрація. Над персонажем, зображеним праворуч, маємо порожній квадрат, в який обстежуваний повинен вписувати відповідь, яка першою спала на думку. Риси і міміка персонажів у малюнках відсутні.

Зображені на малюнках ситуації досить повсякденні і можуть бути розділені на дві групи:

1. Ситуації перешкоди, або, за термінологією С. Розенцвейга, «егоблокінгові». Тут будь - яка перешкода, персонаж або предмет зупиняють, збивають з пантелику, будь-яким прямим способом фруструє персонаж, що знаходиться на малюнках справа.

2. Ситуації звинувачення, або «суперегоблокінгові». У цих ситуаціях персонаж звинувачується в чому-небудь, або його закликають до відповідальності.

Оцінка отриманих відповідей, у відповідності з теорією С. Розенцвейга, здійснюється за спрямуванням реакції (агресії) і її типу.

4. Тест руки Вагнера [114, с. 345] призначений для діагностики агресивності. Методика може використовуватися для обстеження як дорослих, так і дітей. Методичний прийом, покладений в основу тесту руки, полягає в тому, що випробуваного просять проінтерпретувати зміст дії, представленої у вигляді «стоп-кадру» зображення кисті руки, соціально нейтральної, що не несе будь-якого смислового навантаження. Передбачається, що включення елемента в контекст більш широкого виду активності і в сам вибір цього виду активності відбувається за механізмом проекції і в значній мірі визначається наявним станом випробуваного і, зокрема, його активними мотивами. У теоретичному обґрунтуванні тесту його автори виходили з положення про те, що розвиток функцій руки тісно пов'язаний з розвитком головного мозку.

5. Особистісні шкали вимірювання агресії [109]. До них можна віднести шкалу орієнтації гніву. У цій методиці використовуються дві субшкали - «гнів всередину», який вказує на придушення гніву, і «гнів

назовні», що вимірює вираз гніву. Загалом тестування свідчить про рівень гніву, незалежно від його спрямованості. Валідність даної шкали підтверджується кореляцією між стилем орієнтації гніву та іншими його проявами.

Шкала ворожості Кука представляє собою батарею субтестів, розроблених для вимірювання установок вчителів. Ця шкала складається з питань, запозичених в MMPI.

Шкала проявів ворожості (Сигела) складається з питань MMPI, відібраних клінічними психологами. Ця шкала, розроблена для вимірювання ворожості, не містить у своїх питаннях відкритих згадок про ворожість. Хороша внутрішня узгодженість.

Шкала надконтрольованою агресії (Мегарджі) складена з питань MMPI, призначених для виявлення осіб з хронічним надконтролем - тобто вкрай пригнічених в своєму прояві агресії, але схильних до неприборканого насильства у випадку екстремально сильної провокації. Внутрішня узгодженість даної шкали невисока, але Мегарджі з колегами стверджують, що вона так само хороша, як і більшість нестандартних MMPI шкал. Дана шкала виявляє відмінність між групами схильних і не схильних до насильства і корелює з іншими заходами самоконтролю, агресії і соціального відчуження.

Шкала гніву як стану, властивості вимірює стан гніву (тобто емоційний стан або настрій, що включає в себе почуття напруги, досади, роздратування, злості і люті з супутніми активацією або порушенням периферійної нервової системи) і властивість гнівливости (тобто індивідуальні відмінності в тому, як часто виникає стан гніву). У даної шкали хороша внутрішня валідність.

Отже, на основі аналізу методик, що досліджують у контексті мети та завдання нашого дослідження агресивність, було зроблено висновок, що найбільш адекватною є методика А.Басса - А.Дарки.

Також у нашому дослідженні ми використовували методику діагностики комунікативних установок В. Бойка [114, с. 348]. Дана методика призначена для визначення негативних комунікативних видів установок особистості по відношенню до інших людей, які можуть стимулювати агресивну її поведінку. До таких видів установок належать:

- завуальована жорстокість стосовно інших людей, в судженнях про них;
- відкрита жорстокість по відношенню до інших;
- буркотіння, тобто схильність робити необґрунтовані висновки негативних фактів в сфері взаємовідносин з партнерами і у спостереженні за соціальною дійсністю.

Крім цього методика дозволяє виявити обґрунтований негативізм у судженнях про людей та негативний особистісний досвід спілкування з оточуючими. Методика містить 25 тверджень, на які досліджуваним пропонується висловити свою згоду чи незгоду. Відповіді обробляються за допомогою спеціального ключа.

Виходячи з припущення, що самооцінка особистості може бути пов’язана з рівнем її агресивності, нами була використана методика дослідження загальної самооцінки Г. Казанцевої [109, с. 263]. Методика складається з 20 тверджень. Досліджуваним пропонується три варіанти відповіді: «так», «ні», «не знаю». Результати дослідження обробляються за допомогою спеціального ключа.

Таким чином, для діагностики індивідуально-психологічних особливостей агресивної поведінки осіб юнацького віку ми використовували такі методики: особистісний опитувальник А. Басса і А. Дарки, методику діагностики комунікативних установок В. Бойка, методику дослідження загальної самооцінки Г. Казанцевої.

Перед початком тестування у досліджуваних береться згода, видаються бланки відповідей, де вони фіксують деякі дані про себе. Далі експериментатором зачитується інструкція. Після закінчення інструкції

відводиться час для відповіді на питання. Загальний час тестування, включаючи інструкцію, становить 30-35 хвилин.

На другому етапі емпіричного дослідження проводиться обробка та інтерпретація отриманих результатів за спеціальними ключами.

Дослідження проводилось з учнями віком від 16 до 17 років. Загальна кількість досліджуваних 200 осіб.

Обробка отриманих результатів за опитувальником А.Басса-А.Дарки здійснювалась за допомогою спеціального ключа. Відповіді оцінювалися за вісьмоми шкалами. У результаті обробки даних, отриманих за допомогою особистісного опитувальника А. Басса – А. Дарки, були отримані результати рівня агресивності старшокласників, які представлені в таблиці 3.6.

Таблиця 3.6. - **Особливості агресивності старшокласників за методикою Басса-Дарки**

Показники агресивності	**Рівні агресивності**					
	Високий		**Середній**		**Низький**	
	Учні10-х класів	**Учні 11-х класів**	**Учні 10-х класів**	**Учні 11-х класів**	**Учні 10-х класів**	**Учні 11-х класів**
Індекс агресивності	64%	58%	33%	38%	7%	4%
Індекс ворожості	55%	72%	41%	26%	4%	2%

З таблиці 3.6 видно, що більшість старшокласників досліджуваної вибірки демонструють достатньо високий рівень агресивності, середній рівень агресивності виявлений більш, ніж у кожного третього юнака та юнки. Встановлено, що в учнів 10-го класу агресивність дещо вища, ніж у випускників старшої школи, що на нашу думку зумовлено, як моментом переходу колишніх підлітків у старшу школу, так і новими вимогами щодо профільного навчання тощо. У старшокласників дещо вища за агресивність ворожість особистості. Це свідчить про підвищену конфліктність

досліджуваних, сформовану чи придбану під впливом біологічних, психологічних і соціальних факторів, що може виражатись в певних актах насильства, спрямованих як на конкретний об'єкт агресії, так і на себе або на інших людей. Високий рівень ворожості може проявлятись як негативне ставлення юнаків та юнок до реально існуючого сьогодні соціального оточення або як особистісна риса, яка проявляється в схильності особистості відчувати себе в опозиції до оточуючих, що теж характерно для періоду юності.

На вибірці старшокласників проводилось також вивчення за методикою діагностики комунікативної установки В. Бойко особливостей сформованости у них певних форм стосунків з іншими людьми. Результати дослідження представленні нами на рис. 3.3.

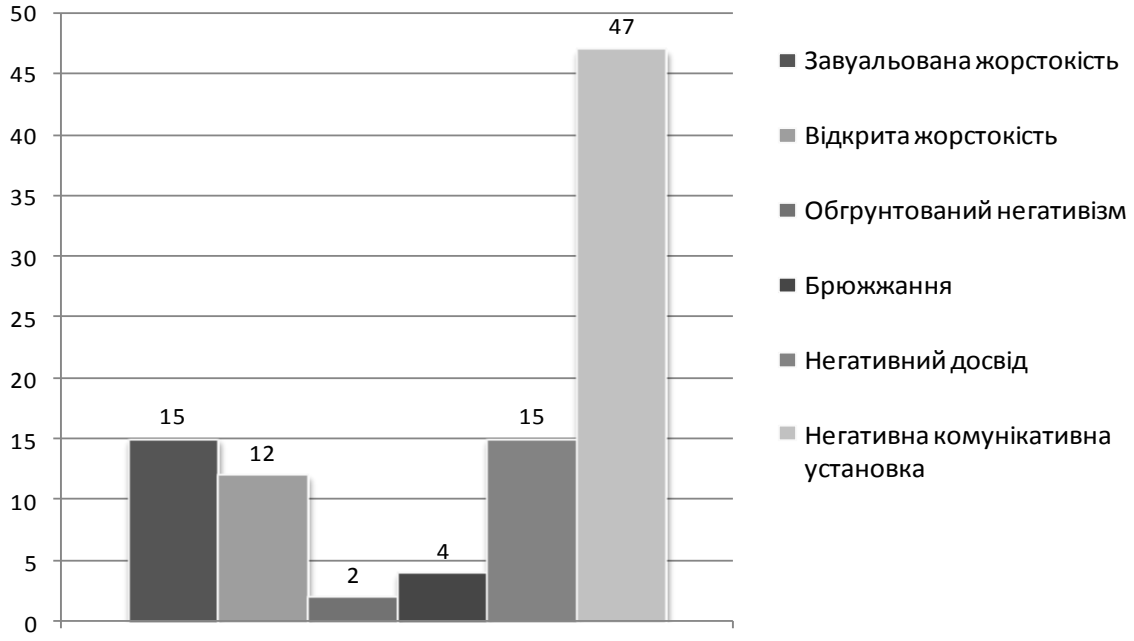

Рис. 3.3. Усереднені значення показників комунікативної установки старшокласників за методикою В. Бойко

На основі аналізу отриманих результатів дослідження можна зробити висновок, що у досліджуваних виявлено переважання високого рівня завуальованої жорстокості ($\bar{x}$=15). Це дозволяє зробити висновок, що юнаки

та юнки можуть повністю не усвідомлювати власну агресивність у взаємостосунках з іншими, стримувати її лише задля соціально бажаної поведінки або реакції інших людей.

Також виявлено високий рівень негативного особистісного досвіду ($\bar{x}$=15), який спричинений негативним результатом міжособистісної взаємодії з іншими людьми в минулому, відсутністю позитивних контактів та прикладів в реальному житті. Відсутність позитивного особистісного досвіду формує неправильне реагування на окремі нинішні соціальні ситуації та може стимулювати агресивність старшокласнгиків.

Дослідження виявило також наявність в експериментальній групі середнього рівня розвитку показників за шкалою «обґрунтований негативізм в судженнях про людей» ($\bar{x}$=2). Це означає, що юнаки і юнки іноді здатні робити об'єктивно обумовлені негативні висновки щодо деяких людей та щодо окремих сторін взаємодії та спілкування.

Констатувальний експеримент, проведений нами, виявив низький рівень розвитку у старшокласників показників за шкалами «відкрита жорстокість по відношенню до інших людей» ($\bar{x}$=12) та «буркотливість» ($\bar{x}$=4). Отримані результати свідчать про те, що юнаки та юнки приховують та дещо пом'якшують власні негативні оцінки та переживання стосовно більшості оточуючих людей. Зазначене підтверджується результатами дослідження вибірки за шкалою «завуальована жорстокість по відношенню до інших людей», яка дозволила припустити, що старшокласники не схильні робити необґрунтовані узагальнення щодо негативних факторів у сфері взаємовідносин з партнерами та під час спостереження ними за реальною соціальною дійсністю.

Загалом, за результатами дослідження за методикою В. Бойка можна зробити висновок, що у досліджуваної вибірки наявна виражена негативна комунікативна установка ($\bar{x}$=47). Негативна комунікативна установка особистості відображає готовність її недоброзичливо ставитись до більшості оточуючих та формується вона під впливом несприятливого попереднього

досвіду міжособистісної взаємодії, а також може бути наслідком впливу яскраво виражених емоцій негативного характеру.

Комунікативна установка особистості являє собою готовність реагувати на тих чи інших партнерів по взаємодії, спілкуванню певним чином. Такий тип реагування обумовлений наявним у старшокласників досвідом спілкування, оцінками і переживаннями їх сутності, поглядів і поведінки на реальну дійсність. Це певний сформований спосіб реагування, звичка відповідати на різні впливи, на знайомі життєві ситуації, повторювані соціальні явища, на певні типи людей, які часто зустрічаються, індивідуально сформованим способом. З результатів емпіричного дослідження видно, що у старшокласників сформована негативна модель реагування на міжособистісну взаємодію, спілкування тощо. Це може бути зумовлено неадекватним негативним досвідом, отриманим в сім'ї, соціальному оточенні, при взаємодії з однолітками.

На нашу думку, сформована комунікативна установка заощаджує психічні ресурси особистості старшого шкільного віку. Виникнувши одного разу, вона використовується особистістю постійно, викликаючи звичні реакції у відповідь на відомі життєві обставии, соціальні явища, ділові ситуації, типи партнерів. Коли людина вперше зустрічається з яким-небудь проявом соціальної дійсності або соціальним явищем, вона витрачає певні зусилля для того, щоб їх зрозуміти і оцінити, переживає їх і потім робить висновки, як краще себе поводити, формує ставлення до певних обставин. Зустрічаючись з тим же явищем неодноразово, людина не здійснює відповідну внутрішню роботу, оскільки їй вже відомо, як треба реагувати, і тут «вмикається» готова відповідна реакція – установка. Отже, досліджувані юнаки та юнки можуть не усвідомлювати способи власного реагування на співрозмовника та його поведінку, при цьому виявляючи агресивні поведінкові реації, які можуть розцінюватися іншими як неадекватні. На цьому підґрунті може сформуватись бар'єр непорозуміння, виникнути конфліктна ситуація тощо.

В дослідженні використана методика Г. Казанцевої на діагностику загальної самооцінки старшокласників. Для отримання результатів та їх інтерпретації ми використовували спеціальний ключ, наведений у методиці [109, с. 263].

Результати обробки та інтерпретації результатів дослідження за даною методикою представлені нами в таблиці 3.7.

Таблиця 3.7. - **Особливості самооцінки старшокласників за методикою Г. Казанцевої**

Категорія старшокласників	**Рівні самооцінки (у %)**		
	Завищена	**Адекватна**	**Занижена**
Юнаки	21	46	33
Юнки	19	45	36

Високий та низький рівень самооцінки свідчить про відсутність у деяких досліджуваних вміння адекватно сприймати самого себе як особу, власні здібності, етичні якості і вчинки. Самооцінка особистості формується під впливом власних оцінних суджень про себе і оцінок оточення. Також вона визначає взаємини людини з її оточенням, її критичність, вимогливість до себе, відношення до успіхів і невдач. Тим самим самооцінка впливає на ефективність діяльності людини та її розвиток.

Адекватна самооцінка дозволяє людині правильно співвідносити свої сили із завданнями різної складності і з вимогами тих, що оточують. Неадекватна (завищена або занижена) самооцінка деформує внутрішній світ особи, спотворює її мотиваційну та емоційно-вольову сфери і тим самим перешкоджає гармонійному розвитку. Оскільки більшість досліджуваних юнаків та юнок демонструють неадекватний рівень самооцінки, можна зробити висновок, що вони часто стикаються з проблемами, непорозуміннями та конфліктними ситуаціями у міжособистісній взаємодії.

Занадто висока або занадто низька самооцінка порушують процес саморегуляції, спотворюють самоконтроль. Особливо помітно це в спілкуванні, де особи з завищеною або заниженою самооцінкою стають джерелом конфліктів. При заниженій самооцінці конфлікти можуть виникати через надмірну критичність особистості. Вони дуже вимогливі до себе і ще більш вимогливі до інших, не вибачають жодного свого промаху чи помилки, схильні постійно підкреслювати недоліки інших.

Занижена самооцінка призводить до невпевненості в собі, боязкості, відсутності домагань, неможливості реалізувати свої здібності. Такі особистості не ставлять перед собою мети, яку важко досягти, обмежуються вирішенням повсякденних завдань, занадто критичні до себе. Занижена самооцінка може призвести до виникнення комплексу меншовартості, на основі якого можуть виникати прагнення самоствердитись за рахунок інших, використовуючи агресивні реакції тощо.

Отже, отримані результати дозволяють зробити припущення про необхідність проведення корекційно-розвивальної роботи із старшокласниками.

У нашому дослідженні виявлено, що у юнаків та юнок діагностується високий рівень агресивності, виявлено переважання негативної комунікативної установки та низької самооцінки. Застосування методу кореляції Пірсона дало змогу зафіксувати високий кореляційний зв’язок (на статистично значущому рівні $p \leq 0,5$) між рівнем індексу агресивності та негативною комунікативною установкою ($r_{емп}=0,263$). Також за допомогою методу кореляції Пірсона нами було виявлено високий кореляційний зв'язок між низькою самооцінкою та індексом агресивності ($r_{емп}=0,227$ при $p \leq 0,5$) та між низькою самооцінкою й негативною комунікативною установкою ($r_{емп}=0,213$ при $p \leq 0,5$) старшокласників.

Дослідження зафіксувало, що до індивідуально-психологічних особливостей агресивної поведінки особистості юнацького віку можна

віднести агресивність, ворожість, негативну комунікативну установку та занижену самооцінку.

Слід відзначити, що високий рівень індексу агресивності має своє відображення при формуванні негативної комунікативної установки. Це означає, що чим вищий рівень формування негативної комунікативної установки, чим більший негативний особистісний досвід, тим частіше особа виявляє агресивні реакції у міжособистісній взаємодії, тим більше стимулює конфліктні ситуації. Також емпірично доведено, що низька самооцінка впливає на агресивні поведінкові реакції юнака та юнки і на рівень їх негативної комунікативної установки. Все це утворює психологічні бар'єри, які заважають та знижують ефективність взаємодії між особистістю старшокласника та іншими людьми. Проте це не означає, що досліджувані нами юнаки та юнки постійно демонструють агресивні поведінкові реакції та стимулюють конфліктні ситуації.

Виходячи з цього вважаємо за необхідне в подальшому розробити корекційно-розвивальну програму, яка була б спрямована на зниження агресивності, ворожості у поведінці юнаків та юнок, а також включала психологічний аспект роботи із неадекватною самооцінкою та зниженням впливу негативного досвіду на формування подальших позитивних міжособистісних контактів.

Висновки

За результатами теоретико-експериментального дослідження психологічних особливостей проявів в особистості дошкільного та шкільного віку станів тривоги, страху та агресії можна зробити наступні висновки:

1. В ієрархії психічних станів особистості, які проявляються в освітньому процесі і, як правило, мають переважно соціально-психологічне походження, значне місце посідать тривога, страх, агресія. Здебільшого вони носять деструктивний щодо розвитку особистості та її діяльності характер. При систематичному прояві у навчально-виховному процесі вони можуть трансформуватись у стійкі, здебільшого, негативні, властивості особистості, а саме в її тривожність, страхітливість, агресивність.

Розробка зазначеної наукової проблеми, як виявлено в проведеному нами теоретичному дослідженні, пов’язана як з труднощами методологічного характеру, так і складністю методичного інструментарію, чітких наукових підходів щодо вивчення зазначених вище психічних станів, враховуючи суттєві вікові та індивідуальні відмінності особистості у періоді дошкільного – старшого шкільного віку.

2. Теоретичний аналіз наукової літератури, дисертаційних досліджень із зазначеної проблеми, ще раз підтвердив наш висновок щодо складності вивчення генези розвитку тривоги, страху, агресії особистості в дошкільному дитинстві та у шкільному онтогенезі.

Зроблено висновок, що базовим станом з якого розвиваються страх, агресія та інші деструктивні стани дитини є тривога. Це потребує у подальшому науково-експериментальної розробки для практичних психологів адекватних, практично зручних і надійних програм та методик психокорекції на початковому етапі розвитку тривоги особистості як стану, з метою упередження, профілактики її трансформації в інші стани: страхи, агресію, депресію тощо.

3. Виявлено, що детермінантами появи та розвитку деструктивних психічних станів є як вроджені, індивідуально-типологічні особливості, властивості нервової системи, темпераменту, анатомо-фізіологічні особливості індивіда, так і конкретні соціально-психологічні умови його розвитку, особливості організації освітнього процесу.

4. Серед чинників проявів тривоги, страху, агресії особистості дитини, учня вагома роль належить соціальним ситуації та умовам її розвитку в освітньому процесі, тобто найперше навчальним, виховним закладам та сім'ї. Встановлено, що на деструктивний прояв станів тривоги, страху, агресивності особистості впливають особливості спілкування педагогів та батьків з дітьми, стилі ставлень до них, мікроклімат, створений педагогами у закладі освіти, та інше.

У негативному плані позначається на результатах навчально-виховного процесу надмірна тривожність боязливість, агресивність особистості. Між вище названими емоційними станами учнів виявлений стійкий кореляційний, імовірнісний зв'язок, що свідчить про можливість зниження деструктивних проявів одних психічних станів шляхом корекції прояву інших.

5. Дестуктивні психічні стани дітей та учнів призводять до негативних змін у їх діяльності, поведінці, спілкуванні. В учнів з високим рівнем, тривожності та агресивності суттєво знижується успішність навчання, погіршуються поведінка, взаємостосунки з ровесниками, знижується соціальний статус в дитячому колективі, погіршуються взаємини з батьками, суспільним оточенням.

Найвищий рівень прояву тривожності, агресивності виявлено у особистості підліткового віку, що пов'язано як з проблемами пубертатного розвитку учнів середніх класів, складністю процесів їх дорослішання, так і з неадекватністю нинішніх форм та методів навчання та виховання підлітків, недостатньою профілактичною та корекційною роботою педагогів, практичних психологів закладів освіти з учнями.

Перспективами подальших досліджень можуть стати розробка методологічних засад зниження та корекції тривоги, страху, агресії особистості у навчально-виховному процесі, врахування при цьому комплексного підходу щодо вибору адекватних віку та індивідуальним особливостям дітей психологічних профілактичних, корекційних, розвивальних технологій.

Список використаної літератури:

1. Абраменкова В.В. Игры и игрушки наших детей: забава или пагуба? [Текст]. – М.: Даниловский благовестник, 1999. – 325 с.

2. Абрамова Г. С. Практическая психология: учеб. для студентов вузов / Г. С. Абрамова. – Изд. 6-е, перераб. и доп. – М.: Академ. Проект, 2001. – 480 с.

3. Адлер А. Понять природу человека / пер. Е.А. Ципина [Текст]. - Спб.: «Академический проект», 1997. – 256 с.

4. Ананьев В.А. Практикум по психологии здоровья. – СПб.: Речь, 2007. – 320 с.

5. Ананьев В.А. Психология здоровья. Книга I., СПб.: Изд. Речь, 2006. – 208 с.

6. Андриенко В.К., Гербеев Ю.В., Невский И.А. Система перевоспитания подростков в условиях специальной школы [Текст]. – М.: Наука, 1990.

7. Андрущенко Т.К. Изучение самооценки в учебной деятельности.//Сборник - Экспериментальные исследования по проблемам психологии [Текст]. – М: 1997. Вып.3.- 47 с.

8. Антонян Ю.М. Криминальная патопсихология/ Ю. М. Антонян, В.В.Гульдан. – М.: Наука, 1991. – 246 с.

9. Аралова М.А. Справочник психолога ДОУ / М.А. Аралова. – М.: ТЦ «Сфера», 2007. – 272 с.

10. Астапов В.М. Тревожность у детей. – М.: ПЕРСЭ, 2008. – 160 с.

11. Астапов В.М. Тревожные расстройства в детском и подростковом возрасте. Теория и практика: Монография / В.М. Астапов, Е.Е. Малков. – М.: МПСИ, 2011. – 368с.

12. Бандура А. Подростковая агрессия / А. Бандура, Р. Уолтерс. – М., 1999. – 512с.

13. Бандура А. Теория социального научения / А. Бандура. – СПб.: Евразия, 2000. – С. 255 – 272.

14. Беличева С.А. Основы превентивной психологии. – М.: Наука, 1993.- 432 с.

15. Березин Ф. Б. Психическая и психофизиологическая адаптация человека. / Ф. Б. Березин. – Л.: ЛГУ, 1988. – 270 с.

16. Берковиц Л. Агрессия: причины, последствия и контроль / Л. Берковиц. – СПб.: Питер, 2002. – 512 с.

17. Бойко В.В. Трудные характеры подростков: развитие, выявление, помощь [Текст] - СПб: Сударыня, 1998. – 326 с.

18. Большой психологический словарь / Под ред. В.П. Зинченко, Б. Г. Мещерекова. – М.: Прайм-Еврознак, 2003. – 672 с.

19. Бороздина Л. В. Самооценка в первой зрелости / Л. В. Бороздина, О. Н. Молчанова // Вестник МГУ. – 2002. – №2. – С. 24–48.

20. Бороздина Л. В. Самооценка в разных возрастных группах: от подростков до престарелых / Л. В. Бороздина, О. Н. Молчанова. – М. : ООО «Проект - Ф», 2001. – 204 с.

21. Бороздина Л. В. Что такое самооценка? / Л. В. Бороздина // Психологический журнал. – 1992. – Т.13. – №4. – С. 99 – 100

22. Бэрон Р. Агрессия / Р. Бэрон, Д. Ричардсон. – СПб: Питер, 2001. – 352 с.

23. Бэрон Р. Агрессия: Учебное пособие для студентов и аспирантов психологического факультета, а также слушателей курсов психологических дисциплин на гуманитарных факультетах вузов РФ / Р. Бэрон. – СПб: Питер, 1997. – 330 с.

24. Вайзман Н. Реабилитационная педагогика – М.: Аграф, 1996 – С. 457.

25. Варга А. Системная семейная психотерапия. Краткий лекционний курс. / А. Варга. - СПб.: Питер, 2001.– 278 с.

26. Вард И. Фобия. / И. Вард - М.: Проспект, 2002. – 78 с.

27. Варій М.Й. Загальна психологія: підручник для студ. психол. і педагог. спеціальностей / М.Й. Варій. – [2-ге видан., випр.і доп.]. – К.: Центр учбової літератури, 2007. – 968 с.

28. Васильев И. А. Эмоции и мышление: Монография / И. А. Васильев, В. Л. Поплужный, О. К. Тихомиров. – М.: Изд-во Московского университета, 1980. – 192 с.

29. Василькова Ю.В. Социальная педагогика: Курс лекцій / Ю.В. Василькова, Т. А. Василькова – М.: ЄКСМО, 2001. – 478 с.

30. Вачков І. Основи і технології групового тренінгу. Психотехніки. / І. Вачков. - К.: Знання, 2000. – 189 с.

31. Венгер А.Л. Психологическое консультирование и диагностика. Практическое руководство / Венгер А.Л. – М.: Генезис, 2001 – 160 с.

32. Вершинин С.И. Место эмоциональной регуляции в общей структуре регуляции деятельности. Эмоциональная регуляция учебной и трудовой деятельности: Тезисы докладов всесоюзной конференции психологов. – Москва-Одесса, 1986. – С. 255-258.

33. Виготский Л.С. Собр. соч. у 6 т. [Текст]. – М.: Просвещение, 1984. – 374 с.

34. Вікова та педагогічна психологія: Навч. посібник [Текст]: О. В. Скрипченко, А. В. Долинська, З. В. Огороднійчук та ін., - К.: Просвіта, 2001. – 416 с.

35. Вікова психологія: Навч. посіб. / О.В. Скрипченко, Л.В. Долинська, З. В. Огороднійчук та ін. – К.: Просвіта, 2001. – 448 с.

36. Віннічук Ю., Опанасюк Г. Хто «Я»? Корекційно-розвивальна програма з використанням методів арт-терапії / Ю. Віннічук, Г. Опанасюк // Психолог довкілля. – 2001. - №1. – С. 42 – 52.

37. Власова О.І. Педагогічна психологія: Навчальний посібник. – К.: Либідь, 2005. – 400 с.

38. Галецька І., Сосновський Т. Психологія здоров'я: теорія і практика. - Львів: Видавничий центр ЛНУ імені Івана Франка, 2006. – 338 с.

39. Гарднер Р. Психотерапия детских проблем. / Р. Гарднер. - СПб.: Питер, 2002. – 416 с.

40. Гилинский Я. И. Девиантное поведение молодежи / Я. И. Гилинский // Социология молодежи. – СПб: Питер, 1999. – С. 279-331.

41. Гилинский Я. И. Социология девиантного (отклоняющегося) поведения: Учебное пособие / Я. И. Гилинский, В. С. Афанасьев. – СПб: СПб ФРАН, 1996. – 245 с.

42. Головінський І.З. Особистість: розвиток, теорії та виміри. [Текст]: К.: Аконіт, 2005. - 128 с.

43. Голутвина В. В. Как победить детские страхи: простые методики, которые помогут вашему ребенку ничего не боятся/ Вера Голутвина. – М.: Гелеос. – 256 с.

44. Горьковая И.А. Медико-психологическое исследование формирования характера делинквентных подростков: Автореф. дис.... канд.псих.наук. [Текст] -Санкт-Петербург, 1992. – 23 с.

45. Грегг М. Тайный мир рисунка. Исцеление через искусство. / М. Грегг. –Спб.: Европейский Дом, 2000.- 124 с.

46. Громова Т.В. Країна емоцій: Методика як інструмент діагностичної та корекційної роботи з емоційно-вольовою сферою дитини. / Т.В. Громова. – М.: УЦ «Перспектива», 2002. – 48 с.

47. Гулько Ю. Ляльки-монстри – утілення зла?/ Ю. Гулько // Практичний психолог. – 2016. - №3. – С. 48-49.

48. Данилина Т.А., Зедгенидзе В.Я., Степина Н.М. В мире детских эмоций: пособие для практичних работников ДОП. / Т. Данилина, В. Зедгенидзе, Н. Степина. - М.: Айрис-пресс, 2004. - 160 с.

49. Диагностика и корекция психического розвития дошкольников.: Учеб. Пособ. / Я.Л. Коломенський, Е.А. Панько, О.М. Белоус и др//: под ред. Я.Л. Коломенського, Е.А. Панько. – Мн.: УНТЕЦКАЯ, 1997 . – 237 с.

50. Емоційна компетентність як глибинна характеристика культури та реального успіху особистості / Культура й розвиток особистості: міфи та

реалії в психології й педагогіці: матеріали Міжнародної наук. – практ. конф. (Луцьк, 24 – 25 черв. 2009 р.) / за ред. І. Ю. Філіппової. — Луцьк. : Волин. нац. ун-ту ім. Лесі Українки, — 2009. — С. 136 – 144.

51. Журавлев Д. Подростковая агрессивность – психологическая закономерность или социальный феномен? / Д. Журавлев // Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 185-192.

52. Загальна психологія: Навч. посіб. / О.В.Скрипченко, Л.В.Долинська, З.В. Огороднійчук та ін. - К.: Просвіта, 2002. – 416 с.

53. Загальна психологія: Підруч. для студентів вищ. навч. закладів / За загальн. ред. акад. С.Д. Максименка. – К.: Либідь, 2002.- 318 с.

54. Залєська О. Дитячий психотерапевтичний кабінет / О. Залєська // Психолог довкілля. – 2010. - №10. – С. 32 – 36.

55. Занюк С. С. Психологія мотивації та емоцій: навч. посібник. – Луцьк: Волинський держ. ун-т, ім. Л. Українки, 1997. – 306 с.

56. Захаров А. И. Как помочь нашим детям избавиться от страха / А. І. Захаров. — СПб. : Гиппократ, 1995. – 128 с.

57. Захаров А. Ю. Дневные и ночные страхи у детей. / А. Захаров. - СПб.: Союз, 2000. – 448 с.

58. Захаров А.И. Как предупредить отклонения в поведении ребенка / А. И. Захаров. – М.: Просвещение, 1993. – 192 с.

59. Захаров О. І. Як подолати страх у дітей. - М .: Просвіта, 1986. – 109 с.

60. Захарова А.В. Уровень притязаний как показатель самооценки [Текст] // Новые исследования в психологии и возрастной физиологии. - М., 1989. -Вып.1. -С. 23-27.

61. Иванова Л.Ю. Агрессивность, жестокость и отношения старшеклассников к их проявлениям // Проблемы личности, профилактика отклонений в её развитии [Текст]: - Москва & Архангельск, 1993. – 347 с.

62. Изард К. Г. Психология эмоций [Текст] / Пер. с англ. СПб.: Питер, 1999. – 548 с.

63. Изард К. Е. Страх и виды тревожности. Тревога и тревожность. сост. и общая редакция / К.Е. Изард, В.М. Астапова. – СПб.: Питер, 2001. – 256с.

64. Исследование проявлений агресии [Електронний ресурс] / Способ доступа : URL: http://www.sunhome.ru/psychology/11639.

65. Истратова О.Н. Психодиагностика. Коллекция лучших тестов / О.Н. Истратова, Т.В. Эксакусто. – Изд. 2-е. – Ростов н/Д: Феникс, 2006. – 375 с.

66. Камінська О. Розвиток емоційної сфери, пізнавальних психічних процесів. Соціалізація старших дошкільників / О. Камінська // Психолог довкілля. – 2010. - №2. – С. 1 – 40.

67. Карпенко Н. Профілактика дитячих страхів / Н. Карпенко // Дошкільне виховання. – 2003. - № 9. – С. 14-15.

68. Карпенко Н.В. Страх: позитивна і негативна роль у розвиткові дітей / Н. Карпенко // Дошкільне виховання. – 1997. – №12.– С. 18–19.

69. Картерев П.Ф. О детском страхе / П. Картерев // Народное образование. – 2000. - № 3. – С. 257-267.

70. Ковалев П. Возрастно-половые особенности отражения в сознании структуры собственной агрессивности и агрессивного поведения / П. Ковалев. – СПб.: Питер, 1996. – 358 с.

71. Козырев Г.И. Внутриличностные конфликты / Г. И. Козырев // Социально-гуманитарное знание. – 1999. – № 2. – С. 108.

72. Колчина Л.П. Связь поведенческого, вербального показателей социальной агрессивности и агрессивности при фрустрации [Текст]: Под ред. В. С. Мерлина. - Пермь, 1976. – 342 с.

73. Кон И. С. Психология ранней юности / И. С. Кон. – М.: Просвещение, 1999. – 536 с.

74. Кон И.С. Психология ранней юности: Кн. для учителя. – М.: Просвещение, 1989. – 276 с.

75. Кочерга О.М., Васильєв О.А. Дитячі страхи, неврози, темперамент /О. Кочерга, О. Васильєв // Психолог. – 2002. - № 12. – С. 2-5.

76. Крайг Г. Психология развития [Текст]. СПб.: Питер, 2000.-328 с.

77. Крюкова С.В., Слободяник Н.П. Дивуюся, злюся, боюся, хвалюся і радію. Програми емоційного розвитку дітей дошкільного та молодшого шкільного віку: практичний посібник / С.В. Крюкова, Н.П. Слободяник. – М.: Генезис, 2003. – 204 с.

78. Кулагина И. Ю. Возрастная психология / И. Ю. Кулагина. – М.: Просвещение, 1995. – 354 с.

79. Лаврентьєва, Г. П. Практична психологія для вихователя [Текст] / Г. П. Лаврентьєва, Т. М. Титаренко ; Ред. А. Я. Невзгляд. – К.: ВІПОЛ, 1993. – 40 с.

80. Левитов Н.Д. О психических состояниях человека / Н. Д. Левитов. – М.: Просвещение, 1964. – 332 с.

81. Лешкова Т. Коробка зі страхами / Т. Лешкова // Дошкільне виховання.- 2004.- № 10.- С. 30

82. Лоренц К. Агрессия (так называемое «зло») / К. Лоренц. – М.: Прогресс, 1994. – 272 с.

83. Лютова Е.К., Монина Г.Б. Тренинг эффективного взаимодействия с детьми. – СПБ: Речь, 2001. – 190 с.

84. Максименко С. Адаптація дитини до школи / С. Максименко, К. Максименко, О. Главник. – К.: Мікрос - СВС, 2003. – 111 с. (Психологічний інструментарій)

85. Максименко С. Д. Індивідуальні особливості мислення дитини / С. Д. Максименко. – К.: Знання УРСР, 1977. – 48 с.

86. Максименко С. Д. Психологія особистості / Максименко С. Д., Максименко К. С., Папуча М. В. — К.: Видавництво ТОВ «КММ», 2007. — 296 с.

87. Марцинковская Т.Д. История детской психологии / Т. Марцинковская. – М.: «Знание», 1998. – 205 с.

88. Менчинская Н. А. Проблема учения и умственного развития школьника. Избр. психол. труди. АПН СССР / Н. А. Менчинська.– М.: Педагогика, 1989. – 218 с.

89. Мерлин В.С. Очерк интегрального исследования индивидуальности / В. С. Мерлин. – М.: Педагогика, 1996. – 325 с.

90. Микляева А.В. Школьная тревожность: диагностика, профилактика, коррекция / А.В. Микляева, П.В. Румянцева. – СПб.: Речь, 2007. – 248 с.

91. Мэй Р. Краткое изложение и синтез теорий тревожности. Тревога и тревожность / Р. Мей. – СПб.: Питер, 2001. – 218 с.

92. Налчаджян А.А. Агрессивность человека / А. А. Налчаджян. – СПб: Питер, 2007. – 734 с.

93. Ніколаєва І. С. Конструктивна агресивність як умова гарантійного розвитку особистості в ранньому юнацькому віці / І. С. Ніколаєва // Проблема особистості в сучасній науці: результати та перспективи досліджень: Тези доп. IV Міжнар. конф. молодих науковців, м. Київ, 26-28 вересня 2001р. – К.: Київ ун-т ім. Т. Г. Шевченка, 2001. – С. 93-94.

94. Ніколаєва І. С. Методологічні та методичні основи побудови тренінгу корекції деструктивної агресивності / І. С. Ніколаєва // Проблеми загальної та педагогічної психології: Зб. наук. праць Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / за ред. С. Д. Максименка. – К., 2003. – Т.5, Ч.3. – С. 231-238.

95. Олійник В. Ф. Емоційно-вольовий розвиток першокласників. Навчання і виховання шестирічних першокласників / В. Ф. Олійник. // Зб. стат. – К. – 1990. - С. 60-69.

96. Омельченко Я.М. Психологічна допомога дітям з тривожними станами / Я.М. Омельченко, З.Г. Кісарчук. – К.: Шк.. світ, 2011. – 112с.

97. Осадько О. Страх як прояв особистісних самообмежень /О. Осадько //Психолог. – 2004. - №7. – С. 25-30.

98. Основы социальной работы: Учебник / Отв.ред. П.Д.Павленок. - М.: Инфра-М, 1998.

99. Павелків Р.В. Вікова психологія: підручник для студентів вищих навчальних закладів, К.: Кондор, 2011 – С. 468.

100. Панченко С.А. Мені страшно ... Я боюся / С. Панченко // Шкільний психолог.- 2002.- № 14. –С. 8-9.

101. Паренс Г. Агрессия наших детей. [Текст]. – М.: Политиздат, 1997. – 331 с.

102. Піроженко Т.О. Особистісний потенціал дошкільника: умови розвитку в сучасному суспільстві / Т.О. Піроженко // Дошкільне виховання. – 2012. - № 1. – С. 8 – 15.

103. Поліщук В.М. Вікова та педагогічна психологія [Текст]: Навчально-методичний посібник. Суми: ВТД «Університетська книга», 2007. – 330 с.

104. Пономаренко Л. П. Психологическая профилактика дезадаптации учащихся в начале обучения в средней школе. Методические рекомендации для школьных психологов. – Одесса: Астра-Принт, 1999.- 40 с.

105. Прихожан А. М. Причини, профілактика і подолання тривожності/ / Психологічна наука і освіта, N 2, 1998. – С. 11 - 17.

106. Прихожан А. М. Тревожность у детей и подростков: Психологическая природа и возрастная динамика / А. М. Прихожан.— М. : МОДЭК, 2000. – 304 с.

107. Прихожан А.М. Психокоррекционная работа с тревожными детьми // Активные методы в работе школьного психолога. – М.: Наука, 1990. – 240 с.

108. Прихожан А.М. Психология тревожности: дошкольный и школьный возраст / А.М. Прихожан. – СПб.: Питер, 2007. – 192 с.

109. Психологические тесты / под ред. А.А.Карелина. – в 2-х т. – М. : ВЛАДОС, 1999. – 362 с.

110. Психология : слов.-справ. / авт.-сост. А.В.Петровский. – М.: Знание, 1995. – 327 с.

111. Психологический словарь /За ред. В. В. Давидова, А. В. Запорожця, Б. Ф. Ломова та ін — М.: Педагогика, 1983. — 448 с.

112. Психологу для роботи. Діагностичні методики: збірник/ М.В. Лемак, В.Ю. Петрище. – Ужгород : Видавництво Олександри Гаркуші, 2011. – 616 с.

113. Раис Ф. Психология подросткового и юношеского возраста. – СПб.: Питер, 2000. – 438 с.

114. Райгородский Д.Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты: учебное пособие / Д.Я. Райгородский. – Самара: Издательский Дом «БАХРАХ-М», 2004. – 672 с.

115. Реан А. А. Изучение агрессивности личности / А. А. Реан // Психология изучения личности. – СПб.: Питер, 2001. – 284 с.

116. Реан А.А. Агрессия в структуре поведения возбудимой и демонстративной личности / А. А. Реан // Ананьевские чтения - 97. – 1997. – №2. – С. 13-16.

117. Реан А.А. Агрессия и агрессивность личности // Психологический журнал. - 1996. - Т. 17. - №5. - С. 3 - 18.

118. Романов А. Расстройство поведения и эмоций у детей в целом. / А. Романов. -М.: Изд-во «Плэйт», 2003. – 58 с.

119. Руководство практического психолога: Психическое здоровье детей и подростков в контексте психологической службы / Под ред. И.В. Дубровиной. – М.: Академия, 1997. – 176 с.

120. Румянцева Т.Г. Агрессия и контроль / Т. Г. Румянцева // Вопросы психологии. – 1992. – №5/6. – С. 35-40.

121. Румянцева Т.Г. Агрессия: проблемы и поиски в западной философии и науке / Т.Г. Румянцева.– М.: Педагогика, 1995.– 124 с.

122. Рыбалко Е. Ф. Возрастная и дифференциальная психология [Текст]: Учеб. пособие. Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1990.

123. Савчин М., Василенко Л. Вікова психологія. Навчальний посібник .— Дрогобич, 2004. — 287 с.

124. Семенюк Л. М. Психологические особенности агрессивного поведения подростков и условия его коррекции / Л. М. Семенюк. – Воронеж: Институт практической психологии, 1996. – 96 с.

125. Семенюк Л.М. Психологические особенности агрессивного поведения подростков и условия его коррекции. – М.: Наука, 1998. - 432 с.

126. Сидоренко Е.В. Методы математической обработки в психологии - СПб.: ООО «Речь», 2002. – 350 с.

127. Сторінка психолога. [Електронний ресурс] / Спосіб доступу: http://illsad.dnepredu.com/uk/site/psychologist.html

128. Фельдштейн Д. И. Психология развития личности в онтогенезе [Текст]: М.: Педагогика, 1989. – 342 с.

129. Фрейд З. Введение в психоанализ: Лекции / З. Фрейд / Изд. подгот. М. Г. Ярошевский. — М.: Наука, 1989. — 455 с.

130. Фрейд З. По ту сторону удовольствия / З. Фрейд. – М. Прогресс, 1992. – 157 с.

131. Фромм Э. Анатомия человеческой деструктивности / Э. Фромм. - М.: Прогресс, 1994. – 261 с.

132. Фурманов І.А. Дитяча агресивність / І. А. Фурманов. – М.: Знание.- 1996. –312 с.

133. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность: в 2 т. / Х. Хекхаузен. - М.: Прогресс, 1996. - 408 с.

134. Хотенчан Н.М. Дитячі страхи. Методичні рекомендації – Тернопіль, 2014. – 115 с.

135. Электронный учебник. Возрастная психология (Психология развития) Автор-составитель: Кагермазова Л.Ц., д.психол.н., профессор кафедры педагогики и психологии ДПО КБГУ, 1998.- 54 с.

136. Эльконин Б. Д. Введение в психологию развития. М.: Тривола, 1994.- 203 с.

Томчук Сергій Михайлович

Томчук Михайло Іванович

ПСИХОЛОГІЯ ТРИВОГИ, СТРАХУ ТА АГРЕСІЇ ОСОБИСТОСТІ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ

Монографія

Підписано до друку 18.01.2017р. Формат 60х84/16. Ум. Арк.. 11,55

Віддруковано ТОВ «Віндрук», зам. № 72, наклад 300 прим.

Тов. «Віндрук», 21020, м. Вінниця, вул. Арабея, 3.

Свідоцтво: серія ДК 4548 від 21.05.2013 р.