

МІНІСТЕРСТВО ВНУТРІШНІХ СПРАВ УКРАЇНИ
ЛЬВІВСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ВНУТРІШНІХ СПРАВ

Інститут управління, психології та безпеки

Кафедра теоретичної психології

**ПСИХОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ ПРИЧИН ВИНИКНЕННЯ ЕМОЦІЙНИХ
СТАНІВ ОСОБИСТОСТІ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ**

кваліфікаційна робота

здобувача вищої освіти
освітнього ступеня «магістр»
Юлії МЕЛАЩУК
2 курсу денної форми навчання
спеціальність 053 «Психологія»
ОПП «Психологія»

Науковий керівник:

доктор психологічних наук, професор
Зоряна КОВАЛЬЧУК

Рецензент:

кандидат психологічних наук
Ольга ЗАВЕРУХА

Кваліфікаційна робота допущена до захисту

« 05 » грудня 2022 р., протокол № 7

завідувач кафедри теоретичної психології

доктор психологічних наук, професор



Зоряна КОВАЛЬЧУК

Львів

2022

АНОТАЦІЯ

МЕЛАЩУК Юлія Олександрівна. Психологічний аналіз причин виникнення емоційних станів особистості молодшого шкільного віку. Магістерська кваліфікаційна робота. Львівський державний університет внутрішніх справ, 2022 рік.

У кваліфікаційній роботі здійснено психологічний аналіз причин виникнення емоційних станів особистості молодшого шкільного віку. На основі наявних теоретичних підходів до осмислення проблематики специфіки детермінант виникнення емоційних станів молодших школярів підкреслено важливість дослідження емоційних проявів та причин їх виникнення. Здійснено емпіричне дослідження з метою визначення причин виникнення емоційних станів особистості молодшого шкільного віку.

У першому розділі описано теоретичні аспекти дослідження причин виникнення емоційних станів особистості молодшого шкільного віку. Розглянуто загальні уявлення психологів про емоційну сферу особистості, специфічність прояву емоційних станів молодших школярів. Проаналізовано наявні теоретичні дані щодо детермінант виникнення емоційних станів особистості молодшого шкільного віку, підкреслено роль стосунків зі значущими людьми, подіями в школі та рівнем самооцінки у виникненні тих чи інших емоційних станів.

У другому розділі описано методологічні аспекти і розглянуто результати проведеного емпіричного дослідження. Виявлено, що у групах з різним рівнем самооцінки відрізняються домінуючі емоційні реакції. В групі з заниженим рівнем самооцінки спостерігається домінуюча тенденція до виникнення станів тривоги і страхів, обумовлених соціальною ситуацією і ймовірно психофізіологічними особливостями особистості. Для групи з завищеним рівнем самооцінки характерним є домінування проявів стану злості, гніву, загалом вищій показник агресії наряду з проявами тривоги, що стосується соціально-опосередкованих страхів. Серед причин виникнення емоційних станів у молодших школярів було визначено «ситуації виникнення

емоційних станів», «характер стосунків з оточуючими» та «психофізіологічні особливості особистості».

У третьому розділі запропоновано загальні і конкретні рекомендаційні вказівки для корекції негативних проявів емоційних станів молодшої особистості, які передбачають урахування з метою складання системної психокорекційної програми виокремлених у дослідженні причин виникнення емоційних станів, зокрема: «ситуації виникнення емоційних станів», «характер стосунків з оточуючими» та «психофізіологічні особливості особистості».

Ключові слова: емоційні стани, молодші школярі, тривога, страх, агресія.

Рецензент: кандидат психологічних наук Ольга ЗАБЕРУХА

ABSTRACT

MELASHCHUK Yuliya Oleksandrivna. Psychological analysis of the causes of the emotional states of the personality of elementary school age. Master's qualification work. - Lviv State University of Internal Affairs, 2022.

In the qualification work, a psychological analysis of the causes of the emotional states of the personality of the primary school age was carried out. On the basis of the available theoretical approaches to the understanding of the problems of the specificity of the determinants of the emergence of emotional states of elementary school students, the importance of researching emotional manifestations and their causes is emphasized. Empirical research was carried out to determine the causes of emotional states of individuals of primary school age.

The first chapter describes the theoretical aspects of research into the causes of the emotional states of a person of primary school age. The general ideas of psychologists about the emotional sphere of the personality, the specificity of the manifestation of emotional states of primary school students are considered. The available theoretical data on the determinants of the emergence of emotional states of individuals of primary school age are analyzed, the role of relationships with

significant people, events at school and the level of self-esteem in the emergence of certain emotional states is emphasized.

In the second chapter, methodological aspects are described and the results of the conducted empirical research are considered. It was found that groups with different levels of self-esteem have different dominant emotional reactions. In the group with a low level of self-esteem, there is a dominant tendency to the emergence of states of anxiety and fear caused by the social situation and probably psychophysiological characteristics of the individual. The group with an inflated level of self-esteem is characterized by the dominance of manifestations of anger, a generally higher level of aggression along with manifestations of anxiety, which refers to socially mediated fears. Among the reasons for the occurrence of emotional states in primary school students, "situations of occurrence of emotional states", "nature of relationships with others" and "psychophysiological features of the personality" were identified.

In the third section, general and specific recommendations are offered for the correction of negative manifestations of emotional states of a person of primary school age, which provide for taking into account, for the purpose of drawing up a systemic psychocorrective program, the causes of the occurrence of emotional states identified in the study, in particular: "situations of the occurrence of emotional states", "character of relationships with others" and "psychophysiological characteristics of the personality".

Key words: emotional states, younger schoolchildren, anxiety, fear, aggression.

Reviewer: candidate of psychological sciences Olha ZAVERUHA

ЗМІСТ

ВСТУП.....	6
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРИЧИН ВИНИКНЕННЯ ЕМОЦІЙНИХ СТАНІВ ОСОБИСТОСТІ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ.....	10
1.1. Загальні уявлення про емоційну сферу особистості.....	10
1.2. Специфіка прояву емоційних станів особистості молодшого шкільного віку	14
1.3. Особливості і причини виникнення емоційних станів особистості молодшого шкільного віку	24
Висновки до першого розділу	30
РОЗДІЛ 2. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРИЧИН ВИНИКНЕННЯ ЕМОЦІЙНИХ СТАНІВ ОСОБИСТОСТІ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ	33
2.1. Опис організації та методів дослідження	33
2.2. Описовий аналіз отриманих результатів дослідження	41
2.3. Психологічний аналіз детермінант виникнення емоційних станів у молодших школярів	52
2.4. Характеристика взаємозв'язку причин виникнення емоційних станів особистості молодшого шкільного віку з їх проявами	56
Висновки до другого розділу	68
РОЗДІЛ 3. РЕКОМЕНДАЦІЇ ЩОДО КОРЕКЦІЇ ЕМОЦІЙНИХ СТАНІВ ОСОБИСТОСТІ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ	70
3.1. Рекомендації щодо профілактики і корекції негативних емоційних станів особистості молодшого шкільного віку.....	70
Висновки до третього розділу	77
ВИСНОВКИ	77
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	82

ВСТУП

Актуальність дослідження. Початок нового етапу життя – етапу молодшого шкільного віку є визначним і вкрай цінним для дитини. Він постає як один з найбільш відповідальних і складних періодів розвитку, впродовж якого школяр розв’язує цілу низку вікових завдань та набуває нового важливого для подальшого розвитку досвіду. Характерними змінами, до яких адаптується дитина є докорінна зміна розпорядку дня, умов життєдіяльності й активності, засвоєння нової ролі й пов’язаних з нею нових обов’язків, пов’язаних зі зміною провідної діяльності, якою стає власне навчання. Крім того, ускладнюється соціальна ситуація розвитку – дитина виходить за межі сімейної системи ще далі, змінюються авторитети, виникає можливість порівняння себе з однолітками, змінюються авторитетні особи в житті дитини.

Особливе значення молодший шкільний вік має для розвитку психіки дитини, позаяк вона ускладнюється через значне збільшення розумового, емоційного й фізичного навантаження. Значного розвитку набуває власне емоційно-вольова сфера молодших школярів, яка характеризується яскравою емоційною забарвленістю сприйняття, уяви, розумової і фізичної діяльності; безпосередністю і відвертістю вираження своїх переживань; великою емоційною нестійкістю, частою зміною настрою, схильністю до короткочасних і бурхливих афектів.

Загалом до емоціогенних факторів у житті молодших школярів окрім гри й спілкування з однолітками стають також успіхи у навчання і визнання цих успіхів вчителем, однолітками, батьками та іншими значущими особами. Емоційні стани молодшого школяра виникають у відповідь на різноманітні ситуації, пов’язані з зміною умов життєдіяльності, оточенням, минулим емоційним досвідом та новими обов’язками. Протягом цього періоду емоційні стани як власні, так і інших людей, дитина ще слабо усвідомлює, розуміє і регулює. Мімічні реакції інших можуть сприйматися невірно, можуть недостатньо відповідно інтерпретуватися вираження почуттів оточуючими,

що призводить до неадекватних реакцій у відповідь. Від розвитку самостійної регуляції власних емоційних станів школярем залежить і його успішність в засвоєнні нових знань, навичок та умінь, побудова стосунків з оточуючими та готовність до переходу на новий етап вікового розвитку.

У сучасних наукових студіях поняття «переживання», «негативні переживання» досліджуються переважно у вузьких рамках конкретної проблематики: шкільна тривожність/переживання (Т.С. Кириленко, О. Л. Кононко, С.Д. Максименко ін.); вплив тривожності на інтелектуальну діяльність дітей (О.В. Казаннікова); механізми виявлення негативних емоцій у дітей молодшого шкільного (О.А. Бреусенко-Кузнєцов, О.В. Винославська, В.Л. Злишков, О.Я. Чебикін та ін.); вплив емоційних станів на психічне здоров'я молодших школярів (О.В. Завгородня, Н.І. Коцур, С. М. Томчук та ін.). Втім, проблематика психологічного аналізу причин виникнення емоційних станів особистості молодшого шкільного віку залишається все ще не до кінця розкритою, адже категоризація ситуацій та факторів, що можуть виступати детермінантами емоційних переживань сучасних молодших школярів не була висвітлена у наявних дослідженнях.

Саме цим зумовлюється актуальність визначеної теми дослідження: «Психологічний аналіз причин виникнення емоційних станів особистості молодшого шкільного віку», адже розуміння причин виникнення різних емоційних станів у молодших школярів може сприяти організації навчального процесу і групової динаміки загалом так, аби підвищити ефективність проходження й виконання всіх необхідних завдань, передбачених віковим періодом.

Мета дослідження полягає у визначенні причин виникнення емоційних станів особистості молодшого шкільного віку.

Метою роботи передбачено розв'язання наступних **завдань**:

1. Проаналізувати теоретичні підходи до розуміння особливостей та причин виникнення емоційних станів особистості молодшого шкільного віку;

2. Виокремити причини виникнення емоційних станів молодших школярів

3. Емпірично визначити особливості емоційних станів молодших школярів та причини їх виникнення;

4. Сформулювати рекомендації щодо корекції інтенсивності прояву певних емоційних станів особистості молодшого шкільного віку.

Об'єктом даного дослідження є емоційна сфера особистості молодшого шкільного віку.

Предметом даного дослідження є причини виникнення конкретних емоційних станів особистості молодшого шкільного віку.

Гіпотеза дослідження полягає у припущенні про те, що особливості самооцінки особистості молодшого шкільного віку можуть впливати на оцінювання нею емоціогенних ситуацій, які впливають на виникнення конкретних емоційних станів.

Теоретико-методологічна основа. Негативні психічні стани молодших школярів досліджувалися психологами А.К. Дусавицьким, Л.М.Співак, Т.С. Кириленко, О. Л. Кононко, С.Д. Максименко, К.Л. Мілютіною та ін. Стани тривоги, страху та агресії досліджувались Н.Ю. Максимовою, О.М. Складенко, К. Ізардом, Р. Плутчиком та ін.

Методи дослідження. У ході дослідження були використані наступні методи та методики: метод теоретичного аналізу літератури з теми дослідження; метод діагностичного експерименту; метод кількісно-якісної обробки одержаних даних; метод вторинного аналізу даних;

емпіричні методики: методика «Страхи в будиночках» (О.І. Захаров та М.О. Панфілова); тест шкільної тривожності Філіпса; методика «Руки» Е. Вагнера; методика «Діагностика самооцінки» Дембо-Рубінштейн; методика «Будинок, дерево, людина» Р. Берні.

статистичні методи: метод рангової кореляції Спірмена, факторний аналіз.

Теоретичне значення дослідження полягає у розширенні та поглибленні про психологічні причини виникнення емоційних станів особистості молодшого шкільного віку, їх значення для розвитку дитини та навчально-виховного процесу.

Практичне значення у можливості використати результати дослідження і зроблені висновки у практиці психологічного консультування в освітніх установах, створенні нових підходів до оптимізації навчально-виховного процесу тощо.

Структура роботи. Кваліфікаційна робота складається зі змісту, вступу, трьох розділів, семи підрозділів, висновків до кожного розділу, загальних висновків, списку використаних джерел який налічує 60 найменувань. У роботі подано 9 рисунків. Загальний обсяг роботи складає – 84 сторінки.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРИЧИН ВИНИКНЕННЯ ЕМОЦІЙНИХ СТАНІВ ОСОБИСТОСТІ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

1.1. Загальні уявлення про емоційну сферу особистості

Емоційна сфера людини довгий час була в центрі уваги психологічної науки, при цьому дослідження в своїй більшості зосереджувалися на розгляді сутності феномену емоцій, їх диференціації й специфіці прояву. Особливе значення у дослідженнях емоційних станів людини має розуміння специфіки емоційного розвитку особистості на різних етапах її життя. Цей розвиток охоплює широкий спектр різноманітних почуттів й переживань і є значущим фактором регуляції особистістю її поведінки відповідно до конкретної ситуації.

Г.С. Костюк описував емоцію як поширену активну форму переживання організмом своєї життєдіяльності [7]. Емоції являють собою психічні стани біологічно обумовленої природи, які виникають у результаті актуалізації нейрофізіологічних механізмів і є пов'язаними з когніціями, поведінкою, ступенем задоволення чи незадоволення потреб тощо. Це специфічні реакції відповіді на зовнішні й внутрішні стимули, що набувають прояву різних емоційних станів (страху, гніву, тривоги, радості, інтересу тощо). Завдяки емоціям досвід, набутий індивідом отримує умовно позитивне або негативне забарвлення, що характеризує його ставлення до навколишнього світу та до себе.

Наразі існує чимала кількість підходів до усвідомлення емоційних станів особистості. Емоційні стани представляють собою цілий клас явищ, який охоплює як примітивні потяги, так і складні форми емоційного життя. Сама «психологія станів» та психологія емоційних станів залишається на сьогоднішній день недостатньо висвітленою як в спеціальній науковій, так і в

навчальній літературі. Переважно дослідження вітчизняних, а також зарубіжних вчених-психологів присвячені проблемам окремих емоційних станів, психічних станів та емоціям (Л. Берковітц, Д. Майерс, К. Ізард, Н.В. Карпенко, Н.Ю. Максимова, К.Л. Мілютіна, В.М. Поліщук, О.Я. Чебикін та ін.). Проблема дослідження та корекції емоційних станів підлітків та юнацтва перебувала в полі зору таких науковців як Д.В. Доценко, Н.В. Артюхіна, Н. Ю. Максимова, К. Л. Мілютіна та ін.

Актуальність теми полягає у необхідності визначити феноменологію поняття «емоційний стан», з'ясувати взаємовідношення емоційних та психічних станів. На нашу думку, без вироблення таких загальних уявлень ускладнюється якісна і успішна розробка приватних проблем, пов'язаних з психокорекцією емоційних станів та методологічних підходів дослідження особистості.

Одним з перших емоційні явища як психологічний феномен розглядав У. Джемс. Він виділяв дві групи феноменів: групу фізіологічних феноменів і групу феноменів психологічних, які він називав станами [2]. Американський дослідник Р. Плутчік інтерпретував емоцію як комплексну соматичну реакцію, обумовлену активізацією конкретного адаптивного біологічного процесу, що зустрічається у всіх організмів. Первинна емоційна реакція є обмеженою в часі й ініціюється зовнішніми стимулами. Кожній первинній і вторинній емоційній реакції відповідає специфічний фізіологічний й поведінковий комплекс [14].

У теорії диференціальних емоцій К. Ізард визначає емоцію як складний процес, що містить такі аспекти: нейрофізіологічний, нервово-м'язовий і чуттєво-переживаючий. Нейрофізіологічний аспект емоцій визначається в термінах електрохімічної активності центральної нервової системи. На нервово-м'язовому рівні емоція проявляється у вигляді мимічної активності, голосовими реакціями тощо. І на чуттєвому рівні емоція є переживанням, що має безпосередню значущість для людини. Переживання емоції змінює рівень електричної активності головного мозку, диктує, які м'язи обличчя й тіла

повинні бути напруженими або розслабленими, керує ендокринною, кровеносною й дихальною системами організму» [3, с. 39].

Емоції розглядаються як біологічний продукт еволюції, адаптивний фактор у житті людини. Виникнення потреб призводить до виникнення негативно забарвлених емоцій, які відіграють мобілізуючу роль, сприяючи найбільш швидкому задоволенню потреб оптимальним способом. Тобто, коли потреба задоволена, то виникає позитивна емоція. Закріплюючись у пам'яті, вона в майбутньому бере участь у мотиваційному процесі, впливаючи на ухвалення рішення про вибір способу задоволення потреби.

Отже, повторне задоволення потреб, підкріплене позитивно забарвленою емоцією, сприяє закріпленню такої діяльності, а повторні невдачі викликають гальмування неефективної діяльності й пошуки нових, кращих способів досягнення мети.

Емоції в своїй сутності є специфічною формою інтеракції людини із оточуючим світом, що спрямовується на пізнання його особливостей та власного місця в ньому. Емоційні стани в першу чергу пов'язуються із оцінкою значущості для особистості факторів, що на неї впливають, виражених у формі безпосередніх переживань стосовно актуалізації потреб. Шляхом формування емоційної сфери особистості відбувається безпосереднє ускладнення її психіки, її особистісне становлення.

Загалом, емоційні прояви можуть бути короткочасними й тривалими, набувати характеру емоційних станів [41]. Емоційні стани характеризуються комплексом позитивних чи негативних емоцій, характер і перебіг яких значною мірою залежать як від зовнішніх факторів впливу, так і від типу вищої нервової діяльності, тобто внутрішніх факторів. Вважається, що позитивні емоції сприяють внутрішній психологічній гармонії, негативні ж призводять до психологічної дезорганізації. Від характеру прояву емоційних станів залежить і специфіка взаємодії особистості з оточуючими, реагування на обставини ситуації [11, с. 38].

Емоційні стани можуть як активувати когнітивний процес і впливати на його перебіг, так і навпаки, тобто зв'язки між станами та когнітивними процесами (сприйняттям, уявою, пам'яттю, мисленням) можна характеризувати як динамічні і взаємні. Емоційні стани можуть існувати у свідомості незалежно від когнітивних процесів, часто людина може знаходитись у тому чи іншому стані, не усвідомлюючи його. К. Е. Ізард наголошував на тому, що «переживання гніву і усвідомлення гніву - це два різних процеси, але вони можуть впливати один на одного, вступаючи в емоційно-когнітивні інтеракції. Переживання гніву викликає у людини відповідні емоційно забарвлені дії, а от саморефлексія, усвідомлення людиною свого емоційного стану, зазвичай, трансформує і переживання, і саму емоцію [4, с. 88].

У працях, присвячених дослідженню сутності емоцій, робиться акцент на умовах й детермінантах, які визначають особливості життєдіяльності особистості, стають психологічно значущими і дієвими в тому випадку, якщо їм вдається інтегруватися у її емоційно насичені стосунки з оточуючими. Розвиток поглядів на вплив емоцій на поведінку людини характеризується виділенням аспекту емоційно-вольової регуляції діяльності.

Динаміка розвитку емоційної регуляції поведінки пов'язана із формуванням вищих соціальних почуттів та виникненням нових форм психічної регуляції на основі афективно-когнітивної антиципації. При цьому на зміну імпульсивності й мимовільності приходять стабільні емоційні ставлення – почуття, які визначають систему моральних, естетичних та інших цінностей особистості, що детермінуються її досвідом, засвоєнням соціальних норм і правил у процесі чуттєво-предметної діяльності [56].

Якщо емоційна регуляція є слабкою і недостатньою для оволодіння ситуацією, то в суб'єкта виникає негативна емоція великої інтенсивності, що призводить до дезорганізації поведінки і часто є причиною виникнення психічного захворювання. Надлишок негативних емоцій, як правило, тягне за

собою виникнення відхилень у поведінці людини. А це сприяє появі патологічних характеристик індивідуального розвитку [56].

Отже, емоції відіграють вкрай важливу роль у психічному житті людини та беруть безпосередню участь у її розвитку як особистості. Емоційні стани являють собою різновид психічних станів, що відображають взаємозв'язок між мотивами діяльності і реальними умовами виконання діяльності. Усвідомлення емоційних станів безпосередньо впливає на ефективність регуляції поведінкових реакцій, в результаті підвищуючи якість життя.

1.2. Специфіка прояву емоційних станів особистості молодшого шкільного віку

Особливе значення у дослідженнях емоційних станів людини має розуміння специфіки емоційного розвитку особистості на різних етапах її життя. Цей розвиток охоплює широкий спектр різноманітних почуттів й переживань і є значущим фактором регуляції особистістю її поведінки відповідно до конкретної ситуації.

Дослідження емоційного розвитку зосереджується на розробці питань стосовно специфічній властивостей виникнення й прояву емоційних станів на різних вікових етапах. Згідно з поглядами австро-американського психолога Г. Вернера, процес розвитку – це перехід від недиференційного функціонування до диференційованого, спеціалізованого та ієрархічно інтегрованого [24, с. 62].

Праці багатьох дослідників були присвячені визначенню чинників, які впливають на процес розвитку емоційної сфери особистості в дитячому віці. Серед таких чинників були виокремлені: рівень когнітивного розвитку (С. Максименко та ін.), загальні особливості рівня розвитку емоційно-вольової сфери (Б. Баєв, В. Котирло, Г.А. Єгорова, Т.М. Соценко та ін.), особливості розвиненості мотиваційної сфери (С. Зазюн та ін.), рівня самооцінки (Л.

Фоміна та ін.), міри прояву почуттів й переживань (Г. Дідук, А. Коваль, Л. Кулибчук, М. Пентилюк, О. Потебнята та ін.).

В процесі переходу особистості з дошкільного в молодший шкільний вік соціальна ситуація розвитку значно змінюється, вона починає опановувати нову соціальну роль – роль школяра. Дитина опиняється в умовах, коли не всі її потреби і бажання задовольняються саме тоді, коли вона цього прагне. Виникає нагальна потреба підпорядковуватися загальновизнаним умовам шкільного життя, що не завжди позитивно сприймається, внаслідок чого відбувається виникнення негативних переживань.

Період молодшого шкільного віку вважається періодом переважно афективного реагування, саме на цьому етапі розвитку особистість в найбільш значній мірі проявляє тенденцію до інтенсивних переживань. На відміну від поведінки особистості дошкільного віку, яка характеризується наївністю й дитячою безпосередністю, поведінка особистості молодшого шкільного віку починає ставати не такою зрозумілою й явною, з'являється так зване внутрішнє життя особистості, яке набуває стрімкого розвитку. Характерною для особистості на цьому етапі розвитку є емоційність, втім поступового розвитку набувають здібності школяра опановувати свої емоційні стани, стримувати імпульси, врівноважувати себе.

У цей період носіями еталонів поведінки дорослих щодо дитини вже є не тільки батьки й інші близькі дорослі, але і вчителі та однокласники. Дитина звикла до одного стилю задоволення своїх емоційних потреб, а в школі є необхідність поступатися цими способами їх задоволення, що спричиняє непорозуміння між нею й учителем, однолітками та іншими дорослими в рамках шкільного середовища.

Емоційна сфера особистості молодшого шкільного віку суттєво змінюється у зв'язку із змінами, яких набуває її звичний образ життя. Дослідники М. Якобсон та Л.І. Божович у своїх працях зазначали, що перехід від дошкільного дитинства до молодшого шкільного віку, зокрема, зміна соціальної ситуації розвитку, мають значуще впливають на характер розвитку

емоційної сфери особистості у зв'язку із новим змістом провідної діяльності та збільшенням в її житті кількості емоційно насичених об'єктів. При цьому, ті подразники, які викликали емоційні реакції в особистості дошкільного віку, на особистість молодшого шкільного віку вже не мають такого впливу.

На цій стадії розвитку особистість навчається самостійно регулювати умовно небажані емоційні реакції докладаючи вольові зусилля, зберігаючи при цьому досить високу бурхливість реакції на суб'єктивно значущі події. В молодшому шкільному віці у дитини також відбувається розвиток емоційної виразності, що відображається у збагаченні інтонацій голосу, репертуару мімічних рухів тощо. Для особистості молодшого шкільного віку характерною емоційна вразливість, чутливість до всього яскравого й незвичного [1; 19; 20].

В ранньому віці уявлення дитина про себе мають більшою мірою афективний характер, вже в кінці періоду молодшого шкільного віку самооцінка суб'єкта знаходить обґрунтування в оцінці власних досягнень. Особливе значення має факт, що здатність до оцінювання власних досягнень формується на основі оцінювання результатів діяльності індивіда референтними дорослими та однолітками. І вже цей процес оцінювання діяльності стимулює особистість до самопізнання та самостійних спроб оцінювати себе [11; 47]. З часом в особистості молодшого шкільного віку поступово розвивається усвідомлення своїх емоцій і почуттів, а також розуміння необхідності їх виявлення в оточуючих.

Вважається, що під час переходу від дошкільного до молодшого шкільного віку в дитини відбувається поступова втрата безпосередності в соціальних відносинах, спостерігається узагальнення переживань, пов'язаних з оцінкою оточення, розвитку набуває і самоконтроль [33].

Згідно з чисельними дослідженнями, особистість молодшого шкільного віку перебуває у значній емоційній залежності від вчителя. Крім того, відзначається, особистості цього віку доводиться долати багато труднощів у спілкуванні з однолітками. Тут у ситуації рівності між всіма однокласниками і ровесниками діти стикаються з різними особистісними особливостями, з

різною культурою мовленнєвого й емоційного спілкування однолітків. У зв'язку з цим поведінка дітей може набувати виражених експресивних форм, агресивних реакцій, плаксивості, рухового розгальмування тощо.

Особистість молодшого шкільного віку на основі активної демонстрації дорослим конкретних варіацій емоційного реагування навчається регуляції емоційно-мотиваційної сфери. Особливо велике значення при цьому має саме активна взаємодія дорослого з молодшим школярем, що набуває характеру організації дорослим діяльності, орієнтування дитини на досягнення конкретних корисних для оточення результатів, закладає і розвиває тенденцію до гуманного ставлення до інших, надання допомоги тим, хто її потребує тощо [5].

У молодшому шкільному віці емоційні стани стають більш тривалими, більш стійкими і глибокими. В цьому віковому періоді у особистості утворюються перманентні інтереси, тривалі дружні стосунки, що так само базуються на спільних вже відносно стійких інтересах. Крім того, вважається, що цей віковий період є сенситивним для формування й активного розвитку складових емоційного інтелекту, адже все ще вкрай актуальна фундаментальна потреба емоційно насиченому сприйнятті світу починає доповнюватись ще і активним розвитком інтелектуальних здібностей, фокусування на якому кардинально відрізняє зміст освітнього процесу у молодшій школі від дошкільного періоду [24, с. 270].

Розвиток інтелектуальних здібностей опосередковує розвиток всіх інших сфер психіки, зокрема емоційної, що проявляється в інтелектуалізації психоемоційних станів особистості, усвідомлення нею їх і вироблення елементарних навичок саморегуляції [24, с. 273].

Емоційний інтелект тут визначається як взаємопов'язана сукупність когнітивних, рефлексивних, поведінкових, комунікативних здібностей, що мають внутрішньо-особистісну і міжособистісну спрямованість. Його достатній рівень розвитку виражається у внутрішньому позитивному настрої, емпатії до оточуючих, визначенні, контролі і рефлексії емоційних станів й дій,

використанні емоційної інформації у комунікації з оточуючими, визначенні засобів досягнення мети й оцінюється за відповідними критеріями відносно рівнів сформованості [8].

Під впливом учіння бурхливо розвиваються всі види вищих почуттів дитини – інтелектуальні, естетичні, моральні та праксичні. Взаємини з ровесниками забезпечують вияви соціальних емоцій, зокрема, самолюбство дитини виражається як через самоствердження, так і через змагальність. При позитивному сценарії розвитку стосунків молодшого школяра з ровесниками він переживає почуття довіри, альтруїзму, емпатії, які стають підґрунтям для здатності до емоційної децентрації. Однак несприятливим кроком у емоційному розвитку молодших школярів є часте переживання негативних емоційних станів – стресів, дистресів, невротичних реакцій, закріплення емоційних порушень.

Загалом можна говорити про те, що емоційна сфера особистості молодшого шкільного віку має свою специфіку і закономірності. Зокрема, у особистості в цьому віковому періоді через зміну соціальної ситуації розвитку, характер стосунків з оточуючими та опанування новою діяльністю в новому статусі спостерігається підвищена чутливість до оцінки іншими своєї успішності в навчанні, визнання або невизнання цих успіхів референтними особами. Крім того, емоційна сфера особистості на цьому віковому етапі характеризується підвищеною чутливістю до подій, що безпосередньо розгортаються перед нею відносно інтенсивною афективною забарвленістю різних психічних процесів та діяльності.

Особистість молодшого шкільного віку відзначається щирістю й відвертістю у прояві своїх переживань, при цьому, дитяча безпосередність починає все менше проявлятися у поведінці. З огляду на специфіку нової соціальної ситуації й навчальної діяльності у особистості спостерігається своєрідна схильність до переживання страхів, що починають набувати дедалі більш соціального контексту (стосуються уявлень про неприємності, рівень впевненості у власних силах, можливість впоратися з шкільними завданнями,

статус в класі або всередині сім'ї тощо), відходячи від змісту страхів особистості дошкільного віку.

В цьому періоді, хоч і в меншій інтенсивності, але значуще проявляється феномен емоційної нестійкості, відносно часта зміна настрою на тлі загалом позитивно забарвленої динаміки афективних станів, також вираження набуває тенденція до короткочасних бурхливих емоційних реакцій.

На період молодшого шкільного віку власні емоційні стани наряду з емоціями оточуючих все ще диференціюються і усвідомлюються з відносними труднощами, мімічні реакції оточуючих сприймаються досить часто не зовсім вірно. Схожа ситуація спостерігається і з тлумаченням особистістю проявів оточуючими почуттів, що може призводити до неадекватних реакцій молодших школярів. Своєрідний виняток становлять базові емоції страху і радості, стосовно яких у дітей цього віку вже є чіткі уявлення, які вони можуть висловити вербально, називаючи п'ять синонімічних слів, що позначають ці емоції.

Особистість молодшого шкільного віку відзначається своєю емоційною вразливістю. В цей період розвитку набуває почуття власної гідності, зовнішнім проявом якого може бути виникнення емоційного стану гніву, агресії на будь-яке приниження особистості та видиме позитивне реагування на похвалу, визнання своїх досягнень іншими (значущими дорослими та однолітками). Розвиваються почуття симпатії, відіграючи важливу роль у формуванні малих груп у класі та стихійних компаній. Взаємини у класі виступають фактором формування у дітей моральних почуттів, зокрема почуття дружби, товарищкості, обов'язку, гуманності. Першокласники схильні переоцінювати власні моральні якості та недооцінювати їх у своїх однолітків. З віком діти стають самокритичнішими. Основними потребами дитини в початкових класах є необхідність у спілкуванні з людьми, в емоційному контакті, визнанні, оцінці своїх дій і вчинків, виявленні власних позицій у ставленні до інших, світу, у дружбі, товарищкості, повазі до особистості, самоповазі, набутті нових знань і вмінь для пізнання довкілля

Дослідник розвитку страхів у дітей О. І. Захаров визначає страх як афективне відображення у свідомості людини конкретної загрози її життю і благополуччю. 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 [9].

На думку дослідників, 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 [26].

Дитячі страхи в багатьох дослідженнях визнаються важливим компонентом в регуляції поведінки дитини і в цілому має позитивний адаптаційний сенс (за умов сприятливих для їх долання). Страх - перша похідна тривоги. Специфіка дитячих страхів полягає в тому, що вони, як правило, не пов'язані безпосередньо з актуальною загрозою, але об'єкт її все одно якось означений. Дитячі страхи засновані на інформації, яку діти отримують від найближчих дорослих і пропускають крізь призму своєї яскравої фантазії та багатої уяви. Таким чином, можна зробити висновок, що дитячі страхи безпосередньо пов'язані с рівнем тривоги.

Тривога передує об'єктивації страху, але проявляється це у поведінці дитини по мірі розвитку. Також важливим видається соціальна ситуація розвитку дитини, як сукупність психологічних, соціальних і фізіологічних процесів в житті, які організовують фабулу страхів. Тобто, страхи виникають у зв'язку з настанням змін у самій дитині і в її оточенні та слугують їй як засіб адаптації.

Як вже зазначалося, частина страхів, які переживає особистість є обумовленою ситуацією її розвитку і в певні вікові періоди стають провідними ті чи інші страхи, притаманні всім представникам того чи іншого віку (вікові страхи). Також виокремлюють різновиди страху відповідно до їх специфічних характеристик. Наприклад, залежно від джерела стимулу, страх поділяють на ситуаційний (який виникає у незвичайних ситуаціях, які сильно шокують дитину) та особистісно-обумовлений.

Виділяють п'ять основних категорій страху в дитячому та підлітковому віці: нав'язливі страхи (фобії), страхи з надцінним змістом, недиференційовані беззмістовні страхи, страхи маревного характеру і нічні страхи. Страх також буває реальний і уявний, гострий і хронічний. Реальний і гострий страхи зумовлені ситуацією, а уявний і хронічний – особистісними особливостями.

Більшість дітей проходять в своєму психічному розвитку ряд вікових періодів підвищеної чутливості до страхів. Особливість страхів дітей молодшого шкільного віку полягає в тому що на одному рівні існують вигадані страхи (вампири, темрява, привиди) і тимчасові (тварини, комахи, змії) та не вигадані серйозніші (страх не відповідності, самотності, знехтування, відповідальності, страх до дорослого життя). Велика кількість страхів молодших школярів притаманна сфері навчальної діяльності та соціальних контактів саме тому «шкільні страхи» слід відокремлювати від інших.

Якщо в дошкільному віці переважали інстинктивні страхи, пов'язані з інстинктом самозбереження, а в підлітковому – превалюють соціальні страхи, то молодший шкільний вік – це своєрідне перехрестя, на якому перехрещуються інстинктивні і соціальні страхи [1]. Як відомо, інстинктивні страхи – це переважно емоційні форми страху, в той час як соціальні страхи – це результат інтелектуальної переробки, свого роду раціоналізація страхів. «Страх і побоювання (стійкий стан страху) - це доля переважно дошкільного віку, а тривожність - підліткового. У молодшому шкільному віці характерними є як страх і побоювання, так і тривожність, які можуть бути представлені однаковою мірою», – підкреслює О. І. Захаров [3, с.59].

Цікаві відомості були отримані в результаті лонгїтюдного дослідження страхів і тривоги у дітей від трьох до п'ятнадцяти років, проведеного О. І. Захаровим. Ним було встановлено, що найбільша міра страху молодших школярів була пов'язана з відвідуванням школи, зокрема, зі взаєминами з учителем.

У віці 5-7 років у дітей починає активно розвиватись здатність до співпереживання, планування своїх дій і передбачення дій інших людей, що веде до подальшого ускладнення психологічної структури дитячих страхів [9]. У зв'язку з цим, виникають соціальні страхи, пов'язані з усвідомленням своєї ролі в суспільстві, зі своїм майбутнім. У старшому дошкільному віці дитина найбільш гостро постає перед фактом того, що смерть є неминучою, а людське життя - обмеженим.

Для дітей віком від 7 до 11 років зі змінами соціальної ситуації стає характерним зміщення оцінювання стосунків й ситуацій з егоцентричної позиції у соціо-центричну, з чим і пов'язується набуття страхами якісно нового для особистості характеру. Страх власної смерті трансформується у страх смерті батьків, а також часто спостерігаються страхи стихійних лих. Також, особливого значення починають набувати так звані соціальні страхи. О. І. Захаров вказує на те, що в молодшому шкільному віці в рівній мірі є вираженими страх і побоювання разом з тривожністю. Провідний страх цього вікового періоду – це страх невідповідності соціальним вимогам найближчого оточення, тобто суто обумовлений процесом соціалізації в школі, становленням в новій ролі та провідній діяльності.

Вкрай тісно період молодшого шкільного віку пов'язується з емоційним станом тривоги, що власне має безпосередній зв'язок і з розвитком страхів. Тривога як емоційний стан, що характеризується суб'єктивними відчуттями напруги, очікування несприятливого розвитку подій, у дітей молодшого шкільного віку має різні форми прояву: замкнутість, плаксивість, рухова розгальмування, небажання вчитися тощо.

На думку дослідниці Г. М. Прихожан, шкільна тривога – це своєрідна більш м'якша форма прояву емоційного неблагополуччя. У особистості молодшого шкільного віку вона проявляється у вигляді хвилювань, підвищеному занепокоєнні з приводу ситуацій в процесі навчання в школі, у неузгодженості спілкування з однолітками, авторитетними дорослими тощо. Г. М. Прихожан вносить у змістове навантаження емоційного стану тривоги переживання емоційного дискомфорту, передчуття небезпеки, прояви незадоволення [11].

Досить частим емоційним станом в житті особистості молодшого шкільного віку може бути гнів, злість. В наявних дослідженнях відзначається, що агресія з кожним роком проявляється частіше у молодших школярів. У особистості молодшого шкільного віку найчастіше прояву набувають фізична, вербальна та непрямая агресія. Фізична агресія актуалізується в активних, цілеспрямованих та впевнених у собі школярів, які нерідко приймають позицію лідера. Спостерігається небажання ділити успіх й перемоги з іншими, в той же час характерним є слабо розвинений самоконтроль, стриманість, невміння й невмотивованість до усвідомлення власних вчинків, загальна імпульсивність й необдуманість поведінкових реакцій [4].

Вербальна агресія спостерігається у вигляді схильності до сумнівів, тривожності, невпевненості у власних силах і можливостях. Незначні труднощі та невдачі пригнічують особистість молодшого шкільного віку та роблять знижують її впевненість у доцільності власних дій, можливості досягати мети. Можуть виникати виражені емоційні спалахи, проявлятися відчуття ворожості та підозрливості у певних реальних або уявних ситуаціях взаємодії з оточуючими. Внутрішній конфлікт, що проявляється в стані напруженості і збудженості, яка виражається в люті, страху та озлобленості, під час цього дитина кричить, погрожує та ображає інших [4].

Непряма агресія проявляється у вигляді низького рівня усвідомленості власних дій та вчинків. Особистість молодшого шкільного віку з домінуючою тенденцією до невербального прояву стану агресії рідко замислюються про

наслідки та причини своєї поведінки. Підозріло ставляться до інших людей, які намагаються тримати їх в певних рамках та управляють їх поведінкою. Можуть намовляти, пліткувати та провокувати інших школярів [4].

Отже, емоції у житті молодшого школяра відіграють важливу роль у розумінні навколишнього світу, вони є головним механізмом внутрішньої регуляції психічної діяльності та поведінки, котра направлена на задоволення власних потреб. Поява емоцій у людини індивідуальна, тому говорять про таку особисту характеристику, як експресивність. Чим більш виразно людина висловлює свої емоції через міміку, жести, голос, тим більше в нього виражена експресивність.

1.3. Особливості і причини виникнення емоційних станів особистості молодшого шкільного віку

Емоційна сфера особистості молодшого шкільного віку поповнюється новими емоційними станами наряду із вже знайомими їй, зокрема: здивуванням, сумнівами, радіщами від пізнання тощо. На цьому етапі психоемоційного розвитку суб'єктивний досвід особистості через різні фактори викликає і зміни у вже знайомих емоційних станах. Характер й інтенсивність емоційних станів частіше за все обумовлюються ситуацією й стосунками у школі, в батьківській сім'ї, особливостями самооцінки, що формується тощо. По мірі дорослішання, особистість молодшого шкільного віку навчається більш глибокому усвідомленню власних почуттів та розумінню й диференціації їх прояву у поведінці оточуючих людей.

Серед причин виникнення різних емоційних станів особистості молодшого шкільного віку в першу чергу можна зазначити розходження між потребами та можливостями їх задоволення, прагненням отримати кращу оцінку, визнання якостей власної особистості, актуальними стосунками з оточуючими тощо. В результаті нерідко частими емоційними станами, що виникають у особистості молодшого шкільного віку стають страх, тривога й

гнів у різних формах, що має великий вплив на її стосунки з оточуючими, виконання діяльності, відповідність поведінки соціальним нормам, особистісний розвиток загалом.

Емоційні стани особистості неодмінно пов'язуються з її діяльністю на кожному етапі її життєвого шляху. Поява нового виду діяльності – навчання, шкільна адаптація (В. Шульга), суб'єктивно важкі обставини, нові та складні обов'язки, збалансованість психологічного стану (Т. Завадська), навчальна мотивація (О. Макух), психологічне здоров'я (Н. Коцур), формування міжособистісних відносин (Н. Гуткіна, Н. Максимова, Т. Титаренко) – усе це викликає підвищену емоційну напруженість школяра та призводить до появи станів тривоги, агресії, навіть страхів. Тобто, емоціогенними факторами для молодших школярів є не тільки ігри і спілкування з однолітками, але і успіхи в навчанні та оцінка цих успіхів учителем і однокласниками.

Австрійський психолог Г. Еберлейн висловив думку про те, що школа для багатьох дітей є стресогенним фактором. У деяких дітей вже на початку дня помітні ознаки втоми на обличчі, в них порушується активність, спостерігаються головні болі. Вже сама дорога до школи вимагає від особистості молодшого шкільного віку підвищеної уваги [7].

Досліджуючи особливості емоційної сфери дітей молодшого шкільного віку О. Смердова зауважувала, що виникнення негативних переживань пов'язано з конкретними ситуаціями, в яких опиняється особистість молодшого шкільного віку.

У процесі вивчення питання тривожності особистості молодшого шкільного віку основна акцент робився на таких факторах її виникнення, як соціальна ситуація розвитку, особливості її взаємостосунків з батьками та специфіка взаємодії з вчителями та однолітками в процесі виконання нею різних видів діяльності [1; 5; 9; 11; 12; 14].

Дослідниця Г. М. Прихожан відмічала, що досить високий рівень тривожності та зниження самооцінки характерні для особистості у період вступу до школи, зокрема, у перші місяці навчання. Це є чинником

дезадаптації дитини при зустрічі з кардинально новими для неї соціальними умовами і вимогами. Хоча, як підмічено вченою, в другій полоні навчального року емоційне самопочуття молодших школярів та їх самооцінка стають більш-менш стабільними [11].

Психологічні причини, що викликають тривогу умовно поділяють на суб'єктивні і об'єктивні. До суб'єктивних належать причини інформаційного характеру, пов'язані з нереалістичними уявленнями про завершення події, і причини психологічного характеру, які підвищують суб'єктивну значущість завершення події. Серед об'єктивних причин виокремлюють екстремальні умови, що ставлять завищені вимоги до психіки людини і пов'язані з невизначеністю завершення ситуації, втома, хвилювання з приводу здоров'я тощо.

Хоча до цього часу не існує чітко визначеної позиції дослідників щодо причин виникнення тривожності, але більшість пов'язують її появу у дітей дошкільного і молодшого шкільного віку зі стосунками в системі «батьки – діти». У наявних дослідженнях було виявлено, що тривожність дітей зростає за умови, що батьки незадоволені власною роботою, житловими умовами чи матеріальним станом. Також причини складнощів у процесі адаптації до шкільного життя можуть бути пов'язані з умовним ставленням батьків до шкільного життя й успіхів дитини, стилем виховання [4].

Відзначається, що сім'ях із доброзичливими взаєминами діти менш тривожні, аніж у сім'ях, де часто доводиться спостерігати конфліктні ситуації. На думку вченої, навчальна тривожність починає формуватися ще в дошкільному віці. Цьому можуть сприяти як стиль роботи вихователя, так і завищені вимоги до дитини та постійні порівняння її з іншими. У деяких сім'ях впродовж всього року, який передуює вступу до школи, у присутності дитини ведуться розмови про вибір “якісної” школи, “перспективного” вчителя. Така емоційна збудженість батьків неодмінно передається дітям. І поява тривоги у молодших школярів на початковому етапі навчання може бути певною формою їх відповідальності перед батьками за їхню турботу [12].

До чинників агресивної поведінки науковці відносять також: біологічні (стан здоров'я дитини, генетика); фізичні (атмосферний тиск, температура повітря, освітлення, навіть тіснява у приміщеннях); психологічні (низька самооцінка, високий рівень тривожності, несформованість навичок самоконтролю поведінки, психоемоційне перенапруження); соціальні (неадекватний тип батьківського ставлення, негативний вплив оточення) [2].

Узагальнюючи наявні дані, можна відзначити, що на виникнення усіх зазначених емоційних станів особистості молодшого шкільного віку має значний вплив феномен самооцінки, новоутворення, яке набуває активного розвитку саме у цей період життя.

Самооцінка є надзвичайно важливим компонентом повноцінного функціонування особистості в соціальному середовищі та досягнення різних життєвих цілей. Вона тісно пов'язана з деякими найважливішими емоційними станами, наприклад, тривогою, щастям, страхом, агресією, печаллю, цікавістю тощо. На думку К. Хорні, самооцінка являє собою складну особистісну формацію, що стосується базових властивостей особистості. Вона відображає те, що людина з'ясовує про себе від інших і власну діяльність, спрямовану на розуміння своїх дій та особистих якостей [10].

Функції самооцінки виступають в ролі внутрішніх умов регуляції людської поведінки та діяльності. Людина, включаючи самооцінку в структуру мотивації діяльності, постійно співвідносить свої здібності, розумові ресурси із цілями та засобами діяльності [9].

Самооцінка може бути адекватною (коли сприйняття себе збігається з реальністю) і неадекватною (коли оцінка себе є неадекватною, думки про себе різко розходяться з тим, якою особистістю вважають оточуючі та про що свідчать факти об'єктивної дійсності). За ступенем адекватності, самооцінка буває об'єктивною, заниженою, завищеною [6, 209].

До оптимальних варіантів прояву самооцінки особистості зараховують її «високий рівень» та «вище середнього» (людина заслуговує на оцінку, поважає себе, задоволена собою), а також «середній рівень» (людина поважає

себе, але знає свої слабкі сторони й прагне до вдосконалення, саморозвитку). Але самооцінка може бути неоптимальною – занадто високою або занадто низькою. Якщо людина недооцінює себе порівняно з тим, якою вона є насправді, то її самооцінка знижується. Коли вона завищує свої здібності, результати діяльності, особисті якості, зовнішність, то характеризується високою самооцінкою. Неадекватна самооцінка ускладнює життя не тільки тих, хто її має, а й оточуючих, тих людей, які взаємодіють із ними в різних ситуаціях. Конфліктні ситуації, у яких людина опиняється, часто є наслідком неправильної самооцінки.

З огляду на специфіку конструкту, можна припускати, що самооцінка в певному сенсі може впливати на характер і зміст емоційних станів особистості молодшого школяра, виступаючи як свого роду каталізатор для актуалізації вузького або ж навпаки ширшого спектру емоційних станів у різних ситуаціях. Як вже зазначалося, в процесі огляду теоретичних джерел виявлено, що емоційні стани особистості молодшого школяра більшою мірою обумовлюються саме специфікою стосунків з авторитетними дорослими та однолітками, а також і специфікою розвитку самооцінки, що дозволяє в подальшому формувати навички регуляції емоційних станів з допомогою усвідомлення переживань і оцінювання своєї позиції в провідній діяльності, в стосунках з оточуючими.

Самооцінка як компонент самоствавлення є інтегральною частиною структури самосвідомості. Вона виконує регуляційну і захисну функції, відіграючи важливу роль у соціальному житті індивіда. Її формування відбувається під впливом дії зовнішніх та внутрішніх факторів, найбільш значущий з яких – соціалізація, оцінка діяльності і поведінки значущими близькими. Зворотній зв'язок від оточення структурує уявлення й критерії оцінювання значущості ситуативних стимулів, сприяючи встановленню стійких асоціацій між емоційними станами, що виникають та їх причинами власне у свідомості особистості молодшого шкільного віку, що внаслідок

формує і її репертуар поведінкових стратегій, зокрема спрямованих і на протидію стресогенним факторам.

Сутність феномену самооцінки проявляється в єдності її компонентів - когнітивного і емоційного. Когнітивна частина образу формується здебільшого в результаті досвіду індивідуальної діяльності, виконуваної дитиною, а емоційна в процесі спілкування і інтеракції з іншими, що зумовлює ідентифікацію ставлення до неї оточуючих людей, їх очікувань.

Негативні емоційні стани можуть проявлятися умовно двома полюсами спектру поведінкового реагування. Перший такий полюс характеризується переважанням станів збудження. Особистість характеризується нестриманістю, дратівливістю, підвищеною тенденцією до конфліктності, дезорганізацією діяльності різного ступеню. Відзначається схильність до захопленості широким спектром видів діяльності, в той час як рівень продуктивності швидко йде на зниження. Негативні емоційні стани (гнів, образа) можуть виникати як через об'єктивно вагомі причини, так і через відносно незначні фактори. Втім, їх тривалість переважно є відносно короткою. Такі афективні прояви можуть призводити до формування негативного ставлення особистості молодшого віку до оцінок й вимог оточуючих.

Нерідко цей полюс поведінкового реагування викликає негативні реакції дорослих та однолітків, що може призводити до певної стигматизації, зачіпаючи самооцінку особистості, ображаючи. Усвідомлення особистістю молодшого шкільного віку власної невідповідності очікуванням оточуючих в процесі її активного засвоєння ролі учня може спричинити виникнення переживань невпевненості, власної малоцінності, тривожності. Такі негативні емоційні прояви діти зовні ховають під маскою зарозумілості, пихатості, агресії.

Інший полюс – переважання пригніченого психоемоційного стану часом з проявами депресивних тенденцій. У такій конфігурації особистість молодшого шкільного віку характеризується помітними складнощами в

артикуляції переживань й почуттів, переключенні уваги з ситуацій, що провокують негативно забарвлені переживання, послідовності в діях та вчинках, впевненості у конкретних аспектах своєї особистості й загалом, у впевненості впоратися із труднощами і захисті себе, оперативності виконання завдань тощо.

Характерним наслідком навчальної діяльності є швидка стомлюваність, адаптація до якої займає в деяких випадках тривалий період часу. Пов'язана з цим неспроможність ефективно виконувати конкретні завдання на очікуваному рівні спричиняє виникнення негативних емоційних переживань й зниження рівня самооцінки особистості молодшого шкільного віку, призводить до виражених проявів невпевненості у собі, почутті малоцінності тощо. В свою чергу, подібні емоційні стани призводять до неспокою, відчуття відсутності достатньої безпеки світу, формує гостру потребу у визнанні.

Отже, існує чимало причин виникнення емоційних станів особистості молодшого шкільного віку, серед яких особливе значення має соціальна ситуація розвитку, що набула вираженого нового змісту, встановлення нових зв'язків і засвоєння нової ролі. При цьому, стосунки з референтними особами мають значний вплив на розвиток самооцінки особистості в цьому віці, що формує її пізнавальний інтерес, спрямований в першу чергу на себе у співвідношенні з оцінками дорослих стосовно особистості та її результатів її діяльності. Емоційні стани різного характеру обумовлюються сприйняттям особистістю в тій чи іншій перспективі стосовно себе соціальних ситуацій, на цьому віковому етапі здебільшого в стінах школи.

Висновки до першого розділу

Отже, емоційний світ особистості є досить складним і різноманітним. Дослідженням розвитку емоційної сфери людини займалися чимало психологів, відзначаючи значення впливу емоційних станів на загальний

психічний розвиток дитини, її стосунки з оточенням, розвиток адаптивності до різних стресових ситуацій тощо.

Емоції у житті молодшого школяра відіграють важливу роль у розумінні навколишнього світу, вони є головним механізмом внутрішньої регуляції психічної діяльності та поведінки, котра направлена на задоволення власних потреб. Поява емоцій у людини індивідуальна, тому говорять про таку особисту характеристику, як експресивність. Чим більш виразно людина висловлює свої емоції через міміку, жести, голос, тим більше в нього виражена експресивність.

Емоційні стани часто пов'язуються з провідною діяльністю особистості, крім того значним є вплив вікових особливостей на специфіку їх прояву та причини виникнення. Зокрема, у молодшому шкільному віці особистість опановує нову соціальну ситуацію розвитку, яка головним чином пов'язується із засвоєнням ролі школяра, що охоплює оволодіння новими навичками саморегуляції, побудовою нових стосунків, адаптацією до нових вимог та обов'язків тощо.

Досить кардинальна зміна соціальної ситуації розвитку, нові вимоги і обов'язки, розширення варіативності соціальних ситуацій, зокрема розбіжність між звичними способами задоволення потреб і можливостей їх задоволення в новому статусі сприяє виникненню негативних емоційних станів, таких як страх, тривога, гнів тощо. Подібні емоційні стани в молодшому шкільному віці мають значний вплив на розвиток особистості та виконання нею провідної діяльності, соціальної ролі, що зумовлює інтерес до причин їх виникнення.

На виникнення подібних емоційних станів значний вплив можуть мати різні аспекти самооцінки особистості молодшого шкільного віку. Зокрема, оцінювання особистістю значущості своєї ролі у шкільному колективі, своїх здібностей і вмінь, самостійності, характеру та загалом сприйняття нею впевненості у своїх силах у ході навчальної діяльності.

РОЗДІЛ 2

ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРИЧИН ВИНИКНЕННЯ ЕМОЦІЙНИХ СТАНІВ ОСОБИСТОСТІ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

2.1. Опис організації та методів дослідження

Метою дослідження був психологічний аналіз причин виникнення емоційних станів особистості молодшого шкільного віку. Дослідження, що стало матеріалом для написання кваліфікаційної роботи, проводилося протягом травня-липня 2022 року. Емпіричне дослідження проводилося на базі СЗШ №27 у м. Львів. Вибірку дослідження загалом склали 75 осіб у віковій категорії від 8 до 10 років. З них хлопці – 34 осіб, дівчата – 41 особа.

Згідно з метою дослідження були поставлені такі задачі:

- 1) дібрати комплекс методів та методик дослідження для якісного і кількісного вивчення інтенсивності таких емоційних станів як: тривога, страхи й гнів серед респондентів та визначити чинники, що сприяють виникненню та збільшенню інтенсивності наведених реакцій (зокрема, особливості сприйняття труднощів та рівень емоційного інтелекту особистості);
- 2) провести емпіричне дослідження з допомогою обраних методик;
- 3) проаналізувати і проінтерпретувати отримані дані.

Поставлені завдання визначили хід емпіричної частини роботи, в якій було виокремлено наступні етапи:

1. На підготовчому етапі було проаналізовано наявні на сьогодні шкали для оцінки інтенсивності прояву та причин виникнення негативних емоційних станів. Було проаналізовано ряд теоретичних джерел та емпіричних досліджень, на основі яких було сформовано уявлення про релевантність дослідження конкретних чинників виникнення станів тривоги, страху й агресії. З огляду на це, ми ознайомилися з рядом методик, які мають на меті дослідження особливостей зазначених емоційних станів у молодших школярів та їх можливих детермінант виникнення. Серед розглянутих методик було

обрано найбільш доцільні і відповідні меті та завданням даного дослідження.

А саме:

- 1) Методика «Страхи в будиночках» О.І. Захарова та М.О. Панфілової.
- 2) Тест шкільної тривожності Р. Філіпса.
- 3) Методика «Руки» Е. Вагнера.
- 4) Методика «Діагностика самооцінки» Дембо-Рубінштейн.
- 5) Методика «Будинок, дерево, людина» Дж. Бука.

2. Наступний етап складався з двох частин. Перша частина полягала у проведенні психологічної діагностики особливостей емоційних станів молодших школярів трьох класів (75 осіб) задля розуміння динаміки досліджуваних явищ серед респондентів. Друга частина даного етапу цього дослідження полягала у більш конкретній діагностиці можливих детермінант виникнення емоційних станів у молодших школярів, в якій взяли участь 10 осіб (повторна діагностика здійснювалася за допомогою методики «Будинок, дерево, людина» Р. Берні).

3. Третій етап полягав в операціоналізації отриманих даних. Для цього отримані через розіслані форми результати методик були переведені і порашовані в таблицях програми MS Excel. Дані з усіх наявних шкал було опрацьовано і обраховано, з урахуванням обернених тверджень. Отримані розрахунки були розміщені в таблицях у програмі SPSS Statistics v. 26.

3. На четвертому етапі була проведена математико-статистична обробка даних, побудовано профілі та діаграми, описано результати, надано кількісний та якісний аналіз отриманих даних як по групам респондентів.

Методики емпіричного дослідження. Обґрунтовуючи методичний інструментарій більш детальніше зупинимось на описі методик, які були використані в дослідженні. Слід зазначити, що через вікові особливості особистості молодшого школяра, акцент у підборі діагностичного інструментарію дослідження був зроблений на проєктивних методиках, які за своїм характером можуть надати більше специфічної інформації щодо

актуального стану особистості та є оптимальними за розумінням для всіх респондентів.

В першу чергу, в репертуар інструментарію дослідження увійшла проективна методика «Страхи в будиночках», розроблена для визначення актуальних страхів у дітей та інтенсивності вираження актуального стану страху за допомогою створення респондентами малюнків та проходження короткої бесіди щодо їх змісту. Методика спрямована на визначення і уточнення домінуючих страхів та співвіднесення їх з відповідними видами у дітей від 3-х років. Методика передбачає диференціацію респондентом 29 запропонованих страхів за критеріями «страшно» або «не страшно».

Аналіз отриманих результатів полягає в підраховуванні сумарної кількості страхів в чорному будинку і порівнянні їх з віковими нормами, що дозволяє визначити актуальний рівень інтенсивності побоювань особистості (низький, середній, високий). Відповіді респондента відповідають наявності тих чи інших страхів, що в сукупності становлять конкретні категорії вікових страхів: медичні страхи, страхи, пов'язані із заподіянням особистості фізичної шкоди, страхи тварин чи казкових персонажів, термінальні страхи, просторові страхи, соціально-опосередковані страхи, страхи, пов'язані із кошмарними сновидіннями або темрявою. Для визначення найбільш актуального страху та його корекції досліджуваним пропонується намалювати свій страх та після короткої розмови про малюнок, знищити його (проводилося на четвертому етапі дослідження).

Відповідно до поставлених задач, визначення особливостей рівня самооцінки відбулося за допомогою методики «Діагностика самооцінки» Дембо-Рубінштейн (модифікація А.М. Парафіян) [36]. Засновником методики вважається Т. Дембо. У 1962 році тест мав один напрямок – вивчення щастя. У 1970 році психологом С. Рубінштейн методика була розширена і за кількістю шкал (їх стало 4 замість однієї - «здоров'я», «розум», «характер», «щастя»), і за варіантами інтерпретації. Психолог А.М. Парафіян її також модифікувала, додавши ще три шкали: «авторитет у однолітків», «вміння

багато робити своїми руками, зовнішність». А замість шкали «щастя» введена шкала «впевненість у собі». У цьому дослідженні було використано саме останній варіант модифікації методики, який загалом налічує 7 шкал.

Респондентам пропонується на вертикальних лініях, підписаних назвами шкал, позначити рівень розвитку у них цих якостей як їх наразі оцінюють самі опитувані (показник самооцінки – позначається «о») і рівень домагань (позначається як «х»), тобто рівень розвитку цих же якостей, який би задовольняв їх (перша виступає як тренувальна). Кожна відповідь виражається в балах (від 1 до 100).

Спочатку, за кожною зі шкал визначається рівень домагань (відстань від нижньої точки до знаку «х», який було до цього позначено), потім визначається висота самооцінки (від позначки «о» до позначки «х») і далі рахується різниця між рівнем домагань і самооцінкою. Коли рівень домагань є нижчим від рівня самооцінки, показник виражається негативним числом. Після того розраховується середня величина за показниками кожної з шести шкал.

Нормативний або реалістичний рівень домагань виражається результатом від 60 до 89 балів. Порівняно високий рівень - від 75 до 89 балів, характеризує оптимальне уявлення про свої можливості. Результат від 90 до 100 балів зазвичай свідчить про нереалістичні уявлення про власні можливості. Результат менше 60 балів свідчить про занижений рівень домагань, інший крайній варіант нереалістичного сприйняття власних можливостей. Варіативність балів від 45 до 74 характеризують адекватний рівень самооцінки. Кількість балів від 75 і вище свідчить про завищену самооцінку, в той час як показник нижче 45 балів вказує на занижену самооцінку.

З метою визначення прояву такого емоційного стану як гнів серед респондентів була обрана методика «Руки» Е. Вагнера. Ця проєктивна методика призначена для діагностики агресивності особистості. Методика може використовуватися для обстеження як дітей, так і дорослих. Стимульний

матеріал складається з 9 стандартних зображень кисті руки і одного прямокутника без зображення, при пред'явленні якого респондента просять уявити кисть руки і описати її уявні дії.

Зображення показуються в певній послідовності і положенні. При нечіткій і двозначній відповіді інформація уточнюється, в онлайн варіанті подання методики в інструкції прописувалася необхідність конкретної й відносно короткої відповіді. Кількість варіацій відповіді за матеріалом кожної картки не є обмеженою. Втім, в процесі аналізу отриманих результатів відповіді узагальнюються до максимум 4 категорій за змістом.

При обробці отриманих результатів кожену відповідь досліджуваного відносять до однієї з 11 категорій. Респондент може міняти положення представленої картки, яке реєструється для аналізу його відповідей. Категорії відповідей розподіляються на:

Агресія (А) - рука може сприйматися як домінуюча, що завдає шкоди, активно хапає який-небудь предмет (щипає, дає ляпас, давить комаху, готова нанести удар тощо). Вказівка (В) - рука бере участь у дії імперативного характеру: веде, спрямовує, забороняє (диригує оркестром, дає вказівку, читає лекцію тощо).

Страх (С) - рука виступає як рука людини, що потерпає агресивних проявів іншої особи або ж прагне захистити когось від фізичної агресії зі сторони. Інший можливий варіант – сприйняття руки як такої, що завдає пошкодження сама собі. У цю категорію також включаються інтерпретації, що головним чином характеризуються запереченням агресії (не зла рука; кулак стиснутий, але не для удару, піднята від страху рука, рука, відвертає удар тощо).

Емоційність (Е) - рука висловлює любов, позитивні емоційні установки до інших людей; бере участь у дії, виражає прихильність, позитивне ставлення, доброзичливість (дружнє рукостискання; поплескування по плечу; рука, що гладить тварину, дарує квіти тощо). Комунікація (К) - рука інтерпретується як

та, що звертається до кого-небудь, контактує або прагне встановити контакт (жестикуляція в розмові, мова жестів, показує дорогу тощо).

Залежність (З) - рука висловлює підпорядкування іншим особам: бере участь в комунікації, але в позиції «знизу», успіх якої залежить від доброзичливого ставлення іншого боку (наприклад, прохання). Демонстративність (Д) - рука інтерпретується як та, що виставляє себе на показ, намагається привернути увагу.

Інвалідність (ІВ) - рука пошкоджена, деформована, нездатна до дій (поранена рука, зламаний палець тощо). Активна безособовість (АБ) - рука бере участь у дії, не пов'язаній з комунікацією, при цьому рука змінює своє положення в уяві респондента задля втілення дії. Пасивна безособовість (ПБ) - рука в спокої, або спостерігається поява тенденції до дії, завершення якої не вимагає присутності іншої людини, при цьому рука все ж не змінює свого фізичного стану. Опис (О) - в цю категорію входять описи руки без зазначення дії, що нею виконують.

Далі сумується число висловлювань в кожній категорії, вираховується сумарна кількість балів. Максимальна кількість балів, яку може набрати респондент, враховуючи, що він дає по чотири відповіді на кожен картку – 40.

Відповіді, що відносяться до категорій «Агресія» і «Вказівка», розглядаються як пов'язані з готовністю респондента до значного прояву агресії, небажанням адаптуватися до умов ситуації. В той час як категорії відповідей «Страх», «Емоційність», «Комунікація» і «Залежність» відображають тенденцію до дій, спрямованих на адаптації до умов соціуму та конкретних ситуацій, що відповідає порівняно меншій ймовірності прояву агресії у поведінці особистості.

З метою дослідження особливостей стану тривоги у особистості молодшого шкільного віку було обрано до застосування методу «тест шкільної тривожності» Філіпса. Основним призначенням тесту є визначення рівня і характеру тривоги, пов'язаної зі школою, у особистості молодшого шкільного віку.

Тест складається з 58 запитань, на кожне запитання потрібно дати однозначну відповідь «Так» або «Ні». Опрацювання та інтерпретування результатів Виокремлюють запитання, відповіді на які не збігаються із ключем тесту. Під час обробки підраховується: загальна кількість розбіжностей за всіма питаннями тесту. Ранжування за методикою є наступним: понад 50% може свідчити про середній рівень тривоги; понад 75% — високий рівень тривоги. У підрахунках зазначається і кількість збігів за кожним із 8 факторів, виділених у тесті. Аналізується загальний внутрішній емоційний стан учня, який багато в чому визначається наявністю тих чи інших тривожних факторів та їх кількістю.

Серед виокремлених в рамках методики факторів виникнення тривоги є наступні: загальна тривожність у школі (max= 22), переживання соціального стресу(max=11), фрустрація потреби в досягненні успіху (max=13), страх самовираження (max=13), страх самовираження (max=6), страх невідповідності очікуванням оточення (max=5), низька фізіологічна опірність стресові (max=5), проблеми і страхи у стосунках з учителями (max=8).

Шкали інтерпретуються наступним чином. Загальна тривожність у школі – позначає показник загального емоційний стану особистості молодшого шкільного віку, пов'язаного з різними аспектами її включення в шкільне життя. Переживання соціального стресу – показник, що характеризує емоційний стан особистості молодшого шкільного віку, на тлі якого формуються її соціальні контакти. Фрустрація потреби в досягненні успіху – показник, що характеризує несприятливий психічний фон, що не дає змоги особистості розвинути власну потребу в досягненні успіху.

Страх самовираження - характеризує негативні емоційні переживання ситуацій, пов'язаних із потребою саморозкриття, подання себе іншим, демонстрації своїх можливостей. Страх ситуації перевірки знань - характеризує негативне ставлення й переживання тривоги у ситуаціях перевірки (особливо публічної) знань, досягнень та можливостей. Страх невідповідності очікуванням оточуючих - характеризує орієнтацію на

оцінювання іншими своїх результатів, вчинків, думок, зокрема, тривогу з приводу оцінок, які надають оточуючи, очікування негативного оцінювання. Низька фізіологічна опірність стресу – характеризує особливості психофізіологічної організації, які знижують здатність дитини пристосовуватись до ситуацій стресового характеру, що підвищує ймовірність неадекватного, деструктивного реагування на тривожний чинник середовища. Показник проблем і страхів у стосунках з учителями – характеризує загальний негативний емоційний фон стосунків із дорослими у школі.

Методика «Будинок, дерево, людина» була запропонована Дж. Буком в 1948 р. і в його первинній версії передбачала малювання всіх зазначених елементів на окремих аркушах, як окремі малюнки. Пізніше тест був модифікований дослідником Р. Берні, який запропонував поєднати всі три об'єкти як компоненти одного малюнку, і саме в такому варіанті методика наразі і використовується. Мета методики полягає в оцінці особистості досліджуваного, рівня його розвитку, працездатності та інтеграції; отримання даних, що стосуються сфери його взаємин з навколишнім світом в цілому і з конкретними людьми зокрема. Для виконання методики потрібні листок А4, олівці (простий і кольорові) та гумка.

За інструкцією респондент має намалювати будинок, дерево і людину настільки добре, наскільки зможе. Зазначається, що композицію малюнку можна обдумувати стільки часу, скільки респонденту знадобиться. Також в інструкції зауважується, що людину на малюнку потрібно зобразити у повний зріст. Поки респондент малює малюнок, звертається увага на:

- інтервал часу з моменту надання інструкції до моменту, коли респондент почав малювати;
- тривалість пауз, які виникали в процесі малювання;
- загальна тривалість часу, витраченого респондентом на малюнок;
- послідовність зображення деталей кожного малюнка (будинку, дерева і людини).

- всі коментарі, які були мимовільно зроблені респондентом в процесі малювання;
- всі помітні емоційні прояви в процесі виконання тесту (потім пов'язуються емоційні прояви, які спостерігалися, з зображуваною в момент їх виникнення деталлю).

Після завершення респондентом свого малюнку проводиться опитування щодо його змісту. Досліджуваний в процесі опису та коментування намальованого може розказати про свої почуття, стосунки, потреби тощо, а також прояснює будь-які деталі, які викликають питання. Отримані відповіді використовуються у подальшій інтерпретації малюнку.

Отже, задля досягнення поставленої мети і перевірки гіпотез дослідження у відповідності до попередньо визначених етапів, було проведено емпіричне дослідження за допомогою визначених методик.

2.2. Описовий аналіз отриманих результатів дослідження

Відповідно до мети дослідження, що полягала у психологічному аналізі причин виникнення емоційних станів особистості молодшого шкільного віку було вирішено попередньо розподілити респондентів на групи за результатами оцінювання рівня самооцінки як основного досліджуваного фактору виникнення емоційних станів у різних соціальних ситуаціях [44]. Припускалося, що характер і рівень самооцінки особистості молодшого шкільного віку відіграє значну роль у виникненні певних емоційних станів через специфіку формування оцінкових суджень про себе, про оточуючих та ситуацію, в якій дитина опиняється.

Загалом було виокремлено три групи у відповідності до рівня самооцінки, а саме: 1) група з низьким рівнем самооцінки, 2) група з середнім рівнем самооцінки та 3) група з завищеним рівнем самооцінки. При цьому у співвідношенні рівня самооцінки й рівня домагань результати респондентів розподілилися за характером адекватності самооцінки, де у 56% (n= 42)

респондентів виявлено умовно адекватний характер самооцінки, а в 44% (n= 33) виявлено умовно неадекватний характер конструкту самооцінки.

Відповідно до зображеного на діаграмі відсоткового розподілу рівнів самооцінки респондентів (рис.2.2.1.), найбільш чисельною виявилася група опитаних, що характеризується середнім рівнем самооцінки (n= 42; 56%). Значно меншими у порівнянні виявилися групи з низьким рівнем самооцінки (n= 18; 24%) та завищеним рівнем самооцінки (n= 15; 20%).

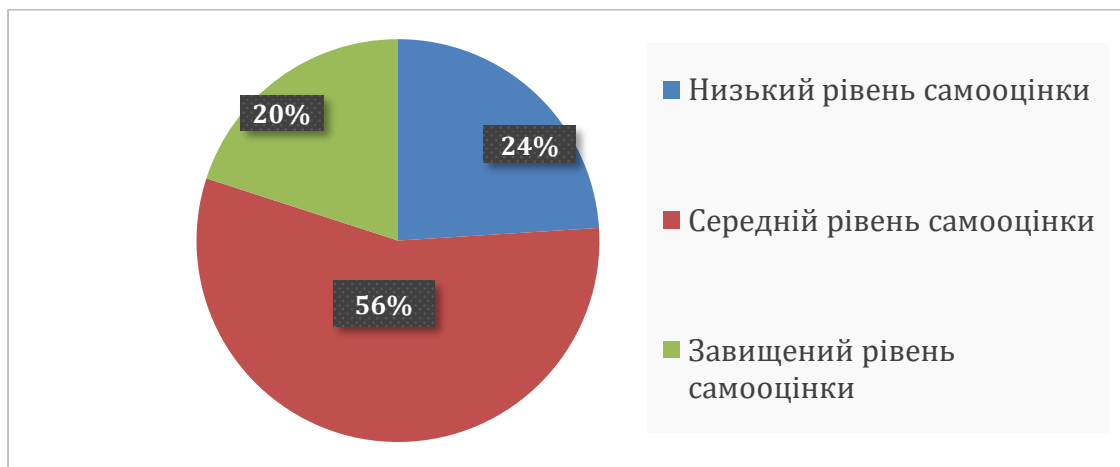


Рисунок 2.2.1. Розподіл вибірки за рівнем самооцінки за методикою «Діагностика самооцінки» Дембо-Рубінштейн

Отже, більшість учасників цього дослідження характеризується середнім адекватним рівнем самооцінки й домагань, що може вказувати на відносну реалістичність оцінювання себе та інших в ході соціальної взаємодії, зокрема в рамках шкільного життя й навчальної діяльності. У порівнянні, значно менша кількість респондентів характеризується порівняно нереалістичними уявленнями про себе та свої можливості, що проявляється як знижений або ж завищений рівень самооцінки при невідповідному рівні домагань, що в результаті може сприяти виникненню негативних емоційних станів у процесі навчання й побудови міжособистісних стосунків.

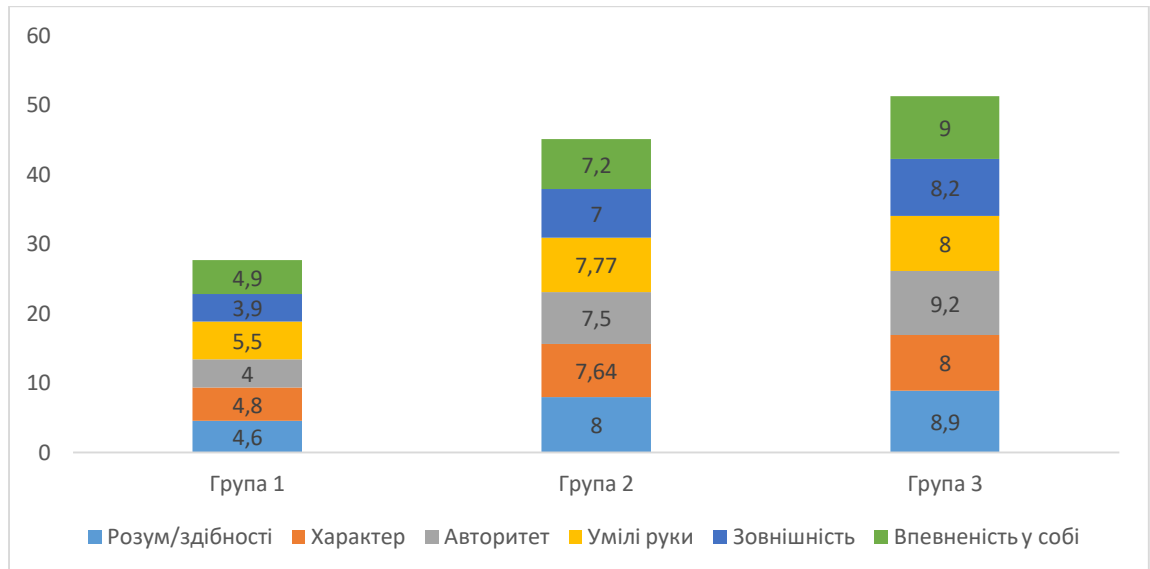


Рисунок 2.2.2. Розподіл середніх значень за методикою «Діагностика самооцінки» Дембо-Рубінштейн

Примітка: рівень самооцінки: група 1 – низький рівень, група 2 – середній рівень, група 3 – завищений рівень.

З огляду представленої діаграми (рис.2.2.2.), можна бачити, що у групі з середнім рівнем самооцінки найвищі середні показники виявлено за шкалами «Розум та здібності» ($M=8$), «Умілі руки» ($M=7.77$) та «Характер» ($M=7.64$). При цьому, найменше середнє значення виявлено за шкалою «Зовнішність» ($M=7$). Отже, група з відносно адекватним характером самооцінки відзначається позитивним оцінюванням власного характеру, навичок і здібностей, що дозволяє досягати успіху у навчальній діяльності та позитивно оцінювати власні сили у стресових ситуаціях, що може сприяти виникненню загалом більш позитивних емоційних станів.

У групі з низьким рівнем самооцінки прослідковується відповідне зниження показників. Середнє значення рівня самооцінки у поєднанні з різницею з рівнем домагань у цій групі виявилось знаковим для вищого порогу неадекватного варіанту явища, передбаченому розподілом методики ($M=44$). Найвище середнє значення було виявлено за шкалою «Умілі руки» ($M=5.5$), а найменше за шкалою «Зовнішність» ($M=3.9$). Отже, загалом найбільш позитивним аспектом самооцінювання себе відносно інших людей

проявляється у більш позитивній оцінці власних умінь, що послуговують з одного боку стабілізуючим явищем в процесі навчання у молодших класах, а з іншого обмежують об'єктивність у сприйнятті ситуацій, сприяючи виникненню частіше негативних емоційних станів.

У групі з завищеним рівнем самооцінки спостерігається характерне підвищення показників, яке за ранжуванням методики не відповідає нормативності. Середній показник рівня самооцінки у цій групі відповідає неадекватним тенденціям оцінювання себе, співставлення власного образу й досвіду з оточенням та конкретними ситуаціями ($M= 91.2$). Найвищі середні показники виявлено за шкалами «Авторитет серед однолітків» ($M= 9.2$) та «Впевненість у собі» ($M= 9$), а найнижчі показники виявлено за шкалами «Умілі руки» ($M= 8$) та «Характер» ($M= 8$). Тобто, загалом сильний фокус і завищена оцінка власного авторитету й впевненості у собі може недостатньо співвідноситися з реальністю, що може сприяти наданню неадекватної оцінки ситуаціям, в яких опиняється особистість, що сприятиме виникненню здебільшого негативних емоційних станів. Розбіжність параметрів з реальністю буде призводити до порівняно сильної фрустрації образу себе як вкрай авторитетної й впевненої в собі особистості, що в результаті може сприяти навіть підвищеній агресивності.

Далі було проаналізовано отримані результати за методикою «Страхи у будиночках» О.І. Захарова і М.О. Панфілової. Методика була використана з метою визначення актуальних особливостей й інтенсивності емоційного стану страху в особистості молодшого шкільного віку, а також актуальних категорій його змісту, які б вказували на специфіку об'єктів і ситуацій, які відчуються респондентами як найбільш стресові і сприяють появі певних страхів – тобто, фактори суб'єктивної значущості, що у певних конфігураціях досвіду і особистісних особливостей виступають в ролі причин виникнення страхів.

Для співставлення з виведеними автором методики нормами прояву рівнів страху, на підготовчому етапі дослідження загальна кількість

респондентів була розподілена на дві групи за ознакою статі, при цьому визначались і показники у загальній сукупності респондентів.

В якості параметрів, необхідних для визначення показнику актуального стану тенденції до переживання страху, було обрано всі шкали методики, які відображають окремі найпоширеніші форми страхів у різні вікові періоди. Загальний показник рівня страху в подальшому був використаний у кореляційному аналізі.

Спочатку було проаналізовано відсоткове співвідношення у загальній сукупності респондентів переважання тих чи інших категорій страху за сумарною кількістю балів, результати представлені у вигляді діаграми на рис. 2.2.3.

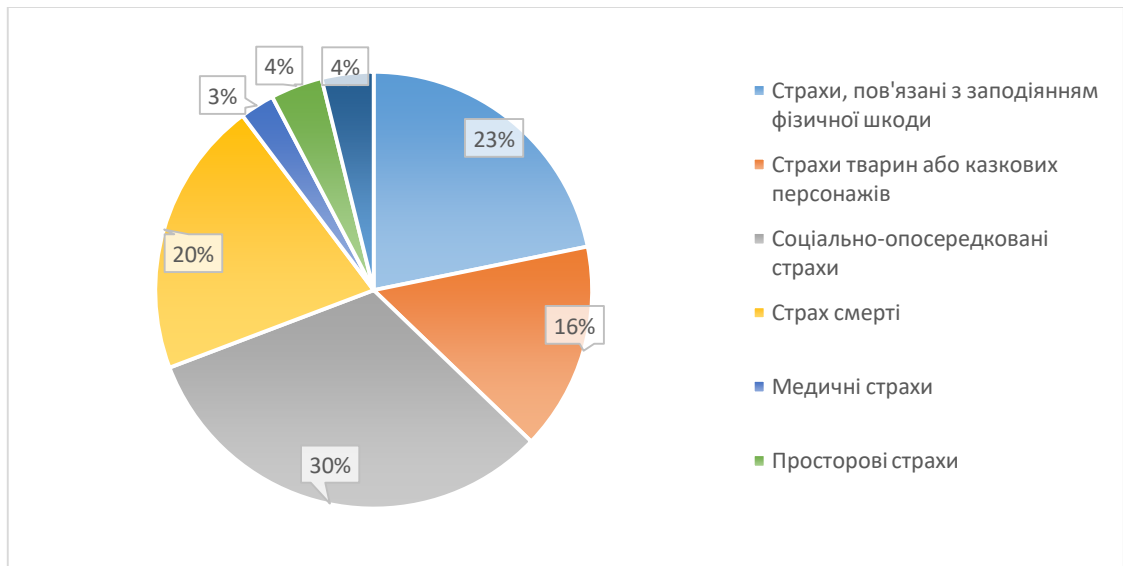


Рисунок 2.2.3. Графічна побудова відсоткового співвідношення категорій страхів у загальній сукупності респондентів

Виявлено, що актуальні домінуючі страхи, виявлені у загальній сукупності респондентів відносяться до таких категорій, як: «Соціально-опосередковані страхи» - 25 осіб, «Страхи, пов'язані із заподіянням фізичної шкоди» – 17 осіб, «Страх смерті» - 16 осіб та «Страх тварин або казкових персонажів» - 12 осіб. Виділення провідних категорій страхів дає змогу зрозуміти специфіку ситуаційних стимулів, що впливають на появу реакції

страху та домінуючі тенденції актуалізації стану страху у цій групі респондентів.

Отже, подана діаграма вказує на те, що у найбільш сприятливими для актуалізації страху ситуації, пов'язані з загрозою фізичних ушкоджень (предметам, людям, самому респонденту тощо), з загрозою соціальному життю індивіда (у випадку зазначеної категорії респондентів це стосунки і взаємодія з іншими людьми, обов'язки у навчанні тощо), а також з загрозою смерті, яка особливо загострюється в наявній ситуації і значно впливає на здатність особистості молодшого шкільного віку впоратися зі стресом у різних ситуаціях, зокрема в процесі шкільного життя.

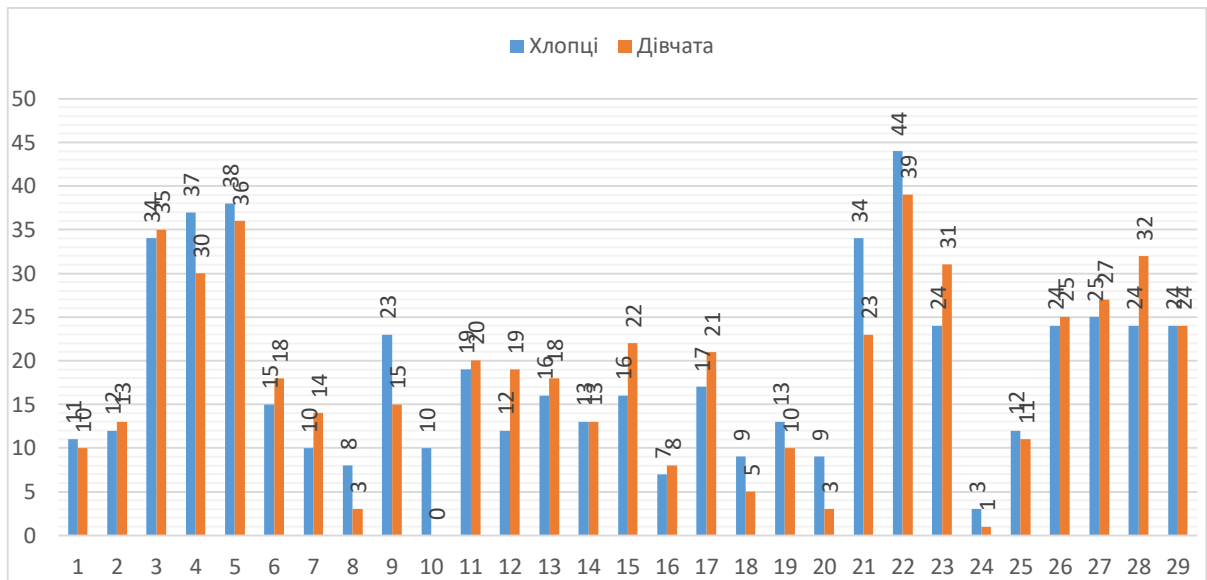


Рисунок 2.2.4. Графічна побудова кількісного розподілу актуальних страхів у групах вибірки

Аналізуючи розподіл страхів у групах, можемо бачити які саме страхи домінують у респондентів (рис. 2.2.4). Так, згідно з поданою графічною побудовою, можна побачити, що до найбільш виражених страхів в обох означених групах респондентів відносяться: страх власної смерті (№4; 74% хлопців, 61% дівчат і 68% від загальної сукупності), страх смерті близьких (№5; 76% хлопців, 73% дівчат і 75% від загальної сукупності) та страх війни (№22; 88% хлопців, 80% дівчат і 84% від загальної сукупності).

Щодо загального рівня схильності до переживання страху (рис 2.2.3), було виявлено, що переважаючим є помірний рівень схильності до переживання страху, втім в межах норми ($n= 40, 53.3\%$), у співвідношенні з даними, отриманими за допомогою попередньої методики ця частка респондентів характеризується середнім адекватним рівнем самооцінки. Виявлено наявність у певної кількості респондентів високого рівня схильності до переживання страху ($n=20, 26.6\%$), натомість низький рівень прояву тенденції до переживання страху виявлено у 20.1% респондентів ($n= 15$), для обох груп характерною є переважно неадекватна форма самооцінки.

Отже, порівнюючи отримані результати, можна помітити наступні тенденції: наразі у групі респондентів переважає помірний рівень схильності до переживання страху і за ознакою статі, хоча за віковими нормами, означеними в рамках методики її автором, у цьому віковому періоді у хлопців в середньому менше страхів, ніж у дівчат. З огляду результатів за цією методикою, можна зробити висновок, що емоційний стан страху актуалізується у цій вибірці у ситуаціях, що мають зв'язок із суб'єктивно значущими аспектами соціального життя, можливістю переживання катастроф, втрати близьких тощо.

Крім того, визначено, що група респондентів з адекватними рівнями самооцінки й домагань проявляють порівняно меншу тенденцію до актуалізації стану страху, у цієї частки опитаних спостерігається менша кількість об'єктів або ситуацій, що сприяють виникненню побоювань, в той час як групи з неадекватним характером самооцінки й домагань зазначають більшу кількість факторів, що можуть бути причинами страху. Особливо цікавим є той факт, що найбільша кількість соціально-обумовлених страхів спостерігається у групах з неадекватним варіантом самооцінки (28%).

Далі було проаналізовано результати респондентів за методикою «тест шкільної тривожності Філіпса» з метою виявлення особливостей і причин виникнення стану тривоги у особистості молодшого шкільного віку (рис.2.2.5.).

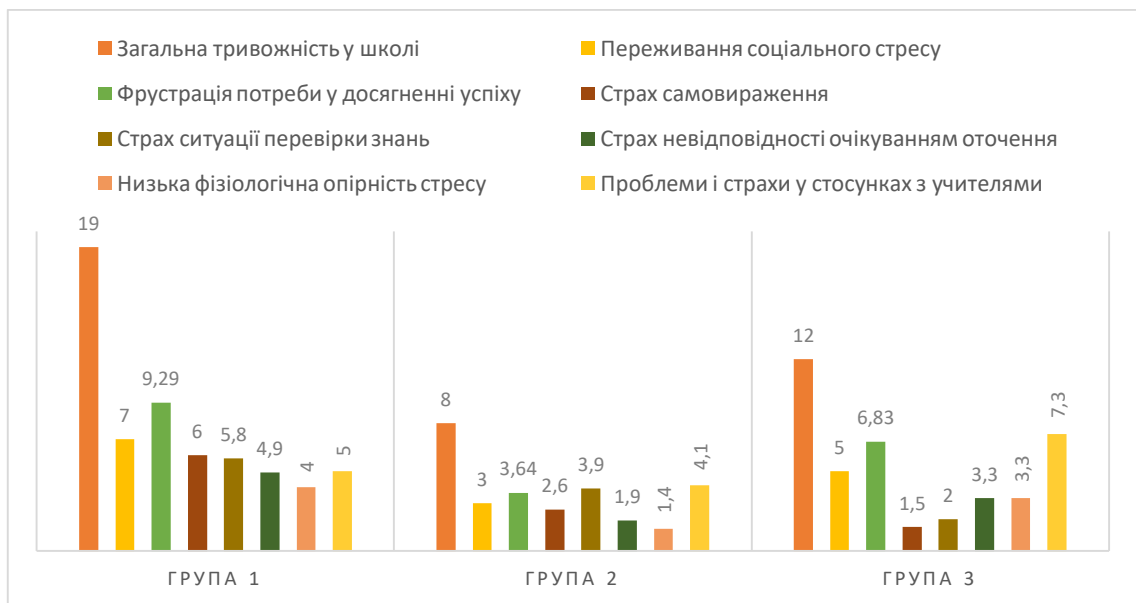


Рисунок 2.2.5. Розподіл середніх значень за методикою «Тест шкільної тривожності» Філіпса у виділених групах

Примітка: рівень самооцінки: група 1 – низький рівень, група 2 – середній рівень, група 3 – завищений рівень.

У групі з середнім рівнем самооцінки було виявлено помірний рівень тривоги у відповідь на уявлення ситуацій зі шкільного життя ($M = 8$). Найбільші середні значення виявлено за шкалами «Проблеми і страхи у стосунках з учителями» ($M = 4,1$) і «Страх ситуації перевірки знань» ($M = 3,9$). А найменше середнє значення виявлено за шкалою «Низька фізіологічна опірність стресу» ($M = 1,4$). Отже, при адекватному середньому рівні самооцінки спостерігається виникнення тривоги при ситуаціях, пов'язаних з оцінюванням знань і стосунками з авторитетними дорослими, тобто вчителями. При цьому, виявлені показники вказують на порівняно меншу чутливість до ситуативних стимулів, що провокують тривогу, зокрема можна припускати, що у цій частці респондентів фізіологічна опірність стресу є порівняно вищою, що зумовлює більш адаптивну регуляцію емоційних процесів.

У групі з низьким рівнем самооцінки прослідковується значне підвищення показників прояву тривоги. Середнє значення загального рівня

тривожності у ситуаціях, пов'язаних зі шкільним життям є найвищим серед визначених груп і вказує на те, що респонденти цієї групи порівняно частіше переживають емоційний стан тривоги ($M=19$). Найбільше середнє значення було виявлено за шкалою «Фрустрація потреби у досягненні успіху» ($M=9.29$), а найменше за шкалою «Низька фізіологічна опірність стресу» ($M=4$), при цьому для цієї шкали цей показник є майже максимальним. За всіма шкалами методики спостерігаються підвищені значення, що вказують на вразливість респондентів даної групи до виникнення тривоги у різних ситуаціях шкільного життя.

При цьому порівняно низька опірність стресу свідчить про те, що особистості з заниженим рівнем самооцінки важче переключати фокус з стресогенних факторів, значуще турбує невідповідність очікуванням, об'єктивна або уявна нездатність досягти успіхів у навчальній діяльності.

Отже, для групи респондентів з заниженим рівнем самооцінки прослідковується порівняно висока схильність до переживання страху тривоги, на що впливає специфіка оцінювання себе в ролі школяра, своїх здібностей в навчанні та опірність стресу.

У групі з завищеним рівнем самооцінки можемо бачити помірний рівень загальної тривожності у школі ($M=12$). Найвищий середній показник виявлено за шкалою «Проблеми і страхи у стосунках з учителями» ($M=7.3$) та «Фрустрація потреби у досягненні успіху» ($M=6.83$), а найнижчий показник виявлено за шкалою «Страх самовираження» ($M=1.5$). Отже, у групі з завищеним рівнем самооцінки спостерігається помірний рівень тривожності, зокрема ситуативними стимулами виступають ситуації пов'язані із стосунками з авторитетними дорослими, розбіжностях між бажаним успіхом й визнанням і реальними можливостями їх здобуття, крім того в цій групі спостерігається відносно знижена фізіологічна опірність стресу.

Наостанок, було проаналізовано результати за методикою «Руки» Е. Вагнера, яка була використана задля діагностики проявів та тенденцій стану агресії особистості молодшого шкільного віку у цій вибірці.

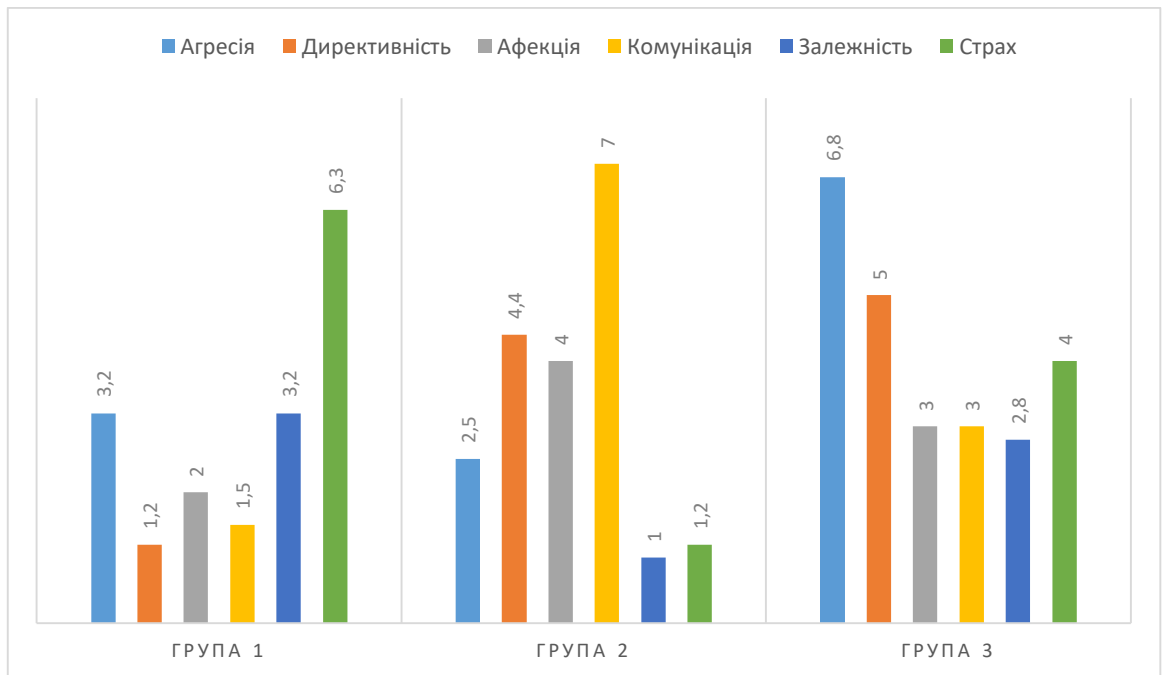


Рис.2.2.6. Розподіл середніх значень за методикою «Рука» Е. Вагнера у виділених групах

Примітка: рівень самооцінки: група 1 – низький рівень, група 2 – середній рівень, група 3 – завищений рівень.

У групі з середнім адекватним рівнем самооцінки й домагань виявлено помірні тенденції до переживання стану агресії, які знаходяться у рамках нормативного розподілу, тобто середнє значення коефіцієнту комунікативності-агресивності у цій групі є нормативним і не свідчить про виражену тенденцію до переживання стану агресії, як домінуючої реакції на оцінені події ($M = 1.29$). Тобто, у цій групі тенденції, що нейтралізують агресію в конкретних ситуаціях домінують, що робить респондентів менш схильними до тривалого й частого переживання саме стану агресії.

При цьому, досліджуючи фактори, що виступають як інгібітори виникнення стану агресії в рамках методики, було виявлено, що у цій групі найвищим значенням є бал за шкалою «Комунікація» ($M = 7$) та «Афекція» ($M = 4$). Отже, можемо говорити про те, що у цій групі респондентів переважають менш агресивні способи реагування на фруструючі ситуації, а також можемо припускати, що замість стану агресії у ході застосування більш адаптивних

стратегій респонденти переживають емоційні стани умовно більш позитивного полюсу.

У групі з заниженою самооцінкою ситуація є дещо схожою, середнє значення коефіцієнту агресивності респондентів свідчить про відносно низьку тенденцію до переживання стану агресії ($M= 3.2$). При цьому, на відміну від групи з середнім рівнем самооцінки факторами, що умовно протидіють частоті й підвищеній інтенсивності стану агресії є шкала «Страх» ($M= 6.3$). Отже, у групі з заниженим рівнем самооцінки обставини, що можуть викликати стан гніву розглядаються через призму стримуючих станів страху й залежності, що в цьому випадку може означати орієнтацію уникнення агресії.

У групі з завищеним рівнем самооцінки виявився порівняно найвище середнє значення коефіцієнту агресивності свідчить про ймовірно вищу частоту виникнення стану агресії у респондентів в певних ситуаціях і порівняно вищу схильність до реагування на обставини за допомогою агресивної поведінки ($M= -0.24$). Отже, у даній групі респондентів порівняно частіше зустрічається тенденція до виникнення стану агресії, до оцінювання ситуацій з позиції їх загрози особистості. Найвищими середніми значеннями у цій групі визначено за шкалами «агресія» ($M= 6.8$) та «директивність» ($M= 5$), наявність відповідей за шкалами, що умовно нейтралізують показник стану агресії вказує на те, що попри вищу схильність до переживання саме цього емоційного стану, респонденти зазначеної групи переважно обирають неструктивні способи реагування. На це можуть впливати норми соціуму, правила поведінки в класі, авторитет вчителя й батьків тощо. Для особистості молодшого шкільного віку вагомими причинами виникнення емоційних станів постають конкретні ситуації в школі, стосунки з оточуючими та вже наявна самооцінка, яка тим не менш проходить активний процес формування й розвитку.

Отже, визначено, що у групах респондентів з різним рівнем самооцінки відзначаються різні тенденції у виникненні емоційних станів, зокрема негативних (страх, тривога, гнів). Порівнявши результати визначених груп,

можна стверджувати, що у групі з середнім адекватним рівнем самооцінки переважають тенденції до більш адаптивних стратегій оцінювання ситуацій та реагування. Попередньо можна зробити висновок про те, що при наявності неадекватного варіанту самооцінки оцінювання себе і ситуації особистістю молодшого віку призводить з більшою ймовірністю до негативним емоційних станів.

Зокрема, у групі з заниженим рівнем самооцінки прослідковується тенденція до більшої сенситивності до виникнення станів страху і тривоги. В той час як для групи з завищеним рівнем самооцінки більш характерною виявилася тенденція до виникнення стану агресії. Причинами таких відмінностей може бути специфіка оцінювання себе у ситуаціях, що викликають ті чи інші емоційні реакції, знижена опірність до стресу, що може бути з цим пов'язана і загалом специфіка ситуацій й стосунків з значущими іншими особистості молодшого шкільного віку.

2.3. Психологічний аналіз детермінант виникнення емоційних станів у молодших школярів

З урахуванням особливостей прояву емоційних станів досліджуваних, які було попередньо встановлено, подальше дослідження відбувалось в форматі індивідуальної психодіагностичної роботи. Наступний етап роботи з досліджуваними відбувався з фокусом на отриманні за тестами результатами, які дали змогу сформуванню меншої групи респондентів для отримання якісних даних щодо специфіки причин виникнення емоційних станів особистості молодшого шкільного віку у виокремлених за попередніми даними груп.

На цьому етапі дослідження вибірка складала 10 осіб, яких було відібрано на основі попереднього тестування і які погодилися продовжити свою участь в дослідженні. З метою визначення особливостей причин виникнення емоційних станів у визначених групах молодших школярів було застосовано методику «Будинок, дерево, людина».

Виявлено, що для малюнків молодших школярів з групи з заниженою самооцінкою найбільш характерним є розташування основної композиції на краю аркуша, що свідчить про відчуття невпевненості у представників цієї групи. Здебільшого діти в цій групі розташовували малюнки по центру або у правій половині аркуша, що може свідчити про зв'язок актуальних тривожних переживань з наявними ситуаціями, як вони сприймаються дитиною тут і зараз, а також майбутнім.

Характерним для малюнків респондентів цієї групи є більша кількість ліній з сильним натиском, сильне штрихування фігур малюнку, перебільшена увага до деталей і сліди стирання. Частково такі результати можемо пов'язати зі специфікою страхів, які діти обирали в якості актуальних на попередньому етапі дослідження (соціально-опосередковані страхи, страх смерті, страх фізичної шкоди, страх ситуацій перевірки знань, самовираження тощо). Тобто, для цієї групи характерним є вираження на малюнках занепокоєності майбутніми ситуаціями, які можуть бути пов'язані з ситуаціями стосунків у школі та в сім'ї.

В більшості випадків діти цієї групи розпочинали малювання з будинку, що може вказувати на підвищену необхідність задоволення потреби в безпеці, її недостатність у реальному житті. Це може пояснюватись як ситуацією, в якій зараз знаходяться діти, а також і стосунками зі значущими дорослими, які в цей період виступають головними гарантами відчуття безпеки. Тобто, підвищений рівень тривожності і знижений рівень самооцінки молодших школярів можуть бути пов'язані, зокрема, з недостатністю відчуття безпеки, яку мають забезпечувати значущі дорослі.

Характерним у композиції малюнків цієї групи респондентів є віддаленість будинку від решти елементів, зокрема і самої дитини, яка зображується. Це може свідчити про актуальне переживання респондентами відчуття відчуженості, браку контакту зі значущими людьми, відокремленість від них, своїх життєвих сил, розуміння свого місця у стосунках з людьми, що відчувається як небезпека.

Також досить часто на малюнках респондентів зустрічаються сходи з правого боку будинку, які ведуть у глуху стіну без зазначених респондентами дверей чи вікон. Це може говорити про наявність певного конфлікту, який не дозволяє дитині оцінювати реальність як достатньо безпечну. В багатьох випадках респонденти малювали будинки без дверей, що вказує на труднощі при прагненні розкритися перед значущими людьми, зокрема батьками. Здебільшого у цій групі діти зображали закриті вікна, що свідчить про заклопотаність специфікою взаємодії з оточуючими.

В частині малюнків була відсутня будь-яка людина, що респонденти цієї групи пояснювали, що забули намалювати або не хотіли малювати людей, що також може говорити про наявність напруги у стосунках зі значущими близькими. В інших малюнках цієї групи деякі респонденти зобразили або лише себе, або себе разом із сім'єю, але від якої знаходяться на досить великій дистанції. В першому випадку можна припускати, що дитина не відчуває себе повноцінним членом родини і відчувається загубленою. В другому випадку, можна припускати, що дитина переживає необхідність позбутися надмірної опіки зі сторони дорослих, або ж відчуває, що з дорослими немає необхідного безпечного позитивного контакту. Такі варіації зображення людей на малюнку можуть вказувати на емоційне відчуження респондентів, конфліктність у родині або шкільному колективі, які відчутно впливають на відчуття дитиною безпеки та своєї значущості у стосунках з іншими. Отримані результати свідчать про почуття відчуженості, що переживає дитина, неповноцінність порушених сімейних відносин, емоційну залежність, відчуття невпевненості, потребі в захисті і турботі) як фактори виникнення негативних емоційних станів у дітей цього віку.

Малюнки респондентів групи з завищеною самооцінкою дещо відрізнялися за змістом композиції. Здебільшого у респондентів цієї групи малювання розпочиналося так само з фігури будинку, втім характерним аспектом будинку практично на кожному малюнку було зображення великих вхідних дверей з замком. Це може вказувати на ворожість, недовіру, бажання

захищатись у респондентів. Вікна будинку часто розташовувалися зверху, в той час як внизу не було намальовано подібні елементи, що свідчить про досить сильну відчуженість від реальності, бажання жити в фантазіях.

Дерева, які зображувалися цією групою респондентів часто мали коріння, яке розташовувалося зліва направо - збільшення спрямованості на зовнішній світ, на майбутнє. Також може свідчити про наявність у респондентів потреби в опорі на авторитет; пошуки згоди із зовнішнім світом; честолюбство, прагнення нав'язувати себе іншим, відчуття відчуженості. Гілки здебільшого були спрямовані вгору, що може свідчити про ентузіазм чи прагнення до влади. Гілки намальовані однією лінією свідчать про втечу від неприємностей у реальності, її трансформацію і прикрашання на свою користь.

Загальна висота стовбуру приблизно займає у більшості респондентів цієї групи нижню чверть аркуша, що свідчить про залежність, брак віри в себе, компенсаторні мрії про владу. Гостра вершина зображених дерев може свідчити про прагнення захиститися від небезпеки, справжньої чи уявної, сприйманої як напад на особистість; бажання діяти на інших, атакувати або захищатися, може свідчити про труднощі у встановленні контактів. Діти цієї групи проявляють бажання компенсувати почуття неповноцінності, прагнення до влади. Множинність дерев говорить про інфантильність поведінки, небажання слідувати інструкціям.

Людину респонденти цієї групи загалом зображали по центру аркуша, порівняно більшою в розмірі, ніж інші елементи малюнку, зокрема і інших людей, якщо такі були. Це може свідчити про завищений рівень самооцінки, певну егоцентричність респондентів у контакті з іншими людьми. В більшості випадків респонденти зображали оточуючих навколо себе як основної фігури малюнку. Характерним для зображення себе респондентами було те, що зазвичай фігура себе включала занадто великі, сильні та довгі руки, що вказує на сильну потребу в кращій пристосованості в соціальних стосунках з почуттям неадекватності й схильністю до імпульсивної поведінки.

Загалом для більшості малюнків характерною також є досить велика частка штриховки, що також вказує на підвищений рівень тривоги респондентів і в такому випадку агресія може виступати як захисна поведінкова стратегія задля збереження умовно позитивної самооцінки.

2.4. Характеристика взаємозв'язку причин виникнення емоційних станів особистості молодшого шкільного віку з їх проявами

З огляду на проаналізовані результати методик, наступним кроком у дослідженні стало визначення взаємозв'язків між можливими причинами виникнення емоційних станів та особливостями самооцінки особистості молодшого шкільного віку.

За допомогою кореляційного аналізу було перевірено гіпотезу про те, що особливості самооцінки особистості молодшого шкільного віку можуть впливати на оцінювання нею емоціогенних ситуацій, впливаючи на виникнення конкретних емоційних станів. Кореляційний аналіз здійснювався за критерієм Спірмена за допомогою програмного забезпечення SPSS v.26.

Результати здійсненого кореляційного аналізу було згруповано у відповідності з результатами методики дослідження самооцінки Дембо-Рубінштейн, задля більш наглядного порівняльного аналізу було вирішено охарактеризувати дві наявні підгрупи респондентів (група з середнім рівнем самооцінки і група з заниженим рівнем самооцінки). Загалом результати дали змогу охарактеризувати особливості й причини виникнення емоційних станів особистості молодшого шкільного віку.

На корелограмі (рис.2.3.1.) можна побачити, що найбільш значущі взаємозв'язки у групі з середнім адекватним рівнем самооцінки виявлено зі шкалами, що характеризують стани тривоги і страху, здебільшого пов'язані з соціальною ситуацією розвитку особистості молодшого шкільного віку. Зокрема, виявлено зв'язки зі шкалами: «рівень схильності до переживання страху», «загальна тривожність у школі», «страх ситуації перевірки знань», «переживання соціального стресу», «комунікація».

Виявлено помірний прямиий зв'язок між середнім рівнем самооцінки особистості молодшого шкільного віку з такими змінними як: «рівень схильності до переживання страху» ($r= 0,449, p\leq 0,01$), «загальна тривожність у школі» ($r= 0,545, p\leq 0,01$), «фізіологічна опірність стресу» ($r= -0,449, p\leq 0,01$), «переживання соціального стресу» ($r= -0,549, p\leq 0,01$). Також було виявлено помірний позитивний зв'язок зі шкалою «комунікація» ($r= 0,543, p\leq 0,01$). Окремо виявлено помірні негативні зв'язки складових самооцінки зі шкалами загальної тривожності у школі та рівнем схильності до переживання страху, як: «розум та здібності» ($r= -0,768, p\leq 0,01$), «характер» ($r= -0,570, p\leq 0,01$), «умілі руки» ($r= -0,649, p\leq 0,01$) та «впевненість у собі» ($r= -0,762, p\leq 0,01$).

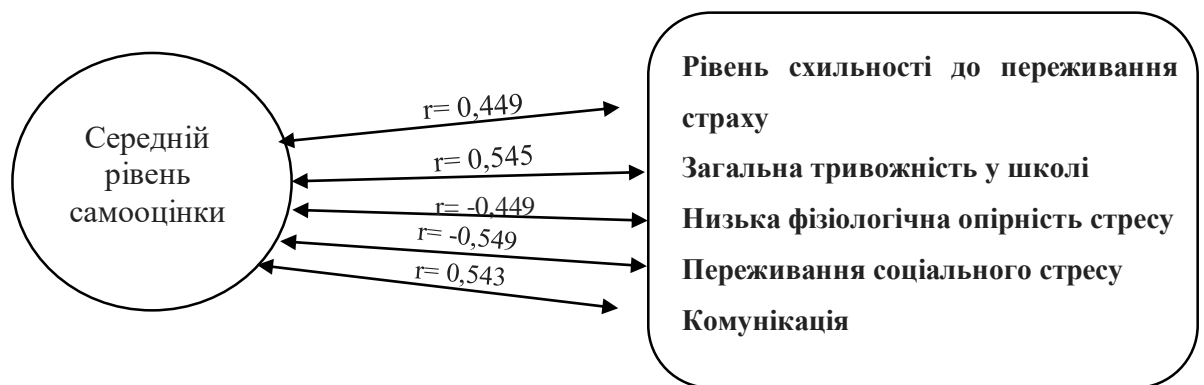


Рис. 2.3.1. Корелограма значущих зв'язків між середнім рівнем самооцінки та причинами й проявами емоційних станів

Тобто, при наявності адекватного рівня самооцінки прослідковується зниження загальних тенденцій до переживання станів страху й тривоги. При цьому, зростаючим виявляється показник комунікації. Загальні показники тривоги й страху також знаходяться у негативному взаємозв'язку з певними аспектами самооцінки, які здебільшого стосуються позитивного оцінювання своїх здібностей і здатності досягати успіху як в навчанні, так і формуванні стосунків з іншими.

Отже, можемо зробити висновок, що особистість молодшого шкільного віку, у якої формується адекватний варіант самооцінки характеризується нормативними проявами станів тривоги і страхів, а також порівняно більш вираженою готовністю до комунікації. Респонденти цієї групи відзначаються

впевненістю у своїх силах у стресових шкільних ситуаціях, відносно позитивно оцінюють власні можливості і успіхи, що дозволяє уникнути позиції безсилля перед невідомістю, яке може виникати у ситуаціях, що провокують виникнення страху й тривоги.

Адекватне співвідношення образу себе зі спостереженнями щодо оточуючих, оцінками авторитетних дорослих та значущих однолітків може давати змогу особистості менше фокусуватися на негативних аспектах ситуацій, легше й швидше справлятися з негативними емоційними станами.

При цьому, аналізуючи особливості цієї групи, можна прослідкувати, що загалом основними причинами виникнення тих чи інших емоційних станів постають особливості ситуації і оцінки цих особливостей самою особистістю стосовно себе. Тенденція до зменшення тривоги й страху при адекватній самооцінці може свідчити про те, що особистість легше адаптується до ситуацій, які викликають ці емоційні стани. Позитивна реалістична оцінка власних можливостей до подолання труднощів і підтримка дорослих з однолітками дозволяє особистості швидше орієнтуватися у стресових ситуаціях і ймовірно загалом сприяє більш частому виникненню умовно позитивних емоційних станів (наприклад, радощам від досягнення успіху, інтересу до нового тощо).

Особистість молодшого шкільного віку є емоційно чутливою до ситуацій, пов'язаних зі шкільною діяльністю і стосунками, що формуються у стінах школи. При цьому, важливу роль відіграють авторитетні дорослі, які допомагають особистості формувати адекватні уявлення про себе і критерії оцінювання подій, в яких опиняється сама особистість.

Крім того, важливим фактором виникнення емоційних станів особистості молодшого шкільного віку є і фізіологічна опірність стресу. Виявлено, що адекватний рівень самооцінки має досить значущий взаємозв'язок з рівнем фізіологічної опірності стресу. Тобто, можна говорити про те, що фізіологічні особливості нервової системи відіграють значну роль у тому, як ті чи інші обставини можуть сприйматися, як особистість оцінює

себе і свої можливості досягати успіху у провідній діяльності та побудові стосунків з іншими.

Позитивний зв'язок середнього адекватного рівня самооцінки зі шкалою комунікації може вказувати на те, що в першу чергу переживаючи ті чи інші емоційні стани, зокрема і негативні, респонденти прагнуть до вербалізації емоцій, шукають підтримку дорослих і однолітків. Вербалізація емоційного стану сприяє кращому порозумінню з оточуючими та вищій ймовірності знаходження адаптивного вирішення труднощів, що виникають.

Емоційні стани особистості молодшого шкільного віку є здебільшого ситуативними, в той же час, адекватність самооцінки, її характер, як можна бачити з аналізу результатів групи з середнім адекватним рівнем самооцінки може визначати те, як суб'єктивно оцінює ситуативні фактори сама особистість, що впливає на характер виникаючих емоційних станів та тривалість їх впливу на особистість.

У порівнянні, відмінною є ситуація для груп респондентів з неадекватними варіантами самооцінки (рис.2.3.2.).

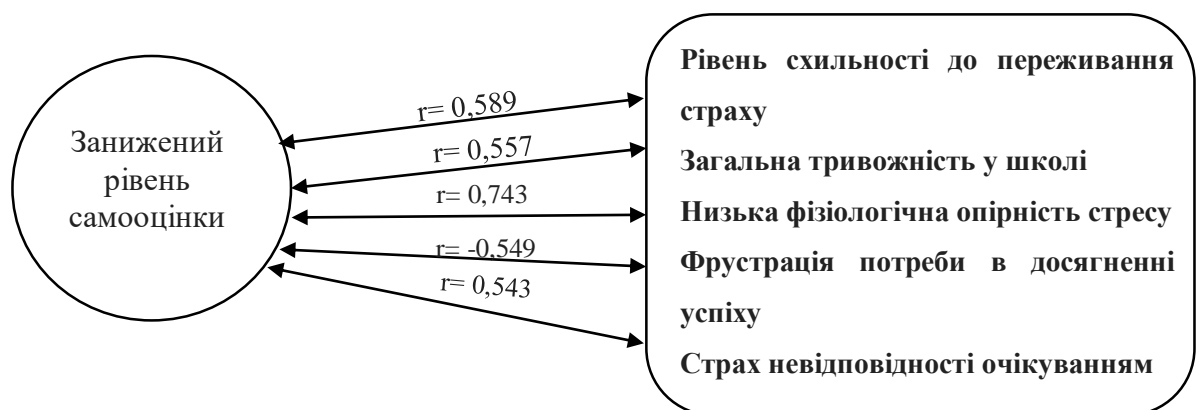


Рис. 2.3.2. Корелограма значущих зв'язків між заниженим рівнем самооцінки та причинами й проявами емоційних станів

У групі з заниженим рівнем самооцінки було виявлено помірний позитивний зв'язок з такими змінними як: «рівень схильності до переживання страху» ($r= 0,589$, $p \leq 0,01$), «загальна тривожність у школі» ($r= 0,557$, $p \leq 0,01$), «низька фізіологічна опірність стресу» ($r= 0,743$, $p \leq 0,01$), «фрустрація потреби

в досягненні успіху» ($r= 0,629, p \leq 0,01$), «страх невідповідності очікуванням оточення» ($r= 0,533, p \leq 0,01$), «страх самовираження» ($r= 0,568, p \leq 0,01$).

Виявлені зв'язки частково підтверджують припущення про вплив оцінювання ситуацій і себе в них особистістю на виникнення тих чи інших емоційних станів. Можна бачити, що загалом при зниженому рівні самооцінки спостерігається досить значущий зв'язок з загальними параметрами тривоги й страхів у ситуаціях, пов'язаних з соціальною ситуацією розвитку і стосунками з оточуючими. Характерними причинами виникнення таких емоційних станів у респондентів цієї групи переважно є фрустрація потреби у досягненні успіху, ситуація занепокоєння невідповідністю очікуванням значущих осіб (батьки, вчителі, однолітки), що пов'язується з завищеним рівнем домагань, а також побоюваннями відносно самовираження.

Можемо інтерпретувати отримані кореляційні зв'язки наступним чином. Особистість молодшого шкільного віку, яка неадекватно низько оцінює власні можливості і має рівень домагань невідповідний цій оцінці частіше переживатиме стан тривоги у ситуаціях, пов'язаних з досягненням успіху й оцінюванням інших, неадекватна оцінка власних можливостей може впливати і на оцінку ситуації як тривожної та навіть страхітливої саме через недостатньо об'єктивне розуміння власної здатності до переборення труднощів, з якими можуть пов'язуватися завдання в школі чи формування стосунків. Особистість реагує з більшою чутливістю емоційно, переживаючи в деяких випадках саме страх, на основі чого в подальшому вже переважно стійким стає стан тривоги у ситуаціях соціального змісту. Тобто, неадекватна оцінка себе і своїх можливостей сприяє формуванню установок до переживання конкретних афективних станів, зокрема страху і тривоги.

При цьому, досить значну роль відіграє фізіологічна опірність стресу, тобто вроджені ресурси особистості. У респондентів з виявленим заниженим рівнем самооцінки й порівняно підвищеним рівнем домагань відзначається низька фізіологічна опірність стресу, тобто прояви таких особливостей

психофізіологічної організації особистості молодшого шкільного віку, які знижують адаптивність до ситуацій стресогенного характеру і внаслідок підвищує ймовірність неадекватного, навіть деструктивного реагування на тривожний чинник середовища. В цьому випадку, можемо говорити про те, що зазначені особливості також можуть впливати і на адекватність самооцінки, що формується, ускладнюючи можливість реалістичного сприйняття подій, що зумовлює виникнення порівняно більш тривалих станів тривоги й страху.

Помірний зв'язок із шкалою страху самовираження у поєднанні з виявленою низькою тенденцією до комунікації може свідчити про те, що негативні емоційні стани виникають внаслідок розкриття іншим певних аспектів себе, своїх можливостей і досягнень. На фоні фрустрації потреби у досягненнях, може також говорити про значний вплив факторів ззовні, що формують навчальні потреби особистості молодшого віку, але не дають їй самій прослідкувати власні особливості і сформувані адекватні цілі, що може проявлятися у невдачах в навчанні, а внаслідок і підвищеному рівні тривоги й страху перед необхідністю показувати здібності.

При цьому, з отриманих даних можна було бачити, що для цієї групи фактор страху є найбільш важливим у інгібіції стану агресії. Можемо інтерпретувати це як свого роду компенсаційну заміну одного емоційного стану іншим, задля збереження усталених уявлень про світ, а разом з тим і умовної безпеки.

Далі було розглянуто кореляційні тенденції у групі респондентів з завищеним рівнем самооцінки й домагань, невідповідним реальним можливостям і ресурсам особистості молодшого шкільного віку (рис. 2.3.3). Виявлено, що для цієї групи, на відміну від групи з заниженим рівнем самооцінки, більш характерним є приріст коефіцієнту агресивності при переживанні конкретних ситуацій, що можуть викликати стан тривоги й страху, спричинений наприклад, розбіжностями між самооцінкою своїх можливостей і реальними обставинами.

Виявлено, що у групі з завищеним рівнем самооцінки було виявлено помірний позитивний зв'язок з такими змінними як: «агресія» ($r= 0,551$, $p \leq 0,01$), «директивність» ($r= 0,434$, $p \leq 0,01$), «низька фізіологічна опірність стресу» ($r= 0,648$, $p \leq 0,01$), «Страх невідповідності очікуванням» ($r= 0,629$, $p \leq 0,01$), «Проблеми в стосунках з учителями» ($r= 0,458$, $p \leq 0,01$). Окремо, показник «агресія» має позитивний помірний зв'язок з компонентом самооцінки «авторитет серед однолітків» ($r= 0,657$, $p \leq 0,01$).

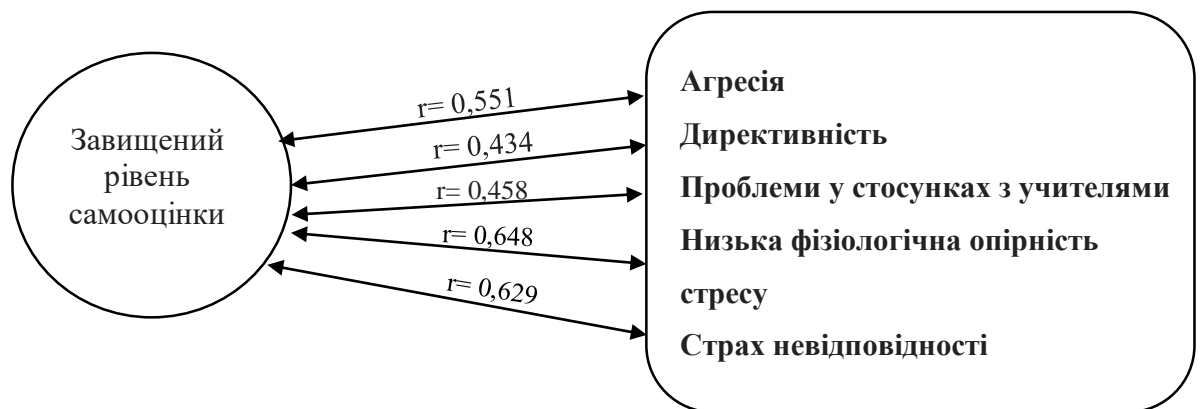


Рис. 2.3.3. Корелограма значущих зв'язків між завищеним рівнем самооцінки та причинами й проявами емоційних станів

Виявлено помірне підвищення показнику агресії і директивності разом з підвищенням загальних показників рівня самооцінки і домагань, при цьому прослідковується також помірний зв'язок із ситуаціями, в яких домінуючим є негативний емоційний фон спілкування з дорослими, зокрема вчителями та ситуаціями, неможливості досягти бажаного успіху або неможливості диференціювати власні очікування щодо цього. Окремо характерним є взаємозв'язок з показником низької фізіологічної опірності, що умовно свідчить про психофізіологічні особливості особистості молодшого віку, пов'язані із підвищеною схильністю до переживання негативних емоційних станів.

Можемо інтерпретувати отримані кореляційні зв'язки наступним чином. Особистість молодшого шкільного віку з завищеними рівнями самооцінки й домагань може неадекватно уявляти результати діяльності й інтерпретувати

ситуації, що призводить до розбіжностей між очікуваннями й реальністю. Однією з причин виникнення емоційного стану агресії в такому випадку може виступати ситуація, в якій не вдається досягти бажаних результатів, розвинути власні уявлення щодо потреби в досягненні успіху. Важливим для особистості є стосунок, що вибудовується з новим оточенням, зокрема вчителями і однолітками. Вчителі виступають в ролі зовнішніх регуляторів емоційного реагування, як ті, хто вчить і нагадує про правила поведінки в стінах школи, надає оцінку поведінці і результатам початкової діяльності. Цілком можливо, що коли особистості не вдається відповідати критеріям авторитетності й успішності, що формували завищені показники самооцінки і домагань, виникатиме тривога й злість, як емоційні стани, що супроводжують розбіжність очікувань самого індивіда з реальними обставинами. При цьому, саме завдяки соціальним нормам, яким навчають і які регулюються у мікросоціумі класу особистість вчиться хоча б частково брати під самостійний контроль прояви негативних афективних станів.

Низька фізіологічна опірність стресові ускладнює цю задачу для особистості молодшого шкільного віку, впливаючи на її вразливість до емоційно значущих стресорів, пов'язаних із стосунками, очікуваннями і діяльністю загалом. Відповідність очікуванням теж є вагомою причиною виникнення негативних емоційних станів, оцінка іншими діяльності й поведінки особистості молодшого шкільного віку може співпадати або не співпадати з її власними очікуваннями, в першому варіанті.

Фрустрація уявлень особистості про свою цінність призводить до стану злості, яка може проявлятися у різних формах агресивної поведінки. При цьому, характерним станом також буде і тривога, адже розбіжність очікувань з реальністю постає як досвід переживання небезпеки для цілісності особистості. Страх невідповідності очікуванням й оцінкам оточуючих може бути інтерпретований в цьому випадку скоріше як тривога з приводу повторення сценарію, за якого самооцінка суб'єкта була фрустрована саме через розбіжність уявлень про себе і свої можливості як вражаючі, в той час як

в реальності виявляється, що можливостей й здібностей не вистачає для досягнення бажаного. Це може бути вагомою причиною для виникнення негативних емоційних станів і призводити формування неадекватних стратегій поведінки у стресових ситуаціях, великий вплив при цьому мають стосунки з дорослими, які розцінюються особистістю молодшого шкільного віку як найбільш значущі й авторитетні люди.

Далі, враховуючи отримані у ході кореляційного аналізу дані, з метою виокремлення впливових чинників було використано факторний аналіз. Для подальшого аналізу було взято показники за всіма шкалами, які можна розглядати як причини виникнення емоційних станів. У ході аналізу було відібрано значущі показники з урахуванням отриманих за допомогою кореляційного аналізу даних та в результаті виокремлено групи компонентів, що можуть розглядатися як причини виникнення конкретних емоційних станів особистості молодшого шкільного віку.

В результаті використання критерію адекватності вибірки Кайзера-Мейєра-Олкіна була встановлена задовільна адекватність застосування факторного аналізу до значень даної вибірки (значення критерію = 0,620). В результаті використання критерію сферичності Бартлетта було встановлено, що дані є прийнятними для проведення процедури факторного аналізу ($p \leq 0,01$). Отже, отримані результати можна вважати статистично достовірними.

Використавши критерій Кайзера було встановлено, що власні значення перших трьох факторів є більшими за одиницю (1 – 6,235; 2 – 3,132; 3 – 2,003). Використовуючи критерій відсіювання Р. Кеттела було встановлено, що на графіку розподілу власних значень точка перегину знаходиться на значенні 3. Це підтвердило сформульований внаслідок використання критерію Кайзера висновок про виділення трьох факторів у структурі. Кореляційна матриця 20-х змінних була піддана процедурі аналізу за методом основних компонентів, було вилучено 3 фактори з власними значеннями більше одиниці.

До структури першого фактору увійшли наступні змінні з найвищими значеннями навантаження: соціально-опосередковані страхи ($r= 0,678$), страхи, пов'язані із заподіянням фізичної шкоди ($r= 0,656$), страх ситуації перевірки знань ($r= 0,750$) та фрустрація потреби у досягненні успіху ($r= 0,574$). Показники, що увійшли до структури фактору прояснюють оцінку особистістю молодшого шкільного віку її ставлення до конкретних ситуацій, зокрема і зі шкільного життя, які викликають умовно негативні переживання. Загалом бачимо, що в цьому факторі об'єдналися основні ситуативні причини виникнення емоційних станів у процесі шкільного життя особистості молодшого шкільного віку. Тому, фактор було умовно проінтерпретовано як «ситуації виникнення емоційних станів».

Для другого фактору пов'язаними змінними з найвищими показниками навантаження виявилися: переживання соціального стресу ($r= 0,854$), страх самовираження ($r= 0,812$), страх невідповідності очікуванням оточення ($r= 0,743$), проблеми й страхи у стосунках з вчителями ($r= 0,689$), комунікація ($r= 0,579$) та залежність ($r= 0,519$). Показники, що увійшли до структури цього фактору відображають особливості соціальних стосунків особистості молодшого віку з оточуючими, очікування, які формуються в інших та свої власні. Головним чином, бачимо, що доміантним показником фактору виявився показчик соціального стресу, який інтерпретується як специфіка емоційного стану, на тлі якого відбувається формування і розвиток стосунків особистості молодшого шкільного віку з оточуючими, зокрема однолітками, вчителями і батьками.

Специфіка формування й розвитку соціальних зв'язків відіграє значну роль у виникненні тих чи інших емоційних станів, як негативних, так і позитивних, адже кожен стосунок, його зміст і розвиток передбачають приріст емоційного напруження, яким характеризуються дії особистості щодо опанування молодшим школярем соціальними нормами і інвестицією своїх ресурсів у розвиток стосунків у різних соціальних підсистемах (дитина-батьки, дитина-вчитель, дитина-однолітки тощо). Побудова стосунків вимагає

від дитини розвитку саморегуляції і довільності у спілкуванні, аби підтримувати стосунки на необхідному рівні. Сукупність цих показників сприяє укоріненню установок, пов'язаних з очікуваннями ідеального та необхідності їм відповідати. Цей фактор було умовно визначено як «характер стосунків з оточуючими».

До пов'язаних з третім фактором змінних з найвищими показниками навантаження належать: низька фізіологічна опірність стресу ($r=0,722$), рівень самооцінки ($r=0,769$), авторитет серед однолітків ($r=0,705$), розум та уміння ($r=0,629$), характер ($r=0,613$), емоційність ($r=0,589$), директивність ($r=0,523$) та впевненість у собі ($r=0,520$). В структуру цього фактору увійшли показники, які характеризують психофізіологічні особливості особистості та її власні уявлення про конкретні аспекти власного соціального життя, про себе як особистість. Психофізіологічні і соціально-опосередковані передумови виникнення емоційних станів характеризують власне схильності і установки, які є наявними в особистості, які зумовлюють особливості сприйняття нею стресогенних ситуацій і наявність ресурсів для того, щоб впоратися з нею. Важливу роль відіграє і особиста оцінка молодшим школярем своєї здатності впоратися з різними шкільними ситуаціями, які несуть значуще емоційне навантаження на нього, адекватність оцінки нею своїх можливостей і формування домагань дозволяє більш адаптивне реагування та забезпечує гармонійне проходження вікового періоду. Виокремлений фактор можна умовно інтерпретувати як «психофізіологічні особливості особистості».

Фактори, отримані в результаті обертання за методом верімакс, пояснюють 77,2% від загальної дисперсії. При цьому, фактор 1 пояснює 49,5% від загальної дисперсії, фактор 2 пояснює 34,7% від загальної дисперсії, фактор 3 пояснює 32,4% від загальної дисперсії.

Факторний аналіз дозволив виокремити і об'єднати значущі чинники, що впливають на виникнення емоційних станів особистості молодшого шкільного віку. Зокрема, серед чинників було визначено фактори «ситуації

виникнення емоційних станів», «характер стосунків з оточуючими» та «психофізіологічні особливості особистості».

Усі визначені ситуативні фактори появи негативних емоційних станів так чи інакше пов'язуються зі стосунками з оточуючими, адекватним чи неадекватним сприйняттям своїх позитивних й негативних сторін, стресом, який виникає на фоні засвоєння нової соціальної ролі, обов'язків та провідної діяльності, а також власне психофізіологічними особливостями особистості молодшого віку, які впливають на те, як успішно вона може впоратися з опрацюванням емоційних станів, що виникають в зазначених ситуаціях, наскільки легко їй вдається переключати увагу, виходячи з негативних емоційних станів тощо.

Отже, на основі отриманих результатів можемо стверджувати, що серед причин виникнення емоційних станів особистості молодшого шкільного віку значущими факторами є рівень адекватності самооцінки, її зміст, невідповідність очікуванням значущих осіб (батьків, вчителів, однокласників), психофізіологічні особливості особистості, що впливають на її здатність справлятися із стресовими ситуаціями і визначають її базову фізіологічну опірність стресові, характер стосунків з учителем, крім того велике значення на емоційний фон й виникнення конкретних емоційних станів має ситуація в сім'ї, події в навколишньому світі, які безпосередньо впливають на особистість через власний досвід або засоби масової інформації.

Причин виникнення різноманітних емоційних станів може існувати вкрай багато, їх варіативність є чисельною, але їх спроможність дійсно викликати той чи інший емоційний стан залежить від готовності особистості молодшого шкільного віку реагувати на стимул. Така готовність може бути обумовлена як психофізіологічними особливостями, так і особливостями оцінювання ситуацій як потенційно загрозливих, несправедливих відносно неї, незадовільних, або ж навпаки задовільних. В ході цього дослідження визначено, що власні оцінювальні уявлення особистості щодо себе й стосунків у колективі має вагоме значення у виникненні негативних емоційних станів,

які в свою чергу так само впливають як на самооцінку, так і на результативність навчальної діяльності, якість шкільного життя молодшого школяра.

Виходячи з отриманих даних, умовно можна розподілити причини виникнення власне негативних емоційних станів на дві групи, а саме: фактори, пов'язані з адекватністю оцінювання ситуації і своїх можливостей впоратися з нею та фактори, пов'язані власне зі специфікою ситуації, куди входять особливості стосунків особистості молодшого віку з батьками, вчителями та однолітками, особливості власне процесу навчання, психофізіологічні особливості молодшого школяра.

Висновки до другого розділу

Отже, визначено, що у групах респондентів з різним рівнем самооцінки відзначаються різні тенденції у виникненні емоційних станів, зокрема негативних (страх, тривога, злість). Порівнявши результати визначених груп, можна стверджувати, що у групі з середнім адекватним рівнем самооцінки переважають тенденції до більш адаптивних стратегій оцінювання ситуацій та реагування. Попередньо можна зробити висновок про те, що при наявності неадекватного варіанту самооцінки оцінювання себе і ситуації особистістю молодшого віку призводить з більшою ймовірністю до негативним емоційних станів. Зокрема, у групі з заниженим рівнем самооцінки прослідковується тенденція до більшої сенситивності до виникнення станів страху і тривоги. В той час як для групи з завищеним рівнем самооцінки більш характерною виявилася тенденція до виникнення стану агресії. Причинами таких відмінностей може бути специфіка оцінювання себе у ситуаціях, що викликають ті чи інші емоційні реакції, знижена опірність до стресу, що може бути з цим пов'язана і загалом специфіка ситуацій й стосунків з значущими іншими особистості молодшого шкільного віку.

Виявлено, що у групах з різним рівнем самооцінки відрізняються домінуючі емоційні реакції, зокрема визначено, що для групи з адекватним

рівнем самооцінки характерними є прояви усіх досліджуваних емоційних станів в нормативних рамках. В групі з заниженим (неадекватним) рівнем самооцінки спостерігається домінуюча тенденція до виникнення станів тривоги і страхів, обумовлених соціальною ситуацією і ймовірно психофізіологічними особливостями особистості. Для групи з завищеним (неадекватним) рівнем самооцінки характерним є домінування проявів стану злості, гніву, загалом вищій показник агресії наряду з проявами тривоги, що стосується соціально-опосередкованих страхів.

Факторний аналіз дозволив виокремити і об'єднати значущі чинники, що впливають на виникнення емоційних станів особистості молодшого шкільного віку. Зокрема, серед чинників було визначено фактори «ситуації виникнення емоційних станів», «характер стосунків з оточуючими» та «психофізіологічні особливості особистості».

На основі отриманих результатів можна зробити висновок, що серед причин виникнення емоційних станів особистості молодшого шкільного віку значущими факторами є рівень адекватності самооцінки, її зміст, невідповідність очікуванням значущих осіб (батьків, вчителів, однокласників), психофізіологічні особливості особистості, що впливають на її здатність справлятися із стресовими ситуаціями і визначають її базову фізіологічну опірність стресові, характер стосунків з учителем, крім того велике значення на емоційний фон й виникнення конкретних емоційних станів має ситуація в сім'ї, події в навколишньому світі, які безпосередньо впливають на особистість через власний досвід або засоби масової інформації.

РОЗДІЛ 3

РЕКОМЕНДАЦІЇ ЩОДО КОРЕКЦІЇ ЕМОЦІЙНИХ СТАНІВ ОСОБИСТОСТІ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

3.1. Рекомендації щодо профілактики і корекції негативних емоційних станів особистості молодшого шкільного віку

Основою для виникнення емоцій особистості молодшого шкільного віку є провідна діяльність, тобто ігрова та навчальна діяльність, що охоплює успіхи і невдачі у навчанні, взаємини у колективі, участь в іграх тощо. У цьому віці, як вже зазначалося, особистість тільки починає відходити від дитячої безпосередності, є відвертою у вираженні своїх емоцій та переживань – радості, суму, страху, задоволення та незадоволення. Бурхливим є реагування на події, які визначаються особистістю як значущі і часом втрачають будь-який контроль над поведінкою, оскільки свідоме керування власними афективними станами все ще розвивається.

Будь-яка корекційна програма, спрямована на роботу із емоційними станами особистості молодшого шкільного віку має підпорядковуватися ряду фундаментальних принципів. Системність профілактичних, корекційних і розвивальних впливів. Вправи, які підбираються для роботи з конкретними станами мають підпорядковуватися певній структурі спланованого системного впливу на різні категорії факторів, що сприяють виникненню тих чи інших емоційних станів.

Саме системність є запорукою ефективності профілактичних і корекційних впливів. Наприклад, якщо враховувати результати нашого дослідження, отримані за допомогою факторного аналізу, можемо стверджувати, що обов'язковим при складанні корекційної програми має бути урахування ситуативних причин виникнення емоційних станів, стосунків з оточуючих та психофізіологічних особливостей особистості молодшого шкільного віку.

Єдність корекції та діагностики – передбачає здійснення адекватної оцінки спочатку стану особистості до корекційного впливу, а потім і систематичної оцінки якості корекційного впливу, її ефективності в оптимізації емоційного фону молодшого школяра, підвищенні рівня її психологічного благополуччя.

При складанні корекційної програми також потрібно враховувати особливості провідної діяльності, успішність її виконання, вікові та індивідуально-типологічні особливості психіки. Потрібно спиратися на позитивні якості особистості молодшого школяра, розвиток і підкріплення яких може слугувати необхідною компенсаторною системою, що буде допомагати їй регулювати свої емоційні стани та уявлення.

Свого часу психолог К. Левін зазначав, що емоційні стани можуть замінювати інші психічні процеси, маючи на увазі ще невиражену до кінця емоцію, і продовжувати існувати в прихованому вигляді. Тобто, емоційні феномени особистості не можуть перебувати в ізольованій формі як відокремлені елементи психічного життя, які при актуалізації співпадають з іншими елементами. На думку К. Левіна, довільні дії мають три складові: процес мотивації – тривала боротьба мотивів; процес вибору або прийняття рішення, що завершує боротьбу мотивів; наміри, що складають довільність дій та діяльності [23, с. 63-64].

Емоційні стани особистості коригують динаміку діяльності в залежності від задоволення або незадоволення потреб у конкретній ситуації. Воля регулює ту ж специфіку динаміки психічної діяльності, що й емоції, але в залежності від поставлених цілей [27, с. 12]. Особлива увага надається емоційним станам особистості молодшого шкільного віку, що сприяють розвитку умовно позитивної або ж негативної довільної емоційної регуляції.

У працях дослідників зустрічається ряд загальних психокорекційних підходів, які мають на меті оптимізацію емоційних станів, які переживає особистість молодшого віку задля сприяння її гармонійному розвитку. Зокрема, на думку Т. С. Яценко, успішний психокорекційний вплив

передбачає взаємне поєднання зусиль з метою пошуку причин виникаючих труднощів у спілкуванні та стосунках між людьми.

Навчання в школі для дітей молодшого шкільного віку є важливим етапом в житті. Ставши першокласниками, вони починають виконувати домашні завдання, з'являється відчуття відповідальності за свою поведінку, вчинки, а разом з цим і з'являються страхи, що стримують пізнавальні потреби школяра, стають серйозною перешкодою у гармонійному розвитку, заважають повноцінній соціалізації – це, зокрема: відповідь біля дошки, отримання поганої оцінки, зробити помилку, в очах однокласників постати невдахою, непевність у відносинах з учителем, бути недостойним своїх батьків тощо.

У психолого-педагогічній літературі пропонується широкий репертуар методик з корекції та профілактики дитячих страхів, які у молодшому шкільному віці добре піддаються психологічному впливу. Корекційна робота проводиться як індивідуально, так і з групою дітей, а сама робота спрямовується на визначення і реформування особистого ставлення особистості молодшого шкільного віку до причин страху й тривоги.

Коли мова йде про корекційний вплив на стан стани страху і тривоги у молодших школярів, можна згадати різноманітні способи корекції проявів емоційних станів страху та тривоги, що умовно поділяються на три групи [27], зокрема:

1. Гра зі страхом – включає сюжетно-рольові ігри на основі попереднього визначення лейтмотивів станів страху і тривоги, які дозволяють особистості молодшого шкільного віку за допомогою власне ігрового включення й безпосередньої активності пропрацювати сюжети, що потенційно оцінюються як загрозливі, наприклад, через неадекватну оцінку власних ресурсів для протидії, віри у свої сили, обмеженість уявлень шляхи вирішення труднощів, викликаних характером подібних ситуацій тощо. Використовуватись в таких іграх можуть як реальні сюжети, які вдається описати особистості, так і казкові, книжкові, вигадані сюжети, з елементами яких школяр ідентифікується;

2. Малювання страху – вдається опрацювати природу причини страху і тривоги з допомогою перенесення їх на папір, відбувається безпосередня інтеракція з процесами уяви особистості молодшого шкільного віку. В першу чергу робота відбувається із страхами, які мають уявний нереалістичний характер, такі, які існують в уявленнях особистості, але в реальності не відбувалися. Далі робота може відбуватися вже з стимулами, що носять характер реальних подій, на момент розгортання яких у дитини не вистачало ресурсу для подолання негативних наслідків стресу, для адекватної оцінки реальності загрози тощо;

3. Вербалізація страху (казки, розповіді, страшні історії) – вербалізація страхів і тривоги є теж важливим методом роботи з цими емоційними станами, адже дозволяє розвинути у особистості молодшого шкільного віку навички аналізу й усвідомлення переживання власних емоційних станів і навчитися розумінню того, як про ці переживання можливо розмовляти з іншими. Використання розповідей, казок і страшних історій дозволяє особистості подивитися на причини своїх емоційних станів зі сторони, зокрема і через вигаданих персонажів, в яких можуть знаходитися необхідні способи переборення негативних емоційних станів, ресурси та ідеї для нових варіантів реагування у подібних ситуаціях.

Артикуляція тривоги дозволяє зробити її усвідомленою, підбір слів і фразових конструкцій підштовхує мозок до активного аналізу ситуації за підтримки людини, якій довіряють те, що розповідається. У процесі вербалізації цих емоційних станів підвищується здатність особистості до аналізу власних внутрішніх процесів, можливою стає нормалізація стану і його прояснення з допомогою більш досвідчених оточуючих (батьків і дорослих), а також співвідношення уявлень з однолітками, що впливає на формування з ними стосунків.

Для корекції станів страху і тривоги можуть використовуватися найрізноманітніші варіації методик, різні формати роботи. При цьому слід пам'ятати про важливу роль залучення батьків і вчителів до роботи з

емоційними станами дитини. Як було виявлено і у ході нашого емпіричного дослідження, стосунки з авторитетними дорослими та установки, що формуються при спілкуванні з ними мають суттєвий вплив на те, як сама особистість молодшого шкільного віку оцінює ситуацію, свою змогу впоратися із нею та те, як їй слід реагувати. Досвід, отриманий у дошкільній взаємодії з батьками також має значний вплив на уявлення особистості про безпеку світу і про її реальні можливості впоратися із труднощами, які можуть виникати на новому етапі розвитку.

При корекційній роботі емоційного стану гніву і проявів агресії передбачається, як вже було встановлено, з індивідуально-особистісними особливостями, що сприяють прояву агресії, і зовнішніми соціальними умовами життя, такими як: стосунки й психологічний клімат в сім'ї, стосунки з вчителями та однолітками тощо. Існує кілька підходів, спрямованих на корекцію агресії особистості молодшого шкільного віку, зокрема: психодинамічний, який полягає у створенні умов для нейтралізації зовнішніх перешкод вирішенню внутрішньо-особистісного конфлікту.

Поведінковий підхід передбачає розвиток здібностей до розуміння власних емоційних станів, що виникають у конкретних ситуаціях та зниження інтенсивності прояву емоційних реакцій, що супроводжують агресивну поведінку, формування навичок безпечного вираження свого гніву, вивчення релаксаційних вправ. Арт-терапевтичний підхід передбачає опрацювання стану гніву та проявів агресії з допомогою творчості, що дозволяє особистості молодшого шкільного віку екологічно впоратися з негативним емоційними станами і переживати позитивні емоції, знизити напругу, негативізм тощо.

Головна мета роботи зі станом гніву в особистості молодшого шкільного віку полягає у формуванні спільності з оточуючими, налагодженні адекватної комунікації з однолітками, вчителями, навчанні дитини контролю власної агресії, екологічним способам вираження агресії; нормалізації емоційного стану, його оптимізації та розвитку емпатії.

Основні завдання під час корекції агресивної поведінки дітей молодшого шкільного віку полягають у: корекції рівня адекватності самооцінки; розвитку саморегуляції емоційної сфери; відновленні довіри до однолітків та дорослих; корекції й профілактиці особистісних деформацій ще у процесі формування особистості; підтримці у набутті навичок конструктивної поведінки у проблемних ситуаціях, а також профілактиці агресивної поведінки.

Корекція агресивної поведінки дітей молодшого шкільного віку проводиться наступними засобами: способом гри; способом зміни соціального середовища особистості; різними формами творчого самовираження (малювання, музика тощо); переспрямуванням агресії в соціально схвалюване русло (провідна діяльність, громадська робота та ін.); переспрямуванням агресії у спорт або інші види фізичної активності; способом заохочення до участі у групових тематичних тренінгах.

Важливим аспектом цього дослідження був розгляд значення рівня адекватності самооцінки як причини виникнення емоційних станів особистості молодшого школяра. Було визначено, що в дійсності, особливості самооцінки мають значний вплив на виникнення конкретних емоційних станів, зокрема її неадекватні варіанти. В даному випадку конструкт самооцінки розглядався як система сукупних уявлень і очікувань самої особистості стосовно себе й стосовно інших, тенденції у оцінюванні стресових ситуацій в рамках школи, які є стресовими і стають причинами виникнення різноманітних емоційних станів. На основі отриманих даних, зроблено висновок, що для більш оптимальної психологічної корекції негативних проявів емоційних станів особистості молодшого віку необхідним є системний вплив і на аспекти самооцінки, що дозволить підвищити адекватність оцінювання ситуативних стимулів особистістю і підвищити її адаптивність в стресових умовах.

У формуванні самооцінки особистості молодшого шкільного віку необхідно звертати увагу на те, що ключовими факторами, що впливають на

неї у рамках школи є: оцінювання вчителем успіхів навчальної діяльності і порівняння особистістю результатів власної діяльності з результатами однолітків. Позитивне емоційно-ціннісне ставлення особистості молодшого шкільного віку до себе, нерідко пов'язується із переконанням, яке виражається у досить простій формулі «я – хороша/-ий», а стимулюючи прояви рефлексії – характерного вікового новоутворення (рекомендується звертати увагу дітей на те, як вони працюють, чи достатньо старанні й дисципліновані, чи не марнують свого часу, чи доцільні прийоми використовують для досягнення успіху), ймовірним є структурування суджень особистості стосовно себе і оточуючих в рамках адекватної самооцінки.

Досить ефективним буде залучення дітей обох груп до гурткової роботи, до участі в олімпіадах, різноманітних конкурсах, вікторинах, інтелектуальних іграх, фестивалях пізнавального спрямування, що забезпечуватиме можливість спілкуватись з такими ж учнями і фіксувати свої слабкі та сильні сторони.

Задля корекції рівня адекватності самооцінки особистості молодшого школяра можна використовувати різні підходи до роботи з уявленнями про себе та оточуючих. Важливу роль відіграє співпраця з педагогічним колективом і здійснення спеціально сформованих програмних заходів задля врівноваження уявлень молодших школярів про себе, оточуючих та свої емоційні реакції на події.

Отже, загальні рекомендації щодо корекції негативних проявів емоційних станів молодшої особистості охоплюють урахування з метою складання системної психокорекційної програми виокремлених у нашому дослідженні причин виникнення емоційних станів, зокрема: «ситуації виникнення емоційних станів», «характер стосунків з оточуючими» та «психофізіологічні особливості особистості». Робота з емоційними станами особистості молодшого шкільного віку потребує ґрунтовного вивчення стану і особливостей особистості молодшого шкільного віку, тісної кооперації з її

оточеннями, авторитетними особами в її житті, але найголовніше – встановлення достатньо комфортного і міцного альянсу з самою дитиною.

Висновки до третього розділу

Отже, було проаналізовано фундаментальні принципи і засади надання психокорекційної допомоги особистості молодшого шкільного віку при негативних проявах емоційних станів та неадекватних формах самооцінки.

Визначено, що загальні рекомендації щодо корекції негативних проявів емоційних станів молодшої особистості охоплюють урахування з метою складання системної психокорекційної програми виокремлених у нашому дослідженні причин виникнення емоційних станів, зокрема: «ситуації виникнення емоційних станів», «характер стосунків з оточуючими» та «психофізіологічні особливості особистості».

Робота з емоційними станами особистості молодшого шкільного віку потребує ґрунтовного вивчення стану і особливостей особистості молодшого шкільного віку, тісної кооперації з її оточеннями, авторитетними особами в її житті, адже корекційний вплив має бути комплексним і зачіпати всі сфери життя особистості задля ефективного впливу та змін.

Психокорекційна робота може проводитись як у індивідуальному, так і груповому форматі. Як для роботи з емоційними станами, так і з рівнем самооцінки можуть бути використані методи арт-терапії (пісочна терапія, ізотерапія, казкотерапія тощо), методи когнітивно-поведінкової парадигми, які передбачають переформатування переконань й уявлень, а також вивчення нових навичок саморегуляції та копінгу з негативними емоційними станами.

ВИСНОВКИ

У кваліфікаційній роботі проаналізовано наявні теоретичні підходи до осмислення проблематики причин виникнення емоційних станів особистості молодшого шкільного віку. Було емпірично досліджено особливості прояву

конкретних емоційних станів особистості молодшого шкільного віку, вплив рівня адекватності самооцінки на виникнення специфічних емоційних станів. Визначено загальні закономірності прояву емоційних станів особистості молодшого шкільного віку та виокремлено значущі категорії причин їх виникнення. Проаналізовано загальні принципи надання психокорекційної допомоги особистості молодшого шкільного віку з метою оптимізації переживання емоційних станів та врівноваження конструкту самооцінки.

Отже, емоції у житті молодшого школяра відіграють важливу роль у розумінні навколишнього світу, вони є головним механізмом внутрішньої регуляції психічної діяльності та поведінки, котра направлена на задоволення власних потреб. Поява емоцій у людини індивідуальна, тому говорять про таку особисту характеристику, як експресивність. Чим більш виразно людина висловлює свої емоції через міміку, жести, голос, тим більше в нього виражена експресивність.

Емоційні стани часто пов'язуються з провідною діяльністю особистості, крім того значним є вплив вікових особливостей на специфіку їх прояву та причини виникнення. Зокрема, у молодшому шкільному віці особистість опановує нову соціальну ситуацію розвитку, яка головним чином пов'язується із засвоєнням ролі школяра, що охоплює оволодіння новими навичками саморегуляції, побудовою нових стосунків, адаптацією до нових вимог та обов'язків тощо.

Досить кардинальна зміна соціальної ситуації розвитку, нові вимоги і обов'язки, розширення варіативності соціальних ситуацій, зокрема розбіжність між звичними способами задоволення потреб і можливостей їх задоволення в новому статусі сприяє виникненню негативних емоційних станів, таких як страх, тривога, гнів тощо. Подібні емоційні стани в молодшому шкільному віці мають значний вплив на розвиток особистості та виконання нею провідної діяльності, соціальної ролі, що зумовлює інтерес до причин їх виникнення.

Визначено, що у групах респондентів з різним рівнем самооцінки відзначаються різні тенденції у виникненні емоційних станів, зокрема негативних (страх, тривога, злість). Порівнявши результати визначених груп, можна стверджувати, що у групі з середнім адекватним рівнем самооцінки переважають тенденції до більш адаптивних стратегій оцінювання ситуацій та реагування. Попередньо можна зробити висновок про те, що при наявності неадекватного варіанту самооцінки оцінювання себе і ситуації особистістю молодшого віку призводить з більшою ймовірністю до негативним емоційних станів.

Зокрема, у групі з заниженим рівнем самооцінки прослідковується тенденція до більшої сензитивності до виникнення станів страху і тривоги. В той час як для групи з завищеним рівнем самооцінки більш характерною виявилася тенденція до виникнення стану агресії. Причинами таких відмінностей може бути специфіка оцінювання себе у ситуаціях, що викликають ті чи інші емоційні реакції, знижена опірність до стресу, що може бути з цим пов'язана і загалом специфіка ситуацій й стосунків з значущими іншими особистості молодшого шкільного віку.

Виявлено, що у групах з різним рівнем самооцінки відрізняються домінуючі емоційні реакції, зокрема визначено, що для групи з адекватним рівнем самооцінки характерними є прояви усіх досліджуваних емоційних станів в нормативних рамках. В групі з заниженим (неадекватним) рівнем самооцінки спостерігається домінуюча тенденція до виникнення станів тривоги і страхів, обумовлених соціальною ситуацією і ймовірно психофізіологічними особливостями особистості. Для групи з завищеним (неадекватним) рівнем самооцінки характерним є домінування проявів стану злості, гніву, загалом вищій показник агресії наряду з проявами тривоги, що стосується соціально-опосередкованих страхів.

На основі результатів, отриманих з допомогою кореляційного аналізу було проведено факторний аналіз, який дозволив виокремити і об'єднати значущі чинники, що впливають на виникнення емоційних станів особистості

молодшого шкільного віку. Зокрема, серед чинників було визначено фактори «ситуації виникнення емоційних станів», «характер стосунків з оточуючими» та «психофізіологічні особливості особистості». Так, можемо стверджувати, що серед причин виникнення емоційних станів особистості молодшого шкільного віку значущими факторами є рівень адекватності самооцінки, її зміст, невідповідність очікуванням значущих осіб (батьків, вчителів, однокласників), психофізіологічні особливості особистості, що впливають на її здатність справлятися із стресовими ситуаціями і визначають її базову фізіологічну опірність стресові, характер стосунків з учителем.

Визначено, що загальні рекомендації щодо корекції негативних проявів емоційних станів молодшої особистості охоплюють урахування з метою складання системної психокорекційної програми виокремлених у нашому дослідженні причин виникнення емоційних станів, зокрема: «ситуації виникнення емоційних станів», «характер стосунків з оточуючими» та «психофізіологічні особливості особистості».

Робота з емоційними станами особистості молодшого шкільного віку потребує ґрунтовного вивчення стану і особливостей особистості молодшого шкільного віку, тісної кооперації з її оточеннями, авторитетними особами в її житті, адже корекційний вплив має бути комплексним і зачіпати всі сфери життя особистості задля ефективного впливу та змін.

Психокорекційна робота може проводитись як у індивідуальному, так і груповому форматі. Як для роботи з емоційними станами, так і з рівнем самооцінки можуть бути використані методи арт-терапії (пісочна терапія, ізотерапія, казкотерапія тощо), методи когнітивно-поведінкової парадигми, які передбачають переформатування переконань й уявлень, а також вивчення нових навичок саморегуляції та копінгу з негативними емоційними станами.

Для подальшого дослідження вважаємо перспективним більш детально заглиблення у тему ролі стосунків особистості молодшого шкільного віку у формуванні установок щодо реагування на ситуативні стимули специфічними

емоційними реакціями, а також значення у виникненні емоційних станів причин, пов'язаних із взаємодією з однолітками.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Адаптація дітей (учнів/студентів до навчально-виховного процесу). Під ред. В. Г. Панок; К.: Український НМЦ практичної психології і соціальної роботи, 2014. 112 с.
2. Бастун Н. Індивідуальний підхід до учнів з високою тривожністю. Шестирічки в школі. Упоряд. Т. Бишова, О. Кондратюк. Київ : Ред. загальнопед. газ. 2004. С. 40-45.
3. Бех І. Д. Виховання особистості. К.: Либідь, 2006. Кн. 2: Особистісно орієнтований підхід: науково-практичні засади. 344 с.
4. Вавілова А.С. Психологічні особливості страхів молодших школярів. Збірник наукових праць ККПНУ імені Івана Огієнка, Інституту психології ім. Г.С. Костюка НАПН України. 2020. № 1. Т. 1. С. 140–144.
5. Варгата О. В., Міхеєва Л. В. Психологічні особливості формування самооцінки молодших школярів. Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах : зб. наук. пр. Запоріжжя : КПУ, 2019. Вип. 64. Т. 1. С. 70-74.
6. Василега О. Ю. Теоретико-методологічні аспекти вивчення проблеми страху в психології. Молодий вчений. 2015. № 7(2). С. 100-103.
7. Вікова та педагогічна психологія: Навч. посіб. / О.В. Скрипченко, Л.В. Долинська, З.В. Огороднійчукта ін. К.: Просвіта, 2001.416 с.
8. Гарбузов В.І., Захаров О.І., Ісаєв Д.Н. Неврози і їх лікування. Львів: Медицина, 2001. 272 с.
9. Головінський І. З. Особистість: розвиток, теорії та виміри. К.: Аконт, 2005. 128 с.
10. Гордеєва Ж. В. Розвиток регулятивної функції самооцінки у дітей дошкільного і молодшого віку : автореф. дис. на здобуття наукового ступеня канд. психол. Наук : 19.00.07 – вікова і педагогічна психологія / Ж. В. Гордеєва ; Ін-т психології імені Г. С. Костюка АПН України. К., 2007.21 с.
11. Григор'єва О. В. Агресія, насильство, жорстокість. Юридична наука. 2015. №. 10. С. 185-192.

12. Гуменюк О.Є. Психологія Я – концепції : монографія. Тернопіль: Економічна думка, 2002. 186 с.
13. Дячук П. В. Діагностика розвитку самооцінки молодших школярів в системі міжособистісних взаємин. Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 17: Теорія і практика навчання та виховання : зб. наук. праць.К. : Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2007.Вип.6.С. 229–234.
14. Дячук П.В. Формування самооцінки молодших школярів у навчальній діяльності : монографія. [рец. О. А. Біда, Г.О. Васьківська,І.І. Доброскок, О.М. Коберник]. Умань: [П.П. Жовтий О.О.], 2016. 210 с.
15. Еберлейн Г. Страх здорових дітей / пер. з нім. Ю. Лук'янова. К.: Знання, 1981. 192 с.
16. Екман П., Девідсон Р. Дж. Природа емоцій: фундаментальні питання (англійською). Нью-Йорк: Видавництво Оксфордського університету, 1994. С. 291–293.
17. Загурська І. С. Розвиток самооцінки здібностей у молодшому шкільному віці. Практична психологія та соціальна робота. 2010. №6. С. 14–21.
18. Занюк С. С. Психологія мотивації та емоцій: навч. посібник. Луцьк: Волинський держ. ун-т, ім. Л. Українки, 2007. 304 с.
19. Захаров О. І. Денні і нічні страхи у дітей. Київ: [б. в.], 2010. 314 с.
20. Захаров О.І. Неврози у дітей і психотерапія. Київ: Академія, 2006. 280 с.
21. Ілляш С. Д. Самооцінка в молодшому шкільному віці та фактори, які її детермінують. Проблеми загальної та педагогічної психології : зб. наук. праць / Ін-т психології імені Г. С. Костюка НАПН України. К. : [б. в.], 2010. Т. 12. Ч. 2. С. 108–115.
22. Кормило О. М. Психічні стани та їх зв'язок зі страхом у дитячому віці. Проблеми сучасної психології. 2014. Вип. 23. С. 286-297.

23. Корнілова В. В. Прояви страхів у дітей з благополучних і неблагополучних родин. Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди. Психологія. 2012. Вип. 44(1). С. 98-109.
24. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості. К. : [б. в.], 2002. 608 с.
25. Костюк Г. С. Навчання і психічний розвиток учнів. Київ: [б. в.], 2000. 138 с.
26. Леві В. Л. Приручення страху. Харків: Книжковий клуб, 2012. 192 с.
27. Леонович К. Особливості взаємозв'язку самооцінки та рівня домагань у молодших школярів. Магістр:[магістерський науковий вісник] / Терноп. нац. пед. ун-т імені В. Гнатюка. Тернопіль : ТНПУ, 2011. Вип. 14. С. 102–104.
28. Мазоха І. С. Агресивність як чинник конфліктної поведінки особистості. Наука і освіта : наук.-практ. журнал. 2016. № 9. С. 99–104.
29. Максименко С. Д. Психолого-педагогічні аспекти формування особистості в навчально-виховному процесі. Київ, 1981. 135 с.
30. Максименко С. Д., Соловієнко В. О. Загальна психологія: Навч. посібник. К.: МАУП, 2000. 256 с.
31. Максименко С.Д. Генеза здійснення особистості. К.: ТОВ «КММ». 2006. 240 с.
32. Механізми впливу емоційного інтелекту на успішність життєдіяльності особистості : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 «Загальна психологія, історія психології». Четверик-Бурчак Аліна Григорівна ; Дніпропетров. нац. ун-т ім. Олесья Гончара. Одеса, 2015. 18 с.
33. Поліщук В.М. Вікова і педагогічна психологія : навчальний посібник. 4-те вид., стер. Суми : Університетська книга, 2019. 352 с.
34. Сімович О.Г. Психологічні особливості прояву психічних станів у дітей молодшого шкільного віку. Актуальні проблеми соціології, психології, педагогіки. 2015. №2 (27). С. 69-77.

35. Тихонова М. Емоційна дезадаптація дітей молодшого шкільного віку. Психолог. 2003. Січ. (№1). С.27-30.
36. Томчук С. М. Динаміка негативних психічних станів у молодших школярів та шляхи їх трансформації. Психологія і суспільство. 2005. №3. С. 101–108.
37. Томчук С. М., Томчук М. І. Психологія тривоги, страху та агресії особистості в освітньому процесі: монографія. Вінниця: КВНЗ «ВАНО», 2018. 200 с.
38. Фройд З. Вступ до психоаналізу. Нові висновки / пер. Таращук П. Тернопіль : Навчальна книга Богдан, 2021. 552 с.
39. Фройд З. Історії хвороб. Дора. Шребер. Чоловік-щур. Comubook, 2019. 344 с.
40. Фурманов І. А. Дитяча агресивність. Київ: Знання. 1996. 312 с.
41. Хотенчан Н. М. Дитячі страхи. Методичні рекомендації. Тернопіль, 2014. 115 с.
42. Штифурак В. С., Кузьменко Ю. В. Психологічні основи подолання дитячої важковихованості. Навч.-метод. посіб. Вінниця, 2012. 260 с.
43. Adler A. The practice and theory of individual psychology. Routledge, 2013. Т. 133.
44. Averill J. R. Anger and aggression: An essay on emotion. Springer Science & Business Media, 2012. 83
45. Barrett L.F, Mesquita B., Ochsner K.N., Gross J.J. The experience of emotion. Annual Review of Psychology 58 (1), 2007. p. 373–403.
46. Beck A.T. Beyond belief: A theory of modes, personality, and psychopathology. In: Salkovskis P, editor. Frontiers of cognitive therapy. New York: Guilford; 1996. p. 1-25.
47. Blackburn D., Lee-Evance D. Aggression: A Psychological Insight. N.Y., 2010.

48. D'amato B. Aggression in dreams—intersecting theories: Freud, modern psychoanalysis, threat simulation theory //Modern Psychoanalysis. 2010. T. 35. №. 2. C. 182-204.
49. DeWall C. N., Anderson C. A. The general aggression model. 2011.
50. Eisner M. P., Malti T. Aggressive and violent behavior. Handbook of child psychology and developmental science. 2015. C. 1-48.
51. Holt R.R., Klein G.S. Drive or wish? A reconsideration of the psychoanalytic theory of motivation / M.M. Gill, P.S. Holzman (Eds.) Psychology versus metapsychology Psychoanalytic essays in memory of George S. Klein. Psychological Issues, 1976. Vol. 9. № 4. P. 158–197.
52. Knutson J. F. Control of Aggression. Transaction Publishers, 2017. T. 6. 1-25 p.
53. Malcolm J. In the Freud archives. Granta Books, 2011. 234 p.
54. McPherson A., Martin C. R. A contemporary review of the alcohol/aggression relationship and the Buss-Perry Aggression Questionnaire for use in an alcohol dependent population. Journal of aggression, conflict and peace research. 2010. T. 2. №. 1. p. 45.
55. Rogers C. R. Rogers, Kohut, and Erickson: A personal perspective on some similarities and differences. Evolution of psychotherapy. 2015. C. 179-187
- 88.Rogerton T., Daffern M., Bucks R. S. Emotion regulation and aggression. Aggression and violent behavior. 2012. T. 17. №. 1. p. 72-82.
56. Veroude K. et al. Genetics of aggressive behavior: An overview. American Journal of Medical Genetics Part B: Neuropsychiatric Genetics. 2016. T. 171. №. 1. p. 3-43.
57. Wenger M. A. Emotion as a visceral action: An exestation of Lange's Theory / In: M. L. Reymert (Ed). Feelings and emotion. New York, McGraw Hill, 1950, p. 3–10.