

МІНІСТЕРСТВО ВНУТРІШНІХ СПРАВ УКРАЇНИ
ЛЬВІВСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ВНУТРІШНІХ СПРАВ

Інститут управління, психології та безпеки

Кафедра теоретичної психології

ПОВЕДІНКОВІ МОДЕЛІ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

кваліфікаційна робота

здобувача вищої освіти
освітнього ступеня «магістр»

Оксана БІЛЯЄВА

2 курсу, денної форми навчання
спеціальність 053 «Психологія»
ОНП «Психологія»

Науковий керівник

доктор психологічних наук, професор
Зоряна КОВАЛЬЧУК

Рецензент


кандидат психологічних наук
Ольга ЗАВЕРУХА

Кваліфікаційна робота допущена до захисту

04.11.2023 р., протокол № 6

завідувач кафедри теоретичної психології,

доктор психологічних наук, професор


Зоряна КОВАЛЬЧУК

АНОТАЦІЯ

Біляєва Оксана Олексіївна. Поведінкові моделі дітей молодшого шкільного віку.

У кваліфікаційній роботі авторка розкриває сутність поведінкових моделей дітей молодшого шкільного віку, а також детермінанти, що впливають на їх формування. На поведінку молодшого школяра впливають сімейні моделі поведінки, які часто вкладають у психіку дитини різного роду рольові конфлікти. Авторка виокремлює найбільш поширені в науковій літературі рольові конфлікти: інtrarольовий (конфлікт поміж різними структурами однієї ролі), інтеррольовий (конфлікт поміж несумісними ролями однієї особи), інтраперсональний (конфлікт поміж кількох моделей однієї ролі), інтерперсональний (конфлікт зовнішній поміж несумісними ролями різних осіб). Емпірична частина дослідження та здійснений кореляційний зв'язок доводить, що у батьків зі слабо вираженими рівнями рис домінування та авторитарного стилю взаємодії спостерігаються слабкі показники психосоціального розвитку особистості дитини. У цьому контексті авторитарність, яка не переходить умовно здорового рівня, свідчить про інтерес та батьківську увагу, а її відсутність спричиняє її недостатність. Розроблена програма корекції психоемоційних станів дітей молодшого шкільного віку.

Ключові слова: молодший шкільний вік, сімейне виховання, поведінкові моделі, внутрішній конфлікт, сімейні моделі поведінки.

ANNOTATION

Bilyaeva Oksana Oleksiyivna. Behavioral models of children of primary school age.

In the qualifying work, the author reveals the essence of the behavioral models of children of primary school age, as well as the determinants that influence their formation. The behavior of a younger schoolboy is influenced by family patterns of behavior, which often embed various kinds of role conflicts in the child's psyche. The author singles out the most common role conflicts in scientific literature: intrarole (conflict between different structures of the same role), interrole (conflict between incompatible roles of one person), intrapersonal (conflict between several models of the same role), interpersonal (external conflict between incompatible roles of different people) . The empirical part of the study and the implemented correlation prove that parents with weakly expressed levels of dominance traits and authoritarian style of interaction have weak indicators of psychosocial development of the child's personality. In this context, authoritarianism, which does not go beyond a conditionally healthy level, indicates interest and parental attention, and its absence causes its insufficiency. A program for the correction of psycho-emotional states of children of primary school age has been developed.

Key words: younger school age, family education, behavioral models, internal conflict, family behavioral models.

ЗМІСТ

ВСТУП.....	4
РОЗДІЛ 1. ПОВЕДІНКОВІ МОДЕЛІ ЯК ДЕТЕРМІНАНТА ПСИХОСОЦІАЛЬНОГО ФУНКЦІОНУВАННЯ ДИТИНИ ШКІЛЬНОГО ВІКУ	8
1.1. Формування вищих психічних функцій в наукових теоріях та концепціях вчених.....	8
1.2. Генеза дитини шкільного віку.....	22
1.3. Вплив сім'ї на розвиток школяра.....	33
Висновки до розділу 1.....	42
РОЗДІЛ 2. ІНТЕРПЕРСОНАЛЬНІ МОДЕЛІ БАТЬКІВ ТА ДІТЕЙ: ЕМПІРИЧНИЙ АНАЛІЗ	45
2.1. Вибір та обґрунтування методик.....	45
2.2. Аналіз результатів дослідження.....	51
2.3. Програма корекції психоемоційних станів дітей молодшого шкільного віку	72
Висновки до розділу 2.....	77
ВИСНОВКИ.....	78
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	80
ДОДАТКИ.....	85

ВСТУП

Актуальність. Інтраперсональна чи внутрішньо особистісна взаємодія рівнозначна трактуванню взаємодії з самим собою, звертаючись при цьому до частин свого внутрішнього досвіду і внутрішніх об'єктів. Ми дізнаємося, що цей внутрішній світ наповнюється різними індивідуальними і колективними сенсами.

Оскільки ми є частиною колективного процесу, через міжособистісну взаємодію ми впитуємо соціокультурні значення навколишнього середовища, які заповнюють наше інтрапсихічне простір і дозволяють нам залишатися в загальному соціальному контексті при перекладі внутрішньоособистісної взаємодії в міжособистісне.

Іншими словами, внутрішньо особистісну взаємодію можна представити як фантазування, процес, який дозволяє нам виявити наші нереалізовані бажання або, наприклад, покращити свій стан, уявити щось приємне. Однак внутрішньо особистісна взаємодія є частиною інтрапсихічного, яке, в свою чергу, під впливом різних ситуацій може поглинати в собі безліч неусвідомлених явищ і невідомих травмуючих сенсів внутрішнього психічного простору.

Внутрішньо особистісна взаємодія, суб'єктивно, часто буває більш неприємним процесом, ніж міжособистісна взаємодія. Незважаючи на те, що в реальному світі можуть бути відсутні загрози для комфортного функціонування, внутрішній психічний простір може бути тим місцем, яке людина, в прямому сенсі цього слова, здатна зруйнувати.

Однак в інтраперсональній взаємодії важливим є особливо те, коли мова йде про обробку травматичних переживань. Це відбувається через внутрішню конструкцію, і коли ви залишаєтеся з собою наодинці, ви стикаєтеся зі своїми найбільшими страхами.

Один із дуже привабливих, але в той же час шкідливих способів вирішення конфліктів, – це ізоляція або уникнення, коли людина «втікає в

себе», намагаючись відкинути травматичне внутрішнє переживання. Але така стратегія не сприяє розвитку структури Его, які особливо важливі в інтраперсональних взаємодіях та обробці внутрішніх психічних переживань.

Часто можна зустріти людей, які страждають від таких роздумів, як «Чому важливо, що я думаю?». Це може бути досвідом, який супроводжує людину з дитинства. Під час саморозкриття виявляється, що в дитинстві індивіда ігнорували його думки, що створило підґрунтя для того, щоб світ дитини залишився невідомим і недослідженим для неї самої.

Розуміння внутрішнього світу дитини має велике значення, оскільки під час підліткового періоду її очікує гормональна психофізіологічна «буря», яка в особливих структурах Его не може адекватно обробити всі емоційні переживання, пов'язані з гормональними змінами. Недостатність інтеграції структури його до патології, яка зумовлена декомпенсацією, і може призвести до фіксації на вразливих його функціях.

Розуміючи, що сім'я є одним із чинників формування внутрішньо особистісних моделей поведінки, і враховуючи, що дитина часто не готова і не має довіри до обговорення щодо свого внутрішнього світу, ми звертаємо увагу на вивчення інтерперсональних моделей взаємодії батьків та найближчого оточення дитини. Ми розглядаємо це як фактор впливу на формування внутрішньопсихічних та інтраперсональних моделей поведінки.

Праці видатних психологів та педагогів, таких як П. Блонський, А. Макаренко, В. Сухомлинський, С. Шацький, присвячені різним аспектам негативної поведінки у дітей і вже стали значущими в історії психолого-педагогічної науки щодо профілактики цього явища. Психолого-педагогічну сутність корекційної роботи та її спрямованість на запобігання такої поведінки розглядають інші дослідники, такі як Л. Міщик, В. Оржеховська, З. Ковальчук, О. Заверуха, Н. Завацька, Я. Гошовський та інші. Проте, аналізуючи теоретичний досвід у галузі психології, корекції негативної поведінки дітей дошкільного та молодшого шкільного віку з використанням

ігрової діяльності, можна відзначити, що ця проблема має багато відгуків і недостатньо досліджена повністю в наукових експериментах. Це створює актуальність цієї проблеми та вимагає подальших теоретичних та методичних узагальнень, які будуть відображені в даній кваліфікаційній роботі.

Об'єкт: поведінка дітей шкільного віку як психологічний феномен.

Предмет: психологічний аналіз поведінкових моделей дітей шкільного віку.

Завдання дослідження:

1. Проаналізувати наукові розробки до проблеми, встановити ключові детермінанти їх формування та особливості функціонування інтраперсональних моделей поведінки дітей шкільного віку.

2. Розкрити особливості взаємовпливу оточення та інтраперсональних моделей поведінки.

3. Підібрати психодіагностичний інструментарій для визначення взаємозв'язку між інтраперсональними моделями поведінки та оточенням; встановити взаємозв'язок між інтраперсональними моделями поведінки дітей шкільного віку та типами інтерперсональних моделей міжособистісної взаємодії батьків.

4. Розробити програму корекції психоемоційних станів дітей шкільного віку.

Теоретико-методологічну основу роботи становлять концепції розвитку психіки та особистості в діяльності Г. Костюка, С. Максименка, В. Роменця; використовується у кваліфікаційній роботі елементи генетичного підходу, розробленого С. Максименком, концепції становлення людини в онтогенезі Г. Балла, М. Боришевського, М. Савчина, Н. Чепелевої, В. Моляко, Т. Титаренко, основи теорії й практики соціально-психологічної роботи О. Бондаренка, Л. Бурлачука, Т. Яценко, Л. Карамушки, З. Ковальчук, закономірності формування особистості під впливом соціуму

А. Борисюк, Ю. Бохонкової, Я. Гошовського, Т. Щербан, Л. Пілецької, І. Бурлакової, психологічні концепції розвитку та корекції особистісних рис в ході активного психонавчання І. Ващенко, Ж. Вірної, Л. Засекіної, М. Тоба, З. Ковальчук, Л. Карамушки та ін.

Теоретичне значення роботи полягає у тому, що розкрито та поглиблено сутність феномену інтраперсональної поведінки дітей шкільного віку, показано взаємозв'язок поведінкових моделей батьків та їх дітей, а також описані деякі відмінності цього взаємозв'язку; підібрано методики та проведено дослідження, яке на емпіричному рівні доводить, що поведінкові моделі формуються в родині через демонстрацію досвіду поведінки батьків; діти з проблемами в Его-функціях мають вищу тривожність, формують нереалістичні сподівання; мають проблеми у спілкуванні з однолітками тощо.

Практичне значення роботи. Розроблена корекційна програма роботи з психологічними травмами та емоційними переживаннями дітей шкільного віку має особливе значення, позаяк може бути використана у практичній роботі шкільних психологів, а також при викладанні навчальних курсів «Психологія девіантної поведінки», «Вікова психологія», «Практикум з психокорекції» тощо.

Структура роботи складається зі вступу, двох розділів, висновків до розділів, літератури та додатків.

РОЗДІЛ 1. Поведінкові моделі як детермінанта психосоціального функціонування дитини шкільного віку

1.1. Формування вищих психічних функцій в наукових теоріях та концепціях вчених

Моделі стосунків мають особливу здатність «втручатися» в деякі аспекти міжособистісних стосунків, які супроводжують людей протягом всього їхнього життя. Згідно з клінічними спостереженнями [2], ці моделі створені в ранньому дитинстві, зокрема в численних взаємодіях у сімейному середовищі.

У шкільному віці вони можуть сприяти або перешкодити індивіду в успішно пройдених етапах соціалізації та подоланні запланованих труднощів, незалежно від стадії вікової кризи.

Відповідно до концепції Л.С. Виготського, коли дитячий суб'єкт переходить від одного вікового періоду до іншого, він набуває більш вищі психічні функції, а успішність цього переходу досягається подальшим розвитком особистості [29].

Теорія прив'язаності (Attachment Theory) продовжує розкривати нові напрямки для досліджень, орієнтованих на моделі стосунків. Згідно з цією теорією, урахування стилю досвіду дитини з її первинними об'єктами (особливо матір'ю) спілкування дозволяє передбачати внутрішні психічні прояви та образи справжніх людей для дорослої особи, а також її «внутрішні робочі моделі поведінки».

Прив'язаність виражає бажання людини до емоційної близькості з іншими людьми і прагнення зберегти цю близькість протягом усього життя [42]. Модель прихильності, яка формується на основі звички до близьких осіб першого року життя, з плином часу може змінюватися, але основа цієї моделі залишається стійкою упродовж всього життя. Сформовані в ранньому дитинстві моделі прихильності залишаються у вигляді несвідомих шаблонів поведінки і спогадів у такій офіційній процесуальній пам'яті. Проте з часом

вони залишаються доступними для аналізу, рефлексії та обробки.

Ця система необхідна для того, щоб у випадку небезпеки особа могла виявити прихильну поведінку. Наприклад, коли дитина виражає своє бажання бути з батьками, – це є виявом її прихильності до них. У таких випадках поведінки можна помітити віддзеркалення її власних почуттів, стратегії поведінки та очікування, які виникли внаслідок досвіду взаємодії з близькими людьми. Коли людина опиниться в складній ситуації, в її пам'яті відображається зображення, пов'язане з попередніми внутрішніми об'єктами, які можуть додати або, навпаки, позбавити її мотивації та здатності вирішувати цю ситуацію [41].

Дитина, яка не сформувала прив'язаність, може переживати наступні емоції і стани: страх, супроводжуваний невпевненістю в собі; агресія; комплекс неповноцінності; почуття приниження; стрес і постійне нервово напруження; почуття самотності; відчуття неуспішності.

Д. Боулбі відзначив, що особа, яка втратила здатність до прив'язаності, використовує інші особисті корисливі мотиви. Ця точка зору спонукає до міркувань про те, що демонстрація неприв'язаності може бути біологічно обумовленою і може призвести до розвитку антисоціальних рис особистості [57]. Водночас це також може призвести до інших відмітних реакцій, таких як: переважання фальшивого-Я як захисного механізму, що виникає при ідентифікації з агресором [45]; бажання переваги, як спроба компенсувати відчуття неповноцінності [48].

А. Адлер вважав і продовжує вважати розвиток соціального інтересу ключовим рішенням цієї проблеми. Соціальне життя служить чинником, який долає відчуття неповноцінності. Якщо особа має сильне прагнення до досконалості, але вписує це в соціальний контекст, її дії приносять загальне благо. Проте, коли відчуття спільності у індивіда відсутнє, він втрачає здатність реально вирішувати життєві проблеми [35].

У випадку, коли існує прагнення до досконалості, але воно не об'єднане

соціальним інтересом, ця особа буде намагатися компенсувати своє відчуття неповноцінності через змагання з іншими людьми, а не через співробітництво [37]. Якщо прагнення до досконалості розвинути на низькому рівні, то компенсація почуття неповноцінності може виглядати як майже неможлива. Внаслідок цього в особі може формуватися комплекс неповноцінності, при якому вона майже припиняє намагання подолати своє відчуття неповноцінності [39]. Це можна порівняти з ситуаціями, коли у дитини низький рівень амбіцій в її справах, що часто пов'язано з сильною турботою і захопленням, що обмежує її усвідомлення про власні можливості.

Д.В. Віннікотт стверджував, що «в глибині душі завжди існує частка нашої Самості, унікального Я, яка завжди залишається німою» і не може спілкуватися зі світом [58].

Розглядаючи цей аспект, можемо отримати таке поняття, як допомога та сприяння іншим, які фактично є посередниками, які сприяють переходу від реальних дій до ідеальних форм взаємодії. Ця ідея також зближується з поглядами С.Х. Фоулкса та Д.В. Віннікотта.

Д.В. Віннікотт відзначає таке явище, як «контейнеруюче оточення», що в С.Х. Фоулкса виражається як «динамічне адміністрування». Це може виявлятися, наприклад, у діях турбот, таких як приготування чаю для когось, застеляння постелі, підготовка гарячої ванни або створення комфорту в квартирі перед приходом когось із гостей і так далі. Особливо важливий аспект у вихованні дітей, проте це слід пам'ятати, про можливість негативних наслідків гіперопіки, про які писав А. Адлер. Причетність досягається через відчуття буття як частини чогось більшого і цілісного, а виконання дій розглядається як результат зміни зміни, яке одночасно покращує формування базової якості суб'єкта – суб'єктності [58].

У випадку, коли дитина довгий час переживає постійне емоційне занедбання, це може призвести до формування специфічних внутрішньопсихічних робочих моделей, які впливають на її сприйняття себе,

відносини зі світом і життєві стратегії, які також можна назвати «стилем життя» [53].

Ці робочі моделі можуть мати наступні форми: «Я є поганим», «Мене не можуть полюбити», «Батьки завжди обманюють і запитують дитину», «Мені не потрібна любов до себе», що можна призвести до уникнення близьких стосунків, «Я контролюю» батьків, щоб отримати те, що мені потрібно», «Не можна довіряти нікому», «Якщо хтось говорить, що любить тебе, він просто тебе використовує» [53].

Г.С. Салліван, в рамках своєї динамічної психіатрії, вважав, що особистість формується внаслідок взаємодії між потребами біологічної природи і тиском, який вона відчуває з боку фізико-хімічного та міжособистісного спілкування [41].

Підхід Г.С. Саллівана у психоаналізі гармонійно співвідноситься з теорією об'єктних стосунків, а також з концепціями самопсихології, і відповідає основним принципам гуманістичної психології та основним положенням теорії соціального навчання. Відповідно до поглядів Г.С. Саллівана, розвиток особистості заснований на міжособистісних процесах, які характеризуються взаємним доповненням та встановленою взаємодією [36].

Можна стверджувати, що концепція міжособистісних відносин є основою для розуміння емоційних, когнітивних та особистісних процесів у контексті загального розуміння. Наприклад, спроба використати інтерсуб'єктивний підхід як основу для концепції нозології, моделі для розуміння етіології психічних розладів, а також як описовий метод для психотерапії і навіть як основу для психотерапевтичних втручань.

Розподіл на різних рівнях функціонування моделей поведінки дозволяє нам відрізнити сучасні міжособистісні відносини між батьками, спостерігаючи їх форму та тип, від опису міжособистісних відносин у минулому. Також ми можемо оцінити їх внутрішні, внутрішньопсихічні

моделі поведінки. Дисфункціональні патерни внутрішньопсихічних моделей поведінки мають прямий вплив на міжособистісні відносини.

Модель «Циркумплексна модель», яку першу ввів Г.Салліван і в подальшому розробив Т. Лірі, обґрунтовує підхід до систематичного аналізу структури міжособистісних відносин. У цій моделі всі форми поведінки представлені у двовимірному семантичному просторі з віссю «прихильність, дружелюбність» та «контроль, домінація» [36].

Індивідуальні суб'єктивні історії не здатні аналізувати та оцінювати внутрішні моделі, що сформувалися ще з дитинства. Це дозволяє пізнати власні батьківські стереотипи поведінки [32].

У ситуаціях психотравм особа може формувати інфантильні фіксації, проявляючи регресивну поведінку, яка характеризується ідеальними формами взаємодії та агресивністю.

Деадаптивні моделі поведінки, пов'язані з внутрішнім відчуттям власної цілісності, проявляючись у стереотипному мисленні та діяльності, обмеженій креативності та недостатньо розвиненому соціально-перцептивному інтелекті [45].

Сила негативного впливу психічної травми залежить від природи та значущості травми, а також від рівня психологічного захисту особистості. Переживання психотравми спричиняє страх перед загрозою та смертю.

Можна припустити, що різке наближення суб'єктивних аспектів обох осіб є об'єктивним ризиком через різницю в їх сприйнятті один до одного. Недостатність вміння взаємодіяти з суб'єктивною іншою особою може спричинити травмування як самої людини, так і іншої.

Суб'єктність розглядається як унікальний ритм та темп життя, а не як характеристика конкретної особи [37]. Психологічна травма загрожує цінностями, з якими індивід асоціює свою сутність та життєвий зміст [25]. Це часто трапляється під час відокремлення від соціальної групи, що може ускладнити процес ідентифікації з кимось або чимось, та породити питання

кризи ідентичності [23]. За Е. Еріксоном, психоаналіз акцентує увагу на вивченні умов та джерел соціальної взаємодії, що включаються в його роботу. Іншими словами, якщо врахувати травматичне середовище, травма є там, де розпадається сутнісне Я. Це дозволяє припустити, що простір, в якому «моя нога не може ступити», може бути або обмеженим у нормальному функціонуванні структури його, або травматичним, швидше розпадається і потім витісняється [7; 59].

Якщо поведінка дитини формуються під час взаємодії з батьками, вона відчуває потребу у спілкуванні. Ігнорування цієї потреби батьками може позбавити дитини почуття сімейної єдності та спільного сенсу [7], викликаючи занепокоєння та відчуття неповноцінності [7].

У контексті травматичного простору, недоступний простір може бути складнішим та гіршим, адже він захищений невідомим для нас речами, тобто несвідомим. Тому «моя нога не може ступити туди» через обмеженість Его функцій.

Важливо підкреслити, що структура свідомості фактично представляє конфігурацію простору. Будь-який психічний процес можна проявити як на об'єктивному, так і на свідомому рівнях [11]. Ігнорування цієї потреби батьками може позбавити дитину почуття сімейної єдності та спільного сенсу, викликаючи занепокоєння та відчуття неповноцінності [6].

Внутрішній психічний простір людини організований на різних рівнях, кожен з яких має власні закони та принципи функціонування. Ці рівні можна умовно розділити на три підсистеми: свідомість; мова; психічні процеси, такі як мислення, сприйняття, пам'ять і емоції. Кожна з цих підсистем є складовою загальної та основної системи внутрішнього психічного простору [15].

Інтрапсихічна функція теж має змогу бути складовою міжособистісного психічного простору, у випадку якщо моделі та ціннісно-сміслові складові цих функцій збігаються у кількох осіб і представляють собою загальну соціокультурну основу. До цієї системи входять конструкції, які також можна

назвати внутрішніми робочими поведінковими моделями [29].

Це дозволяє зрозуміти, що творча сприйнятливість людини вкладається в конструювання внутрішніх образів навколишньої реальності та є надзвичайно важливою властивістю. Правила конструювання внутрішнього психічного простору є вбудованими і передбаченими генетично та закодованими в основних структурах нервової системи. Кодування є механізмом, що складається з різних рівнів біологічних структур [24].

Таким чином, можна зауважити, що кожна концепція включає біологічні та концептуальні аспекти нашої орієнтації у світі. Відповідно з Л.С. Виготським, психічне формується через взаємодію психічних процесів. Потреби та мотиви є невіддільною частиною психіки. Звісно, соціальні, духовні та біологічні фактори також впливають на потреби, але вони не обов'язково ці потреби формують. Відмінності відчуття культурного досвіду передаються через взаємодію з оточуючим середовищем [7].

Під час взаємодії на міжособистісному рівні розвивається вища психічна функція, яка потім внутрішньопсихічно конструює інтраперсональну поведінкову модель [50].

Ця взаємодія між системами представляє собою процес перевірки реальності та налаштування внутрішнього психічного простору. Внаслідок цього виправляються помилки у сприйнятті реальності, що дозволяють нам прийняти більш об'єктивну позицію в житті та суспільстві.

Це можна пов'язати з психотерапевтичною концепцією Альфреда Адлера, яка спрямована на створення реалістичних цілей і життєвого стилю, сприяючи успішній реалізації потенціалу. Цей процес забезпечує переосмислення особистої логіки у здоровий спосіб, відповідно до ключового поняття сенсу як організацію цього принципу людської поведінки [35].

Як підкреслює К. Седих, не лише впливає батьківська поведінка, а і взаємодія з внутрішніми уявленнями, концепціями та цілями особистості

[47].

Це також приводить нас до концепції Дональда Віннікотта, в якій відзначається, що «слухняна» або «чемна» дитина не обов'язково є психічно здоровою. Хоч її поведінка може бути суспільно прийнятною, вона може ховати той факт, що її внутрішнє переживання є дійсним [58].

За Дональдом Віннікоттом, дитина росте до того моменту, коли її потреби залишаються частиною її власного Я. Однак, якщо вона не може належним чином задовольняти ці потреби, можуть виникнути травматичні наслідки. Фрустрація цих потреб може залишитися нерозв'язаною, доки потреба не буде задоволена [58].

Така думка має важливе значення для розуміння так званих «чемних» дітей, які приховують свої проблеми від громадськості зі страху втрати батьківської любові та підтримки. У цих дітей фальшиве-Я виступає як засіб саморегуляції, який хоче маскувати їх справжні потреби. Іншими словами, вони намагаються заглушити свої потреби [58].

Подібність фальшивого-Я з Ідеальним-Я забезпечує батькам відчуття того, що все з їхньою дитиною в порядку. Однак в інших життєвих ситуаціях, коли фальшиве-Я не може ефективно функціонувати, особистість не може виражати себе як цілесну структуру. Батьки, завжди демонструючи «бажану реальність», пояснюють це зовнішніми природними умовами, тоді як дитина продовжує розвивати Фальшиве-Я, даючи можливість реальному-Я «повернутись у себе». Якщо така можливість не виникає, реальне-Я розробляє нові захисні механізми, спрямовані на захист від експлуатації.

В разі конфлікту між цими двома структурами, клінічним наслідком може бути спроба самогубства, спрямована на запобігання анігіляції реального-Я. Це сприймається як його зрада, а фальшиве-Я шукає «компромісне» рішення у вигляді самогубства [58].

У цьому контексті реальне-Я представляє вільні потенціали та ресурси, які залишаються невикористаними через вплив родини та соціальної групи, а

також через сприятливу міжособистісну модель. Ці потенціали можуть бути розкриті через регресію.

Культурні аспекти, так само як і біологічні, передаються спадково. Сімейні умови є значущим фактором, який впливає на формування особистості дитини на різних рівнях, включаючи інтрапсихічний, інтраперсональний та інтерперсональний рівні [46].

Міжособистісна координація базується на понятті сенсу, який вирізняється наявністю мети та призначення. Коли сенс і зміст розходяться, може виникнути міжособистісний конфлікт через наявність двох різних інтраперсональних моделей, які намагаються виникнути на міжособистісному рівні.

У цьому контексті присутність культури в суспільстві та впровадження дитини в цю культуру сприяють успішній подальшій соціальній адаптації [48].

Нагадаємо, що відповідно до основних концепцій Альфреда Адлера, у людини існує внутрішнє прагнення до досягнення своєї мети. Цей внутрішній психічний конструкт, який має індивідуальний сенс і, якщо спрямований на соціальний інтерес, може мати великий потенціал для досягнення успіху [36].

За теорією Адлера, психічне здоров'я детерміноване соціальним інтересом. Соціальний інтерес є загальним змістом, аналогічною концепцією здорової сім'ї.

Сім'я та її зміст не можуть існувати без такого поняття, як «спільний міф», який виступає формуючим та регулюючим елементом.

Конструктом є форма на основі різних психічних процесів, репрезентує власний досвід у внутрішньому психічному просторі людини. Розширення знань відбувається через рефлексію, мову та мовлення, але це ще не означає розуміння. Розуміння продовжується, коли знання вплітається у спільну соціокультурну матрицю.

Альфред Адлер стверджував, що розуміти людину означає розпізнавати

та інтуїтивно відчувати основний напрямок її життя як самостійної особистості та її стратегічних цілей. Щоб розуміти, нам потрібно мати спільне сприйняття цього змісту. Актуальний зміст існує тільки тоді, коли два змісти зустрічаються один з одним. Неможливо мати «смысл у собі», він існує лише взаємодіючи з іншим змістом. Отже, взаємодія та спілкування можуть створити новий зміст прямо під час цього процесу[52].

Також можна розглядати ідею, що символ є своєрідною «мовою» свідомістю та складовою її структурою. Завдяки символам та колективним образам підсвідомості людина може набути самопізнання (за концепцією К. Юнга). Інтерпретація символу спрямована на відокремлення його від самого символу, перетворюючи його на щось, що має індивідуальний сенс.

Відповідно до І. Канта, процес розуміння, включаючи найабстрактніші поняття, є процесом конкретного усвідомлення. Наприклад, можна уявити час за допомогою символів, хоча час не є візуально спостережуваним.

Нечасто теорія стає складовою внутрішнього світу людини, особливо, коли хтось намагається знайти абстрактний приклад для дослідження, який складається з понять, але не може бути відображений у реальності. Бажання уособити цей приклад виникає, але через його «ізолюваність» та повідомлення спільного сенсу він здається надто абсурдним. Якщо цей сенс намагаються нав'язати як якийсь прототип, це може спричинити роботу в межах фальшивого-Я [58].

Таким чином, для регулювання всіх цих аспектів виникає поняття «міфу», а саме культурного та індивідуального міфу, як важливої функції внутрішнього психічного простору. Ця концепція служить регулятором, здатним систематизувати емоційне ставлення людини до світу [38] або, звичайно, намагається це зробити. Наприклад, при вивченні яскравих міфологічних легенд, ми можемо спостерігати всю динаміку обробки загальнолюдського підсвідомого.

Міф є формою, яка дозволяє цілеспрямовано сприймати різні рівні

реальності та їх взаємозв'язки. Наприклад, під час психотерапії форма міфу залишається, але змінюється його зміст.

«Люди, занурені в одну і ту ж міфологічну традицію, легко розуміють один одного навіть без багатослівного пояснення... Міф – це загадкова мова символів, головна мета якої відбувається в збереженні культурної спадщини від незрозумілих інших культур» [39].

Отже, важливо відразу не відмовлятися від фантазійних ідей дітей та підлітків. Саме в них може бути ключ до їхнього внутрішнього світу, і ми повинні співпрацювати з цим, якщо ми хочемо побудувати справжній контакт зі своїм внутрішнім світом.

Поняття переживання досліджує особистість та її взаємодію з навколишнім середовищем як єдину цілість.

Сенс викликає з контексту та культурних зв'язків і є ключовим організуючим принципом людської поведінки. «Сенс є вищим знанням не через включення об'єктивної істини, а через вірогідність належності» [38].

Міжособистісний міф організовує людський досвід і має його цінність. Він служить основою для спільної ідентичності, пояснюючи та несе у собі символ належності до певної культури.

Рольовий конфлікт, який існує в цю хвилину, може бути виявлений як присутність авторського суб'єкта, який ущемлює індивідуальність та використовує її риси та розвиток. Виставка минулого часу була заборонена через те, що вона викликала «надто багато динаміки» навколо себе. Можна стверджувати, що це демонструє прояв несвідомих внутрішньо-психологічних аспектів українського суспільства та його ідентичності [43].

Процеси, що відбуваються у внутрішній реальності, різноманітні та спонукають Его (особистість) до різних способів адаптації та індивідуального росту для забезпечення виживання. Наприклад, у динамічному виконанні представлені образи батьків, де син біжить від матері до батька, а потім тато бере сина на плечі. Цей символ, на перший погляд,

може здаватися сильним і всемогутнім, але в соціальному контексті він є прообразом міцної внутрішньо-психічної та міжособистісної структури, міцного внутрішньо особистісного уявлення про світ та самого себе в цьому світі, сильного прикладу для дослідження.

Ці роздуми відображають погляди А. Адлера та С.Х. Фоулкса [25]. За Адлером, коли навколишнє середовище, особливо батьки, підтримують задоволення потреб дитини та виражають свої соціальні інтереси, у дитини відбувається порушення спільності [25]. Можна сказати, що стиль життя існує в інтрапсихічному просторі функціонування робочої моделі, який містить інтраперсональні моделі взаємодії зі світом.

Враховуючи концепцію та теорію С.Х. Фоулкса, можна відзначити цікаве явище, пов'язане з очікуванням народження дитини в сім'ї. Очікування народження дитини в сім'ї внаслідок значного регресу всіх її учасників. Коли сім'я очікує народження дитини, всі вони повертаються до едіпальних переживань, які вони колись пережили. За словами С.Х. Фоулкса, едіпальність не є вродженим архівним конструктом, а представляє собою реальні властивості, які людина переживає. Едіпальність – це не лише конфлікт, що відбувається всередині особистості, але й переживається як взаємодія між особами у сім'ї [25].

Припускається, що під впливом сугестії дитина розвиває особистісні риси через взаємодію з дорослими, завдяки чому розширюється сфера її самосвідомості. Регресія, яка відбувається в контексті групи та, відповідно, функціонування сім'ї, включає аспекти, що стосуються як внутрішньої особистості, так і взаємодії між особами.

Важливо відзначити поняття «трансперсональні цінності та норми», які представляють собою діалектичні процеси між сім'єю та культурою. Сім'я розглядається як перша групова структура та первинна цільність, яка несе культурні цінності. З одного боку сім'я є відображенням культурних норм, а з іншого боку вона передає ці культурні цінності та спостерігає за їх

продовженням. У групі первинна сім'я передається як матриця. Так само, як дитина, яка народжується від своєї сім'ї, передає модель та матрицю свого функціонування інших людей.

Поняття «матриці» запроваджено в науковий обіг С.Х. Фоулксом і було вперше використано ще в 1950-х роках. Його суть в тому, що в центрі нашого уявлення є ідея спільної мережі та взаємозв'язку між учасниками цієї матриці. Поняття «матриці» є основою теорії С.Х. Фоулкса [46].

З одного боку, існує активно розширювальна динамічна групова матриця, яка постійно змінюється. З іншого боку, поряд з нею завжди існує основа матриці, яка існує навіть до утворення будь-якої конкретної групи.

У процесі групового діалогу, коли суб'єктивні погляди стикаються, формуються та постійно змінюються погляди на те, що є етичним, а що ні. Це може включати норми законодавства кожної країни, які також регулярно переглядаються. Щодо соціального інтересу, етичний аспект виступає як інструмент, що підтримує спільну соціальну групу.

Часто взаємодія, особливо на міжособистісному рівні, відбувається без узгодження, що може впливати на внутрішній світ особистості. Без здатності ефективно захищати себе та протистояти такому впливу, суб'єкт може інтерналізувати адаптивну модель поведінки, що негативно впливає на його внутрішню психічну функцію. Така позиція ставить питання про те, як ефективно взаємодіяти, сприяючи особистісному розвитку, а не обмежуючи його, зосереджуючись на адаптивних моделях поведінки. Отже, у будь-якій взаємодії між суб'єктами присутній етичний аспект, який передбачає узгодження [46].

Специфічні аспекти етики не формують ідею імперативу, яку можна асоціювати з авторитарним підходом та яка підкреслює значення виразу щодо певних явищ. Наприклад, імператив може бути в власному контексті родини, який виникає через міжособистісну взаємодію, формуючи внутрішньоособистісну структуру на міжособистісному рівні

функціонування сім'ї, що сприяє взаємній повазі та позитивному ставленню один до одного. Також важливо відзначити, що незадекларований компонент етики зовсім не означає його відсутність, швидше можна говорити про те, що він існує в латентних формах.

1.2. Генеза дитини шкільного віку

Питання, яке постійно виникає у дитини при переході з одного соціокультурного середовища до іншого, полягає в тому, чи йому можна довіряти. Це створює сферу, де є ще одне вічне запитання – «довіри і віри», як відзначив О. Фільц [53].

Дослідження Л. Люборського та його колег показало, що діти більше сімейні сприймають світ у позитивному світі. Наприклад, у рамках тривалого дослідження дітям віком від 3 до 5 років запропоновано 10 різних конфліктних ситуацій, які вони повинні були розігравати в грі. Виявилось, що протягом різних етапів дослідження 70% розіграних сценаріїв викликали позитивну реакцію [50].

Важливою нейробіологічною особливістю є те, що 75% головного мозку дитини розвивається протягом перших трьох років її життя. Ризиком цього періоду є можливість сепарації дитини від матері. Це підкреслює важливу роль матері в ранньому дитячому віці, особливо на нейробіологічному рівні.

Дослідження за допомогою ПЕТ (позитронно-емісійної томографії) показало, що без соціального впливу невикористані зв'язки в мозку починають слабшати та в решті атрофуються, і нові синапси не формуються на їхньому місці.

Нейробіологічні дослідження показали, що існує вплив соціальної взаємодії на розвиток головного мозку, поведінку та емоційну сферу дитини [45].

Додатковим фактом є дані нейробіологічних процесів, які відбуваються ще до народження. Дослідження показують, що мозок дитини розвивається в

глибоко соціальному контексті, орієнтованому на взаємодію вже в материнській лоні. Тому з самого початку існує об'єктивна потреба в стосунках між дитиною та дорослим [12].

У контексті теорії вікових криз можна розглянути таку концепцію: вихідними періодами адаптації дитини є час кардинальних змін в її житті, такий як початок навчання, перехід до середньої школи, вибір профільного навчання (9-10 класи) і завершення навчання, після чого дитина задається питанням вибору професії [45].

Науковці стверджують, що 70% функціональних розладів, які проявляються під час навчання, перетворюються на хронічні патології до закінчення школи. Психологічне становище дитини залежить від багатьох чинників, включаючи фізичні, біологічні, соціальні та психологічні аспекти. Функціонування психіки на цьому етапі має значний вплив на гормональні зміни, як і навпаки, і це слід враховувати під час діагностування.

Ряд факторів, пов'язаних з психологічним впливом [52], спрямовують розвиток особистості у неправильне русло. Знижена самооцінка може викликати у дітей фобічні тривожні розлади. Проте важливо відзначити, що у випадку невдачі діти завжди звертаються до своїх батьків. Якщо ускладнюється ситуація, дитина залишається сама з реальними труднощами, з якими навіть дорослі часто не можуть впоратися [37]. Раннє та дошкільне дитинство як процес формування почуття довіри до світу має значущий вплив на роль та є місцем в розвитку здатності дитини до соціокультурної взаємодії [13; 14]. І навпаки, за відсутності почуття довіри до світу, дитина стає несприятливою у побудові ефективних взаємин, зростає її страх, знижується самооцінка, недовіра до інших та розвиваються депресивні симптоми.

Починаючи з дошкільного віку, ми можемо спостерігати, як діти починають віддалятися від своїх батьків, але водночас вони все ще можуть вважати їх розуміючими, дорослими. Це можна визначити за трактуванням

«Я самостійний». Ще однією особливістю дитинства є те, що діти вчаться виражати позитивні емоції, які можуть бути прийнятні для деяких дорослих. Отже, основа для формування фальшивого-Я лежить ще на ранніх стадіях розвитку дитини.

У той самий час деякі діти вчаться виражати негативні емоції, і це також пов'язано з конкретними реакціями дорослих. Це демонструє, скільки і що дитина готова зробити, щоб привернути увагу батьків, після чого увага стає еквівалентним визнанням та досягається конкуренція. Це можна помітити в контексті функціонування групи, що може служити для розуміння внутрішньої динаміки сім'ї.

Досліджуючи властивості та особливості дошкільного віку, ми можемо розглянути два способи виявлення емоційності: наслідування та відтворення емоційних реакцій [5]. Дитина навчається виражати своє ставлення до навколишньої істинності, використовуючи символіку. Це сприяє формуванню її поведінки та передбачає дослідження своїх та дій інших осіб. У цьому контексті соціальна відповідальність стає особистісною якістю, здатною виявляти емоційні реакції, пов'язані з нею, на яку дитина орієнтується та регулює їх.

Починаючи з дошкільного віку, дитина за допомогою уяви формує уявлення про ідеалізований образ та взаємодіє з ним. Саме з такого моменту поняття соціального інтересу спонукає та мотивує дитину до соціокультурної та творчої взаємодії. У дітей дошкільного та молодшого шкільного віку часто превалює сепараційна тривога, яка саме на цьому етапі визнана нормальним явищем. Однак у старших дітей ця тривога може сприяти розвитку інших видів тривожних розладів, до прикладу, таких як панічні атаки. Сепараційна тривога виникає внаслідок невідповідного виховання, яке породжує конфлікт між бажанням відокремитися від базового дорослого та потребою залишитися в симбіозі з ним [10].

Часто відзначають, що сепараційна тривога може спричинити шкільну фобію, яка, у свій час, може вказувати на наявність соціальної фобії. Недостатній психосоціальний розвиток у підлітковому віці може викликати проблеми у взаємодії з однолітками та успішності в навчанні. В основі генералізованого розладу у дітей і підлітків лежить нестабільна, але дуже важлива опіка дорослої людини, яка забезпечує необхідну індивідуальну психологічну підтримку. Цей страх виникає через неспроможність відповідати очікуванням батьків, пов'язаним із страхом втратити цю підтримку. Період навчання в початковій школі для дитини є часом інтенсивного росту, розвитку та функціональної перебудови, що робить її організм особливо чутливим до впливу зовнішнього середовища [11; 12].

У молодшому шкільному віці дитина оточена дорослими, які сприяють її навчанню новим навичкам поведінки та взаємодії з навколишнім світом. Ця підтримка є стимулом для розвитку навичок саморегуляції та підвищення віри у власні можливості. Проте, коли дитина переходить у середній шкільний вік, батьки та їхні діти зустрічаються з новими викликами та вимогами, які виникають внаслідок соціокультурних змін.

У молодшому шкільному віці психологічні аспекти включають емоційно-вольову зрілість, міру мотивованості до навчання та адекватне ставлення до однолітків, дорослих та вчителів.

Важливо звернути увагу на поняття ініціації для кращого розуміння цих кризових періодів. У традиційному контексті ініціація пов'язана з обрядами в певних культурах. У психології ініціацію можна порівнювати з кризами, які вказують на перехід від одного типу особистісної форми до іншого. Ці періоди призводять до змін у функціонуванні особистості, з'являються нові вимоги суспільства та нові потреби, пов'язані як з «розвитком», так і «дозріванням» [15].

Наголошується, що досягнення певного віку не завжди означає, що дитина «дозріла» для переходу до іншого типу особистісного

функціонування. Деякі діти можуть демонструвати зрілість вже у віці дванадцяти років, тоді як інші – лише у вісімнадцять років. Це відновлення занепокоєння настає після переходу в підлітковий період, який, як правило, є етапом прояву всіх психофізіологічних дефіцитів та може сприяти найвиразнішим психопатологічним проявам.

Необхідно відзначити, що на початку раннього віку відбувся перехід від одного етапу завершальної фази до іншого етапу початкової фази, що спричинило нормативну кризу вікового періоду [16].

Щодо чинників, які сприяють розвитку шкільної адаптації, їх можна розподілити на соціально-психологічні та природно-біологічні. До соціально-психологічних чинників належать егоцентризм дитини, агресивність, емоційна депривація, неадекватна педагогічна взаємодія, сімейна занедбаність та велике навчальне навантаження. Природно-біологічні фактори включають аспекти, такі як когнітивні відмінності, підтримка психічного розвитку та резидуально-органічна патологія нервової системи.

Альфред Адлера представив свою психопатологічна модель так: «Кожний невроз можна трактувати як спробу невірно виправити почуття неповноцінності через отримання переваги» [25].

Центральним елементом психопатологічних симптомів А. Адлера були конфлікти між очікуваннями дитини щодо досягнення своїх цілей і її можливостей. Отже, психічна дезадаптація виникає внаслідок нереалістичних цілей дитини, до яких вона прагне. Конфлікт має соціальний характер, і його результат залежить від цієї ефективності міжособистісної взаємодії в її соціальному оточенні, а ця психічна основа формується з дитинства [25].

Динаміку цього конфлікту можна визначити наступним чином: з самого раннього дитинства, коли дитина намагається досягти своєї цілі, вона стикається зі значними невдачами та відчуває свою залежність від дорослих.

Із часом вона розглядає це як свою неповноцінність – як фізичну, так і морально-психологічну. Це стає причиною виникнення у дитини почуття неповноцінності.

Почуття неповноцінності в дитинстві може виникнути з трьох інших чинників: відкритих або реальних недоліків, які особа сприймає як перешкоди на шляху до досягнення своїх цілей; хронічних захворювань, що можуть спричинити «неповноцінність органів»; некоректного типу виховання, до якого можуть належати занедбання та гіперопіка, в тому числі й відторгнення. У першу чергу усі ці моменти посилюють почуття невпевненості у своїй самодостатності у дитини, а згодом зароджується і почуття непотрібності [25].

Визначення шкільної дезадаптації виникає в «неможливості отримати шкільну освіту відповідно до природних здібностей та взаємодії з оточуючим адекватним оточенню в умовах, які враховують індивідуальне утримання конкретної дитини в її власному мікросоціальному середовищі» [19].

Моделі дезадаптивної поведінки, пов'язані з внутрішнім почуттям власної цілісності та проявляються у стереотипному мисленні та поведінці, слабкому творчому потенціалі та низькорозвиненому соціально-перцептивному інтелекті.

Симптоми шкільної дезадаптації виявляються в різному віці. У дошкільному віці можна спостерігати проблеми з вибором слів, складнощі у вимові слів, труднощі у вивченні алфавіту, кольорів, днів тижня, цифр та геометричних форм, а також у зміні користуватися канцелярськими предметами, застібати одяг та зав'язувати шнурівки на взутті.

У віці від 5 до 9 років для дітей може бути складно сприймати зв'язок між буквами та звуками, повне набуття нових навичок та вмінь, пряmolінійність при читанні основних слів, а також у засвоєнні основних математичних концепцій та у відчутті часових рамок [11].

У віці 10-13 років можуть виникнути складності читанні вслух, в розумінні текстів, поганому почерку, відчутті опори, до читання та письма та загальної дезорганізованості [48].

Пітер Блос також акцентує на відмінності між «розвитком» та «дозріванням». Дозрівання є індивідуальним доповненням вроджених здібностей, таких як статеве дозрівання, ріст, пам'ять, мовлення, рухи та інше. Ці процеси керуються генетичними чинниками та є незалежними щодо впливу зовнішнього середовища. Отже, розвиток є процесом взаємодії між організмом і зовнішнім оточенням.

Спостереження за поступальним розвитком також обумовлює тезу, що цей розвиток має відповідати біологічному дозріванню [50].

Процес фізіологічної адаптації дитини до школи можна розглядати як наступні етапи. Перший етап характеризується тим, що організм реагує на нові зовнішні впливи з великою інтенсивністю та напругою. Протягом 2-3 тижнів під час цього етапу відбувається власне «фізіологічне буря», під час чого організм використовує практично всі свої резерви. Пізніше, на етапі пошуку оптимальних стратегій дій на нові зовнішні фактори, формується «нестійка адаптація». Під час етапу «відносно стійкої адаптації» організм вже обирає оптимальні стратегії реакції, які призводять до мінімальної напруги для всіх систем [10].

Період адаптації триває близько місяця та супроводжується психічними та фізіологічними коливаннями у дитини. При легкій адаптації нормалізація поведінки настає протягом 10-15 днів. Для середнього рівня адаптації цей процес триває місяць, а при важкому перебігу адаптації може займати від 3 до 6 місяців.

Згідно з науковими даними бачимо, що лише 5-10% дітей адаптуються до школи протягом двох місяців, 30-50% учнів перших класів адаптуються до завершення першого півріччя, а 10-15% школярів не можуть адаптуватися навіть до завершення першого навчального року [10].

У шкільному віці діти починають шукати альтернативні фігури прив'язаності, які мають схожий статус з їхнім внутрішнім світом. Ці «об'єкти» залишаються своїми «найкращими друзями», з якими вони досліджують світ навколо себе і можуть відправлятися за підтримкою у разі потреби.

У випадку, коли діти зустрічаються з серйозною небезпекою, вони швидко біжать додому, щоб знайти захист і комфорт. Тим часом діти починають розуміти, що їхні батьки не є такими всезнаючими і всемогутніми, як вони раніше вважали [15].

У шкільному віці діти навчаються керувати своїми справжніми намірами, особливо коли йдеться про негативну поведінку. Тут існує тенденція до дії відповідно до принципу «фальшивого-Я». Наприклад, дитина може виявити підвищену самооцінку в одній ситуації, але паралельно відчувати тривогу за іншим показником. Це може вказувати на те, що навіть якщо дитина проявляє відвертість, це не обов'язково означає внутрішні проблеми та конфлікти. Часом ми розглядаємо можливість того, що вона може функціонувати відповідно до принципу «фальшивого-Я».

Дитина формує адаптовану до свого оточення організацію «Его». Це означає, що кожна з цієї структури має свої власні функції. Таким чином, функція «фальшивого-Я», наприклад, може полягати в тому, щоб бути покірним та уникати розчарування чи покарання, коли задоволення «реального-Я» неможливе [58].

У здоровому варіанті аналогом «фальшивого-Я» є компроміс як соціальний механізм. Проте, якщо компроміс обмежує особистість у свободі, особливо в підлітковому віці, цей механізм може викликати незадоволення. З точки зору клінічної психології це питання розкриває основну проблему підліткового періоду [58].

Поміж інших важливих аспектів варто виділити шкільні чинники, де ми спостерігаємо проблему, коли батьки не завжди своєчасно враховують думки

та рефлексії своєї дитини щодо впливу шкільних умов на неї. Серед можливих негативних аспектів шкільного середовища можна виділити педагогічні фактори, неефективна організація навчального процесу, важкосумісна навчальна програма, суворі критика, нечутливість педагогів, а також психологічне або фізичне насилля зі сторони вчителів. До складних ситуацій також можна віднести внутрішньошкільне насилля, психологічний або фізичний тиск з боку однолітків та інше.

У результаті певних умов діти у віці 8-9 років часто реагують астенічно-невротичними реакціями, які супроводжуються головними болями, тривогою і поганим настроєм. Крім цього школярі можуть проявити інші реакції на стрес, такі як страх і агресія, невпевненість у собі, тривога [6].

Таким чином, страх, агресія і тривога є способами реагування, які впливають на внутрішній досвід, інтегрований через взаємодію з об'єктами. У залежності від віку, на якому відбувається цей досвід, формується відповідний тип та форма взаємодії з конфліктами. Фіксація в даному контексті означає розрив між рівнем розвитку та здатністю фактора обробки, і цей фактор стає «непідйомним» для наявних функцій «реального-Я», що призводить до зупинки розвитку і «фіксації».

Одинадцятий рік життя дітей досягається перед підлітковим періодом, який співпадає з їх переходом до середньої школи. Цей етап відзначається значущими фізіологічними, психологічними та поведінковими змінами. Діти взаємодіють зі світом навколо, вчителями, дорослими та своїми однолітками по-новому [5].

Симптоми тривожних розладів, як правило, починають проявлятися приблизно з 11 років, що припадає на передпідлітковий період. Батьки часто можуть невірно сприймати ці симптоми, вважаючи їх прояви лінню, сором'язливістю або неправильної поведінки.

Одним із типів тривожності є соціальна тривожність, яка проявляється в особливих соціальних ситуаціях. До її симптомів можна віднести страх, який

може ускладнювати навчання дитини. У таких випадках можна розкрити та розвинути справжні таланти та здатність дитини лише при сприятливому та підтримуючому середовищі [5].

Тривога може служити маркером, який сприяє виявленню проблем у сфері внутрішньо психічного, що буде впливати на їхні міжособистісні стосунки з навколишнім світом. Це характерна реакція для багатьох дорослих людей.

У шкільному віці, особливо в ранній підлітковий період, знижуються можливості до розвитку, що призведе згодом до проблем у пізньому підлітковому віці [16].

Ряд фахівців вікової психології також вказують на нерівномірний розвиток хлопців і дівчат у ранньому підлітковому віці (10-14 років).

Для подальшого розвитку вирішальне значення має процес переходу в підлітковий вік. Важливо розуміти помилки розвитку на ранніх етапах цього періоду. Незнання та недослідження цих аспектів може призвести до нероз'яснених проблем у ранньому підлітковому періоді.

Ранній підлітковий період характеризується складністю розвитку, і на цьому етапі відбуваються значні фізіологічні зміни в організмі та зміни у функціонуванні особистості [16].

Однією з основних проблем пізнього підліткового періоду є консолідація особистості, пов'язана з вивільненням інстинктів лібідо та агресії, які вимагають адаптації та модифікації відповідно до інтересів функції Я особистості.

Л. Виготський був першим, хто розглядав дитячу періодизацію розвитку кризи як нормальну послідовність, на відміну від поглядів багатьох інших авторів, які вбачали у кризах щось патологічне. Він наголошував на тому, що концепція кризи впливає з логіки людського розвитку. Перехід від одного етапу до наступного відбувається за умови руйнування старого та створення

простору для нового. Цей процес можна описати як встановлення нових соціальних умов для розвитку [7].

Отже, страх, агресія і тривога є способами реагування, які впливають на досвід внутрішнього усвідомлення, що був інтегрований через взаємодію з об'єктами. Залежно від віку, на якому відбулося таке усвідомлення, розвивається відповідний тип та форма взаємодії з конфліктами. Фіксація в даному контексті означає розрив між рівнем розвитку та здатністю фактора обробки, і цей фактор стає «непідйомним» для наявних функцій реального-Я, що призводить до зупинки розвитку і «фіксації».

1.3. Вплив сім'ї на розвиток школяра

Опираючись на погляди видатних авторів, таких як А. Фройд, М. Клейн, Д. Віннікотт, Дж. Боулбі, Е. Еріксон і Л. Виготський, психічний розвиток дитини подається як результат спілкування та взаємодії зі старшими дорослими [7; 25; 58].

Головним чинником, який формує внутрішню поведінку моделей є родина, безпосередньо міжособистісні чи зовнішні моделі взаємодії, які, впливаючи на дитину, залишаються в ній новим внутрішнім досвідом іншої особи, що може призвести до прийняття чи відторгнення. Це цілком може згодом стати новою міжособистісною та внутрішньою поведінковою моделлю або внутрішнім конфліктом [3].

Сім'я відіграє роль найближчого оточення для дитини, забезпечуючи їй підтримку, безпеку, прийняття, визнання і повагу. Для дитини – це перше стабільне міжособистісне спілкування і системна емоційна та соціальна взаємодія. У ранньому дитинстві це переживається як симбіотична спільність, і кожен аспект спілкування дуже важливий [47].

Якісна взаємодія є важливою умовою для формування стабільних емоційно-ціннісних стосунків із собою. Недостатнє задоволення потреб у якісному спілкуванні може вплинути на розвиток тривожності у дитини. Це

чинити сильний вплив на її здатність формувати емоційні міжособистісні контакти [50].

Ми переконані, що вивчення соціального оточення, в якому існує індивід, є ключем до розуміння його особистості [50].

Теорія прив'язаності Боулбі особливо важлива для розуміння дітей, які з різних причин розлучилися зі своїми батьками і опинилися в закладах для сиріт [57].

Діти дуже складно переносять розлучення з батьками. Спочатку вони виражають протест, ревуть і відмовляються від будь-якої допомоги. Пізніше вони переживають стан відчаю та стають менш активними, припиняють проявляти себе. Тоді настає стадія відчуження, і дитина вже не привертає увагу до себе. Вона може здаватися покірною та слухняною, але це не може замінити її загального стану здоров'я [52].

Так само, але з іншого погляду, за своєю концепцією Е. Еріксона, ми можемо по-іншому пояснити, як у новонароджених дітей відбувається процес відторгнення свого «істинного-я» і виникнення «фальшивого-я» як основного регулятора їхньої психофізіологічної активності [7].

Дані дослідження показують, що діти, які перейшли з інтернату до сім'ї, покращили свій загальний стан здоров'я, залишаючись більш успішними та фізично розвинутими. У сім'ях вони почали налагоджувати соціальні взаємовідносини, а також знизився рівень тривожності [48].

Згідно з даними інших досліджень, діти, потреби яких не задовольняються, виробляють усі свої ресурси на боротьбу з тривогою та компенсацію емоційного холоду [20; 21]. Внаслідок цього вони можуть мати труднощі в розпізнаванні своєї ідентичності. У свою чергу, підлітки, які не досягли ідентичності, можуть присвятити своє життя революційним ідеям та цінностям [15].

Загальною ознакою кризової ситуації, яка негативно впливає на психічний розвиток дітей, є втрата відчуття захищеності та поява почуття

беззахисності. Це спричинене деструктивними методами виховання та виховання у сім'ї. Коли індивід переживає травмуючі положення, він може сформувати інфантильні фіксації, що виявляються в регресивних формах поведінки, таких як різні бачать взаємозалежність, жорстокість і агресивність.

Якщо роль батьківського опікуна в сім'ї зміщена або нестабільна, це може ускладнити дитині адекватне сприйняття себе. Якщо модель рольової поведінки не закріплена, дитина відчуває дискомфорт у своєму сімейному середовищі [11]. Це може спричинити переконання, що ролі в її оточенні незмінні, що у своєму випадку може ускладнити розвиток близьких та довірливих взаємовідносин. З огляду на унікальність людського мозку, дитина все ще може відновити свій потенціал, але це стане лише у випадку, якщо вона відчуває себе в безпеці та знаходиться в соціокультурному середовищі, що підвищує її самооцінку [11].

Дані з різних джерел підтверджують, що працювати з батьками часом буває дуже важко [8; 9]. У деяких випадках служби у справах дітей та сім'ї мають законні права відібрати дитину від її біологічних батьків, але це може призвести до ранньої сепарації, яка може завдати психологічної травми дитині іншого роду. Важливо пам'ятати, що дитина не вибирає тип стосунків, вона прив'язується до тих, які доступні для неї, навіть якщо вони не завжди є ідеальними для неї [31, 33; 42].

Певні зміни у сприйнятті себе можуть бути спричинені ізоляцією від найближчого соціального оточення. Це може зробити людину вразливою, після відсутньої опори, яка є ключовою для розвитку її потенціалу. Час та простір у такій ситуації не співпадає з виявленнями, які людина має про себе та своє місце у світі. Це може призвести до відчуття, що існуюча реальність не має для її сенсу [45].

Серед різних шкідливих впливів також можна виділити наступні: загрози одного з батьків для припинення сім'ї як засіб підтримки дисципліни;

погрози самогубства як спосіб маніпуляції; загрози насильства як спосіб зміцнення авторитету; винесення дитини почуття провини за її поведінку; постійна загроза втрати батьківської любові як засіб контролю над нею. Будь-яке з цими переживаннями можна затримати дитину в постійній тривозі втратити прихильність своїх опікунів, і як внаслідок цього утримати її на низькому рівні.

Надмірна увага до дитини може викликати деструктивні стани, такі як страх і тривожність [45]. Це узгоджується з поглядами А. Адлера, де в деяких випадках знижений контроль у сім'ї до створення явного конструкту, який може спричинити сильний родинний, але низький соціальний інтерес [35]. З іншого боку, розумно дозована увага покращує гармонізацію емоційного стану та переживання дитини [47].

Більшість дітей, які зіткнулися з обмеженим контролем від батьків, можуть виявляти схильність до фантазування. Це може проявлятися у відмінностях між рівнями тривожності та самооцінки [44]. Цей процес уникнення стосунків можна розглядати як спробу уникнути «ретравматизації». Іноді люди знають вирішення своїх внутрішніх психологічних конфліктів у віддаленості від інших. Якщо вони не враховують соціальні реалії, це може задовольнити їхню шкоду нарцисичну, суб'єктивну частину. Це фантазійний світ із власними правилами, які можуть зруйнуватися та завдати суб'єкту сильної травми, якщо його тестувати в реальному світі [12].

За концепцією Е. Еріксона, така динаміка, як «занурення в себе», може вказувати при наявності у дитини проблеми з функціями Я, коли фальшиве-Я намагається приховати реальне-Я, щоб захистити його від використання дорослими [7; 59].

З іншого боку, посилене використання Інтернету та віртуального простору дитиною може негативно вплинути на її психосоціальний розвиток. Важливо результат, що шкільне оточування не є єдиним результатом

небезпечним середовищем для дітей; Інтернет також може бути небезпечним, після чого дитина має відносну свободу дій та спілкування із зовсім несучасними «соціальними групами».

Віртуальний простір можна розглядати як спробу уникнення та втечу в зовсім інші, більш приємні для суб'єкта істоти [7]. Це може бути одним із факторів, які негативно впливають на людей, зокрема на дітей шкільного віку. Очевидним є те, що більшу частину життя людина проводить у світі фантазій, мрій, снів, аутистичного мислення та ігор, а не у світі повсюдної реальності.

В інтерпсихічному просторі особистості конфігурація сімейних відносин створює складний малюнок стосунків, який є основою та відображенням стосунків у ядрі сім'ї [22].

«Конфігурація стосунків» є стійким феноменом у психологічному просторі особи, що представляє певну модель, яка показує розташування особи в соціальній системі та відображає емоційні взаємини між ними.

Поняття «конфігурація стосунків» виникає як формування в ранньому дитинстві. За останніми дослідженнями відомо, що на нейрофізіологічному рівні формування стилю поведінки впливають так звані дзеркальні нейрони.

Дзеркальні нейрони – це група клітин у різних корах головного мозку, які розвиваються від народження та активізуються під час спостереження людьми за діями інших осіб.

Дзеркальні нейрони змінюють роль у «записі» конфігурацій стосунків, забезпечуючи їх стійкість і фіксацію в сенсомоторній та емоційній пам'яті. Активація одного елемента цих нейронів може сприяти активізації у всій конфігурації, викликаючи певне мислення, емоційні реакції та поведінку [1].

Співвідношення між сім'єю та культурою нерозривно пов'язане з основною матрицею і всіма іншими. Поняття «матриця» є безкінечним процесом передачі від людини до людини, який розпочинається в перші дні їхнього життя. Цей процес включає також у себе міжпокійну передачу, яка

пов'язує нас з історією розвитку наших попередників і наділяє нас культурною спадщиною [46].

Ще важливою складовою в сімейній матриці є «сімейний конструкт». Ці структури ієрархічно організовані, динамічні та несталі, і вони впливають на дії людини, але одночасно обмежують її [46].

Сім'я з часом формує спільне «усвідомлення світу», яке представляє собою спільний семантичний простір змісту для всіх її учасників. Цей спільний сімейний конструкт потрібен для спільної координації та спілкування між сімейними членами.

Висновки до Розділу 1

Отже, внутрішній психологічний простір дитини-школяра пронизаний загальними проявами сімейної системи (сімейної матриці), тому цей принцип також впливає на інше середовище її перебування в ньому та спілкування.

Досвід вивчення внутрішнього психічного простору дає можливість розкрити можливості, які раніше були нам невідомі. Ці можливості, до яких ми можемо добратись, становлять нашу сутність як людей і нашу приналежність до цього виду. Поняття «спільності» допоможе підвищити нашу свідомість перед несвідомим і віднести її до категорії людського виду. Це визначення дозволяє нам розуміти межі та контекст нашого розуміння.

Внутрішньо психічна модель є визначенням для функцій Его, межею між «дозволеним» та «недозволеним», яка спонукає його стати саме таким, а не інакшим в рамках адаптації до визначених зовнішніми чинниками правил, що переносять зовнішню реальність у форму внутрішніх принципів. Це не означає, що Его завжди залишається незмінним, але в такому випадку індивід матиме внутрішньо психічний конфлікт. Поняття сенсу є тим, що «підтверджує» активність та створює форму цієї взаємодії, яка внутрішньопсихічно виражається як інтраперсональна модель поведінки.

Це заставляє нас роздумувати про наслідки, які виникли внаслідок складних глобальних груп, таких як пандемія, яка різко змінила стандартні симптоми переходу індивідуума в різні соціокультурні системи.

У минулому події, такі як збройні конфлікти або пандемії, переживали в обмежених локальних середовищах, але зараз вони впливають на всесвітньому рівні. Зміни в організації суспільних подій, особливо через ці невертикальні умови, сильно вразили дітей шкільного віку, які можуть відчутти себе відчуженими через цю соціальну нестабільність. Тому їм не сформувати новий формат соціальної взаємодії та плани розвитку, вони можуть бути втрачені і не знають, як далі діяти, що може призвести до труднощів у самоідентифікації та спонукати їх «зануритися в себе».

З цього виходить, що концепція сім'ї потребує нових ціннісних орієнтирів і принципів розвитку, які сприяли її соціальному статусу та сприяли створенню нового покоління індивідів, корисних для суспільства.

РОЗДІЛ 2. Інтерперсональні моделі батьків та дітей: Емпіричний аналіз

2.1. Вибір та обґрунтування методик

У нашому дослідженні взяло участь 42 дітей шкільного віку: віком 7-11 років – 21 особа, підлітки 12-15 років – 21 особа, а також батьки тих дітей у кількості 84 особи. Загалом кількість досліджуваних становила 106 осіб.

Наше дослідження щодо виявлення взаємозв'язку між типом інтерперсональної взаємодії, де формується інтраперсональна модель дитячої поведінки, проводилась у декілька етапів.

На першому етапі було обрано п'ять методик, з допомогою яких можна перевірити гіпотези дослідження, а саме: методика Дембо-Рубінштейн (модиф. А.Прихожан), опитувальник тривожності (SCARED) дитяча версія (Screen for Child Anxiety Related Disorders (SCARED) CHILD Version), Тест Лірі (Leary's Interpersonal Behavior Circle, Interpersonal Circumplex), Аналіз раннього спогаду (за К.Е. Altman і J. Quinn) та аналіз першого шкільного спогаду.

Другий етап був спрямований на збір даних про досліджуваних. Оскільки мета дослідження полягає у встановленні взаємозв'язку різних вікових періодів, з інтерперсональними моделями міжособистісної взаємодії, то був здійснений збір даних у двох вікових групах: 7-11 та 12-15 років.

Третій етап був націлений на апробацію, обробку та статистичне опрацювання даних. Насамперед усі шкали були перевірені на узгодженість з нормальним розподілом. Оскільки більшість шкал були розподілені непараметрично, відповідно до цього, був здійснений кореляційний аналіз Спірмена – для неузгоджених шкал. Наприкінці був здійснений порівняльний аналіз змінних між двома віковими періодами за U-критерієм Манна-Уїтні.

Четвертий етап полягав у опрацюванні якісного дослідження. На даному етапі був здійснений кількісний контент-аналіз проективної методики аналіз ранніх спогадів. Аналіз складався з таких етапів як: віднесення характеристик спогаду та асоціацій до певної категорії та, узагальнення категорій та оцінка

критеріїв (за К.Е. Altman і J. Quinn).

П'ятий етап полягав у інтерпретації результатів дослідження. Згідно з підсумками кількісного та якісного аналізу, було здійснено інтерпретацію результатів дослідження та підтвердження чи спростування гіпотез.

У нашій роботі ми використали наступні методики:

1. Опитувальник дитячої тривожності (SCARED), дитяча версія.

Шкала була розроблена by Boris Birmaher, M.D., Suneeta Khetarpal, M.D., Marlane Cully, M.Ed., David Brent, M.D., and Sandra McKenzie, Ph.D., Western Psychiatric Institute and Clinic, University of Pittsburgh у 1995 році. Шкала складається з 41 твердження. Варіанти відповіді оцінюються балами: «Дуже/часто» - 1 бал; «Трохи/іноді» - 2 бали; «Ні/Ледь-ледь» - 3 бали. Сума всіх балів визначає рівень загального розладу тривожності [43].

Цей опитувальник дозволяє визначати наявність: тривожного розладу; панічного розладу та виражених соматичних симптомів тривоги; генералізованого тривожного розладу; розладу сепараційної тривоги; соціальної фобії; шкільної фобії.

2. *Тест Лірі.* Тест був розроблений Г. Лефоржем, Т. Лірі та Р. Сазеком в 1954 році. Він призначений для дослідження уявлень особистості про своє реальне та ідеальне «Я» та використовується, як інтерперсональна діагностика особистості.

Оскільки нас цікавила міжособистісна складова стосунків між дітьми та їх батьками або опікунами, за допомогою методики, досліджувався критерій реального «Я» когось із батьків.

Тест Лірі складається зі 128 тверджень, що діляться на 8 шкал. Кожна шкала характеризує певний тип стосунків: авторитарний – лідерський та владний тип особистості; егоїстичний – незалежний та самовдоволенний тип людей, що бажає переваги над іншими, але одночасно тримається осторонь від усіх; агресивний – даний тип відмічається особливою ворожістю та жорстокістю щодо інших; підозріливий – поведінка цього типу схожа до поведінки людей шизоїдного типу

особистості, якій властива відчуженість від інших людей; підпорядкований – такий тип людей схильний до того, щоб поступатись усім, звинувачувати себе та ставити на останнє місце; залежний – тривожний, невпевнений у собі та залежний від думки оточуючих тип особистості; доброзичливий – характеристикою є прагнення задовольнити вимоги усіх, орієнтується на соціальне схвалення інших та є дуже люб’язний у спілкуванні; альтруїстичний – чутливий та відповідальний тип людей, які прагнуть всім допомогти та схильні жертвувати власними інтересами на користь інтересів інших людей.

Максимальна оцінка октанти становить 16 балів, які розподілені на чотири ступені виразності відносин: від 0 до 4 балів – низький рівень вираженості; 5-8 балів – помірний рівень; 9-12 – високий рівень; 13-16 – екстремальна вираженість. За допомогою спеціальних формул визначаються показники двох основних чинників: “дружелюбність (прихильність [3])” та “домінування (контроль [3])”.

3. Методика визначення самооцінки Дембо-Рубінштейна (модиф. А.Прихожан).

Опитувальник складається із 14 тверджень, які поділені на 2 пари. Оцінюються за такими критеріями як: розум, здібності; здоров’я; вміння багато чого робити своїми руками; характер; авторитет в однолітків; зовнішність; впевненість у собі [24].

Шкалу пропонується пройти два рази: перший – оцінити розвиток у себе кожної якості на даний момент; другий – позначити, при якому рівні розвитку цих якостей індивіди були б задоволені та\або відчували б гордість за себе. Ця методика частково була обрана як проєктивний метод, який би через взаємодію з дорослим, у форматі гри дозволяв ефективніше проявити індивіду свою думку.

4. *Аналіз ранніх спогадів.* Психоналітики переконливо стверджують, що ранній спогад репрезентує інтраперсональні відносини у системі інтрапсихічного простору, а також є моделлю дорослих міжособистісних стосунків тут і тепер. Перша спроба виявлення прихованого змісту свідомості

була зроблена З. Фройдом, за допомогою методу «вільних асоціацій». В цьому методі приділялась увага раннім переживанням, як основним детермінантам подальшого розвитку індивіда.

У чисельних психоаналітичних дослідженнях виявилось, що теперішнє багато в чому пояснюється ситуаціями минулого. К. Хорні відмічає схожість між теперішніми та минулими подіями життя людини. Іншими словами також можна сказати, що те, як людина бачить своє минуле, часто говорить нам про її теперішнє, оскільки саме її уявлення є конструктором в інтрапсихічному просторі.

Методика аналізу раннього спогаду була розроблена австрійським доктором психіатром та психотерапевтом А. Адлером. Він вважав, що у ньому закодована інформація щодо його стилю життя. За даними історичних джерел [1], прийнято вважати, що аналіз ранніх спогадів, був одною з найперших проєктивних методик, що активно використовувались у психотерапевтичній роботі.

Ми оцінювали такі показники як: поведінка суб'єкта щодо середовища: від'єднана – товариська, пасивна – активна, ворожа – доброзичлива, залежна – незалежна; емоційне переживання середовища суб'єктом: погрозливе – дружнє, відкидаюче – приймаюче, втрата впевненості у собі – впевненість у собі, пригнічене – радісне, з ним погано поводяться – з ним добре поводяться. Кількісний та якісний аналіз ранніх спогадів та перших шкільних спогадів, надав нам можливість оцінити критерії соціального інтересу, способом математико-статистичної обробки даних (за К.Е. Altman і J. Quinn);

5. *Аналіз першого шкільного спогаду.* Відповідно принципу роботи методики дослідження «4» (Аналіз ранніх спогадів), було проведено аналіз перших шкільних спогадів, як спроба встановити рівень соціального інтересу, у період проходження нормативної кризи у дітей дошкільного та молодшого шкільного віку, пов'язаної з ініціацією у нову соціальну систему «школа».

Для опрацювання даних використовувались: статистичний метод IBM SPSS Statistics – комп'ютерна програма для статистичної обробки даних.

2.2. Аналіз результатів дослідження

Група дітей 3-5 класів пройшли наше дослідження та нами було встановлено наступні кореляційні зв'язки між шкалами «авторитет серед однолітків», «дельта самооцінки», «рівень самооцінки», «загальний рівень тривожності», «генералізований тривожний розлад», «панічні розлади та соматичні симптоми», «соціальна фобія», «сепараційна тривога», «шкільна фобія», «дружелюбність», «домінація», «егоїзм», «авторитаризм», «підозрілість», «агресія», «покірність», «доброзичливість», «залежність», «поведінка суб'єкта щодо середовища», «альтруїзм», «поведінка суб'єкта щодо шкільного середовища», «емоційне переживання шкільного середовища суб'єктом», «Емоційне переживання середовища суб'єктом».

Кореляційний аналіз показав статистично значимі обернені кореляційні зв'язки між шкалами «авторитет серед однолітків» та «поведінка суб'єкта щодо середовища» ($r=0,65$, $p<0,01$), «поведінка суб'єкта щодо шкільного середовища» ($r=0,56$, $p<0,01$), «емоційне переживання середовища суб'єктом» ($r=0,56$, $p<0,01$), «емоційне переживання шкільного середовища суб'єктом» ($r=0,59$, $p<0,01$), та «домінація» ($r=0,45$, $p<0,05$).

Опираючись на ці дані можемо стверджувати, що чим більший авторитет серед підлітків, тим більші показники соціального інтересу у спогадах. Поза тим існує статистично значуща кореляція з показниками домінантного ставлення, що безумовно має свою детермінацію. Чинник домінації чи контролю нам необхідний для встановлення відповідних правил, для їх дотримання чи боротьби з іншими чинниками, що можуть шкодити ситемі. Такі поняття, як “етичний імператив”, прямо пов'язані з поняттям домінування. Але зовсім іншого впливу набуває поняття домінування поза межами адекватного контролю, іншими словами – здорового глузду та гуманізму.

Ще один статистично значущий обернений зв'язок між шкалою «авторитет серед однолітків» та шкалами «загальна тривожність» ($r=-0,52$, $p<0,05$), «панічні

розлади та соматичні симптоми» ($r=-0,47$, $p<0,05$), «сепараційна тривога» ($r=-0,52$, $p<0,05$), «підозрілість» ($r=-0,50$, $p<0,05$).

Варто зазначити, що зі збільшенням авторитету перед однолітками зменшується рівень тривоги. Бачимо, що шкала «авторитет у однолітків» прямо корелює із показниками аналізу ранніх спогадів, тому можемо відзначити сильну і здорову сімейну консолідацію, що посприяла успішному переходу у новий соціальний простір.

Проте також слід вказати на наявність і тих, чії показники не такі успішні. Ми виявили ще один коеляційний зв'язок, що свідчить про те, що діти, які перебувають у «підозрілому» інтерперсональному типі стосунків, матимуть не такий самий успіх у соціалізації. Адже там, де є місце підозрам, відсутні віра та довіра, які є базою у формуванні гармонійної здорової особистості.

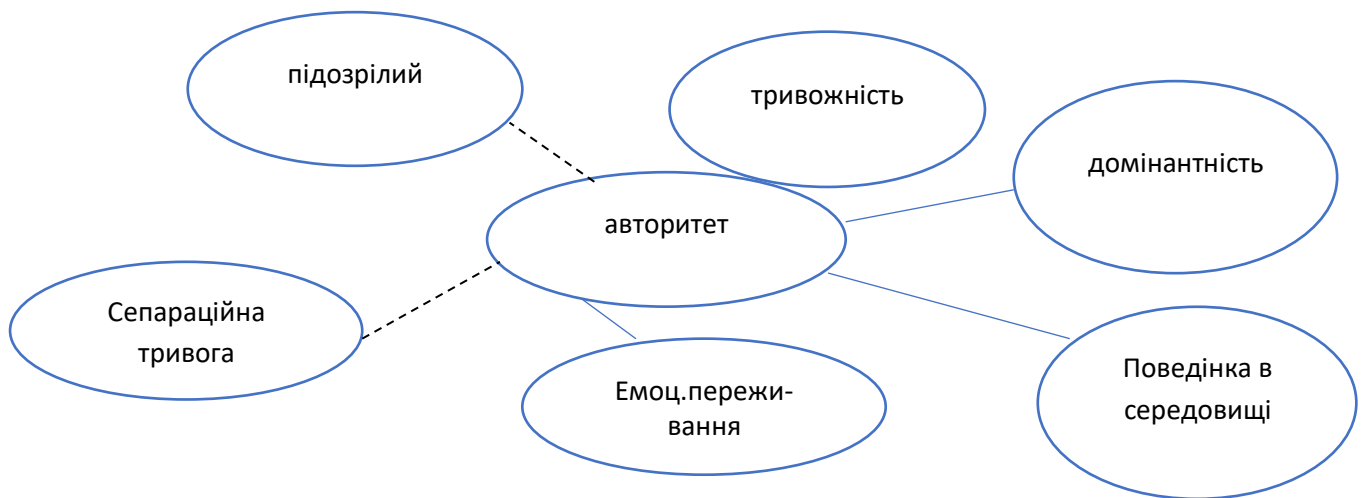


Рис. 2.1. Кореляційна плеяда за шкалою «авторитет серед однолітків»

Ще одну статистично значущу кореляцію ми виявили між шкалою «рівень самооцінки» та шкалами «поведінка суб'єкта щодо шкільного середовища» ($r=0,63$, $p<0,01$), «поведінка суб'єкта щодо середовища» ($r=0,67$, $p<0,01$), «емоційне переживання шкільного середовища суб'єктом» ($r=0,48$, $p<0,05$), «емоційне переживання середовища суб'єктом» ($r=0,52$, $p<0,05$), та «домінація» ($r=0,58$, $p<0,01$).

В даному випадку самооцінка корелює з показниками ранніх спогадів, де

чим вищий показник самооцінки, тим вищий показник соціального інтересу у ранньому спогаді. Також є взаємозв'язок із показником «домінування». Опираючись на теорію А. Адлера, прагнення до досконалості, за умови соціального інтересу, вітається суспільством. Якщо співставити те, що ранній спогад, репрезентує внутрішньопсихічний конструкт, а поняття самооцінки – це поняття, яке стосується власного Я (Его), народжується асоціація, окресленої інтраперсональним планом «пісочниці», в рамках якої дитина відчувається добре і безпечно, у випадку, якщо їй все підходить. Якщо ж ні, то їй буває хочеться вийти за межі цієї пісочниці, але «не можна», або «не знаєш, що там буде далі». Це стосується поняття готовності, Его-функцій, а в свою чергу і всього іншого, що формує цю зовнішню реальність та захищає нас від неї.

Виявлено статистично значущий обернений зв'язок між шкалою «рівень самооцінки» та шкалами «підозрілість» ($r=-0,46$, $p<0,05$), «сепараційна тривога» ($r=-0,52$, $p<0,05$), «загальна тривожність» ($r=-0,50$, $p<0,05$).

Підсумовуючи результат, бачимо, що адекватна самооцінка, як показник зрілої роботи Его-функцій, добре корелює із різними чинниками тривоги, її видами і з самою тривогою безпосередньо. А ще, знову відмічаємо, несприятливість впливу інтерперсональної взаємодії по типу «підозрілість», що в першу чергу говорить про носія цієї системи функції, та про його тривожність.

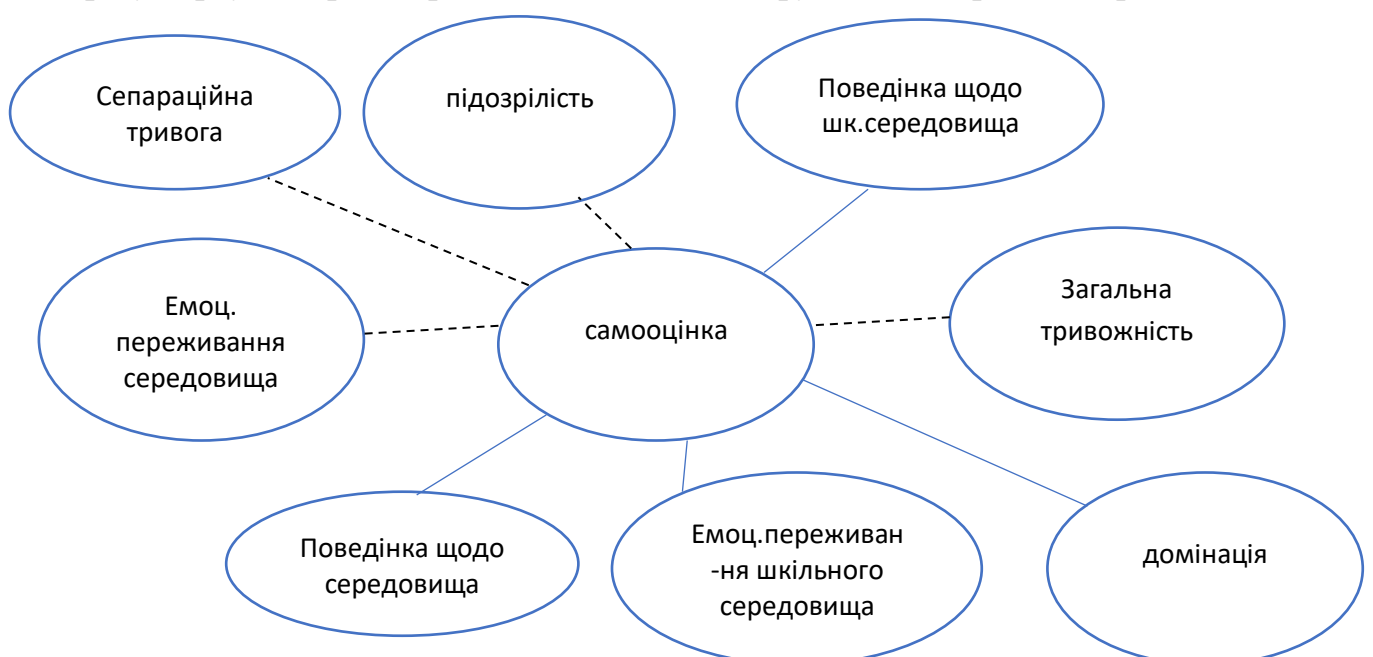


Рис. 2.2 Кореляційні зв'язки зі шкалою «рівень самооцінки»

Результати кореляційного аналізу розкрили статистично достовірний зв'язок між шкалою «дельта самооцінки» та шкалами «панічні розлади та соматичні симптоми» ($r=0,45$, $p<0,05$), «загальна тривожність» ($r=0,71$, $p<0,05$), «сепараційна тривога» ($r=0,64$, $p<0,05$), «генералізований тривожний розлад» ($r=0,54$, $p<0,01$), «підозрілість» ($r=0,51$, $p<0,05$), «соціальна фобія» ($r=0,64$, $p<0,01$), «залежність» ($r=0,43$, $p<0,05$) та «підпорядкованість» ($r=0,56$, $p<0,05$).

Ці кореляційні зв'язки демонструють не надто оптимістичну картину. А саме: надмірно високий рівень «дельти самооцінки» свідчить про бажання подорослішати що не є можливим в силу незрілості Его-функцій. В свою чергу, їх заміщає опікунська фігура, яка у випадку надмірного функціонування у одному з корельованих типів стосунку, транслює на дитину свою тривогу та невпевненість щодо життя, відповідно викликаючи почуття невпевненості у дитини, та відчуття страху за втрату батьківської любові та опіки. У підсумку маємо: батькам надто байдуже – рівень домагань росте, спонукаючи до нереалістичних фантазій та дій; батьки надто включені в дитину – рівень домагань знижується, але опустившись нижче потрібного рівня, свідчатиме про байдужість дитини до саморозвитку. У першому випадку дитина залишається сам на сам зі світом, без інтегрованих механізмів та вмінь, які б допомогли справлятися з тими чи іншими труднощами, з іншого боку, – існує фігура, яка ніби нависає над суб'єктивністю дитини та зовсім не дає простору та свободи для розвитку.

Наступні кореляційні зв'язки розкривають обернено-пропорційний зв'язок між шкалою «дельта самооцінки» та шкалами «поведінка суб'єкта щодо середовища» ($r=-0,66$, $p<0,01$), «емоційне переживання середовища суб'єктом» ($r=-0,52$, $p<0,05$), «поведінка суб'єкта щодо шкільного середовища» ($r=-0,58$, $p<0,01$), «домінація» ($r=-0,67$, $p<0,01$) та «емоційне переживання шкільного середовища суб'єктом» ($r=-0,47$, $p<0,05$).

Ці кореляційні зв'язки свідчать про те, що існують ранні спогади, які

певним чином містять у собі приклади несприятливих внутрішньопсихічних конструктів. Вони вироблялись упродовж якогось часу та взаємодії, досвід якої постійно ретранлює переживання, пов'язані з перебуванням в тій системі, почуттям неспроможності. Чим менше зустрічається чинник домінування, тим менше зустрічається прикладів для наслідування. Мова зараз не йде про поняття «ідентифікації з агресором», а про стільне почуття неповноцінності.

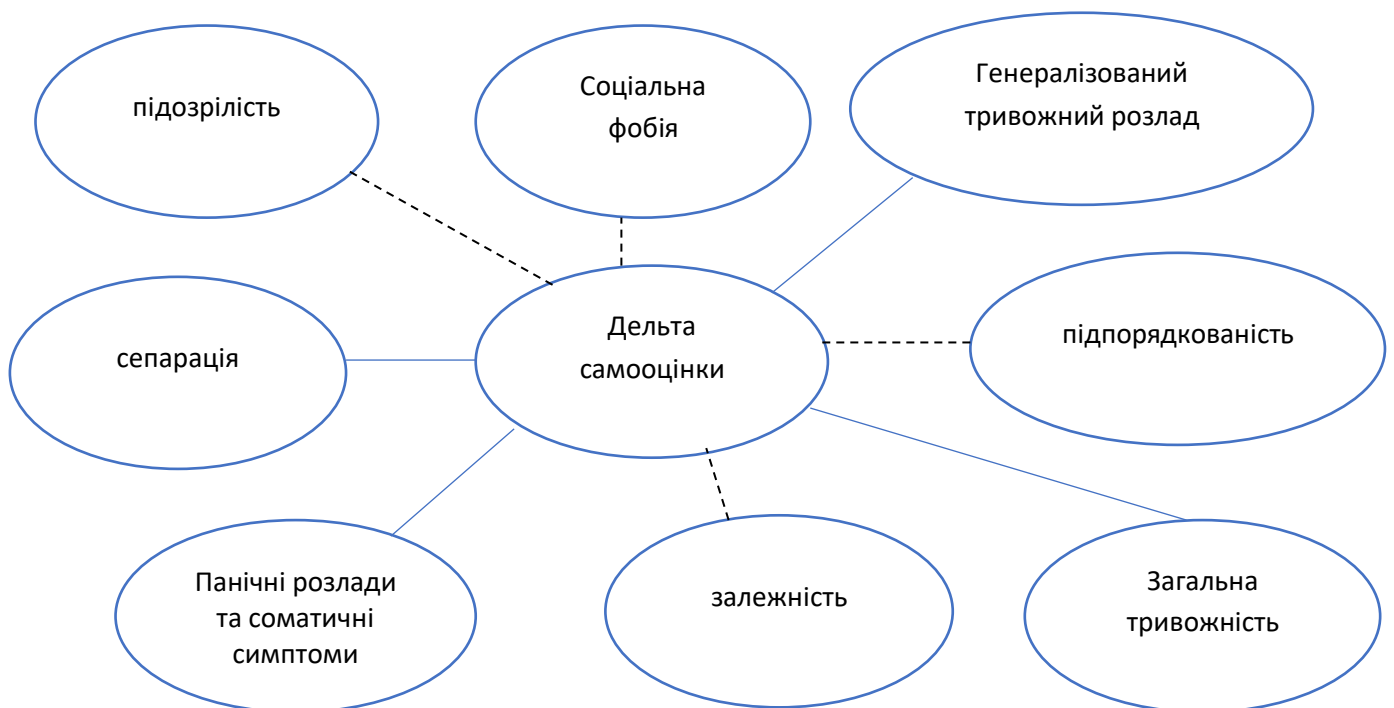


Рис. 2.3 Кореляційні зв'язки щодо шкали «дельта самооцінки»

Людина народжується збалансованою, і коли особа відчуває деяку неповноцінність, намагається її у будь-який спосіб компенсувати. У випадку, якщо неповноцінність виражена сильно, то засоби компенсації можуть бути все більш нездоровими.

Результати кореляційного аналізу виявили статистично достовірний зв'язок між шкалою «загальний показник розладу тривожності» та шкалами «підозрілість» ($r=0,62$, $p<0,01$), «підпорядкованість» ($r=0,67$, $p<0,01$), «залежність» ($r=0,56$, $p<0,01$), «доброзичливість» ($r=0,66$, $p<0,01$), «альтруїзм»

($r=0,46$, $p<0,05$).

Можемо припускати, що у випадках, коли «альтруїстичний» та «доброзичливість» як типи інтерперсональної взаємодії переходять межу норми, то це свідчить про гіперопіку, що є одним з несприятливих чинників для розвитку дитини та сприяє появі в людини почуття неповноцінності та тривожності.

Якщо надміру виражений «підпорядкований» тип, Его-функції дитини розвиваються по принципу функціонування фальшивого-Я, установкою якого є мовчати про існування реального-Я.

Якщо надміру виражений «залежний» тип, дитина перебуває у нерозривній сімейній констеляції, яка водночас транслює страх та тривогу сепарації, що, в свою чергу, у свідомість влітається як уявлення про крихку структуру світу. Будучи близько один до одного по спектру, тип «залежний» та тип «підпорядкований», часто «співпрацюють», тобто створюють видимість задоволеності стосунками, насправді боючись втратити їх, а разом з ними «єдину» опору.

Виявлено статистично значущий обернений зв'язок між шкалою «загальний показник розладу тривожності» та шкалами «поведінка суб'єкта щодо середовища» ($r=-0,74$, $p<0,01$), «поведінка суб'єкта щодо шкільного середовища» ($r=-0,72$, $p<0,01$), «емоційне переживання середовища суб'єктом» ($r=-0,62$, $p<0,01$), «емоційне переживання шкільного середовища суб'єктом» ($r=-0,59$, $p<0,01$), та «домінація» ($r=-0,76$, $p<0,01$).

Разом з тим, варто зазначити зниження рівня соціального інтересу та домінації, на фоні підвищення показників тривожності. Опираючись на концепцію Д. Віннікота, бачимо травматичні наслідки через неспроможність контейнерувати імпульси Воно. Дитина не одразу сприймає потребу Воно, як щось власне, більшою мірою вона сприймає це, як щось зовнішнє. В свою чергу, в наслідок інтрапсихічного та інтерпсихічного переплетення, інтраперсональному «бракує місця», в результаті чого настає Его-дисфункція.

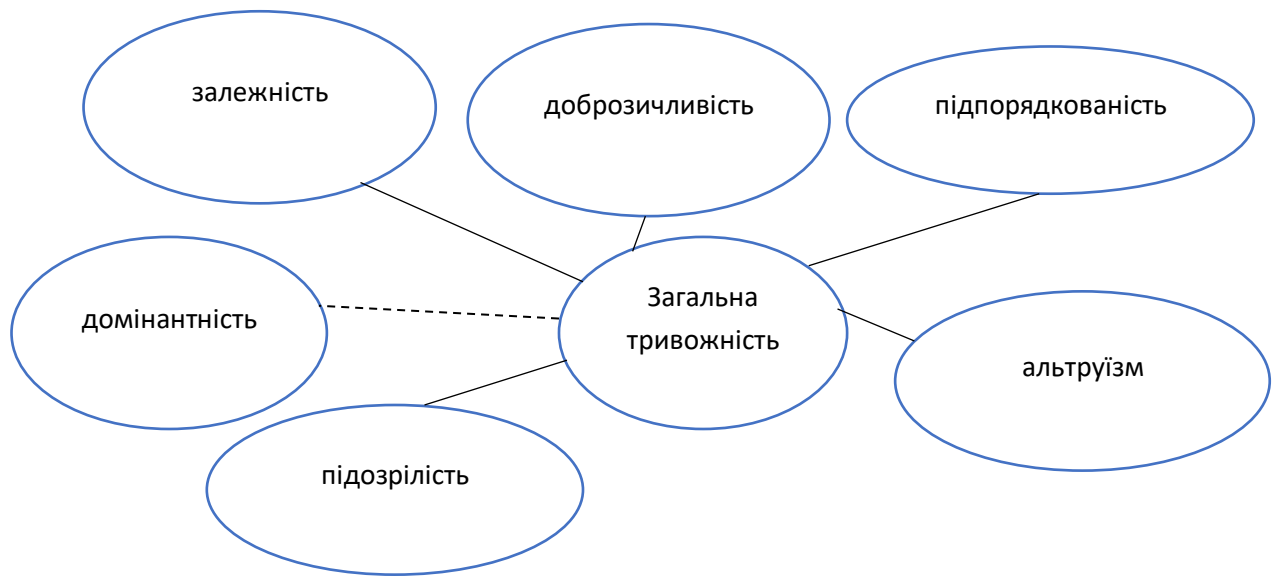


Рис. 2.4 Кореляційні зв'язки зі шкалою «загальна тривожність»

Виявлено кореляційний зв'язок між шкалою «панічні розлади та соматичні симптоми» та шкалами «підпорядкованість» ($r=0,52$, $p<0,05$), «агресивність» ($r=0,48$, $p<0,05$), «доброзичливість» ($r=0,67$, $p<0,01$), «залежність» ($r=0,54$, $p<0,05$), «альтруїзм» ($r=0,52$, $p<0,05$). Через те, що не завжди вдається контейнерувати змісти проявів інших осіб, можна припустити, що дитина не спроможна довго бути під впливом надмірно агресивної поведінки. Так само, як і з типами «доброзичливий» та «альтруїстичний», які у випадку рівня надмірного вираження вимагають багато уваги щодо себе, що в свою чергу, теж потребує вміння до контейнерування.

Встановлено обернено-порпорційний зв'язок між шкалою «генералізований тривожний розлад» та шкалами «поведінка суб'єкта щодо середовища» ($r=-0,68$, $p<0,01$), «емоційне переживання середовища суб'єктом» ($r=-0,62$, $p<0,01$), та «домінантність» ($r=-0,78$, $p<0,01$), що промовисто підкреслює роль батьківської залученості у формуванні міцних Его-функцій дитини.

Виявлено також кореляційний зв'язок між шкалою «сепараційна тривога» та шкалами «підпорядкованість» ($r=0,48$, $p<0,05$), «підозрілість» ($r=0,62$, $p<0,01$). Варто зазначити деяку єдність тих двох типів, позаяк принцип функціонування

їх лежить у сфері пасивності та відчуженості.

Наступний обернений кореляційний зв'язок лежить між шкалою «сепараційна тривога» та шкалами «поведінка суб'єкта щодо середовища» ($r=-0,55$, $p<0,01$), «емоційне переживання середовища суб'єктом» ($r=-0,57$, $p<0,01$), «поведінка суб'єкта щодо шкільного середовища» ($r=-0,52$, $p<0,05$), «емоційне переживання шкільного середовища суб'єктом» ($r=-0,49$, $p<0,05$), та «домінантність» ($r=-0,62$, $p<0,01$), де кореляція з показником доміантності у динамічному сенсі зворотно впливає на сепараційну тривогу.

Наступну статистично значущу кореляцію виявлено між шкалою «соціальна фобія» та шкалами «підозрілість» ($r=0,52$, $p<0,05$), «підпорядкованість» ($r=0,62$, $p<0,01$), «залежність» ($r=0,46$, $p<0,05$), «доброзичливість» ($r=0,62$, $p<0,01$), «альтруїстичний» ($r=0,61$, $p<0,01$).

Обернено-пропорційний зв'язок також виявлено між шкалою «соціальна фобія» та шкалами «поведінка суб'єкта щодо шкільного середовища» ($r=-0,67$, $p<0,01$), «поведінка суб'єкта щодо середовища» ($r=-0,68$, $p<0,01$), «моцієне переживання шкільного середовища суб'єктом» ($r=-0,65$, $p<0,01$), «емоцієне переживання середовища суб'єктом» ($r=-0,65$, $p<0,01$), та «домінантність» ($r=-0,63$, $p<0,01$).

Ці результати промовисті щодо випадків, коли в поведінці батьків відсутній інтерес до дитини. Знайомство дитини з інтерпсихічним починає відбуватись через ініціацію однолітків до шкідливих звичок, наприклад, ранне паління. Такий спосіб хоч якось дозволяє знайомитись зі світом та знижувати відчуття тривоги. Дитина сама не може впоратись з тим, що відбувається, проте зробити з цим вона нічого не може, бо немає внутрішнього опору.



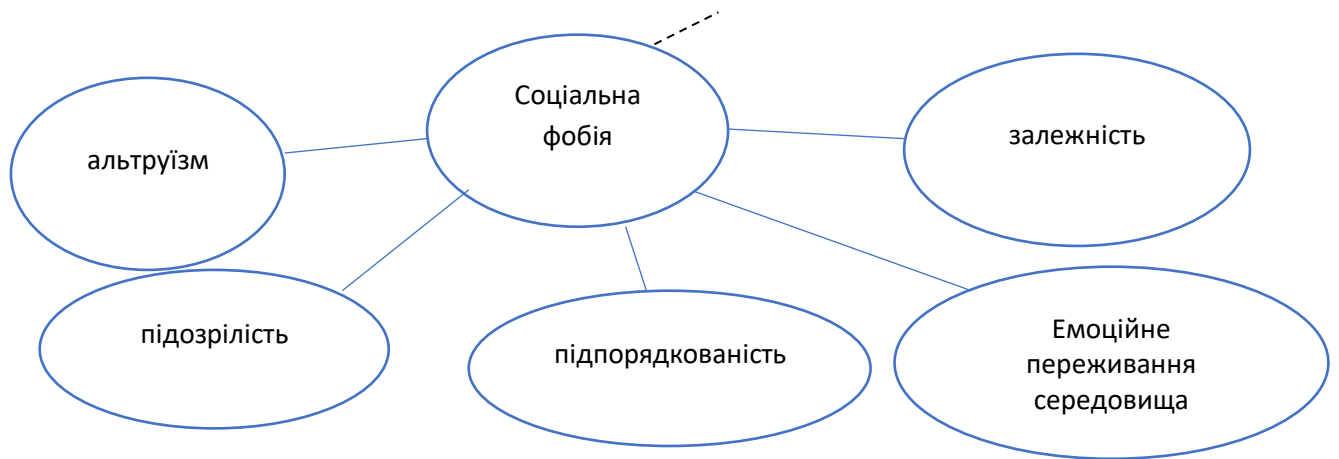


Рис. 2.5 Кореляційний зв'язок щодо шкали «соціальна фобія»

Результати кореляційного аналізу виявили статистично достовірний зв'язок між шкалою «поведінка суб'єкта щодо середовища» та «домінантність» ($r=0,63$, $p<0,01$), а також між шкалою «емоційне переживання середовища суб'єктом» та «омінантність» ($r=0,67$, $p<0,01$). Нам видається, що саме дорослий ініціює навчання дитини, мотивуючи її до цього процесу. Проте не достатньо лише мотивувати і кудись піти, дитина чекає на чіткі інструкції та допомогу. У цьому плані домінантність та контроль повністю конструктивних та доцільних складових.

Виявлено також статистично значимий обернено-пропорційний зв'язок між шкалою «поведінка суб'єкта щодо середовища» та шкалами «агресивний» ($r=-0,55$, $p<0,01$), «підозрілий» ($r=-0,78$, $p<0,01$), «підпорядкований» ($r=-0,61$, $p<0,01$), «залежний» ($r=-0,51$, $p<0,05$), «альтруїстичний» ($r=-0,46$, $p<0,05$). А також обернений зв'язок між шкалою «емоційне переживання середовища суб'єктом» та шкалами «підозрілість» ($r=-0,72$, $p<0,01$), «залежність» ($r=-0,43$, $p<0,05$).

Також було виявлено статистично достовірний зв'язок між шкалою «поведінка суб'єкта щодо шкільного середовища» та «домінантність» ($r=0,43$, $p<0,05$).

Тут знову мають місце домінантність та контроль. Шкільне середовище –

це завжди новий соціальний рівень. А почуття спільності, які діти переживають в родині, переносяться на нову сферу перебування – шкільне середовище, допомагаючи в адаптації. Можна припустити, що домінантність виявляється в межах інтересів дитини та соціальних інтересів.

Проте бачимо, що в результаті статистично достовірного оберненого зв'язку між шкалою «поведінка суб'єкта щодо шкільного середовища» та шкалами «залежність» ($r = -0,71$, $p < 0,01$), «агресивність» ($r = -0,43$, $p < 0,05$), розуміємо, що агресивність як тип інтерперсональної взаємодії не сприяє формуванню соціального інтересу.

Виявлено наступний статистично достовірний зв'язок між шкалою «емоційне переживання шкільного середовища суб'єктом» та «домінація» ($r = 0,45$, $p < 0,05$), де можемо переконатись в якісно різних показниках свого впливу шкал одна на одну, позаяк обернений зв'язок між шкалою «емоційне переживання шкільного середовища суб'єктом» та «підозрілість» ($r = -0,67$, $p < 0,01$).

2.3. Програма корекції психоемоційних станів дітей шкільного віку

Опираючись на теоретичну основу та емпіричне дослідження нашої кваліфікаційної роботи, ми сформували психокорекційну програму по роботі з емоційними переживаннями дітей-школярів.

Запропонована нами програма складається з дванадцяти занять, теми яких стосуються роботи з самооцінкою, зменшенню тривоги та інтерперсональних моделей взаємодії з батьками. Таким чином, орієнтуючись на динаміку групи пропрацювати саме ті теми, які найбільше відгукнулись в тій чи іншій групі.

Мета цієї групи – допомогти дитині перевести свій внутрішньопсихічний конфлікт у зовнішню, інтерперсональну форму, за допомогою психодинамічно-орієнтованого, арттерапевтичного методу роботи з ними; опрацювання позасвідомих відтворених у групі дітей шкільного віку типових тематик

стосунків; встановити та опрацювати, уникаючі та деструктивні моделі поведінки; сприяти розвитку нових моделей поведінки, які б вписувались у нову соціокультурну систему та сприяли б розвитку творчого-Я та соціального інтересу.

Формат групи: психодинамічна арттерапевтична група, тривалістю 90 хвилин, 1 раз на тиждень, роботою з пастеллю\або крейдою та темними аркушами паперу, кількістю учасників до 10 осіб.

Основні положення групової корекційної програми: за відсутності бажання включеності, намагатись залишитись до кінця завершення групи; можна бути просто спостерігаючим учасником; група починається та закінчується вчасно.

На момент зустрічі кожному з учасників пропонується наступне:

Крок 1.

- Взяти темний аркуш, покласти його перед собою.
- В залежності від теми опрацювання, за допомогою вугілля, в будь-якому вигляді, зобразити своє переживання. На це виділяється близько 10 хв.
- Поділитись зображеним переживанням.
- Якщо Ви учасник групи, поділитись своїми фантазіями та асоціаціями з приводу виникаючих переживань інших учасників.
- Спробувати дати інтерпретацію.

Крок 2.

- За допомогою кольорової пастелі або крейди, зобразити нові, виявлені на занятті аспекти свого реального-Я та творчого-Я.
- Поділитись тим, про що ця робота тепер, що було привнесено у те старе переживання.
- Перед завершенням, обов'язково уточнити стан та самопочуття учасників.

Динаміка групи буває різна і в кожного набуває своїх форм, в когось на місці несприятливої ситуації з'явилося красиве кольорове дерево; хтось, хто був зображений самотнім, стає зображеним оточений людьми, які подають руку і т.п.

Бувають також випадки впертого небажання працювати, а є намір зруйнувати спільний контекст. Такі моменти повинні виявлятися та присікатися задля збереження цілісності групи.

Ідея психокорекційної програми полягає в тому, щоб образно зобразивши психотравмуюче переживання, по-перше, маркувати цей чинник, зробити його на цей момент зовнішнім; по-друге, спільно над цим працювати, розвиватись та пропонувати шляхи до ефективних рішень; по-третє, сприяти закріпленню нового досвіду, співставляючи свої переживання до групового психоклімату, навчитись його відповідно рефлексувати.

Проте, коли дитина закривається в собі, – це позбавляє її почуття спільності, і, відповідно, соціального інтересу, щоб так само допомагати комусь. Адже почуття спільності примножує ресурсоспроможність людини в рази.

Група, поєднує в собі поняття простору та поняття стосунків – і сама по собі є терапевтичним засобом, «спільною зустріччю», а корекційна програма – певна послідовність у підході до її втілення.

Висновки до розділу 2.

Наше емпіричне дослідження доводить, що авторитарний тип виховання демонструє показники, які сприяють розвитку особистості дитини, а зокрема, розвитку соціального інтересу, але мова тут йде про ті авторитарні типи, які тримаються в межах умовно здорових. Натомість, коли авторитарний тип переходить межу активної вираженості та патологічності, це сприяє пониженню ефективності в плані розвитку особистості дитини. Це проявляється у заниженій самооцінці та низького соціального інтересу.

Надмірна увага на дитині провокує у неї виникнення деструктивних станів, серед яких страх та тривожність. Це збігається з тим фактом, що надмірно авторитарний тип взаємодії знижує показники розвитку у дитини. Натомість оптимально дозована увага сприяє гармонізації емоційного стану та переживань дитини. Це збігається з даними дослідження, де крім авторитарного розвитку сприяють дружелюбний та альтруїстичні типи взаємодії, які не виходять за межі умовно здорового критерію.

Також варто зазначити й те, що відсутність авторитарної складової, свідчить про відсутність сприяння у розвитку та демонструє низькі показники аспектів розвитку особистості дитини. На противагу відсутності показників, близьких до типу «авторитарність», з'являються показники протилежного полюсу, а саме «підозрілість», «покірність» та «залежність», в міру збільшення яких зростає негативний вплив на розвиток дитини.

У підсумку можемо стверджувати, що у батьків зі слабо вираженими рівнями рис домінування та авторитарного стилю взаємодії ми спостерігаємо слабкі показники психосоціального розвитку особистості дитини. У цьому контексті авторитарність, яка не переходить умовно здорового рівня, свідчить про інтерес та батьківську увагу, а її відсутність спричиняє її недостатність.

Переважає більшість дітей, які стикаються з надмірним контролем своїх батьків, схильна до надмірного фантазування. Таке фантазування проявляється у розбіжностях між показниками тривожності та самооцінки.

Рекомендацією щодо корекції таких випадків є застосування психотерапевтичних заходів, основна мета яких – дослідити можливості розширення поведінкових стратегій дитини, шляхом формування реалістичних цілей та життєвого стилю, що, в свою чергу, було б запорукою до успішної реалізації її життєвого потенціалу.

ВИСНОВКИ

Отже, на поведінку молодшого школяра впливають сімейні моделі поведінки, які часто вкладають у психіку дитини різного роду рольові конфлікти. Рольовим конфліктом є будь-яка з кількох довготривалих невідповідностей між складовими ролей, що виявляються в людей у соціальних ситуаціях, що тягнуть за собою проблеми для однієї особи чи кількох осіб з її оточення. На рольові конфлікти впливають такі чинники:

1. Організаційні (рольові приписи чи задані ролі соціумом);
2. Міжособистісні (рольові очікування чи стилі взаємодії);
3. Особистісні (цінності, мотиви, Я-концепція, страхи тощо).

Наукова література налічує від 4-х до 16-ти видів рольових конфліктів, серед яких найбільш поширеними є: інtrarольовий (конфлікт поміж різними структурами однієї ролі), інтеррольовий (конфлікт поміж несумісними ролями однієї особи), інтраперсональний (конфлікт поміж кількох моделей однієї ролі), інтерперсональний (конфлікт зовнішній поміж несумісними ролями різних осіб).

Інтраперсональні моделі поведінки задають форму інтерперсональним моделям, яку ми можемо хіба констатувати, але через маніпуляційні викривлення та віддзеркалення інтерперсональних моделей ми маємо можливість впливати на інтраперсональні уявлення.

Які б добрі наміри та дії не проводив вчитель, часом «прірва» поміж системою «родина» та «школа» надто велика. Без участі батьків у такому

випадку нічого не вийде, адже дитина, перебуває у соціокультурному середовищі.

Інтраперсональна модель може впровадитись у формі боротьби з цією культурою, але, наприклад, так і не бути втіленою на інтерперсональному рівні, адже під собою приховуватиме внутрішньопсихічний (інтрапсихічний) конфлікт.

Якщо б інтрапсихічний конфлікт індивіда був втілений зовні, то перейшов би на інтерперсональний рівень, від успішності вирішення якого б залежав подальший розвиток інтраперсональної моделі та репрезентації реальності в рамках його внутрішньопсихічного поля.

Саме тому нам потрібен безпечний перехідний та опосередкований простір, для переведення та проведення їх з площин в площину, для едукативно-культурального взаємовпливу.

Інтраперсональні моделі поведінки стають інтерперсональними в момент їх втілення у взаємодію та закріплення.

Рівень реальної самооцінки не завжди говорить про рівень об'єктивної самооцінки, він може бути зумовлений зовнішнім чинником інтерперсонального впливу, а тому, рівень домагань – це не завжди необ'єктивна самооцінка.

Занижена самооцінка може бути внутрішнім конфліктом, який на інтерперсональному рівні потерпів поразку. Іншими словами, адекватність чи не адекватність самооцінки також залежить від соціокультурного середовища, відповідно до якого воно оцінюється, тому навіть в разі якщо це середовище суб'єктивне, в межах цієї соціальної моделі, самооцінка, яка виходить за рамки, оцінюється відповідно цього середовища.

Витоки такого бажання, бути приналежним до груп невідомого походження, можна шукати у інтерперсональних внутрішньосімейних взаємодіях. Як було зазначено, дитина не обирає тип та вид стосунку, вона пристосовується до того, який є, але цей тип пристосування стає тепер звичним для неї ділом, попри можливі страждання. По Его-синтонності цих страждань ми

можемо говорити також про ступінь вираженості особистісної патології у суб'єкта. Чим більш Его-синтонна позиція, тим більше шансів, що цей конфлікт рольового характеру, який вдасться опрацювати шляхом повернення в гармонійне соціокультурне середовище.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Адамкович-Петті А. Г. Фактори, що обумовлюють актуалізацію ранніх спогадів / А. Г. Адамкович-Петті // Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія: Психологічні науки. Херсон, 2013. Випуск 2. С. 7–11.
3. Албані К. Можливості та перспективи методу центральної теми конфліктних стосунків (ЦТКС) у психотерапевтичних дослідженнях / К. Албані, М. Гейєр, Д. Покорні, Г. Кехеле // Форум психіатрії та психотерапії. Львів, 2004. Т. 5. С. 41–64.
3. Александрова О. Г. Вплив сприймання образів батьків на рівень тривожності у молодшому шкільному віці. *Науковий вісник Херсонського державного університету*. Сер.: : Психологічні науки. 2013. Вип. 2. С. 55-58.
4. Березіна К. П., Котенко С. А., Малишева А. А. Психосоціальне функціонування дітей передпідліткового віку в сім'ях з різним відношенням до шкільного навчання. *Психологія і особистість : наук. журнал / Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України ; Полтав. нац. пед. ун-т імені В. Г. Короленка*. Київ ; Полтава : ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2021. Вип. 2 (20). С. 46-57.
5. Василевська О.І. Теоретичні аспекти дослідження і шляхи збереження психічного здоров'я учнів початкової школи. *Психологія і особистість*. №2(10). Ч. 1. 2016. С. 53-61.
6. Гері Е. Майєрс. Ідентичність та відсутність коріння у наш час: Значення Еріка Еріксона для психотерапії у мінливому світі. Форум психіатрії та психотерапії. Львів, 2004. Т. 5. С. 72–78.
7. Гузенко С. М. Життєві кризи в концепціях Л. Виготського та Е. Еріксона. *Вісник НТУУ «КПІ». Філософія. Психологія. Педагогіка : збірник наукових праць*. 2007. № 2(20). Ч. 1. С. 64–68. Бібліогр.: 6 назв.
8. Калька Н., Ковальчук З. Практикум з арт-терапії: навчально-методичний посібник. Ч. 1. Львів : ЛьвДУВС, 2020. 232 с.
9. Калька Н., Ковальчук З., Одинцова Г. Практикум з арт-терапії:

навчально-методичний посібник. Ч 2. Львів : ЛьвДУВС, 2021. 170 с.

10. Кирилюк С. С., Борщевська А.В. Шкільна дезадаптація: сучасний контекст. *Архів психіатрії*, 2017. Т. 23, N № 1. С.66-69

11. Кігічак-Борщевська А. В. Первинні моделі стосунків у сім'ї як предиктор психічного здоров'я. *Львівський клінічний вісник*. 2015. № 1. С. 58-60.

12. Кігічак-Борщевська А. В. Система прихильності і життєві стратегії подолання стресу. *Буковинський медичний вісник*. 2015. Т. 19, № 2. С. 236-239.

13. Ковальчук З.Я. Психологічний аналіз міжособистісної взаємодії вчителя із старшокласниками: монографія. Львів : ЛьвДУВС, 2008. 160 с.

14. Ковальчук З.Я. Генетично-психологічні засади оптимізації педагогічної взаємодії: монографія. Львів : СПОЛОМ, 2013. 600 с. : табл.

15. Кононова М. М. Аналіз взаємозв'язку травмивних переживань дитинства та дезадаптивної поведінки. *Психологія і особистість*. 2021. № 1. С. 126-141.

16. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості. Київ: Рад. школа, 1989. 608 с.

17. Лисенко Л. М. Особливості розвитку емоційного досвіду у старшокласників. *Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди. Психологія*. 2017. Вип. 55. С. 112-123.

18. Максименко С. Д. Генеза здійснення особистості: наук. монографія. Київ: Вид-во ТОВ «КММ», 2006. 256 с.

19. Максименко С. Д., Максименко К. С., Папуча М. В. Психологія особистості: підр. для студентів вищих навч. закладів. Київ: Вид-во ТОВ «КММ», 2007. 296 с.

20. Маркова М.В., Піонтковська О. В., Соловйова А.Г Медико-психологічна допомога дітям-вимушеним переселенцям: концептуальні засади психологічної підтримки, реадаптації та соціалізації. *Український вісник психоневрології*. 2018. Т. 26, № 2 (95). С. 62–67.

21. Маркова, М. В. Вплив вимушеного переміщення на психоемоційну

- сферу дитини / М. В. Маркова, О. В. Піонтковська, А. Г. Соловійова. С.41-48.
22. Мінаков М. А. Історія поняття досвіду: монографія. Київ: Вид-во «ПАРАПАН», 2007. 380 с.
23. Москалець В. П. Структурно-функціональна організація особистості. *Психологія і суспільство*. 2010. № 2 (40). С. 20–26.
24. Москалець В. П. Духовні горизонти особистості: потенціал вершинної аналітики. *Психологія і суспільство*. 2011 (43). № 1. С. 73–85.
25. Москалець В. П. Психологія особистості: навч. посібник. Київ: Вид-во «Центр учбової літератури», 2013. 262 с.
26. Москалець В. П. Смысл життя, свобода та відповідальність особистості у вченні Віктора Еміля Франкла. *Психологія особистості*. 2011. № 1 (2). С. 86–99.
27. М'ясоїд П. А. Психологічне пізнання: історія, логіка, психологія. Київ: Либідь, 2016. 560 с. 189.
28. М'ясоїд П. А. Метатеоретичний аналіз у психології. *Психологія і суспільство*. 2009. № 4. С. 54–82.
29. Наконечна М. М. Культурно-історична теорія та методологія Л. Віготського. *Психологія особистості*. 2019. № 1. С. 22-29.
30. Особливості міжособистісних стосунків сиблінгів у дорослому віці / В. І. Годованець, О. Г. Паркулаб // *Молодий вчений*. 016. № 12. С. 228-231.
31. Постанова Кабінету Міністрів України від 13 вересня 2017 р. № 684 “Про затвердження Порядку ведення обліку дітей шкільного віку та учнів” (Офіційний вісник України, 2017 р., № 76, ст. 2325.)
32. Помиткін Е. О. Психологія духовного розвитку особистості: монографія. Київ: Наш час, 2005. 280 с.
33. Проблема визначення деструкцій емоційних станів у молодшому шкільному віці [Електронний ресурс] / Л. Перетятко, М. Тесленко // *Психологія і особистість* : наук. журн. 2021. N 2.
34. Психологічні технології взаємодії суб'єктів освітнього простору:

Методичні рекомендації / за науковою редакцією академіка НАПН України С.Д. Максименка. К.: Видавничий Дім «Слово», 2020. 48 с.

35. Рибалка В. В. Теорії особистості у вітчизняній психології: навч. посіб. Київ: ПППО АПН України, 2006. 530 с.

36. Рибалка В. В. Формули особистості і психологічне мислення. Психологія і суспільство. 2013. №4. С. 88–100.

37. Романенко Ю. В., Скідін Л. О. Механізми символічної інтеракції в комунікаціях, політиці, мистецтві: візуально-аналітичний та соціосимволічний аспекти: монографія. Київ: ДУІКТ, 2011. 300 с.

38. Романенко Ю. В. Смыслопродуквання в соціальних системах: монографія. Київ: Ін-т соціальної та політичної психології АПН України; ЦТІ “Е та Е”, 2005. 276 с.

39. Роменець В. А. Вчинок і постання канонічної психології. Людина. Суб'єкт. Вчинок.: Філософсько-психологічні студії / за заг. ред. В. О. Татенка. Київ: Либідь, 2006. С. 11–36.

40. Роменець В. А. Вчинкова організація канонічної психології. Психологія і суспільство. 2000. № 2. С. 25–56.

41. Ростальна М. І. Прив'язаність як основа гармонійного розвитку дитини. *Актуальні проблеми психології*. Т.7 : Екологічна психологія. Вип. 31. С. 213–219.

42. Руденко С. Роль батька і матері у вихованні дитини. *Дидактика*. 2017. № 17. С. 80-82.

43. Савчин М. В. Буття особистості: онтологічна сутність, структура і темпоральність. *Освіта регіону*. 2011. № 3. С. 87–92.

44. Савчин М. В. Психологія відповідальної поведінки: монографія. ІваноФранківськ: Місто НВ, 2008. 280 с.

45. Седих К. В. Психологічний аналіз пікових переживань як чинника самоактуалізації особистості. *Психологія і особистість*. 2020. №2. С. 205–222.

46. Седих К. В. Феномен сімейної матриці та ідеологія психотерапевтичної роботи з ним. *Психологія і особистість*. 2014. № 2. С. 109-121.

47. Седих К.В. Проблема взаємодії між різними системами інтраспихічного простору людини в процесі психотерапії. *Психологія і особистість*. 2013. №1. С. 97–119.

48. Седих К.В. Синергетичний ефект психолого-педагогічної взаємодії систем «сім'я» і «школа». *Психологія і особистість*. 2021. №1. С. 32–44.

49. Системна модерація як психологічна технологія гармонізації взаємодії сім'ї та освітньої інституції. *Психологія і особистість*. 2012. № 1. С. 147-160.

50. Скорик О. Д. Вплив раннього досвіду відносин прив'язаності з матір'ю на формування особистості та особливості будовання відносин дорослою людиною. Науковий журнал «ЛОГОС». 2019. № 2. С. 42–55.

51. Стосунки «батько–син» та їх вплив на формування «мужності» / О. О. Фільц, А.В. Борщевська, С.С. Кирилюк, Ю.О. Євченко. *Психологічне консультування і психотерапія*. 014. Вип. 1-2. С. 172-180.

52. Титаренко Т. М. Життєвий світ особистості: у межах і за межами буденності. Київ: Либідь 2003. 376 с.

53. Фільц О., Седих К., Михайлів С., Борщевська А. Досвід реабілітаційного пілотного проекту «З вірою в майбутнє». Форум психіатрії та психотерапії: збірка статей / Українська Спілка Психотерапевтів. Львів: ПП «Видавництво «БОНА», 2021. С. 24-32.

54. Фурман А. А. Психологічні засади пізнання смисложиттєвої сфери особистості. Дисер...на здобуття наук...доктора псих.наук, 19.00.01, Тернопіль, 2018. 462 с.

55. Яновська Т. А. Психологічні особливості становлення ідентичності у дітей підліткового віку. *Психологія і особистість*. 2015. № 2(1). С. 155-167.

56. Birmaher, B., Brent, D. A., Chiappetta, L., Bridge, J., Monga, S., & Vaughner, M. (1999). Psychometric properties of the Screen for Child Anxiety Related Emotional Disorders (SCARED): a replication study. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 38(10), 1230–6.

57. Bowlby J. *A Secure Base* / John Bowlby. – London, 2005. – 224 p. –

(Routledge). (Behavioral Sciences; ed. 1).

58.C. Britton and D. W. Winnicott, «The problem of homeless children». *The New Era in Home and School*. 25, 1944, 155–161.

59.Erikson, E. H. (1963). *Childhood and society* (2nd Ed.). New York: Norton.

46.Titov I. H. Psykholohichni osoblyvosti sub'iektnosti dytyny doshkilnoho viku. *Psykholohiia i osobystist*. 2016. No. 2 (10). Ch. 1. S. 43-52.

60.Zarski, J. (1978). The Early Recollections Rating Scale: Development and applicability in research. In L. Baruth & D. Eckstein (Eds.) *Life Style: Theory, practice and research* (pp. 129-131). Dubuque, IA: Kendall/Hunt Publishing Company.

61. Sheldon K. M., Kasser T. Coherence and congruence: two aspects of personality integration. *Journal of Personality and Social Psychology*. 1995. Vol. 68. 531–543.

ДОДАТКИ

Додаток А

Дослідження самооцінки за методикою Дембо-Рубінштейн (модиф.

А.Прихожан)

Інструкція: Нижче на кожній лінії рисою (-) позначте, як ви оцінюєте розвиток у себе кожної якості на даний момент.

Після цього хрестиком (x) відзначте, при якому рівні розвитку цих якостей Ви були б задоволені та/або відчули б гордість за себе.

Здоров'я	Розум, Здібності	Характер	Авторитет у однолітків	Уміння багато робити своїми руками	Зовнішність	Впевненість у собі

Обробка та інтерпретація результатів:

Обробка проводиться за шістьма шкалами (перша - «здоров'я» - не враховувалась, тому що є тренувальною). Відповіді переводяться в бали. Кожна шкала має довжину 100 мм, відповідно до цього відповіді отримують кількісну характеристику (наприклад, 60 мм = 60 балів).

За кожною із шести шкал характеризуються: рівень домагань; рівень самооцінки; значення розбіжності між рівнем домагань і самооцінкою, що в даному дослідженні є дельтою.

Рівень домагань:

Нормою є результат від 60 до 89 балів, це відповідає реалістичному рівню домагань.

Оптимальний – порівняно високий рівень – від 75 до 89 балів, підтверджує оптимальне представлення про свої можливості, що є важливим чинником особистісного розвитку.

Результат від 90 до 100 балів зазвичай означає нереалістичне, некритичне ставлення до власних можливостей.

Індикатором несприятливого розвитку особистості є занижений рівень домагань, про нього свідчить результат менше 60 балів.

Рівень самооцінки:

Кількість балів від 45 до 74 («середня» і «висока» самооцінка) підтверджують реалістичну (адекватну) самооцінку. При цьому оптимальним вважається результат - від 60 до 74 балів.

Результат нижче 45 балів вказує на занижену самооцінку і демонструє негаразди у розвитку особистості. За низькою самооцінкою можуть приховуватися два різних психологічних явища: справжня невпевненість в собі і «захисна», коли засвідчення самому собі власного невміння дозволяє не докладати жодних зусиль.

**Опитувальник для розладів, пов'язаних із дитячою тривожністю
(SCARED) дитяча версія**

Нижче наводиться список тверджень, які можуть описувати те, як Ви чуєтесь. Прочитайте кожне твердження і у колонці навпроти позначте відповідь, яка найкраще стосується Вашого самопочуття протягом останніх трьох місяців.

Питання:

- 1 Коли я чогось лякаюся, мені важко дихати.
- 2 У мене з'являються головні болі у школі.
- 3 Мені не подобається бути з людьми, яких я добре не знаю.
- 4 Мені стає страшно, якщо я сплю не вдома.
- 5 Я переживаю, чи подобаюсь іншим.
- 6 Коли я лякаюся, то відчуваю, ніби втрачаю свідомість.
- 7 Я нервую.
- 8 Я всюди ходжу за мамою або татом.
- 9 Інші говорять мені, що я виглядаю неспокійним (-ою)/стривоженим (-ою).
- 10 Я відчуваю тривогу, неспокій у присутності незнайомих людей.
- 11 У мене з'являються болі в животі у школі.
- 12 Коли я лякаюся, то почуваюся, ніби божеволію.
- 13 Я хвилююся, коли сплю сам (-а).
- 14 Я переживаю за те, щоб бути настільки ж вправним (-ою), як інші діти.
- 15 Коли я відчуваю тривогу/страх, то мені здається, ніби все навколо несправжнє.
- 16 Мені сняться жахи про те, що з моїми батьками стається щось погане.
- 17 Школа викликає у мене хвилювання.
- 18 Коли я переживаю сильний страх, то моє серце починає пришвидшено битись.

- 19 У мене може бути таке відчуття, ніби я весь (вся) тремчу.
- 20 Мені сняться жахи про те, що зі мною стається щось погане.
- 21 Я хвилююся, чи мені все вдасться.
- 22 Коли я лякаюся, то сильно пітнію.
- 23 Мене постійно мучать сумніви
- 24 Мені стає дійсно страшно без жодної на те причини.
- 25 Я боюся бути вдома сам (-а).
- 26 Мені важко розмовляти з незнайомими людьми.
- 27 Коли я переживаю сильний страх, то маю таке відчуття, ніби можу задихнутися.
- 28 Інші говорять мені, що я надмірно хвилююся. 29 Мені не подобається бути далеко від моєї сім'ї.
- 30 Я боюся, що у мене можуть бути напади тривоги (або панічні атаки).
- 31 Я переживаю, що з моїми батьками може статись щось погане.
- 32 Я соромлюсь незнайомих людей. 33 Я переживаю за майбутні події.
- 34 Коли я переживаю страх, тривогу, мені хочеться блювати. 35 Я переживаю за те, наскільки добре мені все вдається.
- 36 Я боюся ходити до школи.
- 37 Я переживаю за події, які вже відбулися.
- 38 Коли я переживаю страх, тривогу, то відчуваю запаморочення.
- 39 Я нервую, коли перебуваю з іншими дітьми або дорослими, і мені потрібно зробити щось в той час, як вони за мною спостерігають (наприклад, читати вголос, говорити, грати в гру, займатися спортом).
- 40 Я нервую, коли йду на вечірку, дискотеку, чи в будь-яке інше місце, де будуть люди, яких я добре не знаю.
- 41 Я сором'язливий (-а).

Шкала складається з 41 тверджень. Варіанти відповіді оцінюються балами: “Дуже/часто” - 1 бал; “Трохи/іноді” - 2 бали; “Ні/Ледь-ледь” - 3 бали. Сума всіх балів визначає рівень загального розладу тривожності.

Оцінювання: Загальна кількість балів більше 25 може вказувати на присутність тривожного розладу. Якщо кількість балів більше 30, то доволі імовірна присутність тривожного розладу.

Сума балів 7 і вище у пунктах 1, 6, 9, 12, 15, 18, 19, 22, 24, 27, 30, 34, 38 може вказувати на присутність панічного розладу та виражених соматичних симптомів тривоги.

Сума балів 9 і більше у пунктах 5, 7, 14, 21, 23, 28, 33, 35, 37 може вказувати на присутність генералізованого тривожного розладу.

Сума балів 5 і вище у пунктах 4, 8, 13, 16, 20, 25, 29, 31 може вказувати на присутність розладу сепараційної тривоги.

Сума балів 8 і вище у пунктах 3, 10, 26, 32, 39, 40, 41 може вказувати на соціальну фобію.

Сума балів 3 і вище у пунктах 2, 11, 17, 36 може вказувати на присутність шкільної фобії.

Шкала складається з 41 тверджень. Варіанти відповіді оцінюються балами: “Дуже/часто” - 1 бал; “Трохи/іноді” - 2 бали; “Ні/Ледь-ледь” - 3 бали. Сума всіх балів визначає рівень загального розладу тривожності.

Оцінювання:

Загальна кількість балів більше 25 може вказувати на присутність тривожного розладу.

Якщо кількість балів більше 30, то доволі ймовірна присутність тривожного розладу.

Сума балів 7 і вище у пунктах 1, 6, 9, 12, 15, 18, 19, 22, 24, 27, 30, 34, 38 може вказувати на присутність панічного розладу та виражених соматичних симптомів тривоги.

Сума балів 9 і більше у пунктах 5, 7, 14, 21, 23, 28, 33, 35, 37 може вказувати на присутність генералізованого тривожного розладу.

Сума балів 5 і вище у пунктах 4, 8, 13, 16, 20, 25, 29, 31 може вказувати на присутність розладу сепараційної тривоги.

Сума балів 8 і вище у пунктах 3, 10, 26, 32, 39, 40, 41 може вказувати на соціальну фобію.

Сума балів 3 і вище у пунктах 2, 11, 17, 36 може вказувати на присутність шкільної фобії.