

В.С Штифурак., Г.К. Зелинська, А.М.Кавецька, І.С . Потоцька

**ПСИХОЛОГІЧНА КОРЕКЦІЯ
ТРИВОЖНОСТІ ТА СТРЕСУ
У ДІТЕЙ**

Вінниця-2014

В.С Штифурак., Г.К. Зелинська, А.М.Кавецька, І.С . Потоцька

**ПСИХОЛОГІЧНА КОРЕКЦІЯ
ТРИВОЖНОСТІ ТА СТРЕСУ
У ДІТЕЙ**

Вінниця-2014

УДК 159.98(075.8)

ББК 88.4я73

DOI: [https://doi.org/10.31652/159.98\(075.8\)-1-191](https://doi.org/10.31652/159.98(075.8)-1-191)

Ш 91

Рекомендовано вченою радою Вінницького соціально-економічного інституту Університету «Україна» (протокол №7 від 25 березня 2014 року)

Рецензенти:

Чорноусенко Н.С. кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології Відкритого міжнародного університету розвитку людини «Україна»

Лойко Л.С. кандидат психологічних наук, доцент, завідувач кафедри психології Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського

Штифурак В. С, Зелинська Г. К., Кавецька А. М., Потоцька І. С.
Психологічна корекція тривожності та стресу у дітей : навчально-методичний посібник. Вінниця : ТОВ «Ландо ЛТД», 2014. 191с. DOI: [https://doi.org/10.31652/159.98\(075.8\)-1-191](https://doi.org/10.31652/159.98(075.8)-1-191)

У навчально-методичному посібнику розкрито та проаналізовано підходи до дослідження тривожності та страхів, особливості стану тривоги та страхів у дітей різного віку та статі. Представлено основні психологічні параметри травмованої особистості та рекомендації щодо попередження, подолання особистісної тривожності та агресії у дітей.

Посібник призначений для студентів та викладачів вищих навчальних закладів, які бажають отримати знання, уміння та навички з психологічної корекції тривожності та стресу у дітей.

ЗМІСТ

Вступ	4
Розділ 1. ІСТОРІЯ ТА СУЧАСНИЙ СТАН ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ ТРИВОЖНОСТІ	4
1.1. Тривожність та страхи: історико-філософський контекст.....	4
1.2. Інтегративний підхід до дослідження тривожності та страхів.....	16
1.3. Сучасні погляди на проблему тривоги, тривожності та страхів	48
Розділ 2. ОСОБЛИВОСТІ СТАНУ ТРИВОГИ ТА СТРАХУ У ДІТЕЙ РІЗНОГО ВІКУ ТА СТАТІ.....	71
2.1. Статевовікові відмінності прояву тривожності	71
2.2. Форми переживання страхів та тривог у різні вікові періоди	83
2.3. Вплив тривоги на успішність діяльності	95
Розділ 3. ПСИХОЛОГІЧНІ ПАРАМЕТРИ ТРАВМОВАНОЇ ОСОБИСТОСТІ	104
3.1. Загальне поняття стресу	105
3.2. Травмована особистість.....	115
3.3. Психологія горя	117
3.4. Психологія насилля.....	122
Розділ 4. ПРАКТИЧНІ РЕКОМЕНДАЦІЇ ЩОДО ПОПЕРЕДЖЕННЯ ТА ПОДОЛАННЯ ТРИВОЖНОСТІ ТА СТРЕСУ У ДІТЕЙ.....	132
4.1. Психологічні прийоми подолання особистісної тривожності.....	133
4.2. Особливості консультативно-корекційної роботи з дитячою тривожністю	137
4.3. Форми роботи з дітьми, які пережили горе	146
Список використаної літератури	152
ДОДАТКИ.....	158

Вступ

Особливості соціально-економічних, політичних труднощів і протиріч нашого суспільства, девормованість ринкових відносин особливо гостро впливає на підростаюче покоління. На дитину обрушується безліч несприятливих факторів, здатних не тільки загальмувати розвиток потенційних можливостей особистості, але й повернути процес її розвитку назад. Такий вплив особливо сильний на емоційну сферу дитини, що акумулює ставлення до світу, самого себе й виконує сигнальну, оцінювальну й регулятивну функцію. При цьому зауважимо, що для дітей взагалі характерна емоційна нестійкість та неврівноваженість.

Доведена важлива роль емоцій і у педагогічному процесі. А.М.Фоміна встановила, що більше половини дітей у початковій школі перебуває у підвищеному і високому рівні тривоги. Такий стан проявляється в першу чергу у процесі перевірки знань, до 85% опитаних учнів пов'язують це зі страхом покарання та розчарування батьків. Інша причина тривоги – «труднощі у навчанні». Розповсюдженими причинами тривоги в школярів є:

- перевірка знань під час контрольних та інших письмових робіт;
- відповідь учня перед класом і страх помилки, яка може спричинити критику вчителя й сміх однокласників;
- одержання поганої оцінки (причому, це може бути досить високий бал, в залежності від домагань школяра та його батьків);
- незадоволеність батьків успішністю дитини;
- особистісно значуще спілкування.

Розвиток емоційно-вольової сфери – один із найважливіших компонентів психологічної готовності до навчання у школі. Як відомо, дитина у 6-7 років уже вміє підпорядковувати мотиви, володіти своїми емоціями, намагається співвідносити власні дії і бажання з діями та бажаннями навколишніх. Особливі вимоги до проявлення волі дитини пред'являються у ситуаціяходночасної актуалізації протилежно спрямованих мотивів. Найважчим є момент вибору, коли відбувається внутрішня боротьба соціальних норм та імпульсивних бажань дитини.

Виділяють три найбільш виражених групи дітей, що мають проблеми в емоційній сфері. Серед них у першу чергу називають занадто сором'язливих, вразливих, боязких, тривожних дітей. Вони соромляться голосно і явно виражати свої емоції, будуть тихо переживати проблеми, боячись звернути на себе увагу.

Друга група — агресивні діти. Безумовно, у житті кожної дитини бували випадки, коли вона виявляла агресію, але, виділяючи дану групу, ми звертаємо увагу насамперед на міру прояву агресивної реакції, тривалість дії і характер можливих причин, часом не явних, що викликали афективну поведінку.

Емоційно розгальмовані діти. Діти, що належать до цього типу, на все реагують занадто бурхливо: якщо вони показують, що вони в захваті, то в результаті свого експресивного поводження заводять увесь клас; якщо страждають, їхні плач і стогін будуть занадто голосними і зухвалими.

Відомо, що тривожність тісно пов'язана зі стархами. Проблема дитячих страхів важлива як для психологів, котрі працюють з дітьми, так і для батьків. Водночас батьки та педагоги не завжди усвідомлюють специфіку психологічної обумовленості дитячих страхів.

Формування особистості = процес, складність якого обумовлена багатогранністю, різноманітністю та неоднозначністю як зовнішніх, так і внутрішніх впливів. Важливість взаємодії з внутрішнім світом дитини вимагає від дорослих тактовності та делікатності, визначення та урахування тих оптимальних педагогічних умов, за яких здійснюється формування особистості .

У запропонованому навчально-методичному посібнику розкрито концептуальні підходи дослідження тривожності і страхів та способи їх подолання у дітей різного віку і статі. Адже проблема тривожності У психології на сьогодні є однією із основних і разом з тим найменш дослідженою.

Психологічна корекція тривожності у дітей вимагає не тільки досвіду терпіння і любові до них, а ще й необхідних знань. Сподіваємось, що запропонований матеріал допоможе нашим читачам у розв'язанні зазначених проблем.

РОЗДІЛ 1. ІСТОРІЯ ТА СУЧАСНИЙ СТАН ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ ТРИВОЖНОСТІ

1.1 Тривожність та страхи: історико-філософський контекст

Переживання страху цікавило мислителів з глибокої давнини. Вже у Діогена з Синопа (бл. 400-325 pp.. до н. е.) ми знаходимо міркування про відмінності між переживанням актуальної небезпеки і страхом перед майбутньою небезпекою. Сенека у «Листах до Луцилія» відзначав, що передбачення відкриває борошна майбутнього, в той час як пам'ять воскрешає пережиті муки страху. Відзначимо, що розгляд страху як переживання є провідним і в філософській, і в психологічній літературі на протязі всієї історії опису і вивчення цього явища.

Велика увага приділялася переживанню страху і в середньовічній арабській філософії. Великий лікар і філософ Ібн-Сіна (Авіценна) у своїй «Книзі про душу» підкреслював, що у людини на відміну від всіх інших «живих творінь» страх пов'язаний не тільки з безпосереднім «сприйняттям шкідливих речей», але і «з передчуттям того, що має статися те, що зашкодить їй... Людина має проти страху-надію». Характерно, що у введенні до матеріалів одного з симпозіумів по тривожності відомий американський дослідник Ч.Д. Спілбергер наводить вислів ще одного арабського філософа XI в. – Ала ібн Хазма з Кордови, який у своїй праці «Філософія характеру і поведінки» недвозначно оцінює універсальність тривожності як основної умови людського існування: «Я знаходжу важливою тільки цю мету – уникнути тривоги ... Я відкрив не тільки те, що все людство розглядає цю мету як хорошу і бажану, але також і те, що жодна людина нічого не зробить і не скаже жодного слова, не сподіваючись за допомогою цієї дії або слова звільнити свій дух від тривоги». У XVI ст. М. Монтень, кажучи про страх, підкреслював, що це «пристрасть воістину разюча», відчутна людиною «з великою гостротою, ніж інші напасті».

До числа філософів, які, на загальну думку, найбільшою мірою вплинули на сучасні уявлення про тривожність і страх, відноситься перш за все Б.Спіноза. Відомий вислів Спінози: «Немає страху без надії, немає надії без страху». Страх для Спінози – істотний стан душі, проявляється в очікуванні болю і неприємностей, які можуть статися у найближчому майбутньому. В якості важливої суб'єктивної, умови виникнення страху, Спіноза виділяв наявність почуття невпевненості і невизначеності. Цікаво зіставити погляди Б. Спінози і Б. Паскаля на можливості подолання страху.

Спіноза, відповідно до характерної для мислителів XVII ст. вірою в розум людини, вважав, що переживання страху, є ознакою слабкості душі, можна подолати тільки мужністю розуму. Паскаль, що йшов, як відомо, з ідей обмеженості людського розуму і можливості досягнути істину тільки «логікою серця», навпаки, відзначав, що він, як і інші, переживає постійне занепокоєння, що не піддається доводам розуму. Він підкреслював вплив емоцій на поведінку людини і неможливість раціонально, за допомогою розуму подолати страх. Відзначимо, що в певній мірі подібні розбіжності актуальні і тепер. Вони яскраво виявляються, наприклад, в дискусіях про порівняльну ефективність методів раціональної і глибинної психотерапії для подолання тривожності.

Відомо, що Б. Спіноза, як і багато мислителів до і після нього (Демокрит, Лукрецій Кар, Юм, Гольбах, Фейєрбах та ін.), саме з почуттям страху пов'язував походження релігії. Це питання до теперішнього часу активно обговорюється у філософії і теології. Так, польський психолог Т. Маргула пише з цього приводу, що тільки релігії, орієнтовані на підпорядкування людини, використовують страх, пред'являючи його як спосіб захисту від зла. Саме це, а також приписування Богові абсолютної відповідальності за все що відбувається, призвело, на думку автора, до домінування страху в християнському середньовіччі. Все, що людина не могла пояснити, всі переломні моменти його життя від народження до смерті викликали страх. Тому і створювалися закріплені в релігії ритуали, які були покликані захистити його від цього страху. Подібні релігії, відзначає автор, трактують страх «як невід'ємний елемент в суспільстві людини, як механізм захисту від зла». Але існують й інші напрямки релігійної думки, такі, наприклад, як буддизм, для яких страх – ворог номер один. «Шлях Будди» – це шлях звільнення від страху, оскільки ідеал – це гармонія, умиротворення, спокій духу.

Тема «страху і релігії» з різних позицій широко обговорюється у філософській літературі. До неї слід повернутися при розгляді поглядів С.К'еркегора і екзистенціалістів. Крім того, в ній, найбільш виразно представлена соціальна сила страху (і невіддільною від нього в даному випадку тривожності) і ті функції, які він виконує в суспільному житті. При цьому, як видається, дві вищевказані релігії вказують не на взаємовиключні, а на доповнюючі один одного функції. Сучасною мовою ці функції можуть, як видається, бути викладені таким чином:

1) страх, оповіщаючи людину про небезпеки, змушує її шукати шляхи і способи захисту від них, тобто виконує охоронну функцію;

2) оскільки тільки через подолання страху людина здатна досягти вищої гармонії, то, будучи ворогом номер один, граючи негативну роль гальма, перешкоди на шляху до ідеалу, страх виконує одночасно і позитивну функцію, так як праця, що витрачається на його подолання, здатність подолати страх, відкривають для людини його власну сутність.

Таким чином, страх – це захист від зла і одночасно саме зло, в боротьбі з якими людина пізнає себе і отримує можливість досягти вищого ідеалу. Але основним в тому, і в іншому випадку виявляється те, що в подальшому стане центральним елементом трактування страху і тривоги в філософії екзистенціалізму: розуміння страху як універсального принципу буття, безпосередньо пов'язаного з вищим, надчуттєвим його змістом – релігією, з тим, що, на думку багатьох, і робить людину людиною. Нижче ми зупинимося на цьому докладніше. Зараз же повернемося до короткого викладу історії розвитку уявлень про страх у філософії.

Дж. Локк вказував, що страх – це «неспокій душі при думці про майбутнє зло, яке, ймовірно, на нас обрушиться». Істотними характеристиками страху, на його думку, є, по-перше, зв'язаність з модусом страждання, тобто із злом, і, по-друге, представленість його в майбутньому як потреби, потреби в подоланні майбутнього зла. Страх, таким чином, має спонукальну силу. Навпаки, протилежне страху переживання – надія, з точки зору автора, не містить спонукальної сили, як і інші пристрасті, пов'язані з модусом задоволення. Це підкреслення спонукальної сили прагнень, пов'язаних з модусом страждання, було для Дж. Локка принципово важливим. Особливо яскраво воно виявилось в педагогічній системі, де, як відомо, зовнішньому страху - страху перед покаранням і перед природними наслідками вчинків – відводилася вирішальна роль. Прагненням позбавити людину від зовнішнього страху характеризується XVIII століття - століття Просвітництва. Проблемі страху в епоху Просвітництва присвячено цікаве дослідження німецького філософа Хр. Бегеманн «Страх і тривога в процесі Просвітництва» (1987). Автор відзначає, що Просвітництво, поставивши завдання пізнання природи і підпорядкування її людині, приділило багато уваги подоланню традиційних страхів перед природою, вважаючи їх «невідповідними почуттями». До цієї епохи страх перед природою був страхом перед визначальною вищою силою природи, тобто перед Богом. Просвітництво, борючись із забобонами як наслідками страху і створюючи вчення про світ, який створений для користі людини, позбавляє природу її надприродного початку. Природне явище стає небезпечним в силу наявності в ньому реальної, природної загрози. Страх перед природою, природними

явищами аналізується І. Кантом. У роботі «Критика здатності судження» (1790) Кант пише: «Якщо нам потрібно судити про природу динамічно як про піднесену, вона повинна представлятися нам як та що вселяє страх ...Отже, в естетичному судженні (без посередництва / поняття) про перевагу над перешкодами можна судити тільки по мірі опору. А те, чого ми прагнемо чинити опір, є зло, і, якщо ми знаходимо наші сили недостатніми для цього, воно – предмет страху. Отже, для естетичної здатності судження природа може вважатися силою, стало бути, динамічно піднесеною, лише оскільки вона розглядається як предмет страху» [27, с. 268]. У наведеному фрагменті з погляду питання, яке нас цікавить слід підкреслити два моменти. По-перше, уявлення про те, що страх виникає лише в тому випадку, коли людина вважає, що у неї недостатньо сил для подолання зла. По-друге, конкретний спосіб подолання страху - трансформація його в почуття піднесеного, в переживання піднесення душі. Істотна умова такої трансформації, за Кантом, – свобода від безпосереднього страху, почуття безпеки. Як справедливо зазначає Хр. Бегеманн, в цій позиції Канта, пізніше підтриманої і розвиненої Ф. Шиллером, міститься проект радикальної стратегії подолання страху. Страх перед зовнішньою загрозою, страх перед вищою істотою - Богом - повинен, по Канту, замінитися моральними вимогами, перш за все вимогами до самого себе. У відповідності з цим будуються і педагогічні погляди І. Канта, в яких вирішальне значення надається моральному заохоченню і такому покаранню, яке повинно викликати у людини моральний самоосуд, «смирненість», а не матеріальному заохоченню і фізичному стражданню.

В епоху Просвітництва, відзначає Хр. Бегеманн, зовнішній страх відступає, але його місце займає історично нова форма страху - страх внутрішній, страх людини перед своєю природою. Ця історична зміна форм страху відзначалася ще на початку ХІХ ст. німецьким літературним критиком А. В. Шлегелем, який вказував, що із зменшенням страху перед силами зовнішнього світу зростає внутрішній страх. Чим більше світ «расколдовивался», за словами Шлегеля, чим менше страх зв'язувався з реальними об'єктами, тим більше він заганявся всередину, породжуючи бурхливі фантазування.

Хр. Бегеманн підкреслює, що такий процес модифікації страху, створення його нових форм пов'язаний з основними установками ідеології Просвітництва: новим розумінням відносин природи і людини - концепцією виховання «добродесної людини», що спирається в своїй поведінці не на

зовнішній примус, а на самоприниження. В основі останнього – внутрішній страх.

Дослідження Хр. Бегеманна, цікаві з точки зору прагнення розглянути страх як історично мінливий феномен. Автор вважає, що саме в епоху Просвітництва, в силу зазначених вище причин, виникають такі механізми соціальної регуляції поведінки, як самозаохочення і совість, засновані на внутрішньому страху. Показовим є проведений Хр. Бегеманном аналіз концепції Супер-Его і його впливу на моральний розвиток. З точки зору автора, описаний З. Фрейдом механізм розвитку Супер-Его і виникнення докорів сумління не слід розглядати як всезагальний, характерний для онтогенетичного розвитку людини в будь-який історичний період. Це процес, який провадився саме в епоху Просвітництва, коли докори сумління, а не страх покарання стають основою моральності. В результаті виникає породжуваний такими докорами внутрішній страх, що є історично новою формою страху. Функція такого страху - забезпечення поведінки, відповідного уявленням про чесноти, острах порушити її не тільки в поведінці, але й у думках. Значне місце у виникненні такого страху Хр.Бегеманн відводить виховним принципам Просвітництва, в яких домінує тенденція влади над внутрішнім світом людини через переживання внутрішнього страху і сорому. Саме таким шляхом формується самоприниження – основний механізм моральної регуляції поведінки. Потяги, пристрасті, мимовільні думки - все засуджується з точки зору вимог моральності. У результаті людина починає відчувати страх і перед Супер-Его, і перед Ід. Вона починає відкидати свою власну природу і боятися її. І більш за все внутрішній страх викликають переживання, пов'язані з чуттєвою природою людини. Їх придушення на догоду принципам добродетельності будили фантазію, і почуттєвий світ ішов у мрії, сновидіння, символи. Так виникали внутрішні конфлікти, неврози, описані і проаналізовані З. Фрейдом. Так, за словами Хр. Бегеманна, епоха, яка закликала до свободи людини, насправді породила печаль, тривогу і страх - центральні симптоми основних хвороб епохи Просвітництва: меланхолії та іпохондрії.

Ідеї Хр. Бегеманна про історичні форми страху представляються надзвичайно привабливими. Дуже заманливо, наприклад, вивести уявлення про беззвітному страху-тузі, тривозі С. К'єркегора і екзистенціалістів як історично новій формі страху, пов'язаній з відчуттям вакууму, самотності людини у загально ускладненому світі. Складність, однак, у тому, що ці погляди, при всій їх видимій обґрунтованості, все ж страждають, деякою штучністю і заданістю. Так, викликає сумнів можливість віднесення

виникнення внутрішнього страху саме до епохи Просвітництва. Варто хоча б згадати про те, що вже в давньогрецькій міфології є богині, яких з певною часткою допущення можна розглядати як втілення муки совісті - Еринія (мучила злочинців і мстилася їм, але була прихильна до їхнього каяття). Добре відомо також, що у філософському плані проблема совісті вперше була поставлена ще Сократом. У наше завдання не входить докладний аналіз цієї проблеми. Вона цікавить нас насамперед з точки зору дуже важливого для психології питання про історичну мінливість форм страху. Крім того, вона значуща і з точки зору вивчення моральної тривожності. Як відомо, остання була виділена З. Фрейдом, а в даний час розглядається в руслі концепцій «почуття провини» і совісті». Хотілося б тільки підкреслити значимість і евристичність ідеї історичності форм страху, необхідність її міждисциплінарного вивчення і разом з тим існуючу небезпеку спрощеного рішення проблеми, яка полягає в спробах поширення філософсько-педагогічних, етичних поглядів на уявлення та переживання «середньої» людини, «людини з вулиці» .

Говорячи про історію філософського розгляду тривоги і страху, не можна не відзначити фрагмент з «Афоризмів життєвої мудрості» А. Шопенгауера. Цей фрагмент, на думку науковців, багато в чому передбачає сучасні психотерапевтичні концепції по «роботі з тривогою»: «Важливий пункт життєвої мудрості полягає в правильному розподілі нашої уваги між сьогоднішнім і майбутнім, щоб ні одне з них не шкодило іншому. Багато людей занадто живуть в сьогоднішньому - це легковажність. Інші занадто захоплені майбутнім - це тривожні і заклопотані. Рідко хто зберігає тут належну міру.... Таким чином, замість того щоб виключно і безперестану займатися планами і турботами щодо майбутнього або віддаватися тузі про минуле, ми ніколи не повинні забувати, що тільки справжнє реально і тільки воно достовірне; майбутнє ж майже завжди складається інакше, ніж ми його уявляємо... Тільки даність істинна і дійсна, вона - реально заповнює час, і виключно в ній лежить наше буття» [78, с. 348-349]. Навчання вмінню жити «тут і тепер» - важливий елемент багатьох сучасних напрямів психотерапії, в тому числі і психотерапевтичної роботи над подоланням стійкої тривожності. Правда, судячи за джерелами, мова може йти лише про передбаченні, а не про вплив поглядів Шопенгауера на сучасні психологічні концепції. Справедливість вимагає також зауважити, що Шопенгауер, вірний своїм песимістичним світоглядам, приходять до висновку, що «чим менше тривожиться людина побоюваннями, тим більше турбують її бажання, пристрасті і претензії» і що «лише тоді, коли ми змушені відмовитися від

усіх можливих вимог і обмежитися простим, голим існуванням, отримуємо ми в уділ той душевний спокій, який служить основою людського щастя, так як він необхідний, щоб знаходити смак у готівковій дійсності і, отже, у всьому житті» [78, с. 349-350]. За межами викладу залишається багато концепцій, зокрема погляди російських філософів і напрямки філософського знання Сходу. Це пов'язано з розглядом тих філософських напрямків, які вплинули на сучасні психологічні погляди на страх і тривогу. Перші не могли надати такого впливу, оскільки, по суті, тільки вводяться в даний час в науковий обіг, другі зробили вплив на деякі підходи до психотерапії страху і тривоги, проте це сталося не прямо, а опосередковано - через переосмислення в руслі певних психологічних концепцій.

З точки зору аналізу історичної мінливості форм страху, значний інтерес, на наш погляд, представляє аналіз сучасних страхів, пов'язаних з громадським життям, середовищем і т. п.

Вивчення «зовнішніх страхів» людини займає значне місце серед сучасних досліджень. Основою таких робіт стало уявлення про те, що культурна історія людства з самого початку породжена страхом. Страх, що був рушійною силою розвитку на зорі цивілізації, робить істотний вплив на весь хід людської історії. Вся історія людства - це своєрідний «діалог» зі страхом, в результаті чого «революція виявляється страхом перед голодом, світ - страхом перед війною, любов - страхом перед самотністю, історія - страхом перед владою і втратою влади», - пише польський дослідник Є. Банку.

На думку іншого польського дослідника, Р. Банайского, людська гідність розвивається в процесі подолання трьох видів страху, викликаних:

- а) пануванням природи над людиною - природний страх;
- б) пануванням соціуму над людиною - соціальний страх;
- в) загрозою людині з боку результатів її матеріально-технічної діяльності - технічний страх.

Всі ці страхи, на думку автора, змінюються і модернізуються в ході історії. Так, природні страхи в даний час виступають у вигляді особливої «екологічної» тривожності, остраху вичерпності природних ресурсів, порушення екологічної рівноваги; технічний страх - це і боязнь виходу результатів науково-технічного прогресу з-під контролю, і одночасно страх втратити звичні «блага цивілізації» - електроенергію, транспорт. Але найбільш серйозний страх, з точки зору автора, - страх соціальний, який чинить на психіку людини найбільш сильний вплив. Можливі форми соціального страху різноманітні, але найбільш болісними виявляються

страх, породжуваний суспільним ладом, а також страхи, пов'язані з тероризмом, зростанням злочинності і т. п.

Вплив зовнішніх страхів на якийсь загальний «рівень тривожності» в суспільстві і переживання тривоги окремою людиною проаналізовані на прикладі ядерної загрози. Розгляд цього питання надзвичайно цікавий, тому, що дає можливість проаналізувати зв'язок «зовнішнього» і «внутрішнього» страхів, страху і тривожності. Великий інтерес у цьому зв'язку представляє дослідження С. Р. Вірта, директора Центру історії фізики при Інституті фізики США - («Ядерний страх: історія образів»). У цій роботі, написаній з позиції міждисциплінарного підходу - «історія образів», який передбачає розгляд проблеми на різних рівнях - від реальних історичних явищ до особистісних особливостей і типів емоційного реагування людей, втілюваного у відповідних образах, - автор детально розглядає, як виник, розвивався і змінювався ядерний страх з 30-40-х до 80-х рр.. Він використовує, зокрема, дані психологічних і соціологічних досліджень.

Найбільш цікавими тут є кілька моментів. По-перше, це перехід від надій, що пов'язуються з ядерними дослідженнями, аж до 1939 р., до боязні. Цей перехід, по Вірту, проходив досить повільно, відносно довго існувала своєрідна рівновага між надіями і страхом, і навіть звістка про Хіросіму не змогла спочатку порушити цю рівновагу. Автор виділяє ряд факторів, які призвели до руйнування цієї «біполярної структури»: наростання холодної війни і розуміння того, що сили, втягнуті в неї, для перемоги не зупиняться перед знищенням мільйонів людей, спеціальна пропагандистська кампанія в пресі, але найголовніше - і це для нас особливо значимо - посилення заходів по охороні секретності. Іншими словами, руйнування надій і перемога страху були пов'язані з тим, що він набував характеру тотальної загрози, розвиток якої «приватна» людина не могла проконтролювати, вона перейшла в розряд невідомої, невизначеної загрози, що, як зазначалося, характерне для внутрішньої тривожності.

По-друге, в кінці 60-х - початку 80-х рр.. ядерний страх змістився спершу з ядерного озброєння на ядерні реактори, а потім - на ядерні відходи. Сьогодні саме останні сприймаються як найбільша загроза. С. Р. Вірт трактує це, використовуючи дію захисного психологічного механізму - «зміщення». Наростання тривоги у зв'язку з небезпекою ядерної війни викликає в масовій свідомості захисне заперечення цієї загрози (заперечлива тривожність) і знаходження об'єкта, який, будучи за багатьма параметрами подібним з образом небезпеки, дозволяє перенести на нього страх.

По-третє, поховання ядерних відходів актуалізує, на думку С.Р. Вірта, архетипічні страхи кінця світу, а також осквернення землі і руйнування природної гармонії. По-четверте, ядерний страх використовувався свідомо для нагнітання загальної недовіри до науки, він був включений в біполярну структуру «влада - жертва». При цьому до першого полюса ставилися не тільки політичні лідери, а й учені, інженери, ототожнювались з логічним пізнанням, бездушними механізмами, а до другого - групи людей, традиційно асоційовані з інтуїтивним (а тому «справжнім») пізнанням світу і одночасно найменш захищені: жінки, діти, «прості люди». Включення ядерного страху в таку біполярну структуру, істотно посилює його, оскільки, з точки зору автора, саме подібні біполярні структури (кінець світу - «золотий вік», природа - культура і т. п.) звертаються безпосередньо до емоцій людини, посилюють вплив образів .

Найбільший інтерес для нас представляють приведені С.Р. Віртом факти, які свідчать, що вже в 60-х роках були отримані дані, які вказували, що з острахом ядерної загрози високо корелює такий індивідуальний показник, як «індекс загальної тривожності людини». Таким чином, сильний ядерний страх проявляють в основному люди з високим рівнем загальної тривожності. Ці дані потім були неодноразово підтверджені, в тому числі і на дітях. Відзначимо, що подібні дані були отримані і в ході виконання Психологічним інститутом РАО програми «Діти Чорнобиля».

С.Р. Вірт показує, як образи ядерної загрози пов'язані з особистісними особливостями людей, трактуючи особистісні особливості з психоаналітичних позицій. Так, на його думку, сприймали ядерну загрозу як кінець світу в основному люди, які гостро переживають емоційне відчуження від матері або її втрату, а в тих, хто мав надмірно суворого або жорстокого батька, виявлялася боязнь «божевільного вченого». На підставі цих даних автор робить висновок, що глобальні образи, нібито породжені зовнішньою загрозою, породжуються глибоко особистими переживаннями. Він приходить до висновку, що ефективність образів, в тому числі і образу ядерної загрози, з точки зору їх впливу на історію, пов'язана з тим, що в них акумулюються архетипічні страхи, особистісні переживання, соціальні проблеми та традиції.

Значимість дослідження С. Р. Вірта визначається тим, що в ньому на великій кількості психологічних досліджень проаналізовано, як зовнішня загроза перетворюється на конкретний, пов'язаний з реальною загрозою об'єктом страх, і як потім цей страх як би «вкорінюється», «проростає» всередину, або, точніше, як складно переплітаються зовнішній і внутрішній страх.

1.2. Інтегративний підхід до дослідження тривожності та страхів

Загальноновизнано, що найбільший вплив на психологічні та психіатричні розробки страху і тривоги надали філософія екзистенціалізму та погляди її безпосереднього попередника - С. К'єркегора. Як вже зазначалося (і це підкреслюється чи не у всіх сучасних роботах, присвячених проблемам тривожності і страху), саме К'єркегору належить ідея розмежування конкретного страху-острахи й страху глибинного, ірраціонального. Важливо підкреслити, що К'єркегор розглядає абсолютно особливий страх - страх, породжуваний «ніщо»: «Але який же вплив має «ніщо»? Воно породжує страх» [34 с. 143].

К'єркегор трактує страх, тривогу, неспокій, відчай як психологічне обґрунтування звернення людини до релігії та релігійної моральності. У роботі «Поняття страху» (1844) він тісно пов'язує страх з гріховністю - з первородним гріхом і гріхом «одиничного індивіда». Особливу увагу К'єркегор приділяє тим інтимно-особистісним переживанням, які не піддаються жодній об'єктивації. Саме до таких переживань відноситься страх-туга на відміну від конкретного страху-острахи. Страх-туга, на думку К'єркегора, - це «симпатична антипатія і антипатична симпатія» [34 с. 144]. У коментарях до книги С. К'єркегора в зв'язку з цим цитується його «Щоденник»: «Природу первородного гріха часто пояснювали, і все ж при цьому бракувало головні категорії - тобто страху (Angest).

А між тим він - найістотніше визначення. Страх - це бажання того, чого бояться, це симпатична антипатія; страх - це чужа сила, яка захоплює індивіда, і все ж він не може звільнитися від неї, та й не хоче, бо людина страшиється, але страшиється вона того, що бажає. Страх робить індивіда безсилим, а перший гріх завжди відбувається в слабкості; тому-то він, за своєю видимістю, трапляється як би несвідомо, але така відсутність усвідомлення і є справжньою пасткою» [34 с. 367].

Концепція страху К'єркегора - концепція етико-теологічна. Глибинний страх тут - споконвічна характеристика людського буття, що дає можливість проявитися людській свободі вибору як справжньому вираженню волі людини. Проявитися морально, тобто, по К'єркегору, у відповідності з волею Бога, який є джерелом всього вищого, доброго в людині: «За допомогою віри страх виводить індивіда відпочити до Провидіння» [34 с. 247].

Суттєве значення для подальшої психологічної розробки цієї проблеми мало підкреслення К'єркегора суб'єктивності страху. Він дає дуже поетичний опис переживання страху: «Страх можна порівняти з запамороченням.

Той, чий погляд випадково впаде в зяючу безодню, відчує запаморочення. У чому ж причина цього? Вона стільки ж закладена в його погляді, як і в самій прірві, - адже він міг би і не зазирнути до неї. Точно також страх - це запаморочення свободи, яке виникає, коли дух прагне до синтезу, а свобода заглядає вниз, в свою власну можливість, хапаючись за кінцеве, щоб утриматися на краю... У подальшому індивіду страх стає рефлексивним. Це може бути виражене тим, що «ніщо», яке є предметом страху, все більше і більше перетворюється на «щось»... «Ніщо» страху перетворюється тут в переплетення передчуттів, які, відбиваючись один в одному, все ближче і ближче підходять до індивіда... » [34 с.160-161]. Це «щось», по К'єркегору, є в строгому сенсі слова «первородний гріх», породженого чуттєвістю. З прямого зв'язку чуттєвості і глибинного страху К'єркегор виводить велику схильність страху жінок: «В жінці більше страху, ніж в чоловікові. Причина цього полягає не в тому, що фізично вона слабша ... ні, причина цього криється у тому, що вона більш чуттєва і одночасно по суті своїй визначена духовно, як і чоловік» [34 с.165]. С. К'єркегор знаходить страх навіть у «чисто і невинно» описуваному поетами почутті любові: «Однак, коли еротичне чисто, і невинно, і прекрасно, сам цей страх також доброзичливий і м'який, і тому поети мають рацію, коли твердять про солодку тривогу» [34с.170]. Примітним є доповнення до цього висловлювання: «Якщо еротичне не чисто, цей тривожний страх стає гнівом, якщо ж тривога (Angest) не присутня зовсім, еротичне стає твариною» [34 с. 370]. Оскільки страх, по К'єркегору, пов'язаний з первородним гріхом, то сильніше всього він проявляється в актах зачаття і народження. У цих актах «страх виступає виразом досконалості людської природи, і тому тільки серед примітивних народів можна знайти відповідність легким пологам тварин» [34 с.170]. Людина народжується з переживаннями гріховності, винності і страху. Але К'єркегор підкреслює значення особистої відповідальності людини, необхідність для нього зробити вибір і тим самим усвідомити межі власної свободи, в тому числі і в подоланні страху і тривоги.

Завершуючи виклад ідей К'єркегора, слід також відзначити, що його «психологічні» роботи містять безліч точних і тонких власне психологічних спостережень.

Перейдемо тепер до викладу розуміння тривоги і страху в теоріях екзистенціалізму. Ці погляди для нас особливо цікаві, оскільки багато в чому заклали основу таких напрямів сучасної психологічної думки, як гуманістична (екзистенціальна) психологія та антропологічна психіатрія. Страх і тривога в цих теоріях є найважливішими онтологічними категоріями

або, використовуючи термінологію М. Хайдеггера, - екзистенціональними, тобто виразом нерозривної єдності, злиття модусів буття людської свідомості і буття світу. При цьому екзистенціональним є саме глибинний, ірраціональний, метафізичний страх-тривожність, а не емпіричний страх-боязнь. Нагадаємо, що в основі екзистенціалізму лежить постулат про первинність екзистенції (існування) по відношенню до «есенції» (буття). Предмети, речі кінцеві і визначені, вони мають своє буття. Людина ж існує, вона відповідална за свої рішення, оскільки володіє внутрішньою свободою та здатністю вибору серед безлічі можливостей самореалізації. Для релігійного екзистенціалізму вся система робить людський вибір – проявом недосяжного прагнення до божественного. В тому напрямку, який умовно позначається як «атеїстичний екзистенціалізм», - це рух до «ніщо», що є найглибшою таємницею і сенсом екзистенції. Так, в роботах М. Хайдеггера (1993) метафізичний страх, тривожність обумовлені основним напрямком екзистенції - до межі, до смерті, в «ніщо». І саме екзистенціальний страх, тривога можуть врятувати людину від нав'язаної вульгарної форми існування, життя в світі речей, втечі від правди про своє існування, відсутність рефлексії про сенс існування - від усього того, що Хайдеггер позначає поняттям «несправжність», вказуючи, що в цьому випадку людина не живе, їй «живеться». Її життя втрачає головний елемент - модус майбутнього (не збігається, по Хайдеггеру, з фізичним часом), який тільки й надає життю - «тут буття» - справжнє існування. У разі недостовірності майбутнього не існує, а життя стає нескінченним повторенням, тобто стає не справжнім. Лише усвідомлення того, що нашій екзистенції властивий екзистенціальний страх - страх смерті, страх втрати самосвідомості і почуття провини за відмову від вибору і самореалізації, може звільнити людину від влади несправжнього існування і змусити його усвідомити свою свободу. Таким чином, страх і вина для Хайдеггера - найважливіші фактори, що змушують людину зажити «справжнім життям». Але життя в страху дуже важке для неї, вона повинна зрозуміти і прийняти страх, а для цього необхідно заглянути туди, звідки виходить цей страх, - за кордон буття, в «ніщо». «Страх виявляє «ніщо» - це і є та екзистенціальна проблема, яку кожна людина вирішує поодиноці і сама для себе. Завдяки цьому рішення вона отримує шанс знайти справжнє існування, вичленувати себе зі світу речей і людей. За К.Ясперсом, тривожність (екзистенціальний страх) - одна з благодотворних сил, які дають людині можливість перейти з повсякденного буття («буття в світі») в екзистенціальний план буття, світ вільної волі. Тривожність - важливий елемент, який зіштовхує людину з «напруженою

прикордонної ситуації», тобто такої, яка тільки і дозволяє людині прорватися до справжньої свободи як виходу за межі буття. Саме подібні ситуації дозволяють, а точніше, змушують людину залишатися людиною, відчувати відповідальність за свою екзистенційну сутність. Отже, тривожність, екзистенціальний страх, за Ясперсом, - це те, що зберігає суть людини, змушує її звернутися до Бога чи філософії, тобто до трансцендентного - того, до чого прагне екзистенція, того, що є її найважливішою характеристикою. Як відомо, К. Ясперс почав свою діяльність як психіатр і психолог, у своїх історичних та філософських працях він багато в чому втілював цей «психологічний» погляд на буття, устрій світу, що характерно і для його розуміння метафізичного і конкретного страху. Так, у книзі "Витоки історії та її мета» (1949), говорячи про реальний страх, який потряс світ, кожної людини під час другої світової війни, він виходить на філософсько-сутнісне і одночасно психологічне розуміння метафізичного страху-тривоги: «Зупинимося на значенні страху. У наш час людей як би охоплює невідомий раніше страх. Він багатозначний і неоднорідний. Це не тільки поверхневий і той що швидко стирається в пам'яті страх і не тільки страх глибокий і гризучий, прихований або явний, - він знаходиться на вітальному або екзистенціальному рівні і неначе укладає в собі всілякі види страху... Поки є страх у людини, є шанс вистояти, і реальність цього шансу залежить від того, як людина долає свій страх. Там, де людина в умовах постійної зміни умов і ситуацій володіє ініціативою, вона може подолати страх лише за допомогою трансцендентно обґрунтованої самосвідомості (свободи). Там, де вона змушена коритися і в сліпому покорі знаходить свої відносно гарантовані функції, страх може зменшитися, тільки перетворившись у постійно діючий двигун вимушеної покори... Страх слід прийняти. Він - основа надії» [81 с. 163-164]. Нагадаємо, що основою психологічної та психіатричної практики Ясперса були відношення до пацієнта як до особистості (а не як до об'єкта, в чому Ясперс звинувачував, зокрема, психоаналіз) і справжнє спілкування. Як відомо, саме ці принципи лягли в основу сучасних гуманістичних напрямків психології, психіатрії, педагогіки. Згідно з цими поглядами, вихованець, учень, клієнт, пацієнт - не об'єкт, з яким психотерапевт, вихователь щось роблять або повинні робити. Тільки справжнє спілкування, засноване на внутрішньому зв'язку між клієнтом та психологом здатне допомогти досягти взаємодії та допомогти визнати один одного рівними особистостями, робить можливою ефективну психотерапевтичну і педагогічну роботу. І активність

людини в подоланні страху; шлях, яким вона його долає, виявляється вирішальним для здобуття справжньої свободи. Дійсний спосіб справжнього життя - це напруга, «прорив» через самого себе. К. Ясперс бачив в цьому кардинальну відмінність екзистенціальної філософії від психоаналізу. Останній, за словами Ясперса, прагне «зробити відчутним ідеал, за допомогою якого людина не приходить через напругу і насильство, як це було можливо, до самого себе, а повертається до своєї природи, і їй вже більше не потрібно бути людиною» [81 с. 383]. Говорячи про розуміння тривожності екзистенціалізмом, не можна не зупинитися на роботах Ж. П. Сартра. Хрестоматійним став вислів Сартра про те, що страх породжується переживанням власної волі: «Страх виникає не тому, що я можу впасти в прірву, а від того, що я можу в неї кинутися». Однак у контексті даної роботи для нас найбільш цікавий погляд Сартра на страх, викладений у психологічній роботі «Нарис теорії емоцій», написаної в 1948, яку сам автор визначає як «досвід феноменологічної психології». Остання в її повному вираженні, за його словами, належить «до ефективності як до екзистенційного модусу людської реальності» [63 с. 122].

Емоції, в тому числі і страх, Сартр визначає як якийсь особливий спосіб розуміння і перетворення світу, особливий, екзистенціальний шар нерелексованої свідомості. Емоція, за словами Сартра, - це магічна, чаклунська поведінка. І істинний сенс страху - і боязні якогось конкретного об'єкта, і смутного, невизначеного страху, який людина відчуває, наприклад, в темряві, - в тому, що «це свідомість, націлена на заперечення, через магічну поведінку, об'єкта зовнішнього світу, свідомість, яка може доходити до самознищення, щоб разом з собою знищити об'єкт. І на противагу цьому радість - «це магічна поведінка, яка прагне реалізувати за допомогою чаклунства володіння бажаним об'єктом як миттєвою цілісністю» [63 с. 133]. У стані емоції свідомість виходить за межі буденного, воно знаходить якість нескінченного. Таким чином, страх, як і інші емоції, підносить людину, надаючи їй життю нову якість, дозволяючи вийти за межі повсякденності, проникнути в магічну, екзистенціальну структуру світу. Мабуть, цю роботу Сартра правомірніше було б розглянути не в цьому розділі, а в руслі власне психологічних досліджень. Однак, на наш погляд, саме в ній яскраво висвічується власне екзистенціальне розуміння емоцій, у тому числі і страху, як того, що створює можливість для «прориву» з буденного, повсякденного в «інший» світ, того, що дозволяє надати життю іншу якість. Саме інтуїтивно-емоційні стани людини є, за Сартром, якимсь граничним способом існування людини в світі і одночасно - несвідомим ні до чого першоджерелом власне людського в людині. В цілому можна сказати, що в філософії

екзистенціалізму глибинний, ірраціональний, екзистенціальний страх розглядається не тільки як один з основ буття, він разом з тим є центральною проблемою ХХ століття, за словами А. Камю, «столітті страху». Принципово те, що постулюється благодетельність напруги - страху, навіть страждання, - оскільки це не дає людині загрузнути в світі повсякденності, а примушує її звернутися до розуміння вищих смислів, знаходити шляхи подолання страху. «Людина свідомо рівно настільки, наскільки вона не приховує від себе свого страху» [26 с. 64].

У класичній роботі Р. Мея «Сенс тривожності» (1969), створеної на стику психології, екзистенціальної філософії та психіатрії, тривожність розглядається у всіх можливих аспектах: від біологічного до соціального. Тривожність розуміється як переживання, що виникає у людини при зіткненні буття з небуттям і в боротьбі з ним. Тривожність породжується конфліктом, який (згадаймо С. К'єркегора) створює не боязнь смерті самої по собі, а боязнь нашого ставлення до неї: вона одночасно нас і притягує, і відштовхує. Боротьба буття з небуттям має екзистенційний характер - це боротьба за справжнє існування, за реалізацію своїх можливостей. Пізніше Р. Мей сформулював це наступним чином: «Тривожність - стан людської істоти в конфлікті з небуттям, конфлікті, який З. Фрейд міфологічно зобразив у своєму інстинкті смерті. Одна сторона цієї боротьби - це боротьба проти чогось у самому собі, але це все одно боротьба за існування, за реалізацію своїх можливостей» (1950). Таку екзистенціальну тривожність, породжувану боротьбою за справжнє існування і парадоксом існування - свободою людини і кінцівкою його буття, - автор вважає найважливішим конструктивним початком в житті людини, відрізняючи її від тривожності як клінічного і патологічного симптому.

Екзистенційна, онтологічна тривожність як боротьба буття з небуттям в її співвідношенні з патологічною тривожністю є предметом аналізу для релігійного філософа П. Тілліха, якому належить також чимало публікацій по вихованню та психотерапії. Його роботи, перш за все книга «Мужність бути» написана в 1952 р., розглядаються багатьма представниками екзистенціальної психології та філософії як принципово важливі і для теоретичного - філософського і психологічного - розуміння страху і тривоги, і для психологічної практики. Тривожність, з погляду Тілліха, це «стан, в якому буття усвідомлює можливість свого небуття», або, що для автора рівнозначно, «екзистенційне усвідомлення небуття... Тривогу породжує не думка про те, що все має минутий характер, і навіть не переживання смерті близьких, а вплив всього цього на постійне, але приховане усвідомлення неминучості нашої смерті» [66 с. 30].

Проводячи традиційне розходження між страхом і тривогою за наявністю у першому конкретного об'єкта, він підкреслює, що людина, що володіє мужністю, може впливати на цей об'єкт і тим самим зробити його предметом свого самоствердження. Саме наявність об'єкта дозволяє перемагати страх: «Мужність може прийняти в себе страх, викликаний будь-яким певним об'єктом тому, що цей об'єкт, яким би страшним він не був, однією своєю стороною співіснує в нас, а ми - через цю його сторону - співіснуємо в ньому. Можна сформулювати це таким чином: до тих пір, поки існує об'єкт страху, любов (у сенсі співучасті) здатна перемогти страх» [66]. При тривозі, «чистій тривозі», за визначенням Тілліха, людина повністю дезорієнтована і відчуває безпорадність, оскільки об'єкт відсутній: «Єдиний об'єкт - це сама загроза, а не джерело загрози, тому що джерело загрози - «ніщо» [66 с. 31]. Разом з тим страх і тривога взаємозалежні: «Жало страху - тривога, а тривога прагне стати страхом» [66]. За звичайним страхом нерідко ховається щось більше, ніж просто боязнь конкретного предмета, явища, він може стати симптомом глибокої тривоги, в той час як тривога прагне звернутися в страх, оскільки людина може за допомогою мужності боротися з ним. Але мужність «не усуває тривогу: тривога екзистенційна, і її неможливо усунути. Однак мужність приймає тривогу небуття в себе» [66 с. 50]. Таким чином, тривога пов'язана з мужністю і самоствердженням. Більше того, саме тривога «штовхає нас до мужності, оскільки альтернативою мужності може бути лише відчай. Мужність протистоїть відчаю, приймаючи тривогу в себе» [66].

Це ж, по Тілліху, можна сказати і про патологічну тривогу, яка для автора рівнозначна неврозу. Така тривога також являє собою вид екзистенційної тривоги, що виникає в умовах, коли у людині не вистачає мужності прийняти тривогу і вона рятується від важкої ситуації, ідучи в невроз. Сильне «Я» і могутнє самоствердження перетворюються на ослаблене «Я» і редуковане самоствердження, яке може мати посилений, підкреслений характер, однак у будь-якому випадку це відмова від справжнього буття, від актуалізації. Це тип самоствердження, в основі якого прагнення захиститися від небуття, сховавшись від реальності.

Як уже зазначалося, екзистенційний світогляд лежить в основі багатьох напрямків сучасної психології, психіатрії і психотерапії. Так, в антропологічній психіатрії антитеза «онтологічна впевненість - онтологічний страх, тривога» є провідними в поясненні неврозів і психічних порушень. На думку представників цього напрямку, невротичні і психічні порушення - це суто індивідуальний вид «буття в світі», що представляє собою спробу позбутися почуттів екзистенційного страху і винності, «онтологічної

тривоги» шляхом відмови від самореалізації, від вибору, від відповідальності за своє життя, це метод вирішення екзистенціальних проблем, спосіб «уникнути небуття, ухиляючись від буття» (1966), що, як можна бачити, практично повторює П. Тілліха.

Звідси і основний шлях подолання зазначених порушень в антропологічній, екзистенціальній психотерапії і психіатрії - набуття пацієнтом знову можливостей самореалізації. Подібний підхід характерний і для гуманістичної психології та психотерапії, зокрема для А. Маслоу і К. Роджерса. Повторне набуття можливостей самореалізації здійснено лише при повному прийнятті клієнта, пацієнта, що дозволить йому повернутися до своєї екзистенції, знову пізнати її справжність. Тільки в атмосфері такого повного прийняття може статися розкриття справжнього внутрішнього світу пацієнта, прийняття ним справжньої свободи і, отже, повернення до визнання і прийняття екзистенціального страху і провини, що веде до відновлення самосвідомості. Процес лікування - це процес справжнього спілкування у повному розумінні цього слова, тобто комунікації, «зустрічі» однієї екзистенції з іншою. При цьому екзистенційна, так само як і гуманістична, психотерапія не ставить своєю метою пристосування пацієнта до суспільного оточення, оскільки це було б рівноцінно підпорядкуванню його влади безособовому, несправжньому існуванню; єдина мета - вивільнення потенцій людини, створення умов для їх особистісного зростання.

Цей момент є надзвичайно важливим для психологічного аналізу страху і тривоги і «роботи» з ними, в тому числі і у віковій психології. Поставлені у цьому зв'язку питання в самій загальній формі можна сформулювати наступним чином:

- Що більш значуще: зробити так, щоб дитина постійно відчувала надійність і безпеку буття, постійний захист або щоб вона навчилася усвідомлювати свої страхи і тривоги і завдяки власному зусиллю - «напрузі і насильству» - долати тривоги і страхи?

- Як в процесі психологічної та педагогічної роботи з дитиною забезпечити їй безпеку, захищеність і в той же час зробити її здатною до напруги?

Сучасна вікова психологія та психологія особистості намагається відповісти на ці питання, приділяючи значну увагу виробленню конструктивних способів подолання труднощів (а здатність долати власні, внутрішні страхи і тривоги є чи не найскладнішим в житті людини, і особливо дитини, підлітка) з тим, щоб в результаті такого подолання виникало і розвивалося позитивне уявлення про власні можливості,

зміцнювалася самооцінка [58 та ін.]. Подібна позиція розділяється і сучасними психоаналітичними напрямками.

Схожа модель лежить і в основі педагогічних поглядів, заснованих на екзистенціальних концепціях. В основі цих поглядів - уявлення про те, що освіта і виховання повинні бути спрямовані насамперед на самореалізацію, самовираження особистості, створення можливостей для розкриття внутрішньої сутності дитини, втілення її екзистенції. Тому основну увагу слід приділяти розвитку неповторної індивідуальності, вихованню в душі особистої відповідальності, формуванню вміння робити справжній екзистенціальний вибір, приймати екзистенціальний страх і провину, розглядаючи їх як результат «відмови від власних можливостей». Таким чином, для екзистенціальної психології, психіатрії та педагогіки прийняття власного екзистенціального страху, тривоги виявляється вирішальним як в найважливішому акті поведінки людини - акті вибору, так і в створенні можливостей для самореалізації людини і здійснення її екзистенції. При цьому значущим є не сама по собі наявність такого екзистенціального страху-тривоги, а правильне ставлення до цього сутнісного, глибинного переживання. Будучи суб'єктом такого страху, людина разом з тим здатна, приймаючи і пізнаючи його, подолати, «перевищити» цей страх, вийти за його межі і завдяки цьому зрозуміти свою суть, своє призначення. Тому зусилля, що вживаються для подолання страху, є надбанням досвіду людини.

Екзистенційний підхід, що підносить людину, що піднімає силу її духу, з нашої точки зору, вигідно відрізняється від інших напрямків досліджень тривожності, згідно з якими людина незалежно від своєї волі і можливостей виявляється в «пастці страху».

Підводячи підсумки короткого викладу проблеми вивчення страху і тривоги у філософії, соціології і, тісно пов'язаними з ними напрямками психології і психіатрії, зазначимо наступне.

Перше. Протягом людської історії об'єкти, що викликають страх і тривогу, зазнають значних змін, їх коло розширюється, відбувається їх інтеріоризація: до зовнішнього страху (страху перед явищами природи, вищими силами, а пізніше, в тому числі і сьогодні, - страху перед досягненнями науки і техніки) додається страх перед своєю внутрішньою природою, перед самим собою (останній, природно, невід'ємний від страху перед вищими, керуючими життям людини, силами). Потім тривога, страх включаються в процес вирішення кардинальних проблем і окремої людини, і людства в цілому - проблем, пов'язаних з відкритим зіткненням з цими трансцендентними силами. І, нарешті, до цього приєднуються тривога і

страх, повністю замкнуті в самій людині і зумовлені його внутрішніми проблемами і конфліктами. І тут відбувається зворотний рух – зсередини, зовні. В результаті процесу екстеріорізації внутрішній страх і тривога, знаходячи зовнішній об'єкт, «прикріплюються» до нього, об'єктивуються в ньому.

Друге. З глибокої давнини і аж до теперішнього часу страх і тривога розглядаються в тісному зв'язку з іншим, зверненим у майбутнє, переживанням - надією. Остання, однак, розглядається як позбавлена притаманних страху і тривозі безпосередній спонукальній силі. Саме в з'єднанні страху і надії ряд авторів вбачають можливість для страху і тривоги стати цінними для людського досвіду переживаннями.

Третє. Протягом всієї історії страх виступає для філософів та культурологів не стільки в своїй негативній, скільки в позитивній ролі, що розуміється, звичайно, по-різному. При цьому мова йде і про сигнальне, інструментальне значення страху і тривоги, і про їх соціальні функції. Останнє означає, що досвід подолання тривоги і страху пов'язується, з одного боку, з такими явищами, як магія, міф, релігія, а з іншого - з усіма засобами контролю суспільства над окремою людиною і відповідними соціальними санкціями. Але найважливіше те, що страх, тривога, досвід їх прийняття, розуміння і подолання виконують значущу «людиноутворюючу» функцію: вони не дають можливості прожити життя в неосмислені, напівтваринному стані, тобто по суті і роблять людину людиною.

Не можна в цьому зв'язку не згадати відому репліку Мефістофеля, який на запитання Фауста: «Ти хто?» - Відповідає так: «... Частина сили тієї, що без числа творить добро, бажаючи усьому зла.... Отже, я те, що ваша думка зв'язала з поняттям руйнації, зла, шкоди. Ось природжений мій початок, мій осередок». Страх і тривога виявляються тією силою, яка, виступаючи в обличчі зла, творить добро і середовищем якого є добро. Вони захищають людину від того, що сьогодні або вчора (або завжди) було і є для нього злом. Тому людина має архетипічні страхи, а протягом історії людства виникають все нові і нові страхи, після усунення одних страхів неухильно слідує поява нових. І чим більше людина стає вільною особистістю, чим більш гостро переживається нею почуття власної індивідуальності, власної унікальності, тим все більш глибинними стають її тривожність і страх. Але ці захисники легко можуть перетворитися на втілення зла, якщо людина виявиться беззахисною, безпомічною, не зуміє чи не захоче впоратися з ними, подолати їх. У цьому випадку тривожність і страх можуть паралізувати і життя окремої людини, і соціальні верстви, і цілі народи, перетворивши їх життя або в

хаотичне, дезорганізоване, або в безглузде, «недійсне» існування (на це, до речі, вказував ще М. Монтень). Переживання безпорадності й незахищеності, будучи одночасно і наслідком страху і тривоги, і їх причиною, можуть створити «пастку страху» і загнати в неї і людину, і суспільство, і народ. Ось чому пошук шляхів подолання тривожності і страху становить головну турботу тих галузей науки і практики, завдання яких - допомогти людині розкрити свої можливості, самореалізуватися, подолати невротичні і психічні порушення, перш за все це психологія і психіатрія.

Аналіз сучасних психологічних досліджень тривожності і страху приводить до висновку, що вони виходять в основному з трьох основних джерел: класичної теорії емоцій, психоаналізу і теорії навчання. Тому ми зупинимося детальніше саме на цих напрямках.

Страх в класичних теоріях емоцій. Науково-психологічне вивчення страху і тривоги, так само як і емоційних явищ у цілому, веде свій початок від праці Ч.Дарвіна «Вираження емоцій у людини і тварин» [1872]. Як відомо, його погляди на страх ґрунтуються на двох основних положеннях: по-перше, на тому, що здатність до переживання страху, будучи природженою особливістю людини і тварин, відіграє значну роль у процесі природного відбору: по-друге, на тому, що протягом життя безлічі поколінь цей адаптивний механізм удосконалювався, оскільки перемагав і виживав той, хто виявився найбільш майстерним в уникненні і подоланні небезпеки. Це забезпечує, по Дарвіну, і особливі властивості страху, у тому числі і можливість зміни його інтенсивності - від помірної уваги до крайнього жаху. Дарвіну належить і опис типових проявів страху - від виразу обличчя і міміки до таких вісцеральних реакцій, як посилене серцебиття, збільшення потовиділення, пересихання горла, зміна голосу.

Багато поглядів Дарвіна цілком актуальні для сучасних теорій тривоги і страху. Це перш за все уявлення про вроджені передумови страху, про його різні форми в залежності від інтенсивності, про його функції - сигнальні та оборонні, що викликаються страхом вісцеральних змін. Крім того, на думку К. Ізарда [1980], Ч.Дарвін, говорячи про співвідношення сил емоції і її зовнішніх проявів, заклав основу гіпотези про роль зворотного зв'язку в емоціях. У периферичній теорії Джемса - Ланге страху також приділяється велика увага. Страх розглядався У.Джемсом як одна з трьох найсильніших емоцій поряд з радістю і гнівом. «Прогрес, спостережуваний в поступовому розвитку тваринного царства аж до людини» характеризується головним чином «зменшенням числа випадків, в яких представляються істинні приводи для страху» [16 с. 307]. Судячи з опису, тривога розумілася Джемсом як одна

з форм страху. На його думку, в буденному житті людини його часу страх існував лише у формі нагадувань: «Жахи земного існування можуть для нас стати написом на незрозумілій мові ... такі жахи малюються нам у вигляді картини, яка могла б прикрасити килим на підлозі тієї кімнати, де ми так затишно розташувалися і звідки благодушно дивимося на оточуючий світ » [16 с. 307]. Не можна не відзначити, як відрізняється це світовідчуття людини, що жила в кінці XIX ст., від описаного в попередньому розділі погляду людини сторіччя XX - «сторіччя страху» (А. Камю), «сторіччя тривожності» (Р. Мей). Керуючись уявленням про те, що «емоція є прагненням до відчуження, а страх - прагненням до дій за наявності відомого об'єкта в навколишньому оточенні» [16 с. 272] і одночасно розумінням того, що в багатьох випадках таке розмежування провести неможливо, та з наукової точки зору і не потрібно.

У. Джемс дає опис страху і в главі «Емоції», і в розділі «Інстинкти» своєї знаменитої праці «Принципи психології». Страх, по Джемсу, - непідробний і онтогенетично ранній інстинкт людини. Джемс докладно аналізує «класичні» об'єкти людського страху - шум, висота, змії, павуки, дивні люди і тварини і т. п., відокремлюючи при цьому об'єкти, страх до яких викликаний інстинктом, від тих, щодо яких досить важко сказати, чи пов'язана боязнь з інстинктом або з наученням. Особливу увагу Джемс приділяє боязні самотності, темряви і надприродних явищ: «Самотність в дитинстві служить одним з головних джерел страху. Само собою зрозуміло телеологічне значення як цього факту, так і того, що діти, прокинувшись і не знайшовши біля себе нікого, проявляють страх безперервним криком» [16 с. 309]. Аналізуючи причини страху, Джемс, хоча і не без застережень, солідаризувався з гіпотезою про те, що деякі форми страху (наприклад, боязнь мерців, павуків, печер), а також деякі форми поведінки при сильному переляку (такі як «завмирання на місці» від жаху) і ряді фобій (наприклад, агорафобії) можна розглядати як рудименти колись корисних інстинктів.

Надзвичайно цікаво зроблений У. Джемсом опис містичного страху. Подібний страх він розглядав як наслідок особливого співвідношення ідей про надприродні сили і певної реальної обстановки, а також як поєднання кількох найпростіших видів страху: «Для отримання містичного страху потрібно додавання багатьох звичайних елементів жахливого. Такі самотність, темрява, дивні звуки, особливо неприємного характеру, неясні обриси якихось фігур (або ясно окреслені страшні образи) і пов'язаний із запамороченням тривожний стан очікування» [16 с. 310-311]. Особливе

значення Джемс надає такому елементу, як «здійснення звичного абсолютно непередбачуваним чином». У цілому, говорячи про теорію страху Джемса, необхідно підкреслити три основні моменти: по-перше, розгляд страху і як емоції, і як інстинкту, по-друге, на відміну від Дарвіна, оцінку Джемсом страху як виконуючого пристосувальну функцію лише в дуже обмежених межах, яка в основному приносить шкоду; по-третє, виділення в якості джерел страху не тільки природних, але й надприродних явищ і об'єктів. Розуміння страху як інстинкту проявляється і У. Мак-Дауголла. Особливість інстинкту страху, з точки зору цього автора, в тому, що йому відповідає такий тип інструментальної активності, як втеча. Однак для цілей нашого аналізу більш цікаве інше положення Мак-Дауголла - введене ним у відносно пізніх роботах [1932] розмежування схильності, або «диспозиції», і актуальних мотивів - «тенденції». Це положення, на нашу думку, можна розглядати як свого роду прообраз сучасного уявлення про ряд психологічних явищ, які можуть існувати і у вигляді диспозиції до певного типу поведінки (Риса, властивість), і у вигляді тимчасового стану, актуальної мотиваційної тенденції. Саме до таких явищ, як вказувалося, відноситься і тривожність. З відомих нам літературних джерел можна зробити декілька переконливих висновків про те, наскільки погляди Мак-Дауголла вплинули на цей підхід, який ми зараз найбільш звично пов'язуємо з іменами Р. Б. Кеттелла і І. Шеіра, Ч. Д. Спілбергера, а у вітчизняній психології - Ю. Л. Ханіна. Проте проведення такого розмежування дослідником, внесло, за словами Х. Хекхаузена, «в пояснення поведінки типової для психології мотивації - стиль мислення» [74 с. 108], вважається надзвичайно важливим, оскільки вказує, що необхідність такого поділу усвідомлювалася практично з самого початку досліджень мотивації поведінки. Ще один момент, який хотілося б відзначити, говорячи про підхід У. Мак-Дауголла, - це постулювання вторинних емоцій, що виникають в результаті одночасного прояву або об'єднання декількох базових інстинктів. Наприклад, виявляється одночасно базовим інстинктам втечі і допитливості відповідає вторинна емоція, яка об'єднує страх і подив. Пізніше в диференціальній теорії емоцій (К. Ізард, С. Томкінс) було показано, що саме зазначені емоції плюс та, яку ці автори позначають як «інтерес», найбільш виражені в ситуаціях страху. Всі ці емоції, які С. Томкінс називає емоціями зростання стимуляції, як показують спеціальні дослідження, взаємопов'язані і на нейрофізіологічному рівні [1962, 1963].

І, нарешті, останній момент, який хотілося б підкреслити, говорячи про теорію У.Мак-Дауголла, - це уявлення про похідні емоцій - надії, радості,

неспокої, - не пов'язаних з окремими інстинктами, диспозиціями. З цього випливає і розуміння ним виникнення складних почуттів в результаті синтезу кількох диспозицій і інших психічних утворень. У. Мак-Дауголл вважав, що головними є почуття, пов'язані з «Я» людини. Саме навколо них формуються інші почуття, складаючи ядро характеру людини і обумовлюючи індивідуальні відмінності в поведінці і - що для нас особливо важливо - в схильності до переживання певних емоцій. Таким чином, в концепції У. Мак-Дауголла, яку лише умовно можна віднести до класичних теорій емоцій, чітко простежується розрізнення базових емоційних диспозицій, до яких відноситься і страх, і вищих почуттів, що представляють собою синтез, що виникає на основі цих базових утворень, але не зводиться до них, і центрують на почуттях, пов'язаних з відношенням до власного «Я».

Підбиваючи підсумки розгляду проблеми страху в класичних теоріях емоцій, можна сказати, що він розглядався як базова емоція, пов'язана з реакцією на зовнішню загрозу. Саме вроджений характер страху обумовлює спільність зовнішніх і внутрішніх симптомів його прояви не тільки у людей, що належать до різних культур, але й у вищих тварин.

Тривожність та страх в теорії научіння. Відповідно до поглядів класиків теорії научіння і представників її більш сучасних відгалужень, тривожність і страх - дуже близькі явища. І тривожність, і страх - емоційні реакції, що виникають на основі умовного рефлексу. Вони, в свою чергу, створюють ґрунт для широкого репертуару інструментальних, оперантних реакцій уникнення, на основі яких і відбувається соціалізація індивіда, і виникають (у разі закріплення неадаптивних форм) невротичні і психічні порушення. Розгляд страху як фундаментальної, природженої емоції найбільш яскраво проявилось в роботах засновника біхевіоризму Дж. Уотсона, який відносив до числа таких первинних емоцій, крім страху, також гнів і любов. Проблема уродженості базових емоцій, і перш за все страху, широко обговорювалася в психологічній літературі на рубежі століть, але відгомони цієї суперечки виразні ще й зараз. Нагадаємо, що, згідно біхевіоральним поглядам, емоції - специфічний тип реакцій, перш за все вісцеральних. Саме таке розуміння лягло в основу спостережень Дж. Уотсона, що дозволили йому зробити знаменитий висновок про те, що страх з'являється з самого моменту народження. В якості стимулів, що викликають реакції типу страху в новонароджених, він розглядав позбавлення опори (на це ж указував в описі «рефлексу страху» в 1922 р. В. Штерн), шум, гучні звуки, а також дотики типу легкого поштовху до дитини під час засипання або пробудження [1929]. Проте надалі, вважав Дж. Уотсон, доводячи це

результатами спеціально організованих спостережень, розвиток страху здійснюється по лінії розширення його об'єктів і відбувається на основі умовних рефлексів. Цієї ж точки зору дотримувалися В. Штерн, Ж. Прейер та ін. Як відомо, Дж. Уотсону належить і перше дослідження порівняльної ефективності різних шляхів подолання придбаного страху. У цій надзвичайно цікавій роботі, проведеній на дітях від 3 місяців до 7 років, вивчалася ефективність таких методів подолання страху:

- 1) достатньо тривала відсутність подразника, що викликає страх;
- 2) словесне роз'яснення з показом картинок лякаючого об'єкта, розмовами про нього і т. д. ;
- 3) «звикання», при якому дитині часто пред'являвся лякаючий подразник;
- 4) «соціальний чинник» - підключення інших дітей, що здійснювалося в двох варіантах: у вигляді насмішок над «боягузом», та у вигляді демонстрації «сміливої» поведінки і спонукання боятися такої дитини, а також наслідувати такий вид поведінки;
- 5) «перемикання та вимикання»: цей спосіб, судячи з опису, надзвичайно близький до того, що сьогодні слідом за приналежним до цього ж напрямку Дж. Вольпе прийнято позначати як «послідовна десенсибілізація».

Результативними виявилися тільки два останніх методи. Причому вплив «соціального фактора» виявився суперечливим і обмеженим. У разі глузування він давав, як правило, негативний результат, а при наслідуванні, хоча іноді і надавав позитивний вплив, все ж відзначалися випадки, коли «смілива» дитина заражалася боязню, а не навпаки. І лише метод «перемикання або виключення», широко використовуваний і в даний час, виявився справді ефективним.

Аналізуючи ці результати, автор приходить до висновку про значну стійкість набутого страху. Викликати набутий страх порівняно легко, домогтися ж його згасання надзвичайно важко. Це, на думку Уотсона, пов'язано з тим, що нам зазвичай невідомий той первинний подразник, на якому «зав'язався» набутий страх. Якби ми могли точно вичленувати це першоджерело, то процес боротьби зі страхом виявився б більш ефективним, оскільки, впливаючи безпосередньо на нього, ми могли б розімкнути зв'язок і позбавити деякі об'єкти їх загрозливого змісту. Це припущення не було підтвержене в ході подальших спеціальних досліджень. Істотний вплив на вивчення тривожності в руслі теорії навчання справила «концепція потягу» К.Л. Халла. Вона стала основою робіт по тривожності, які відносяться і до

соціальної школи навчання, що є спробою синтезу навчіння й психоаналізу, і належать до іншого крила теорії навчіння дослідженням Р. Спенса і Дж.Тейлора. Соціальна школа навчіння додає тривожності і страху центральну роль у соціалізації індивіда (О.Х. Маурер, Г. Мандлер, І.Г. Сарасон, С.Б.Сарасон, Дж. Доллард, Н.Є. Міллер, В. Хартруп та ін.).

В основі цих поглядів лежить уявлення про те, що початково нейтральні стимули можуть, через підкріплення і навчіння, ставати емоціогенними і набувати тривожних властивостей. Вперше, як відомо, експериментальний доказ цього було отримано в дослідженні Дж. Уотсона при формуванні реакції типу страху на раніше індіферентний подразник (білого щура) при поєднанні з безумовним негативним подразником (несподіваним гучним звуком) у 11-місячного хлопчика. Цікаво відзначити, що хлопчик Альберт, у якого вироблялася дана реакція, не був «домашньою» дитиною, він постійно знаходився в лікарні і, можливо, хоча сам Уотсон не фіксує цього, характеризувався «синдромом госпіталізму», в який входить підвищена чутливість до негативних подразників. У процесі експерименту була доведена стійкість реакції страху і її виборча іррадіація. Цей, неприйнятний для домінуючої сьогодні психологічної свідомості, експеримент мав значний відгук у психотерапії. На його основі було створено безліч ефективних психотерапевтичних технік, орієнтованих на вироблення реакцій страху й огиди (аверсивних) і застосовується, наприклад, при лікуванні алкогольної та наркотичної залежності, деяких психічних захворюваннях. У руслі даного напрямку проводилися і більш гуманні експерименти, які мають протилежну спрямованість: спочатку страхаючому стимулу надавалося позитивне значення (вперше таке дослідження проводилося ученицею Дж. Уотсона – М. Джонс у 1924 р.). Було встановлено, що в цьому випадку потрібно не тільки більше часу і велика поступовість, ніж при виробленні реакції страху, але, більш того, – первісна реакція страху значно перешкоджає виробленню нової позитивної реакції. Пізніше було показано, що істотну роль в успішності цього процесу відіграє моделювання поведінки, причому людина, повинна представляти особистісну цінність для того, кому належить ця поведінка, тобто повинна засвоїти певну форму реагування.

В результаті цих досліджень було встановлено, що тривожність і страх, відносно легко виникаючи, надалі набувають якості дуже стійких утворень, та з великими труднощами піддаються перенавчанню. Даний факт, на наш погляд, має чимале значення для розуміння природи цього явища. Істотна увага в соціальній теорії навчіння, як і в психоаналізі, відводиться

дослідженню сигнальної функції тривожності (страху). Так, на думку О.Х. Маурера, тривожність (умовний страх) поряд з іншими передуючими емоціями (надією, розчаруванням і полегшенням) чинить вирішальний вплив на вибір і, отже, на подальше закріплення способів поведінки. При цьому основні (первинні) емоції підкріплення – тривожність (страх) і надія. Полегшення і розчарування вторинні, вони являють собою зменшення основних емоцій: полегшення – тривожності (страху), розчарування – надії. Виходячи з уявлень про центральну роль емоційного обумовлення в навчінні і про те, що емоції викликають тенденції до певної поведінки, діючи як мотив, О.Х. Маурер вважав, що основна функція тривожності – сигналізує, вона веде до того, що підкріплюються такі реакції, такі форми поведінки, які сприяють запобіганню переживання більш інтенсивного страху або зменшують страх, що вже виник. Багато дослідників, що належать до даного напрямку, вважають, що тривожність, точніше, тенденція до її зменшення відіграє основну роль у соціалізації дитини, причому вона може сприяти виробленню як позитивних якостей, так і негативних, таких, наприклад, як агресія або надмірна залежність (Дж. Доллард, Н.Є. Міллер, В. Хартруп, Р. Уолтерс та ін.). Також було показано, що багато форм покарання, наприклад ізоляція дитини, впливають на подальшу поведінку тільки за умов опосередкованого впливу тривожності. Вплив опосередкованої дії тривожності був показаний і при вирішенні завдань зростаючої складності [55; 78]. Критика цих поглядів широко відома. Визнаючи значення одержаних в дослідженнях даного напрямку фактів, багато психологів, як вітчизняних (Л.І. Божович, В.В. Давидов, О.М. Леонт'єв та ін.), так і зарубіжні (Д. Берлайн, К. Левін, Дж. Нюттен, Ж. Піаже та ін.) з різних позицій довели теоретичну і методологічну неспроможність теорії редукції спонукання (до якої відноситься і тенденція до зменшення тривожності) і більш широко – гомеостатичної моделі – як універсального пояснювального принципу, що відноситься і до мотивації, і до складних форм поведінки, і до психічного розвитку в цілому. Для сучасної психології характерним є підкреслення ролі активності індивіда, його «відкритості» у взаємодії з навколишнім світом, принципово не гомеостатична модель його розвитку.

Разом з тим необхідно відзначити значимість отриманих у дослідженнях соціальної теорії навчання конкретних фактів, що стосуються впливу так званої «соціально-ситуаційної» тривожності (О. Кондаш) на успішність діяльності, ефективність поведінки в конкретних областях: при здачі іспитів (екзаменаційна або більш широко – тестова тривожність), «арифметична» тривожність, «аудиторна» тривожність – боязнь публічної промови і т.д.

Найбільш значущий для цілей нашої роботи отриманий в цих дослідженнях висновок про те, що джерелом соціально-ситуаційної тривоги є як досвід (придбана раніше в подібних ситуаціях реакція тривожності), так і значущість ситуації для індивіда, прямо не пов'язана з конкретним індивідуальним досвідом, але обумовлена цінністю таких ситуацій в культурі, їх поширеністю і т.д.

Висунута у соціальній теорії наочіння модель закріплення і зростання тривожності припускає, що в досвіді індивіда – в аналогічних ситуаціях або ситуаціях за змістом досить далеких, але схожих за значимістю (наприклад, ситуація іспитів та освідчення в коханні) – формується певний тип реакції, який сприяє ослабленню тривожності. Частина таких реакцій адекватна ситуації і може сприяти успішності в досягненні цілей. Інші, актуалізуючи переживання некомпетентності, безпорадності, низької самооцінки, страху, осуду і т.д., стимулюють реакцію уникнення і тому перешкоджають успішності. Тому зростання соціально-ситуаційної тривоги веде до конфлікту цих двох типів реакцій, які, в свою чергу, разом конкурують з тенденцією до результативності, досягнення мети. Все це призводить до зростання емоційної напруженості і відповідно – до негативних результатів, неминучим наслідком чого стає закріплення тривожних реакцій і форм поведінки. Вплив тривожності (як ситуативної, так і стійкої) на діяльність широко вивчався в іншому напрямі школи наочіння, представленому відомими іменами – К.В. Спенса і Дж.Тейлора, авторами самої, мабуть, поширеної шкали тривожності, і їх послідовників. Докладний аналіз робіт цього напрямку широко представлений в літературі [39; 57; 74 та ін.]. Зупинимось лише на деяких моментах. К.В. Спенс і Дж. Тейлор розглядали тривожність (відрізняючи її від страху) як придбане ваблення, що має стійкий характер, солідаризуючись у цьому з О.Х. Маурером і Н.Є. Міллером. Їх цікавила енергетична функція цього ваблення, його ненаправлений, загальноактивуючий характер. Було введено поняття «рівень тривожності», яке, на думку Дж. Тейлора, не варто було прирівнювати до рівня спонуки (драйву). Тривожність, з погляду Дж. Тейлора, лише «деяким чином пов'язана з емоційною чутливістю, яка в свою чергу вносить свій внесок у рівень спонукання». Для опису і пояснення цього К.В. Спенс ввів між рівнем спонуки (драйвом) і проявом тривожності особливу змінну – триваючу емоційну реакцію. Ця змінна, на його думку, викликається загрозливим стимулом і виявляється на операціональному рівні у вигляді збудження і відповідних фізіологічних реакцій, що може фіксуватися в процесі зовнішнього спостереження.

Було висунуто і доведено припущення, що про те ж можуть свідчити і самозвіти випробовуваних про наявність певних реакцій, що характеризуються як реакції хронічної тривожності. На цій підставі Дж. Тейлором була розроблена Manifest Anxiety Scale (MAS), що зробила першорядний вплив на вивчення тривожності в багатьох психологічних школах і напрямках, у тому числі і в нашій країні. Особливо значущою ця методика виявилася для практичної психології – як дорослої, так і дитячої. Широко відома в нашій країні під назвами «Шкала відкритої тривожності» або «Шкала проявів тривожності», вона була першою методикою, в якій діагностувалися індивідуальні відмінності в схильності до переживання тривожності. Шкала Дж. Тейлора була створена шляхом відбору 50 пунктів ММРІ, які, за оцінками клінічних психологів, найбільш відповідали клінічним визначенням хронічної тривожності і її реакцій, запропонованих Н. Камероном [1947]: дифузний і хронічний стан психологічної та соматичної напруги, занепокоєння, неухважність, підвищена стомлюваність, легкість виникнення переживання тривоги, навіть при незначній загрозі. Шкала була опублікована в 1953 р., а пізніше, в 1956, А.Кастанеда зі співавторами опублікували її дитячий варіант – Children Manifest Anxiety Scale (CMAS). І до теперішнього часу ці шкали вважаються одними з найбільш надійних, прийнятих у всьому світі інструментів для вимірювання тривожності як стійкої властивості. Факторний аналіз шкали виявив п'ять складових її факторів, які в сукупності і характеризують стійку тривожність:

- 1) хронічна тривожність або мука;
- 2) зростання психологічної і / або соматичної напруги;
- 3) порушення сну, пов'язане з внутрішньою напругою;
- 4) почуття особистісної неадекватності;
- 5) моторна скутість, ніяковість.

І дорослий, і дитячий варіанти шкали були створені перш за все для прогнозування результатів діяльності. Застосування їх для зазначеної мети виявляє досить складну і суперечливу картину. Хоча в цілому прийнято вважати, що стійка тривожність сприяє діяльності у відносно простих для індивіда ситуаціях і перешкоджає в складних, реально картина виявляється більш строкатою, особливо при роботі з дітьми. Так, вельми суперечливі дані щодо особливо обдарованих дітей і людей з високим інтелектом. Суперечливі дані і зв'язки між тривожністю, виявлені у CMAS, і успішністю в школі. Зараз в цілому прийнято положення про індивідуалізований вплив тривожності на успішність діяльності, індивідуальної «оптимальної зони» [9; 74 та ін.].

Особливо вивчалася дія стійкої тривожності в так званих оціночних ситуаціях (тестова тривожність).

Значимість і специфічна складність подібних ситуацій, їх безпосередній зв'язок з уявленням про себе зробила їх найбільш «тривогогенними». Ця проблема детально вивчається в роботах І.Г. Сарасона, в яких, зокрема, показано, що тривожність перед іспитами відображає загальну оціночну тривожність індивіда (1972). Для вимірювання тенденції до тривожності у дітей в подібному типі ситуацій був розроблений ряд шкал, з яких найбільш відома «Шкала тестової тривожності для дітей» С.Б. Сарасона (1960). В одному з лонгітюдних досліджень, проведеному за допомогою цієї шкали, було, наприклад, показано, що результати тестів та іспитів у дітей з високим рівнем тривожності гірші, ніж у не тривожних, причому з віком ця тенденція посилюється.

Детальний виклад результатів досліджень тестової тривожності, як уже зазначалося, представлено в книзі Х. Хекхаузена. Тут же хотілося б звернути увагу на один істотний момент – значення того, що виникає в оцінній ситуації – особистісна загроза тягне за собою посилення концентрації на собі і, інтерференціюється з необхідними для діяльності вміннями, навичками, перешкоджає зосередженню на завданні. Інтерпретуючи ці дані, І.Г. Сарасон абсолютно справедливо, на наш погляд, вказує, що центральну роль в цьому процесі відіграють потреби особистості, які в свою чергу впливають на сприйняття вимог ситуації. Більш спірним, однак, видається інший висновок І.Г. Сарасона: на підставі того, що сприйняття ситуації опиняється під впливом потреб і що в зв'язку з цим сприйняття вимог ситуації спотворюється, він робить традиційний для школи наuczіння, висновок, що тестова тривожність – результат наuczіння неадекватних реакцій у подібних ситуаціях.

Проблематичність подібного трактування, на наш погляд, в тому, що вона, по суті, ігнорує потреби, що актуалізуються в оціночних ситуаціях, насамперед потреба у стійкій, що задовольняє людину, самооцінці і в ствердженні себе в очах оточуючих, з чим пов'язаний факт посилюючого впливу присутності інших людей, на тестову тривожність. Потреби актуальні, активні, вони діють, перетворюючи найчастіше цілком нейтральні ситуації в ситуації оціночні і навіть гостро конкурентні, змагальні. Це, звичайно, не виключає і наявності закріплених реакцій, що надають в свою чергу вплив на потреби. На закінчення зупинимось на питанні про роль тривоги та страху в неврозах. Як уже зазначалося, тривозі і страху відводиться вирішальна роль у виникненні неврозів і психозів практично у

всіх психологічних напрямках. Не становлять винятку в цьому плані і розгалуження теорії навчання. Відмінності ж стосуються розуміння механізмів дії тривоги і страху. Згідно теорії навчання, негативні фактори-подразники (наприклад, травми, конфлікти) зазвичай викликають тривогу і страх, а уникання цих подразників служить позитивним підкріпленням. Фіксація неправильних, неадаптивних форм їх подолання обумовлює психічні та невротичні порушення. Пояснюючи це, Х. Айзенк вказує, що в результаті такого закріплення індивід набуває не те, що йому вигідно, а те, що не вигідно.

Таке розуміння обумовлює основний шлях подолання страху і тривоги, а також лікування неврозів і психозів, як у дорослих, так і у дітей – позбавлення від симптому або перевивчення. Важливою рисою, що визначає специфіку того, що розширено позначається як «біхевіоральна терапія», є спрямованість головним чином на симптом (неправильну форму поведінки, неправильно закріплену реакцію). Звідси і критерій ефективності терапії – ліквідація симптому або вивчення адаптивних форм поведінки. В руслі цього напрямку розроблено безліч тренінгів, конкретних технік, в тому числі подолання тривожності і страху, які часто виявляються вельми ефективними [61]. Разом з тим навіть представники цього напрямку в даний час вказують, що значний вплив на ефективність терапії надає мотивація суб'єкта, зміцнення його впевненості в собі, зміна його ставлення до своєї поведінки і поглядів на навколишнє.

Ми лише коротко торкнулися дослідження тривожності і страху в теорії навчання, прагнучи показати, який великий внесок у вивчення цієї проблеми, в практичну роботу з тривожними дітьми і дорослими був внесений представниками даного напрямку.

Тривожність та страх в класичному психоаналізі. Більшість дослідників тривожності погоджуються з тим, що проблема тривожності як проблема власне психологічна – і в науковому, і в клінічному плані – була вперше поставлена і піддалася спеціальному розгляду в працях З. Фрейда (1896, 1920, 1926, 1933)

Перш за все, необхідно відзначити, що погляди Фрейда відносно тривожності і страху близькі до філософської традиції, що бере свій початок від С. К'єркегора. Близькість поглядів К'єркегора і Фрейда на розуміння суті буття людини, значення несвідомого, неодноразово підкреслювалось істориками науки [38]. Для нас найбільш цікаво, як ця близькість виявляється в розумінні тривоги і страху. І Фрейд, і К'єркегор визнавали необхідність розмежування страху і тривоги, вважаючи, що страх – реакція на конкретну, знайому небезпеку, в той час як тривожність – на небезпеку, не визначену і

не відому. Значення, яке З. Фрейд надавав тривожності, може бути, найбільш яскраво виражено в його лекції 1917 р.: «... безсумнівно, що проблема страху – вузловий пункт, в якому сходяться самі різні і найважливіші питання, таємниця, рішення якої повинна пролити яскраве світло на все наше душевне життя» [71 с. 251]. Вважаючи, що розуміння тривожності має надзвичайно велике значення для пояснення психічного життя людини, З. Фрейд дуже скрупульозно підходив до аналізу даного явища, неодноразово переглядаючи і уточнюючи свою концепцію головним чином в тих її частинах, що стосується причин і функцій тривожності. Класичною роботою З. Фрейда по проблемах тривожності вважається книга «Гальмування. Симптом. Тривожність» (1926), яка була перекладена на російську мову і видана під назвою «Страх» (1927). До цих пір практично жодне дослідження по тривожності, що виходить на Заході, не обходиться без прямого або непрямого посилання на цю книгу. З.Фрейд визначав тривожність як неприємне емоційне переживання, що є сигналом небезпеки. Зміст тривожності – переживання невизначеності і відчуття безпорадності. Тривожність характеризується трьома основними ознаками:

- 1) специфічним почуттям неприємного;
- 2) відповідними соматичними реакціями, насамперед посиленням серцебиття;
- 3) усвідомленням цього переживання.

Спочатку З. Фрейд вважав, що можливе існування і несвідомої тривожності, проте потім він прийшов до висновку, що тривожність – стан, який переживається свідомо і супроводжується зростанням вміння поводитися з небезпекою (за допомогою боротьби або втечі). Тривожність поміщається в Его («Я»): «Роль Я», як місця розвитку страху, була підтверджена, так як за «Я» визнана була функція продукувати у міру потреби – афект страху» [70 с. 91]. Що стосується несвідомої тривожності, то надалі вона була вивчена в руслі досліджень психологічного захисту. Спочатку З. Фрейд вважав, що тривожність виникає внаслідок затримки пригніченої енергії, проте надалі він переглянув свою точку зору і прийшов до висновку, що, навпаки, тривожність викликає пригнічення, а не є його результатом. Переживання тривожності зв'язується з принципом задоволення: «Назвавши стан, при якому зусилля принципу задоволення зазнають невдачі та стають травматичними, ми приходимо через такий ряд як: невротичний страх – реальний страх – небезпечна ситуація до простого положення про те, що викликає острах, предмет страху, – це кожен раз поява травматичного фактора, який не може бути усунутий дією принципу

задоволення... Тільки величина суми збудження призводить до травматичного фактору, паралізує роботу принципу задоволення, додає ситуації небезпеки її значення» [71 с. 357-358]. Тривожність є повторенням у наших фантазіях ситуацій, пов'язаних з випробуваними в минулому досвіді переживаннями безпорадності. Прообразом таких ситуацій є травма народження. Цікавий у цьому зв'язку погляд З. Фрейда на проблему страху у тварин і людини, що має, як видається, істотне значення для його розуміння відмінностей між людиною і тваринами. З. Фрейд вказує, що страх – реакція, властива всім живим організмам, але з народження переживається тільки ссавцями, причому не ясно, чи має цей акт для них значення травми. Перехід від тваринного світу до людського, за З. Фрейдом, – від біології до психології – змінює структуру утворень, що виконують в цих двох світах подібні функції. Питання про співвідношення страху у тварин і у людини до теперішнього часу залишається одним з найбільш дискусійних у вивченні проблем тривожності і страху. Так, згадувана вище поширена точка зору на тривожність як реакцію на соціальну, а на страх - реакцію на вітальну загрозу, імпліцитно містить уявлення, що страх - загально біологічна реакція на загрозу, характерна і для тварин, і для людини, в той час як тривожність притаманна тільки людині, є приналежністю тільки її психічного життя. На наш погляд, позиція З. Фрейда, що підкреслює особливий, специфічний для людини характер навіть тих емоційних станів, які є загальними для людей і тварин, поділених на дві частини: біологічну і соціальну, тобто власне людську. Переважно тому, що тут класична проблема «біо – соціо» переводиться в інший план. Психологічний рівень знімає біологічний. Перевага, евристичність такого підходу по відношенню до інших явищ психіки, закономірностям психічного розвитку неодноразово підкреслювалася у вітчизняній психології. Цікава й позиція З. Фрейда з проблеми видів та форм тривожності. Він виділяв три основних види тривожності:

- 1) об'єктивну (реальний страх) – на небезпеку у зовнішньому світі;
- 2) невротичну – на небезпеку, не визначувану і не відому;
- 3) моральну тривожність – «тривожність совісті».

Аналіз невротичної тривожності дозволив З. Фрейду виділити дві її основні відмінності від об'єктивної, тобто реального страху. У лекції 1933 р. він формулює їх таким чином. Невротична тривожність відрізняється від об'єктивної «в тому, що небезпека є внутрішньою, а не зовнішньою, і в тому, що вона свідомо не визнається» [71 с. 352]. Основне джерело невротичної

тривожності – боязнь потенційної шкоди, яку може заподіяти звільнення потягів.

Невротична тривожність може існувати в трьох основних формах. По-перше, це «вільно плаваюча», «вільно витає» (free-floating) тривожність, або «готовність у вигляді тривоги», яку, як образно зауважує З. Фрейд, тривожна людина носить усюди із собою і яка завжди готова прикріпитися на час до будь якого більш-менш підходящого об'єкту, явища (як зовнішньому, так і внутрішньому). Наприклад, вона може втілитися в страх очікування. По-друге, це фобічні реакції, які характеризуються невідповідно сильною реакцією на деякі об'єкти і ситуації – боязнь висоти, змій, натовпу, грому і т.д. По-третє, це страх, що виникає при істерії і важких невротозах і характеризується повною відсутністю зв'язку з якою-небудь зовнішньою небезпекою. Для нас найбільш цікавою є перша форма, оскільки вона багато в чому близька до того, що в сучасній психологічній літературі прийнято описувати в термінах тривожності як диспозиції, риси особистісного утворення або високого рівня тривожності.

Слід разом з тим мати на увазі, що, з точки зору З. Фрейда, розмежування об'єктивної і невротичної тривожності дуже умовне, оскільки невротична тривожність має тенденцію проектуватися зовні («прикріплятися до об'єкта»), набуваючи вигляду реального страху, так як від зовнішньої небезпеки позбутися легше, ніж від внутрішньої. Відзначимо, що в даний час ця ідея знайшла своє підтвердження в дослідженнях, пов'язаних з роздратуванням мозкових структур і послужила основою для створення уявлень про «явища тривожного ряду» [3]. Невротична тривожність і об'єктивний страх часто змішуються в реакції на конкретну ситуацію. Крім того, зовнішня і внутрішня небезпека взаємооборотні. Моральна тривожність, яка, як ми бачили вище, в значній мірі цікавила філософів, з точки зору З. Фрейда, виникає внаслідок сприйняття Его небезпеки, що йде з Супер-Его. Вона являє собою, по суті, синтез об'єктивної і невротичної тривожності, так як Супер-Его є інтроецированим голосом авторитету батьків і продукує цілком реальну тривогу погроз і покарань, реальну, принаймні, для дітей. Виражається в почуттях сорому чи провини, моральна тривожність виростає до страху смерті, набуваючи екзистенційну сутність: «Останньою еволюцією цього страху перед Над-Я здається мені страх смерті (за життя) – страх проєкції Над-Я зовні у вигляді долі» [70 с.65]. У відповідності з загальними теоретичними поглядами З. Фрейд постулює, що в основі моральної тривожності лежить острах кастрації у хлопчиків і страх втрати любові у дівчаток. Неспроможність такого універсального пояснення

неодноразово обговорювалася в літературі, в тому числі і власне психоаналітичній. Відзначимо, що в сучасних викладах теорії З.Фрейда страх кастрації нерідко трактується як боязнь втрати себе, своєї особистості. Зупинимося коротко на питанні про розуміння З. Фрейдом архаїчних, історично успадкованих страхів, оскільки відповідь на це питання багато в чому допомагає усвідомити, як пояснює природу страху, тривоги той чи інший дослідник. Це розуміння у З. Фрейда двояке. З одного боку, в таких фобіях раннього віку, як боязнь маленьких тварин, грози і т.п., він, як і багато вчених його часу, бачив деяку «частку архаїчної спадщини», «затихлі залишки вродженої пристосованості до реальної небезпеки» [70 с. 99], вважаючи доцільною ту частину цих фобій, яка відноситься до втрати об'єкта. З іншого боку, він виводив найбільш сильні дитячі страхи, до яких зараховував боязнь кастрації, страх втрати любові і фобію тварин, з відомої міфології первісної орди. Це стосується насамперед проявів моральної тривожності, причому не до ядра цього утворення, а до тієї його частини, яку можна назвати соціальною тривожністю: «Формула « розлука (втрата) вигнання з орди» відноситься тільки до тієї пізнішої частини Над-Я, яка розвинулася під впливом соціальних зразків, а не до ядра Над-Я, відповідному інтроецірованій батьківській інстанції» [70 с. 65]. Найбільш повно міфологія первісної орди, стосовно дитячих фобій представлена в «антропологічних» роботах З. Фрейда. Спостерігаючи у маленьких дітей фобії коня, півня, вовка, він приходить до висновку, що в цих дитячих фобіях відроджуються деякі форми архаїчної релігії – тотемізму. Стійкість таких форм і відродження їх у вигляді страхів пояснюється, на його думку, процесом придушення значущої і постійно повторюваної події в історії людства (вбивства батька в первісній орді), що зберігся в архаїчній пам'яті у вигляді несвідомих слідів. У дитячих фобіях стійким чином проявляється зв'язок між цим вбивством і твариною-тотемом первісного племені. Але, крім того, фобія тварин також розглядається ним як прояв страху кастрації – покарання з боку батька (див. випадок маленького Ганса). Таким чином, при розгляді архаїчних страхів найбільш яскраво відбилися характерні для З.Фрейда протиріччя між природничо-науковою та філософсько-етичною частинами його теорії, що поширюються в тому числі і на розуміння тривожності. Архаїчні страхи набувають характеру основних і універсальних страхів дитини, які фіксуються переважно у моральній тривожності, але не обмежуються нею. Вони починають грати центральну роль в онтогенезі, дитина опиняється в полоні і цих страхів, і саме подібні страхи в кінцевому підсумку визначають форми захисту від тривожності, відносну успішність чи неуспішність її подолання.

Мабуть, тому уявлення З. Фрейда про природу архаїчних страхів за межами класичного фрейдизму майже не отримали подальшого розвитку. Всі ж інші положення на довгі роки, аж до наших днів, визначили основні напрямки вивчення тривожності і страху. Багато з ідей отримали несподіваний розвиток в даний час. Зупинимось лише на одному, але, на наш погляд, принципово важливому питанні – про «травми народження» і регрес до стану безпорадності. Як зазначалося, вперше ідея про «травми народження», як прообрази всієї подальшої тривожності людини, була поставлена в роботах З. Фрейда, а в подальшому вона отримала розвиток в дослідженнях О. Ранка. Нагадаємо, що висновки останнього сам З. Фрейд вважав «крайніми». Розглядаючи в лекції 1933 як заслугу О. Ранка те, що «він наполегливо підкреслював значення акту народження і відділення від матері» [71 с. 354], Фрейд все ж не погоджувався з тим, що акт народження розглядається як головна травма в житті людини і всяке знову виникаюче переживання тривожності аналізується як спроба «все повніше відреагувати на цю травму» [70 с. 90]. У ряді сучасних робіт ідеї травми народження, як причини тривожності, придбали ще більш виразне вираження – аналізуються травми внутрішньоутробного періоду і не просто момент відділення від матері, але весь перинатальний період (тобто період від 28-го тижня вагітності до сьомих діб життя новонародженого), а також окремі етапи проходження плоду по родовому каналу [12; 13; 14 та ін.]. На думку одного з найбільших дослідників цього напрямку, С. Грофа, сьогодні «переконливо доведено, що глибоко похована пам'ять про травму народження робить сильний вплив на психіку і в подальшому може знову спливати на поверхню» [13 с. 21]. Тривога, з його точки зору, «логічно і природно супроводжує процес народження з огляду на те, що пологи – це критична для виживання ситуація, що включає граничний фізичний і емоційний стрес» [12 с.180]. Не можна не відзначити також, що, на його думку, актуалізація переживань, пов'язаних з травмою народження, у дорослому віці може за певних умов сприйматися людиною, як шлях до серйозних духовних відкриттів. Для подолання впливу родової травми, на думку С. Грофа, принципове значення має відновлення симбіотичного зв'язку новонародженого з матір'ю, чуйне поводження з ним. Що стосується методів психотерапії, то тут пропонуються «терапія первинного крику» А. Янова, або всілякі техніки, пов'язані з повторним переживанням народження, в тому числі і з застосуванням психоделіків – психоделічна, трансперсональна психотерапія, по С. Грофу, і т. п. [12; 44 та ін.]. Слід зазначити, що подібна психотерапевтична практика, в тому числі і без застосування психоделічних препаратів, у багатьох

випадках виявляється достатньо успішною. Завжди, однак, виникає питання: чи може успішність психотерапевтичної роботи бути доказом дослідних гіпотез і побудов, оскільки відомо, що будь-які форми терапії і будь-які пояснювальні моделі, пропонувані клієнтові, пацієнтові, можуть надавати позитивний вплив не в силу свого змісту, а в результаті побічних факторів: впливу терапевта, того, що пояснення робить ситуацію зрозумілою, позбавляє її невизначеності і тим самим знімає тривогу і напругу і т.д. Повернемося до З.Фрейда, зупинившись детальніше на його поглядах про генези тривожності. Отже, тривожність виникає внаслідок травми народження. Що ж, однак, являє собою почуття небезпеки для новонародженого?

Ставлячи це питання, З. Фрейд відкидає уявлення про те, що новонароджений може дійсно розуміти чи відчувати загрозу його існуванню. З його точки зору, небезпека «при народженні не має психічного змісту» [70с.59]. З чим же пов'язана травма? Для відповіді на це питання З. Фрейд звертається до самих ранніх дитячих страхів – темряви, того, що замість обличчя матері побачиш іншу особу, і боязні залишатися одному. Всі ці три випадки він зводить до одного: «відсутності коханої, бажаної особи». Звідси страх виявляється реакцією на відсутність об'єкта (у психоаналітичному розумінні слова) і, прообразом саме цього страху є первинна тривожність, яка виникає при відділенні від матері. Однак на цьому З. Фрейд не зупиняється. Він робить ще один крок, що приводить його до проблеми задоволення потреб: «Подальші міркування ведуть далі до – втрати об'єкта. Якщо дитина (немовля) вимагає появи матері, то тільки тому, що вона без затримок задовольняє всі його потреби. Ситуація, яку вона оцінює як «небезпеку», від якої вона шукає захисту, є, таким чином, незадоволеність, наростання напруги потреби, проти якої вона безпорадна... Цей момент складає, по суті, «ядро безпеки» [70 с. 61-62]. Реакція страху у немовляти доцільна – вона привертає мати, і та, задовольняючи потреби дитини, ліквідує небезпечну ситуацію. Звідси закономірно виникає боязнь втрати об'єкта. Тривожність, страх, таким чином, безпосередньо пов'язуються з можливістю незадоволення потреб, що виникає у зв'язку з цією небезпекою і почуттям безпорадності. Загальний висновок З. Фрейда про шляхи виникнення і закріплення тривожності такий: «Після розвитку: страху, небезпеки, травми – ми прийшли до наступного висновку: ситуація небезпеки являє собою очікувану ситуацію безпорадності. Страх являє собою первісну реакцію на безпорадність при травмі – реакцію, репродукуючу потім при ситуаціях небезпеки як сигнал про допомогу. «Я», яке пережило

пасивно травму, відтворює активно ослаблену репродукцію її в надії, що зможе самостійно керувати її перебігом» [70 с. 97].

Виходячи з цього, З. Фрейд виділяє первинну тривожність, яка виникає внаслідок травми народження, і сигнальну тривожність. І та, і інша – відповідь Его на зростання напруги. При цьому функція сигнальної тривоги – попередити Его про небезпеку і зробити так, щоб первинна тривожність ніколи не випробовувалася Его. У відповідності зі своєю теорією розвитку З. Фрейд для кожного етапу вказує характерні саме для такої умови виникнення страху і адекватні цьому етапу ситуації небезпеки. Небезпека психічної безпорадності відповідає самому ранньому дитинству, боязнь втрати об'єкта любові (пізніше вона отримала назву «тривожності відділення» – separation anxiety) – несамотійності перших років життя, небезпека кастрації – так званої «фалічної фази» і має особливе значення страх перед Супер-Его – латентному періоду. У процесі розвитку в міру зміцнення Его ситуації, що викликають тривожність на попередньому етапі, «знецінюються», якщо ж цього не відбувається, здійснюється фіксація – людина як би «застрягає» на певній стадії: «Багато людей не можуть подолати страху перед втратою любові, вони ніколи не стають незалежними від любові інших, продовжуючи в цьому відношенні свою інфантильну поведінку» [71 с. 354].

Особливу історію має моральна тривожність – вона не повинна зникнути, навпаки, як прояви совісті вона необхідна людині, будучи важливим елементом його життя серед інших людей. Раніше всього у дитини виникає почуття провини, яке спочатку представляє собою страх перед зовнішнім авторитетом. Після виникнення Супер-Его ця боязнь перетворюється на страх перед совістю, тобто виникає справжня моральна тривожність. Чим сильніше розвинена совість, тим більше схильна людина до переживання моральної тривожності, оскільки Супер-Его виявляється сильнішим Его. І це може виявитися негативним фактором розвитку.

Ідеї З. Фрейда, про особливі джерела тривожності, для кожного вікового етапу і можливості фіксації, «застрягання» на більш інфантильних формах тривоги також послужили основою для багатьох більш пізніх досліджень тривожності. Природно, розуміння таких джерел у різних авторів сильно розрізняється і багато в чому залежить від їх теоретичних позицій. Важливо, однак, що уявлення про джерела та генези тривожності виявляються тісно пов'язаними з розумінням закономірностей психічного розвитку, що переживання тривожності не розглядається як інтактне розвитку, а безпосередньо вплітається в його тканину.

Для індивідуального розвитку особливого значення набуває система захистів, які використовуються для подолання тривожності. Це питання, як відомо, отримало детальне висвітлення в роботах послідовників З. Фрейда, перш за все А. Фрейд. На цьому ми завершимо виклад поглядів З. Фрейда, який дав одне з найбільш повних описів даного явища. Питання, які ставив З. Фрейд, і в даний час багато в чому залишаються актуальними. Вони, як уже неодноразово зазначалося, мали величезний вплив на подальше вивчення тривожності, далеко виходять за межі психоаналізу. Отже безпосередній розвиток його теорія отримала в школах психоаналізу і неопсихоаналізу, а також у тих авторів, які, почавши з психоаналізу, знайшли надалі свої власні теоретичні шляхи, наприклад К. Роджерс, Е. Еріксон, Ф.Перлз та ін. Проблемі тривожності дітей значна увага приділяється в витриманих у руслі класичного психоаналізу теоріях і практичній психотерапевтичній роботі М.Кляйн і А.Фрейд. Як відомо, між цими авторами існували розбіжності практично по всіх питаннях дитячого психоаналізу [1], що відбилося і на поглядах з цікавої для нас проблеми.

Тривожність, з погляду М. Кляйн, зароджується в дитинстві і пов'язана з необхідністю встановити контакт з об'єктами зовнішнього світу, до яких відноситься, по суті, все за межами тіла матері. Всі ці об'єкти несуть загрозу і викликають тривожність. Більш того, загрозу несе і тіло матері, насамперед груди, оскільки вони одночасно і джерело задоволення, і джерело напруги. Відносячи, на відміну від З. Фрейда, витоки Едіпового комплексу дитинству, М. Кляйн підкреслювала, що тривожність немовляти пов'язана зі страхом покарання з боку батька і придушення з боку матері [30]. Весь подальший розвиток дитини багато в чому залежить від наявності у нього можливостей на самих ранніх етапах протистояти цій тривожності: «Взагалі слід сказати, що здатність « Я » впоратися навіть зі звичайною тривожністю у різних людей неоднакова, цей факт має етіологічне значення для виникнення неврозу» [30 с. 84].

Практично всі дії дитини підпорядковані подоланню тривожності. Це часто веде до нападів агресії, спрямованої на зовнішній світ або на самого себе, що, в свою чергу, викликає вже реальний страх – боязнь покарання за руйнівні дії і фантазії. Спосіб подолання цього М. Кляйн бачила в зміцненні Его дитини ослабленні Супер-Его, тобто зниженні остраху покарання. В якості конкретного методу вона використовувала відтворення ситуації в грі (що, як відомо, вона зробила одна з перших поряд з А. Фрейд і Г. Хуг-Хельмутом), перенесення на психотерапевта почуттів, які спочатку були спрямовані на батьків, і тлумаченням поведінки дитини в душі дорослого психоаналізу. У роботах А. Фрейд виділяються три основних види

тривожності дітей: об'єктивна тривожність, боязнь Супер-Его і боязнь власних інстинктів, страх перед їх силою. А. Фрейд належить струнка концепція генезу тривожності. Відповідно до цієї концепції, первісно, дуже рано виникає тривожність дитини – об'єктивна. «Зовнішній світ дуже рано встановлює своє представництво в психіці дитини у вигляді об'єктивної тривоги» [69 с. 112]. Цей вид тривоги є «передвісником» формування Супер-Его, сигналом дитині про можливість покарання з боку зовнішніх сил, і саме він «керує поведінкою « Я » незалежно від того, настає чи ні це покарання» [69]. Ця тривога стикається з інстинктивними вимогами дитини, з внутрішньою тривожністю, породжуваною його фантазіями, в результаті чого і виникають, з одного боку, ті сторони Его, які надалі дозволять йому протистояти вимогам інстинктів, а з іншого – симптоми дитячого неврозу. Надалі Его зміцнюється, і в латентний період (від 5-6 років до предпубертата), що характеризується послабленням інстинктів і більш стійкою позицією по відношенню до зовнішнього світу, об'єктивна тривожність послаблюється, поступово поступаючись місцем тривожності Супер-Его, яка разом з Его захищає дитину від впливу сили інстинктів. У предпубертатний період, коли, як зазначає А. Фрейд, різко збільшується кількість інстинктивної енергії, що розповсюджується на всі сторони життя, коли агресивні «Імпульси посилюються до повної некерованості, голод стає обжерливістю, а непослух латентного періоду перетворюється на підліткову кримінальну поведінку» [69 с. 115], об'єктивній тривозі і тривожності Супер-Его належить вирішальна роль у відновленні влади Его над Ід. І, нарешті, в пубертатний період – на генітальній стадії – значну роль набуває тривожність перед силою інстинктів. Істотна відмінність теорії генезу тривожності у А. Фрейда від тієї, яка розроблялася в роботах З. Фрейда, як видається, – в перенесенні акценту з питання про зміст тривоги (втрата об'єкта, боязнь втрати любові і т.п.) на її внутрішні підстави, взаємовідношення різних сторін психіки дитини.

Тривожність, з погляду А. Фрейда, – основний чинник, який породжує захисний процес і ведучий до неврозу як у дитячому, так і в дорослому віці. За симптоматикою і у дитини, і у дорослого не можна встановити, який саме вид тривожності – зовнішньої або внутрішньої – викликав цей процес. Більш важливо, однак, те, що цей процес породжує захисні механізми, з якими і повинен працювати психоаналітик. На її думку, психоаналітична практика може бути досить успішною при роботі з захистами, викликаними тривожністю Супер-Его і об'єктивною тривогою.

І найбільш несприятливий прогноз при тривожності, пов'язаної з острахом сили власних інстинктів.

Особливо хотілося б відзначити зроблене А. Фрейд істотне зауваження, пов'язане з роботою із захисними процесами, викликаними об'єктивною тривогою. Вона підкреслює в таких випадках після психотерапевтичної роботи з дитиною, в ході якої були змінені захисні процеси, що необхідно «спробувати вплинути на реальність, тобто на тих, хто займається вихованням дитини, з тим, щоб знизити об'єктивну тривогу» [69, с. 53]. Це істотно відрізняє позицію А.Фрейд від поглядів М. Кляйн, яка, як відомо, не цікавилася нічим, що виходить за межі ігрової кімнати, в якій проводився психоаналітичний сеанс. Тим самим об'єктивна тривожність втрачає у А. Фрейд той кілька містичний ореол, який і види тривожності, і «інстанції психіки» набувають в описах багатьох психоаналітиків. У багатьох з цих робіт внутрішній світ людини, як у найстрашніших фантастичних романах, виявляється ареною боротьби субстантивірованих і купують силу «агентів». Боротьби, на результат якої, по суті справи, людина вплинути майже не може, а може лише реагувати на неї підвищенням тривожності, яка, в свою чергу, призведе до встановлення різноманітних психологічних захистів. Ось як визначають особливості погляду А. Фрейд на дитячу психотерапію автори книги по історії психології і психіатрії, відомі послідовники З. Фрейда Ф. Александер і Ш. Селеснік: «У своїх роздумах про відмінності в психоаналізі для дітей і дорослих А. Фрейд стоїть на позиції, що дитина являє собою «відкриту систему», в якій може відбуватися спонтанне лікування завдяки природним процесам дозрівання. Вона визнає важливість коригуючого емоційного досвіду як лікувального фактора, але відносить його виключно до дитячого аналізу» [1 с. 544]. Можливість знизити об'єктивну тривогу шляхом, кажучи сучасною мовою, «терапії середовища» разом з тим, за А.Фрейд, не позбавляє людину від переживання інших видів тривоги. Надаючи тривожності, як уже зазначалося, центральну роль у виникненні дитячих неврозів, А. Фрейд з прикрістю констатує, що психоаналітичний досвід не дозволяє оптимістично говорити про профілактику неврозів, оскільки неможливо вплинути на силу інстинктів. Головне, що можуть зробити вихователь і психоаналітик, – це укріпити Супер-Его дитини, що дозволить йому надалі успішно протистояти як внутрішньому тиску (тиску інстинктів), так і зовнішнім фрустраціям, з якими він безумовно зіткнеться, коли стане дорослим. Таким чином, вона пропонує шлях, прямо протилежний тому, який висувається М. Кляйн. Сьогодні важко, майже неможливо погодитися з тим, що виток моральної свідомості людини слід

шукати в боязні покарання, в такому розумінні виразно проявляється вплив образу всевидючого і невідступно караючого Бога Старого завіту. Разом з тим важливо підкреслити, що, висуваючи мету зміцнення Супер-Его, А.Фрейд, по суті справи, ставить завдання підготовки дитини до життєвих труднощів, які можуть виходити як від зовнішнього світу, так і від його власної природи. Це передбачає можливість і навіть необхідність конструктивного використання тривожності.

Надалі А. Фрейд приділяла особливу увагу проблемі нормального розвитку, відводячи центральну роль в цьому процесі здатності Его врівноважувати імпульси, що йдуть від Ід, і вимоги Супер-Его. Саме від цього, з її точки зору, залежить успішність пристосування дитини до реальності і можливість не випробовувати занадто сильну тривогу. Значення формування «сильного Его» і/або «сильного Я», здатних протистояти життєвим труднощам і є, зокрема, важливою «противагою» тривозі, виділяється в якості головної мети психотерапії в роботах багатьох психоаналітиків. І все ж слід сказати, що, наскільки можна судити по відомій нам літературі, розуміння тривожності дітей в психоаналітичному напрямку і близькому до нього, базується переважно не на більш пізніх концепціях А.Фрейда, а безпосередньо на роботах З. Фрейда, уточнюючи і розширюючи позицію останнього.

Так, походження тривожності розуміється виключно як зіткнення конкуруючих несвідомих тенденцій. Підкреслюється, що хоча дитина може як би «пояснити», з чим пов'язана її тривожність, насправді це пояснення помилкове, оскільки реально зрозуміти її вона не в змозі [7]. В якості джерела тривожності продовжує розглядатися травма народження, однак деякі дослідники ставлять силу цієї травми в залежність від факторів внутрішньоутробного розвитку, особливостей конституції дитини, а також від характеристик постнатального розвитку, перш за все нападів крику, плачу і т.п. В якості основної функції тривожності виділяється сигнальна, застережлива дитини про загрозу і що дає їй можливість вдатися до захисту до того, як виникне реальна загроза. Індивідуальні відмінності між дітьми виявляються як в силі конкуруючих несвідомих імпульсів, так і в тому, наскільки сильні і лабільні ті захисні механізми, до яких вдається дитина, щоб захиститися від тривожності. При цьому ефективність захисних механізмів розуміється як з точки зору успішності захисту від тривоги, так і з позиції їх впливу на весь процес розвитку дитини, її активність. Передбачається, що наявність стійкої тривожності пов'язане з тим, що у дитини склалися ригідні захисні механізми, що заважають її розвитку. У тих

же випадках, коли у дитини є досить великий репертуар механізмів захисту, вона може в кожному випадку «підібрати» таку, яка захистить її від переживань тривоги і разом з тим не буде перешкоджати її нормальному розвитку.

На цьому ми закінчуємо розгляд проблеми тривожності і страху в історії психології. Основну увагу було приділено тим концепціям, які, на нашу думку, зробили найбільший вплив на сучасні психологічні дослідження тривожності, на розуміння її природи і функцій і на практичні способи «роботи з тривогою». Перейдемо тепер до питання про сучасне розуміння причин тривожності, її профілактики та засобів її подолання.

1.3. Сучасні погляди на проблему тривоги, тривожності та страхів

Як ми вже зазначали проблема тривожності у психології на сьогодні є однією із основних і разом з тим найменш дослідженою. Відповідь на нього багато в чому залежить від того, чи розглядається вона як особистісне утворення та/або як властивість темпераменту. З відповіддю на це питання пов'язане уявлення про способи подолання тривожності, хоча далеко не завжди визначається їм повністю.

Їй надається значення основного «життєвого почуття сучасності» [11]. З іншого – психічний стан, що викликається спеціальними умовами експерименту або ситуації (змагальна, екзаменаційна тривожність), «осьова симптому» неврозу і т. п. Не дивно тому, що цій проблемі присвячена дуже велика кількість досліджень, причому не тільки в психології і психіатрії, але і в біохімії, фізіології, філософії, соціології. За деякими джерелами, кількість публікацій з даної проблеми з кожним роком збільшується в геометричній прогресії. Необхідно, щоправда, відзначити, що все це в більшій мірі відноситься до західної науки. У вітчизняній літературі досліджень з проблем тривожності досить мало, і вони носять досить фрагментарний характер. Можна думати, що це обумовлено не тільки відомими соціальними причинами, але і тим впливом, який справили на розвиток західної суспільної і наукової думки такі напрямки, як психоаналіз відомого Зігмунда Фрейда, екзистенційна філософія, психологія і психіатрія. І все ж, незважаючи на значну кількість робіт, вказівки на нерозробленість і невизначеність проблеми, багатозначність і неясність самого терміна «тривожність» займають значне місце при її обговоренні. Неодноразово ставилося і питання про те, чи дійсно тривожність являє собою щось єдине чи цим терміном позначається сукупність зовні схожих, але по суті абсолютно різнорідних явищ (див. матеріали конференцій з проблем тривожності 1966, 1972, 1983 рр. та ін.).

Список питань, які є дуже важливими як з наукової, так і з практичної точки зору, і думки дослідників за якими значно розходяться, дуже обширний. Найбільш істотними з них, на наш погляд, є проблеми співвідношення, по-перше, тривожності й страху і, по-друге, тривожності як переживання, не пов'язаної з будь-яким конкретним об'єктом (загальна або «розлита» тривога), і тісно пов'язана з якою-небудь сферою життя (приватна, локальна, парціальна тривожність). І, нарешті, одне з головних питань – про суть тривожності як стійкого утворення, його причини і форми.

Разом з тим не можна не відзначити, що на практичному рівні (коли мова йде про вплив тривожності на поведінку і розвиток особистості, про саморегуляції стану тривоги, про тривожний тип особистості, про «роботу з тривоگو», способах подолання стійкої тривожності і т. п.) порівняно легко досягається взаєморозуміння, причому навіть між спеціалістами, які дотримуються діаметрально протилежних теоретичних поглядів. Це свідчить про те, що в уявленні про феноменології та функції цього явища існує достатня згода, а розбіжності стосуються передусім розуміння його психологічної природи.

Як уже зазначалося, в самому загальному вигляді тривожність розуміється як негативне емоційне переживання, пов'язане з передчуттям небезпеки. Те, що тривога поряд зі страхом і надією – особлива емоція, пояснює її особливе положення серед інших емоційних явищ. Образно це описав засновник гештальттерапії Ф. Перлз: «...формула тривоги дуже проста: тривога – це пролом між зараз і тоді» [50 с.145]. Розрізняють тривожність як емоційний стан (ситуативна тривога) і як стійку рису, індивідуальну психологічну особливість, яка виявляється в схильності до частих і інтенсивних переживань стану тривоги [72 та ін..].

В українській мові це зазвичай фіксується відповідно в термінах «тривога» і «тривожність», причому останній використовується і для позначення явища в цілому. Крім того, стан тривоги вивчається як процес, тобто аналізуються етапи його виникнення, збудження відповідних проявів вегетативної нервової системи, розвитку, закономірної зміни станів у міру наростання тривоги і її розрядки. При цьому істотне значення надається сприйняттю і інтерпретації індивідом якості фізіологічного збудження, що було вперше сформульовано ще З. Фрейдом [3; 4 та ін..].

На психологічному рівні тривожність відчувається як напруга, заклопотаність, занепокоєння, нервозність і переживається у вигляді почуттів невизначеності, безпорадності, безсилля, незахищеності, самотності, що загрожує невдачі, неможливість прийняти рішення та ін. На фізіологічному рівні реакції тривожності проявляються в посиленні серцебиття,

почастішання дихання, збільшенні хвилинного об'єму циркуляції крові, підвищенні артеріального тиску, зростанні загальної збудливості, зниженні порогів чутливості, коли раніше нейтральні стимули набувають негативного емоційного забарвлення.

Виділяється стійка тривожність у якій-небудь сфері (тестова, міжособистісна, екологічна та ін.. – її прийнято позначати як специфічну, приватну, парціальну) і загальна, генералізована тривожність, вільно змінює об'єкти залежно від зміни їх значущості для людини. У цих випадках приватна тривожність є лише формою вираження загальної. Значна частина досліджень присвячена встановленню корелятивних залежностей між тривожністю й особистісними, інтелектуальними особливостями, деякими особливостями сприйняття (зокрема, сприйняття часових інтервалів) [18; 19], а також статтю, національністю і расою дітей, соціальними параметрами, шкільним середовищем і т.д. Так, наприклад, виявлений прямий зв'язок між тривогою і крайніми значеннями когнітивного стилю «імпульсивність – рефлексивність», тощо [77 та ін..]. В основному ж дані кореляцій нерідко носять досить суперечливий характер і виявляють зв'язок з культурними і соціальними умовами, що служать для дослідників додатковим аргументом на користь уявлень про переважно особистісні, соціальної природи тривожності. Складність аналізу цих даних ускладнюється відмінностями в розумінні тривожності і у різних авторів, а також тим, що, як точно відзначає К. Ізард [1972], авторське розуміння і визначення тривожності часто-густо підмінюється перерахуванням методів її діагностики. Велика увага в літературі приділяється також більш конкретним особистісним видам тривожності у дітей: шкільній тривожності, тривожності очікувань в соціальному спілкуванні та «комп'ютерній» тривожності. Важливу групу досліджень становить вивчення функцій тривоги і тривожності. Експериментальне вивчення впливу тривоги на ефективність діяльності дає досить узгоджені результати. Дані, за невеликим винятком, свідчать про те, що тривога сприяє успішності діяльності у відносно простих для індивіда ситуаціях і перешкоджає, і навіть веде до повної дезорганізації, діяльності – в складних. Це описується в термінах теорії наочності як окремих випадок дії закону Йеркса-Додсона, наявності індивідуальної «зони збудження», оптимальної для діяльності [72; 74; та ін..]. Тривожність як сигнал про небезпеку привертає увагу до можливих труднощів, перешкод для досягнення мети, що містяться в ситуації, дозволяє мобілізувати сили і тим самим досягти найкращого результату. Тому нормальний (оптимальний) рівень тривожності розглядається як необхідний для ефективного пристосування до дійсності (адаптивна тривога). Надмірно високий рівень

розглядається як дезадаптивна реакція, що виявляється в загальній дезорганізації поведінки і діяльності. У руслі вивчення проблем тривожності розглядається і повна відсутність тривоги як явище, що перешкоджає нормальній адаптації і так само, як і стійка тривожність, заважає нормальному розвитку і продуктивній діяльності. Більш невизначено йдуть справи з доказами впливу тривожності на особистісний розвиток, хоча вперше його зазначив ще С. К'єркегор, який вважав тривожність основним чинником, що визначає історію людського життя. Пізніше ця точка зору розвивалася в філософських роботах екзистенціалістів і в психологічному плані - у психоаналітичних дослідженнях.

Сучасні уявлення про вплив тривожності на розвиток особистості базуються в основному на даних клінічних досліджень, у тому числі й отриманих на матеріалі межових розладів. Крім того, таким чином інтерпретуються встановлені в емпіричних дослідженнях зв'язки між тривожністю й іншими особистісними утвореннями: наприклад, тривожністю та рівнем домагань [57], тривожністю і типами акцентуацій. Природно, настільки ж поширена і прямо протилежна інтерпретація одержуваних зв'язків, коли тривожність розглядається як похідна від цих утворень.

Чимало досліджень присвячено ролі тривожності у виникненні неврозів і психосоматичних розладів, у тому числі і у дітей (В.А. Ананьєв та ін..)

Значні проблеми пов'язані з співвідношенням понять «тривожність» («тривога») і «страх». Розмежування явищ тривоги і страху, закріплене у відповідних поняттях (Angst – нім., Anxiety – англ., Angiosse – фр. Несвідомий страх-туга на відміну від Furcht – нім., Fear – англ. та ін.. – конкретний, емпіричний страх), відбулося лише на початку ХІХ ст. і пов'язане з ім'ям С. К'єркегора, послідовно розводять конкретний страх (Furcht) і невизначений, підсвідомий страх-тугу (Angst). До цього часу все, що сьогодні ми відносимо до явищ тривожності і страху, описувалося і обговорювалося під загальним поняттям «страх» (що часто зустрічається і в даний час).

Сьогодні найбільш поширена точка зору, яка розглядає страх як реакцію на конкретну, визначену, реальну небезпеку, а тривожність – як переживання невизначеною, невиразною, безоб'єктною загрозою переважно уявного характеру. Відповідно до іншої позиції, страх переживається при загрозі вітальної, коли щось загрожує цілісності або існуванню людини як живої істоти, людського організму, а тривожність – при загрозі соціальній. Небезпека в цьому випадку загрожує цінностям людини, потребам «Я», її уявленню про себе, відносинам з іншими людьми, положенню в суспільстві.

Подібний підхід лежить і в основі визначення тривожності, даного в чи не першій роботі по психологічному вивченню тривожності в СРСР – дослідженні, проведеному грузинським психологом Н.В.Імедадзе в 1966 р. Тривожність розуміється автором як «емоційний стан, що виник перед можливістю фрустрації соціальних потреб» [25 с.50].

Своєрідним вираженням цього погляду є положення Ф. Перлза: «Я схильний вважати, що всяка тривога є боязнь перед публікою. Якщо це не боязнь перед публікою (тобто пов'язана з виконанням), тоді явище яке розглядається є страх. Або тривога є спробою подолати страх «ніщо», часто представляється у формі «ніщо = смерть» [51 с.145]. Разом з тим в іншому місці Ф. Перлз розглядає тривожність і страх з точки зору ставлення до зовнішньої і внутрішньої загрози і розглядає тривожність початково як чисто фізіологічну реакцію: «Страх викликається деяким небезпечним об'єктом в середовищі, з яким потрібно що-небудь зробити або уникати його. Тривожність же всередині – органічне переживання, не має прямого відношення до зовнішніх об'єктів». І ще: «Тривожність – це переживання, труднощі дихання під час заблокованого збудження... Саме англійське слово anxiety (неспокій, тривога) походить від латинського *augusto* – вузькість, звуження. Тривожність виникає разом з мимовільним стиском грудей...»[51 с.345].

Виділення як власне психологічного критерію різного характеру, продукованого цими емоційними станами дій, відхід від ситуації або боротьби з нею при страху і недиференційованої пошукової активності при тривозі - підкреслюється й у багатьох експериментальних роботах. Існують також експериментальні дані про розходження тривожності і страху за цілим комплексом психологічних, фізіологічних і біохімічних показників (Р. Кеттел). У деяких дослідженнях страх розглядається як фундаментальна емоція, а тривожність – як формування на його основі, часто в комбінації з іншими базовими емоціями, більш складного емоційного напруження [36 та ін.]. Так, відповідно до теорії диференціальних емоцій (К. Ізард, С. Томкінс), страх - фундаментальна емоція, а тривожність – стійкий комплекс, що утворюється в результаті поєднання страху з іншими фундаментальними емоціями, тривожність складається з домінуючої емоції страху і взаємодій страху з однією або декількома іншими фундаментальними емоціями, особливо зі стражданням, гнівом, провинною, соромом та інтересом. Ця позиція має локальний характер і за межами зазначеної теорії знаходить порівняно мало послідовників, особливо в тих випадках, коли мова йде про вивчення стійких форм тривожності. І. G. Sarason (1972) проводить відмінність між тривогою і страхом, виходячи із спрямованості уваги: при страху увага індивіда направлена зовні, при тривожності – всередину, людина фіксується на своєму внутрішньому стані. Нерідко, однак, тривожність і страх використовують як взаємозамінні поняття. Складність

застосування зазначених точок зору до аналізу страху і тривоги у дітей, як підкреслювалося неодноразово, пов'язана, принаймні, з двома обставинами. По-перше, з тим, що розмежування зовнішньої і внутрішньої, визначеної і невизначеної загрози виникає в онтогенезі досить пізно. По-друге, розмежування «вітальної» і «соціальної» загрози часто досить штучне, у всякому разі для дітей. Певні труднощі обумовлені ще і тим, що відповідні терміни, прийняті в зарубіжній психологічній літературі (наприклад, англ. – Anxiety), на російську мову переводяться і як «тривожність», і як «страх», і потрібне спеціальне звернення до першоджерела, щоб зрозуміти, як даний термін використав автор. В цілому ж у сучасній психологічній літературі, не присвяченій спеціально проблемі тривожності і страху, в основному прийнято користуватися поняттям «страх», коли мова йде про переживання, що має конкретний об'єкт, все одно реального або ірраціонального, уявного, адекватного або неадекватного характеру, і поняттям «тривога», «тривожність», коли такий об'єкт не виділяється.

Крім того, останнім часом відзначається тенденція розуміти тривогу і як поліпредметне переживання, коли загрозовими є безліч об'єктів, по суті всі сторони багатозначні і невизначеної дійсності. При закріпленні тривоги на якомусь об'єкті всі інші від неї звільняються. Так виникає страх. На наш погляд, подібне розуміння відноситься не стільки до тривоги і страху, скільки до співвідношення загальної тривожності і її конкретних видів, у яких виділення сфери об'єктів і ситуацій потрібно за визначенням (шкільна, тестова тривожність і т.п.).

Можливість продуктивного підходу до проблеми розрізнення тривоги і страху для вікової психології ми бачимо у введеному Ф. Б. Березіним понятті «явища тривожного ряду» [4], що дозволяє провести відмінності між страхом як реакцією на конкретну, об'єктивну, однозначно зрозумілу загрозу та ірраціональним страхом, що виникає при наростанні тривоги і виявляється в опредметненні, конкретизації невизначеної небезпеки. При цьому об'єкти, з якими пов'язується страх, не обов'язково відображають реальну причину тривоги, дійсну загрозу. У цьому плані тривога і страх являють собою різні рівні явищ тривожного ряду, причому тривога передуює ірраціональному страху.

При розумінні тривожності як властивості темпераменту («психодинамічна» тривожність, по термінології В. С. Мерліна) в якості основних факторів визнаються природні передумови – властивості нервової та ендокринної систем, зокрема слабкість нервових процесів.

У школі В. С. Мерліна проведений ряд досліджень, що зіставляють тривожність, яку автори пояснюють властивостями темпераменту – «психодинамічну», і «тривожність очікувань в соціальному спілкуванні». Остання розглядається як властивість особистості і зв'язується, як це видно з назви, з особливостями спілкування. Було встановлено, що між цими явищами прямого зв'язку немає [42]. Існують, однак, і протилежні дані – про зв'язок між цими двома типами тривожності [29]. Питання про природні передумови тривожності надзвичайно складні. У ряді досліджень [45; 55] це питання вирішується через уявлення про два типи факторів, які продукують стан тривоги, безумовний (куди входять і вегетативне або «психовегетативне», реагування) і обумовлений. Передбачається, що багаторазове повторення ситуацій, в яких актуалізуються вказані типи чинників, веде до закріплення тривожності як стійкого утворення (тривожності як властивості, риси, по термінології Ч. Д. Спілбергера). Інший підхід був, як відомо, реалізований Р.Б.Кеттеллом і його колегами [84], які намагались вирішити цю проблему через використання математичної моделі, де факторизації піддавалися показники різного рівня. Важливим результатом цих досліджень стало виділення власне феномена тривожності на відміну від подібних явищ депресії, схильності до песимістичного сприйняття життя, невротизму. Був також виділений ряд типових для стану тривоги фізіологічних і біохімічних показників.

Мабуть, сьогодні, на сучасному рівні знань, назріла необхідність у проведенні системного міждисциплінарного дослідження, яке дозволило б проаналізувати процес виникнення і закріплення тривожності як результату складної взаємодії різнорівневих чинників: біологічних (у тому числі і біохімічних), фізіологічних, особистісних, соціальних та т.п. Розуміння тривожності як щодо стійкої особистісної характеристики примушує звернути особливу увагу на роль в її виникненні і закріпленні особистісних і соціальних чинників, насамперед особливостей спілкування (що може не поєднуватися, а може і поєднуватися з визнанням природної схильності, проте навіть в останньому випадку їй відводиться підлегла роль). Саме подібні підходи становлять для нас найбільший інтерес.

Тривожність та стрес. Одним із суттєвих питань, важливих для розуміння причин тривожності, є проблема локалізації її джерела. В даний час, як уже зазначалося, виділяються в основному два типи джерел стійкої тривожності, тривала зовнішня стресова ситуація, що виникла в результаті частого переживання станів тривоги (Ю. Л. Ханін, Ч. Д. Спілбергера та ін.), з одного боку, і внутрішні – психологічні та / або психофізіологічні – з іншого. Питання про те, чи виникають під впливом цих різних джерел різні типи

тривожності, або це одне і те ж явище, аналіз причин якого проведено на різному рівні, досить складний і до теперішнього часу не має однозначного вирішення. Вище ми бачили, що деякі автори, наприклад А.Фрейд, говорячи про різні за джерелами типи тривожності, тим не менш підкреслювали практичну неможливість виділення цих типів на феноменальному рівні. І. А. Мусіна [1993], дотримуючись уявлення про те, що різна локалізація джерел породжує різні типи тривожності, пропонує ввести терміни «зовнішня» і «внутрішня», особистісна, тривожність, посилаючись при цьому на відоме положення С. Л. Рубінштейна про «дії зовнішнього через внутрішнє». Однак, як видається, для змістовної відповіді на це питання такого загального посилання явно недостатньо. Більш продуктивним, з нашої точки зору, є підхід, що поєднує зовнішнє джерело стресу і його суб'єктивну оцінку.

У ряді досліджень тривога, «суб'єктивний стан страху-тривоги» розглядається як психологічний еквівалент будь-якого конфлікту. При цьому конфлікт розуміється в основному як протиріччя між оцінкою індивідом певної ситуації як загрозової (незалежно від її об'єктивних характеристик) і відсутністю необхідних коштів для її уникнення або подолання. Це подання знаходиться в загальному ряді теорій психологічного стресу і тривоги як його компонента, що зв'язує їх виникнення з когнітивною оцінкою загрози. Остання передбачає, що процес подібної оцінки складається з декількох етапів:

- 1) безпосередньої оцінки ситуації як загрозової;
- 2) пошук і відбір засобів подолання загрози;
- 3) когнітивна переоцінка ситуації і зміна ставлення до неї.

Тривожність виникає тоді, коли оцінка зовнішньої загрози поєднується з уявленнями про неможливість знайти відповідні засоби для її подолання, а її профілактика і корекція розуміються як навчання «переоцінка ситуації» (Р.Лазарус). Тривалий і багаторазовий вплив стресової ситуації за відповідною її оцінкою індивідом розглядається як основне джерело невротичних і преневротичних станів, в тому числі тривожності. В якості ще одного – екстремального – зовнішнього джерела тривожності в літературі виділяється посттравматичний стрес.

Загальна тривожність є одним із центральних компонентів «посттравматичного синдрому» у дорослих, систематичні дослідження впливу «стресових життєвих подій» або «дитячої травми» почалися, як відомо, під час другої світової війни. Одна з найбільш відомих робіт цієї групи – дослідження А. Фрейда і Д.Т. Бірлінга, присвячена дітям, евакуйованим із Лондона. Безліч досліджень присвячено тривожності, що

виникла в результаті таких травматичних факторів, як аварій, природних катастроф, перебування в клініці, хірургічні операції, розлучення батьків.

Особливу групу, що активно розвивається, на жаль, в даний час, складає вивчення тривожності дітей – жертв жорстокого поводження, насильства, у тому числі і сексуального [15 та ін.].

Аналіз цих досліджень виходить за рамки нашої роботи. Зазначимо лише на деякі значущі для нас дані. Перш за все, це значні диспропорції між тим, яка кількість людей об'єктивно піддається травматичному стресу і вираженим переживанням його психологічних наслідків. Дані переконливо свідчать: незважаючи на те, що травматичну стресову ситуацію практично однакової інтенсивності переживають безліч дорослих і дітей, далеко не у всіх з них розвиваються невротичні симптоми, в тому числі і тривожність. Серед дітей кількість останніх, за даними різних джерел, коливається від 25 до 50% [35].

В якості визначальних виділяються два основні чинники: по-перше, ставлення дитини до подій, багато в чому залежить від його особистісних особливостей і передують травмі умов життя і виховання, і по-друге, що найголовніше, присутність під час стресової ситуації батьків або інших осіб, які могли б надати дитині емоційну підтримку. Так, наприклад, за даними згадуваного вище дослідження А. Фрейд і Д. Т. Бірлінга, серед дітей, які пережили бомбардування Лондона разом з батьками, кількість тих, хто проявляв невротичні ознаки, виявилось значно меншим, ніж серед евакуйованих в безпечні райони без батьків [35].

Особливу групу складають роботи вітчизняних психологів і психологів країн СНД, пов'язані з наслідками землетрусу у Вірменії і аварії на Чорнобильській АЕС. Так, при вивченні тривожності у дітей і підлітків, що проживають в місцевостях, радіаційно-забруднених після аварії на Чорнобильській АЕС, також виявився її зв'язок як із зовнішніми стресовими умовами життя, так і внутрішньоособистісними конфліктами [8 та ін.]. Вплив зовнішніх і внутрішніх факторів на розвиток тривожності у дорослих демонструють результати досліджень, проведених на Україні відразу після Чорнобильської катастрофи. У ньому брали участь ліквідатори аварії і дорослі мешканці постраждалих районів. Отримані дані переконливо показали, що тривожність населення заражених районів виявилася пов'язаною насамперед з інформаційною невизначеністю, суперечливістю одержуваних відомостей і рад. У тих же випадках, коли інформація була досить однозначною, хоча і несприятливою, і надавалися конкретні рекомендації, як це було в групі ліквідаторів аварії, рівень тривожності лише ненабагато перевищував середній та опосередковано-особистісними

особливостями, насамперед прагненням до самоствердження [75]. Все це, поперше, свідчить, що джерелом тривожності у вказаних випадках є не стільки сама по собі загрозлива радіаційна обстановка, скільки невизначеність самої життєвої ситуації, її неоднозначність, ступінь і характер інформованості про неї, а також про можливі наслідки. По-друге, воно вказує на опосередкований фактор – особистісні особливості людей, які її переживають. Останнє неодноразово підтверджувалося в самих різних роботах, що проводяться як на дітях, так і на дорослих. Великий інтерес у цьому зв'язку представляє представлене вище дослідження С.Р. Вірта.

Всі наведені вище факти, як виявляється, переконливо свідчать, що в разі стійкої тривожності вплив стресу, в тому числі і травматичного, виявляється опосередкованим внутрішньоособовим фактором, що відбивається у відомих феноменах оцінки та переоцінки стресових ситуацій. Це, на наш погляд, знімає проблему локалізації джерела тривоги, «зовнішньої» і «внутрішньої» тривожності. Мова, очевидно, повинна йти про єдине явище, яке має як зовнішні, так і внутрішньоособистісні джерела. Наявність цих двох типів джерел важлива, враховуючи їх при профілактиці та подоланні тривожності, зокрема для запобігання травматичних впливів або пом'якшення їх наслідків. Найбільш значущим в цьому плані, судячи за літературними даними, є, як уже зазначалося, стрес розлуки з матір'ю. Фактори спілкування, і перш за все дитячо-батьківські відносини, як особливі детермінанти розвитку, що виникають «на перетині дії факторів об'єктивних і суб'єктивних, на перетині векторів, що йдуть від дитини як суб'єкта життєдіяльності та соціопредметного середовища» [64 с.18], виокремлюються в якості центральних при дослідженні практично усіх сторін розвитку. Розглянемо їх стосовно до стійкої особистісної тривожності.

Тривожність як функція міжособистісних відносин. Одним з перших, хто ввів положення про тривожність як міжособистісний феномен в науковий обіг, був відомий психолог і психіатр, творець «інтерперсональної теорії психіатрії», Г.С.Саллівен. Аналізуючи життя людини або, що для неї майже рівнозначно, систему міжособистісних відносин, Г.С. Саллівен виходить з енергетичної концепції, вводячи два положення «абсолюту, або ідеальних конструктур» - абсолютну ейфорію, крайнім вираженням чого є глибокий сон немовляти, і абсолютна напруга, його гранична форма - швидкоплинний жах. Напруги можуть бути викликані незадоволенням потреб, що викликає порушення біологічної рівноваги, а також порушення міжособистісної надійності, яке, за Г.С.Саллівеном, і породжує тривожність.

Поняття тривожності Г.С. Саллівен вважав фундаментальним для своєї теорії. Описуючи виникнення тривожності та порівнюючи цей процес з появою почуття ніжності, він зазначав, що напруга немовляти, викликана незадоволенням потреб, індукується матері і переживається нею як ніжність. Навпаки, переживання міжособистісної ненадійності пов'язаної з тим, що наявна у матері напруга тривоги індукує тривогу немовляті. Останнє положення Г. С. Саллівен позначає як «теорему тривоги номер один», а сам процес передачі напруги – як «емпатію». Лише редукція обох типів напруг – як тих що йдуть від біологічних потреб, так і пов'язаної з потребою в міжособистісній безпеці – може призвести до певного рівня ейфорії. Проводячи відмінності між тривогою і страхом, Г. С. Саллівен відзначав, що хоча при достатній силі того й іншого вони переживаються однаково, але в житті людини це альтернативні процеси: «Тривожність виникає від емпатичного зв'язку зі значущим, більш старшим чоловіком, а страх виявляється тоді, коли задоволення загальних потреб відкладається до тих пір, поки вони набувають виняткової сили». Іншими словами, єдине джерело тривожності – значимий чоловік, у той час як страх пов'язаний з можливістю депривації загальних потреб.

«Первинна тривога», запозичена від матері, різко відрізняється від інших видів напруги потреб. Напруги потреб мають внутрішнє джерело і з самого початку характеризуються через певні дії немовляти, вони можуть трансформувати його енергію. Але оскільки тривожність має зовнішнє походження, дитина не може усунути її. Тривожність не пов'язана ні з якими органами, в ній немає нічого специфічного, конкретного, нічого, що дозволило б її виділити і, проявляючи певну активність, звільнитися від неї або зуміти уникнути її. Тому потреба в безпеці чи свободі від тривоги з самого початку суттєво відрізняється від усіх інших потреб. Джерело цієї потреби тільки в тривожності матері і ні в чому іншому. Немовля не здатне саме усунути свою тривогу, ніякі його дії в цьому відношенні не можуть бути доцільними. Вона може бути усунена тільки за рахунок дій іншої особи – матері. Але можливість управляти іншою людиною обмежена. Це породжує особливий тип залежності: «Тривожність – напруга, що протистоїть напруженням потреб і дій, відповідним для їх послаблення. Вона протистоїть напруженням ніжності у матері і змішана з інфантильними поведінковими наслідками...». Ця залежність посилюється ще й тим, що напруга «первинної тривоги» на відміну від інших напруг пов'язується не тільки з досвідом минулого, але і з передбаченням майбутнього. Задоволення потреби в міжособистісній безпеці виявляється повністю залежною від іншої людини.

З цього випливають два важливих для концепції тривожності Г.С. Саллівена сліdstва. По-перше, тривожність породжується міжособистісними відносинами. По-друге, потреба в уникненні або усуненні тривожності, по суті, дорівнює потребі в міжособистісній надійності і безпеці. Це приводить його до висновку, що тривожність супроводжує людину скрізь, де вона вступає в контакт з іншими людьми, а оскільки людина живе серед інших людей, то тривожність супроводжує її всюди і постійно. Вона є основним джерелом психічної енергії, на ній багато в чому ґрунтується особистісна динаміка: «Тривожність починається в ранньому досвіді і проходить через усе життя як унікальне, значуще емоційне переживання. Тривожність пов'язана з іншими людьми. Вона породжує в нас почуття ненадійності, коли ми псуємо відносини з іншими людьми».

При цьому Г.С. Саллівен відзначав, що якщо у дитини з самого початку буде створено відчуття міжособистісної надійності, то воно не дасть розвинути тривожності, і що діти істотно відрізняються один від одного за рівнем тривожності. Однак, на його думку, тривожність, аналогічна «первинній тривозі», може виникати і пізніше у деяких людей при умовах, які він образно називає «шизофренічними розладами життя». Такі, на його думку, умови життя в підлітковий період. Особистість, за Г.С. Саллівенем, - це «відносно стійкий патерн повторюваних міжособистісних ситуацій, які характеризують життя людини». Але оскільки в основі мотивації міжособистісних відносин, з його точки зору, лежить такий мотив, як прагнення заслужити схвалення значимої людини і боязнь її несхвалення, то особистість – адаптаційне утворення, яке багато в чому базується на переживанні тривожності.

Основне джерело тривожності – несхвалення значущих людей. У досить ранньому віці досвід, пов'язаний з переживанням тривожності, персоніфікується в «поганому Я». Крім того, у немовляти виникає персоніфікація «хороше Я», узагальнююче переживання, пов'язане зі схваленням немовляти матір'ю, і той спосіб, яким немовля організовує досвід її ніжності по відношенню до нього, і «не-Я». У зіткненні цих трьох персоніфікацій виникає «Я-система». Однак і в цьому випадку тривога виявляється вирішальним фактором, оскільки потреба бути «хорошим Я» реально виявляється зворотним боком, небажанням переживати тривожність: «Я-система», таким чином, - це організація навчального досвіду, викликана потребою запобігти тривожності або послабити її. Функціональна активність «Я-системи» ... передусім спрямована на запобігання або ослаблення напруги тривожності і побічно – на захист немовля від злої випадковості у зв'язку із

задоволенням потреб». Надалі «Я-система» сама починає чинити значний вплив на виникнення тривожності. Наприклад, в підлітковому віці, коли «Я-система» швидко розвивається і виникає сильне почуття власної цінності, в багатьох підлітків тривожність істотно посилюється, що пов'язано з новою мотивацією і переживанням власної сексуальної активності.

Центральна роль незадоволення потреби в міжособистісній надійності підкреслюється і в роботах К. Хорні. Розглядаючи в якості головної мети розвитку людини прагнення до самореалізації, К. Хорні оцінює тривогу як основну протидію цій тенденції. Існують відмінності між розумінням тривожності в ранніх і більш пізніх роботах К. Хорні. Незмінним, однак, залишалося підкреслення ролі середовища у виникненні тривожності дитини. Можливості задоволення основних потреб дитини залежать від оточуючих її людей. У дитини є і певні міжособистісні потреби: в любові, турботі, схваленні з боку інших, більш того, на думку К. Хорні, при цьому ці потреби мають сходитись з бажаннями і волею інших. Якщо ці потреби задовольняються в ранньому досвіді дитини, якщо вона відчуває любов і підтримку оточуючих, то у неї розвивається почуття безпеки і впевненості в собі. Але занадто часто найближчі люди не можуть створити для дитини такої атмосфери: їхнє ставлення до дитини блокується їх власними спотвореними, невротичними потребами і очікуваннями. К. Хорні надає дуже яскраву картину такого спотвореного ставлення до дитини: «Вони можуть бути домінуючими, тривожними, надмірно вимогливими, надмірно поблажливими, такими що хитаються, по-різному ставитися до різних дітей, некритичними, байдужими і т. п. Ніколи не існує якогось одного фактору, але завжди – повна констеляція факторів, що перешкоджають розвитку дитини. В результаті у дитини розвивається не почуття «ми», а переживання глибокої ненадійності і невиразної заклопотаності, для якої я використовую поняття «базисна тривожність». Це почуття ізольованості і безпорадності у світі, який вона сприймає як потенційно ворожий собі». Дитина росте в кліматі тривоги, вона погано пристосована до навколишнього, що істотно обмежує можливості її розвитку. Три основні тенденції, пов'язані зі збереженням почуття безпеки, – рух до людей, проти них і від них, які в звичайних умовах людина здатна гнучко змінювати в залежності від ситуації, стають несумісними, можливості вибору (який у К. Хорні, як і у екзистенціалістів, є одним з найважливіших умов розвитку по шляху самореалізації) різко звужуються.

У людини виявляється зафіксованим лише один тип реакції на скрутну ситуацію, але актуалізація цього типу миттєво активізує й протилежну

тенденцію, що виявляється в «основному конфлікті», який ще більше збільшує тривожність. Як наслідок цього, формуються компульсивні невротичні потреби, які, будучи суперечливими за своєю суттю, породжують «вторинну тривожність» і відповідно «вторинний конфлікт». Це повністю блокує можливість самореалізації. Відбувається відчуження від «реального Я», його місце займає потреба в досконалості і прагнення до слави, що створюють «ідеалізоване Я», в дійсності є компенсацією невпевненості в собі. Прагнення до реалізації «ідеалізованого Я», створюючи егоцентричну установку, поглиблює і загострює внутрішній конфлікт, що, за законом «замкнутого психологічного кола», ще більш збільшує тривожність і тим самим посилює невротичні потреби, що виникли спочатку як способи редукації тривожності. На наш погляд, немає необхідності зупинятися на обговоренні ідей К. Хорні і Г.С.Саллівена.

Сильні і слабкі місця їх теорій неодноразово аналізувалися як у вітчизняній психологічній літературі, так і в зарубіжній [37]. Хотілося б зупинитися лише на трьох моментах в критиці їхніх поглядів, з якими сьогодні, на нашу думку, важко погодитися. По-перше, значне число критичних зауважень стосується поширення на загальну теорію психічного розвитку результатів, отриманих ними в ході роботи з важкими, клінічними випадками. Однак, як К. Хорні, так і Г.С. Саллівен вказують на можливості і шляхи нормального, здорового розвитку без превалювання тривоги; інша справа, що основну увагу в роботах вони приділяють несприятливим шляхам розвитку, вважаючи їх домінуючими в навколишньому світі. По-друге, це критика положення про те, що, виникнувши в ранньому дитинстві, тривожність супроводжує людину все життя. Виявляється, що і це зауваження не зовсім точне, оскільки «первинна тривога» Г.С. Саллівена і «базисна тривога» К. Хорні – це не стільки придбана в ранньому дитинстві «невиліковна хвороба», скільки прототип переживання, яке зберігається, впливаючи на подальший розвиток, або виникає знову у зв'язку з поширеністю в навколишньому світі відносин людей, що сприяють виникненню тривоги. Можливо, найбільш точні концепції «ранньої тривоги» виражені в описі Е. Еріксоном першої стадії розвитку. Нагадаємо, що результатом цього етапу є базова особистісна характеристика – довіра до світу або недовіра до нього, що робить істотний вплив на сприйняття дитиною подальшого життєвого досвіду. І, нарешті, по-третє, це тісно пов'язаний з попереднім питання про можливості позбавлення від тривоги. У критиці часто підкреслюється, що, згідно з теоріями і К. Хорні, і Г. С.

Саллівена, людина не може позбутися базисної тривожності. Автори, проте, вказують, принаймні, на один із шляхів подолання тривожності – психотерапію. При цьому центральна роль надається процесу спілкування психотерапевта і пацієнта. Підкреслюється, що оскільки тривожність, так само як і інші типи порушень, невротичних відхилень і т. п. були засвоєні в ході міжособистісного спілкування, то і перетворені вони можуть бути в процесі правильно організованого психотерапевтичного спілкування. При цьому виділення важливих, найбільш цінних для психотерапії елементів спілкування у цих авторів трактуються по-різному. Г.С. Саллівен надає особливого значення не змісту спілкування і не аналізу прихованого в ньому несвідомого матеріалу, а характеристикам самого процесу комунікації, експресивному, голосовому оформленню мови: її інтонації, тональності, темпу, кількості та тривалості пауз і т.п. Такі особливості мови пацієнта не тільки представляють, на думку автора, основний діагностичний матеріал для психіатра, але і служать основою емоційного зв'язку між психотерапевтом і пацієнтом. Тільки наявність такого зв'язку, за умови лідируючої ролі терапевта як фахівця з міжособистісного спілкування, може сприяти, з його точки зору, успіху психотерапії. Надалі це положення було розвинуте багатьма психотерапевтами та психіатрами, перш за все К. Роджерсом, надавши великий вплив на сучасну психологічну та психотерапевтичну практику. К. Хорні, навпаки, робить основний упор на утримання спілкування – усвідомлення пацієнтом під керівництвом психотерапевта тривожності і невротичних конфліктів, хибності «ідеалізованого Я» і спільну розробку стратегій справжнього вирішення внутрішніх конфліктів. Такий напрям психотерапевтичної роботи, на її думку, дозволить пацієнту прийняти «реальне Я» і відновити можливості самореалізації. Тому основний шлях і разом з тим головну мету психотерапії К. Хорні, мабуть, слідом за А. Адлером, позначає як «реорієнтацію», підкреслюючи, що це «реорієнтація через самопізнання» (1950).

Справедливими, звичайно, залишаються докори тому, що не враховані потужні можливості таких методів, як зміна сімейного середовища, в тому числі і психотерапевтичними методами (див. В.І. Гарбузов, О.І. Захаров, А.С. Співаковська та ін.), ролі вихователів, учителів (у широкому сенсі слова) за межами сім'ї, впливу школи та інших типів позасімейного спілкування (Б.І. Кочубей, Є.В.Новікова, К.Роджерс, Б. Філіпс та ін.). Але найголовніше – роль власної активності особистості не в процесі заняття самоаналізом психотерапевтичного типу, як пропонувала К. Хорні, а в реальному процесі життя. Ця позиція виявилася провідною для вітчизняних психологів (Л.І.

Божович, П.В. Симонов, С.Л.Рубінштейн та ін.). Це, як ми бачили вище, в певному сенсі визнавала вже А.Фрейд. Не враховується ними і те, що в сучасній західній психології лягло в основу теорії стратегії конструктивного подолання труднощів. Однак необхідно, на наш погляд, мати на увазі, що стійка тривожність, як показують численні дослідження, багато в чому перешкоджає «здоровим силам Я», блокує особистісну активність і заважає правильно сприймати ставлення інших людей. Так, що можливості використання зазначених методів не настільки універсальні і критика, як виявляється, може сприйматися не настільки однозначно.

У цілому ж можна сказати, що внесок К. Хорні і Г. С. Саллівена в психологію особистості в цілому, і в психологічне дослідження тривожності надзвичайно великий. Зокрема, що стосується запропонованих ними концепцій тривожності, то вони, на наш погляд, досить точно описують процес її виникнення та закріплення, формування тривожного типу особистості. І найбільш значущим видається виділення незадоволення потреби в міжособистісній безпеці, надійності як основного джерела тривожності, насамперед для дітей. У найбільш загальній формі ця точка зору, як виявляється, виражена Е. Фроммом, який підкреслював, що основним джерелом тривожності, внутрішнього неспокою є переживання відчуженості, пов'язане з уявленням людини про себе як про окрему особистість і відчуваючому, у зв'язку з цим, свою безпорадність перед силами природи і суспільства. Основним шляхом подолання цього він, як відомо, вважав самі різні форми любові між людьми. Недарма один з перших розділів своєї книги «Мистецтво любити» він назвав «Любов – дозвіл проблеми людського існування» (1992) Значення досвіду спілкування у виникненні та закріпленні тривожності визнається сьогодні багатьма дослідниками і за кордоном, і в нашій країні. І психологи та лікарі нерідко дотримуються думки, що тривожність передається дитині від напруженої, тривожної матері і/або виникає внаслідок невпевненості дитини в батьківській любові і підтримці [20; 22; 56]. Постулювання емпатичних передач тривоги від матері до дитини, як і виникнення «базисної тривоги», К. Хорні послужило підставою для багаторазових звинувачень її в ідеалізмі, звинувачень, особливо поширених у недавній вітчизняній психології. Г.С. Саллівен сам неодноразово підкреслював, що він не знає, як саме здійснюється такий емпатичний зв'язок, вважаючи, що дане питання заслуговує спеціального дослідження. В даний час багато дослідників приходять до висновку, що тривожність матері передається дитині через

ритм її серцебиття. Цей ритм у пренатальний період має для плода істотне значення (на чому заснований ефект відомих «усипляючих» пластинок). Крім того, важливе значення має стан рук матері: відчуття немовляти від напруженості рук при дотику до нього і почуття надійності, коли вона бере його на руки. Більш того, в ряді робіт передача занепокоєння від матері до дитини ставиться до самого періоду вагітності. Так, відомий вітчизняний дитячий психіатр і психотерапевт А.І. Захаров пише: «Неспокій, випробовуваний жінкою під час вагітності, є першим «досвідом» неспокою у дитини. У другій половині вагітності інтенсивно розвивається кровоносна система плоду, і він отримує через плаценту і пуповину гормонально опосередковану порцію неспокою всякий раз, коли мати перебуває в стані тривоги... Занепокоєння матері викликає також і відповідну реакцію плоду» (1995) Разом з тим слід зазначити, що, незважаючи на поширеність в даний час положення про «передачу» тривоги від матері до дитини, конкретні докази цього базуються переважно на теоретичних викладках і клінічних спостереженнях і не можуть, як здається, бути достатньо доказовими.

У більш широкому плані значення раннього емоційного зв'язку матері з немовлям для всього процесу його розвитку, формування його емоційної сфери вивчається зараз дуже скрупульозно, розглядаючись як один з основних напрямів профілактики психічного здоров'я. Численні дослідження показують, що характер емоційних відносин, сформованих у дітей з близькими дорослими, робить істотний вплив на успішність входження їх у шкільне життя. Менш систематичні дані, що стосуються впливу досвіду спілкування на тривожність, на наступних етапах життя. Зафіксовано вплив несприятливого досвіду спілкування з вихователем, вчителем, у дитячому садку, у школі для виникнення тривожності, деяких форм шкільної дезадаптації і навіть дидактогенія неврозів. Разом з тим в дослідженнях А.І. Захарова, Є.В.Новікової, П. Массена, С. Сарасона, Б. Філіпса, Г. Еберлейн та інших вчених було показано, що і в цих випадках вирішальна роль належить родині. Зокрема, Б. Філіпс продемонстрував зв'язок шкільної тривожності дітей і переживання ними невідповідності «престижним устремлінням батьків». Саме це робить їх особливо чутливими до двох основних джерел стресу, що містяться в самій системі шкільного навчання: перший – це особливості соціальної взаємодії, а другий – орієнтація на суперництво і змагання (1972, 1978). Є також дані про роль спілкування з однолітками у виникненні та закріпленні тривожності дітей і підлітків (Н.М.Гордецова, В.Р. Кисловського, А.М. Прихожан, Б.Н. Мак Кендлесс,

А.Кастанеда та ін.), проте в основному це дані про наявність певних кореляційних зв'язків та їх інтерпретація.

На зв'язок тривожності і порушень спілкування вказують кореляційні залежності, виявлені при вивченні дітей, між тривожністю й особистісними особливостями, що характеризують ставлення дитини до оточуючих. Так, виявлено зв'язок між тривожністю й залежністю, причому найбільш яскраво це виявляється в хлопчиків. Зв'язки між тривожністю і агресивністю носять досить складний характер: виявляється негативний зв'язок з прямим вираженням агресії і позитивна – з непрямом, прихованою агресивністю, а також з вираженістю агресії, спрямованої на себе. Цей зв'язок також більш чітко проявляється у хлопчиків (С.Б. Сарасон, Р.Н.Уолтерс та ін.). Крім того, агресивність виступає часто як спосіб ослаблення тривожності або як її «маска», тобто та форма поведінки, за допомогою якої тривожність ховається від оточуючих, а часто і від самого себе (Б.І. Кочубей і Е.В.Новікова, К.Бютнер та ін.). Найбільш загальні дані по проблемі впливу особливостей спілкування отримані при вивченні ситуативної тривоги. На підставі аналізу наявних робіт можна виділити типи ситуацій, які найбільшою мірою провокують тривогу на різних етапах дитинства. Це такі ситуації, як розставання з батьками, різка зміна звичної обстановки: вступ в дитячий садок і школу або перехід в новий клас, групу, неприйняття з боку однолітків, різноманітні оцінні ситуації, особливо при публічній оцінці (відповідь біля дошки, контрольні, іспити та ін.). Останнє значимо і для дорослих людей, яскравим підтвердженням чому служить наведене вище висловлювання Ф. Перлза про те, що всяка тривога – це боязнь перед публікою. На закінчення цього розділу ще раз підкреслимо, що сьогодні роль неблагополуччя в спілкуванні, насамперед сімейному, у виникненні ситуативної тривоги і освіти тривожності, як стійкої особистісної характеристики, визнається чи не всіма психологами і психотерапевтами, які займаються цією проблемою. Ця позиція є частиною загальних уявлень про вплив сім'ї та інших форм соціального оточення на генез особистісних порушень, виникнення преневротичних форм поведінки і неврозів (А.І.Захаров, Е.Т. Соколова, А.В. Співаковська та ін.). Дослідження того, як тривожність, спочатку виникає як реакція на подібне неблагополуччя, закріплюється і стає стійким утворенням, вимагає звернення до внутрішньоособистісних факторів.

Тривожність та внутрішній конфлікт. Тривожність часто розглядається, в загальному ряді невротичних та преневротичних утворень, як породжувана внутрішніми конфліктами (Б.І. Кочубей і Е.В. Новікова, В.Н.Мясищев, А.І.Захаров, К. Роджерс, К. Хорні та ін.). Разом з тим, це

загальне, поділюване багатьма дослідниками, положення при конкретному опрацюванні виявляє безліч протиріч і неясностей, пов'язаних із розумінням природи внутрішнього конфлікту, його змісту, рівня усвідомленості, механізму породження тривожності і т.п. Вище ми вже торкалися розуміння зв'язку тривожності з інтрапсихічним конфліктом в класичному психоаналізі. Нагадаємо, З. Фрейд, який, як зазначалося, першим ввів уявлення про такий конфлікт в психологію і психіатрію, розглядав його як суперечність між імпульсами або психічними структурами, що набуває невротичний характер в тих випадках, коли одна із сторін конфлікту несвідома.

Як відомо, у вітчизняній психології першим висунув проблему внутрішнього, або психологічного, конфлікту В.Н. Мясіщев. Він визначав такий конфлікт, як особливе поєднання об'єктивних і суб'єктивних чинників, що порушує значимі відносини особистості і сприяє, внаслідок цього стійкого переживання емоційного напруження, інтенсивність якого визначається суб'єктивною значущістю для особистості порушених відносин.

Центральними моментами тут виявляються протиріччя між наявними в особистості можливостями і пропонованими до неї вимогами дійсності, з якими людина з різних причин не може впоратися [46; 47 та ін.], що і є основою для виникнення тривожності. Подібний підхід близький до тих, які розглядалися вище в параграфі. Різниця лише в тому, що акцент робиться не стільки на зовнішні чинники, скільки на їх переживання і оцінку. Відповідно, при профілактиці та подоланні тривожності, основна увага приділяється не корекції вимог або «переоцінці», переінтерпретації ситуації, а забезпеченню, «озброєності», по П.В.Симонову, такими засобами. Залишається, однак, відкритим питання про те, чому тривожність зберігається, коли несприятливі умови, що викликали її, зникають, або чому люди переживають тривожність всупереч реально благополучним умовам ситуації, благополучному положенню в тій чи іншій сфері (неадекватна тривожність, по Л.І. Божович). Спроба відповісти на це питання приводить до аналізу внутрішньоособистісних суперечностей, конфлікту певних особистісних утворень, зіткнення різноспрямованих тенденцій. Найбільш поширене уявлення про те, що тривожність може бути викликана, по суті, будь-яким внутрішнім конфліктом. Визначальним є не зміст конфлікту і не ступінь усвідомленості або неусвідомленості його складових, а його особистісний смисл. Саме значимість визначає силу конфліктуючих переживань, створює емоційне напруження, яке переживається як тривожність.

Тривале збереження внутрішньоособистісного конфлікту сприяє збереженню і посиленню тривожності, на наш погляд, подібний підхід, поперше, має занадто загальний характер: тривожність в цьому випадку не виділяється з великої групи стійких емоційних переживань, що є відповіддю на наявність внутрішнього конфлікту. По-друге, тривожність при такому підході являє собою лише реакцію на конфлікт певних особистісних утворень. І, по-третє, такий підхід не знімає основного питання про специфічність або неспецифічність конфлікту. На зв'язок тривожності (тривоги) і внутрішнього конфлікту самооцінюючого типу (пов'язаного з гармонійним або дисгармонійним уявленням про себе) вказував Д.С.МакКлеланд. Згідно з його поглядами, дисгармонійне уявлення про себе, наявність внутрішніх суперечностей в образі «Я» веде до зниження сили «Я» і підвищує схильність фрустрації, що, в свою чергу, сприяє переживанню тривоги. Правда, в даному випадку тривожність розглядається не як самостійне утворення, а лише як наслідок підвищеної схильності фрустраціям. Як якась емоційна реакція на внутрішньоособистісні протиріччя розглядається тривожність і в роботах К.Роджерса. Тривожність, по Роджерсу, – це стан скутості людини, напруженості, причину якого він усвідомити не може. Це представлений у свідомості певний знак, символ загрози, яка створюється внаслідок неконгруентності «Я-концепції» індивіда і актуальним досвідом, – «реакція організму на підпорогове сприйняття того, що таке протиріччя може проникати в усвідомлення, викликаючи тим самим зміни в «Я-концепції» (1959). Очевидна спорідненість подібного розуміння тривожності і концепції тривоги З. Фрейда, особливо її першого, раннього варіанту, згідно з яким пов'язаний з витісненням афект перетворюється на тривожність. Різниця між цими концепціями в тому, що саме, на думку автора, не допускається в свідомість. У Фрейда це лібідні інстинкти, у Роджерса – актуальний досвід індивіда, який може становити загрозу для його «Я-концепції». У відповідності з цим, «хронізовану» тривожність, з точки зору Роджерса, відчувають люди, для яких характерний конфлікт між «Я-концепцією», або «Я-реальним», з одного боку, і «Я-ідеальним» – з іншого. Спосіб подолання цього конфлікту – знаменита «клієнт-центрована» терапія Роджерса, в результаті якої «почуття, які раніше не допускалися в свідомість, переживаються і включаються в «Я-концепцію» [59 с. 283]. Це один з небагатьох видів психотерапії, ефективність якого доведена експериментальним шляхом.

Хотілося б відзначити два моменти в концепції К. Роджерса, значимих, з нашої точки зору, для розуміння тривожності: локалізацію конфлікту, її

зухвалою, у сфері «Я-концепції» індивіда і специфічність у цьому зв'язку її сигнальної функції. Тривожність виявляється сигналом не просто будь-якої загрози і навіть не погрози деяким досить аморфним «цінностям Я», «уявленню про себе», про які говорилося вище. Тривожність – це сигнал, що попереджає про можливі спотворення в особистісному розвитку, сигнал того, що людина починає спотворювати сприйняття реальності заради збереження звичного уявлення про себе. До близьких висновків, на підставі зовсім інших теоретичних поглядів, прийшли і вітчизняні дослідники такі як Ізедадзе Н.В., Неймарк М.С., Кисловська В.Р., Славина Л.С., які вивчали як саму тривожність, так і освіти, в які вона входить в якості складової. Це стосувалося насамперед «афекту неадекватності» – утворення, що виникає внаслідок конфлікту між самооцінкою і рівнем домагань. Споріднена вищевикладеним, на наш погляд, і точка зору Ф. Перлза, що указував на наявність у людини двох основних тенденцій: до самоактуалізації і до актуалізації «Я-концепції». Говорячи про відмінність між цими тенденціями, Ф. Перлз в своїй передмові до книги Е. Шострома «Людина-маніпулятор» підкреслює, що в першому випадку людина «стає тим, хто вона є, – вона відкриває свою унікальну ідентичність, а потім йде на ризик бути самою собою. Людина, яка намагається актуалізувати «Я-концепцію», – просто намагається бути деяким хибним ідеалом, а не самим собою». Протиставлення, конфлікт цих тенденцій і є, по Перлзу, постійним внутрішнім джерелом тривоги [50]. Зв'язок тривожності з розбіжністю рівнів самооцінки і домагань була надалі доведена в спеціальних дослідженнях за участю як дітей, так і дорослих, здорових людей і хворих, що мають захворювання психосоматичного характеру. У роботах, виконаних під керівництвом Л. В. Бороздіна [5], при дослідженні дорослих випробовуваних було встановлено, що особливості самооцінки та рівня домагань окремо не пов'язані з підвищенням тривожності. Автори підкреслюють, що тривожність спричиняється конфліктом, неузгодженістю рівнів самооцінки і домагань. Механізм дії подібної неузгодженості описується таким чином: дивергентність самооцінки та рівня домагань перешкоджає вибору цілей поведінки, діяльності, відповідних оцінці людиною своїх можливостей, що веде до переживання напруженості, внутрішнього дискомфорту, вираженням яких і є підвищення особистісної тривожності. При цьому висота рівня тривожності виявляється в прямій залежності від глибини дискордантності висотних характеристик самооцінки та рівня домагань. У роботі Прихожан А. М (1977) при дослідженні міжособистісної тривожності підлітків, наприклад, було встановлено, що досить гармонійне уявлення про

себе, що характеризується оптимальним співвідношенням характеристик самооцінки та рівня домагань, не пов'язане із тривожністю. Тривожність виявляє зв'язок з несприятливими типами самооцінки, а також з неблагополучними варіантами співвідношення самооцінки та рівня домагань (величиною розбіжності, парадоксальності характеру співвідношення, коли рівень самооцінки виявляється вище рівня домагань і т.п.). Виявилася обумовленість тривожності особливостями усвідомлення кожною з цих тенденцій: чим сильніше і виразніше усвідомлювалася кожна з тенденцій, тим вище був рівень тривожності дітей. Разом з тим переживання тривожності, як і слід було очікувати, виявилось під впливом захисних механізмів. При яскраво вираженому реальному неблагополуччі, подібний конфлікт вів до «неадекватного спокою», нечутливості до реального неблагополуччя і т.п. Був встановлений наступний механізм породження тривожності: конфлікт між самооцінкою і рівнем домагань, викликаючи одночасно і підвищене прагнення до успіху, і утрудненість в оцінці цього успіху, веде до коливань, сумнівів, подвійності в оцінці та усвідомленні підлітком своєї успішності в сфері міжособистісних відносин, що перешкоджає задоволенню потреби в спілкуванні. Незадоволеність даної потреби і переживається у вигляді міжособистісної тривожності. У певному сенсі всі описані вище підходи зближуються з розумінням тривожності як психологічного представника, «еквівалента» конфлікту, про який говорилося вище при розгляді проблеми тривожності і стресу. Різниця лише в розумінні змісту і локалізації конфлікту. Тривожність при такому підході позбавляється статусу особливої, самостійної психологічної освіти, будучи по суті лише функцією конфлікту і існуючи так довго, скільки і як довго існує внутрішній конфлікт. Необхідно також відзначити, що більшість із наведених вище висновків або є теоретичними посилками, що спираються на клінічний досвід, або ґрунтуються на теоретичній інтерпретації даних кореляційних зв'язків. Відносність останнього ясна і може бути проілюстрована даними згадуваних вище робіт Я. Рейковського [1979] та Дж. Аткинсона [1964, 1965, 1974], в яких зв'язок між тривогою і рівнем домагань, навпаки, інтерпретується як вплив підвищеної тривожності на формування захисного рівня домагань. Цей момент, на наш погляд, є принципово важливим. Виявлення причин стабільної тривожності неодноразово наштовхується на проблему «зачарованого психологічного кола». Мабуть, настав час відмовитися від уявлень про лінійну, односпрямовану залежність, а розглядати процес складного взаємовпливу тривожності та інших особистісних утворень, насамперед різних складових «Я-концепції». Такий підхід, однак, вимагає зміни уявлень про статус стійкої тривожності як

психологічного явища. У цьому випадку вона повинна, на нашу думку, розглядатися як відносно самостійне утворення, яке, включившись в структуру особистості, має тенденцією до самопідкріплення і самопідтримки, набуває власну спонукальну силу і робить вплив і на розвиток інших особистісних утворень, і на саму себе.

Уявлення про тривожність, як складне утворення, лягло в основу нашої роботи. Отже, проведений теоретичний аналіз показав, що сучасний стан дослідження проблеми тривожності характеризується певною двоїстістю, поєднанням загальноприйнятих положень та їх недостатньою експериментальною і клінічною доведеністю, розбіжністю між теоретичними побудовами і їх експериментальним обґрунтуванням. Це, як виявляється, обумовлено недостатністю онтогенетичного аспекту вивчення проблеми. Саме тому ми поставили завдання вивчення вікової специфіки тривожності на різних етапах дошкільного та шкільного дитинства.

РОЗДІЛ 2. ОСОБЛИВОСТІ СТАНУ ТРИВОГИ ТА СТРАХУ У ДІТЕЙ РІЗНОГО ВІКУ ТА СТАТІ

2.1. Статеві відмінності прояву тривожності

Розглянемо перш за все питання про те, який середній рівень тривоги школярів різного віку. Для його вирішення необхідно врахувати ряд умов. По-перше, використовуваний в цих цілях методичний прийом повинен давати можливість порівнювати дані учнів з 1-го по 11-й клас. І, по-друге, цей прийом повинен бути методом експрес-діагностики, дозволяти оперативно проводити збір матеріалу в досить короткі терміни з тим, щоб знизити вплив додаткових чинників (кінець чверті, наближення іспитів і т.п.). Тому для аналізу цього питання ми скористалися варіантом методики «Градусник» Ю.Я. Кісельова, призначеної для самооцінки емоційного стану. Вимірювалися два показники: самооцінка частоти переживання тривоги і самооцінка інтенсивності такого переживання. У першому випадку використовувалася семибальна, у другому – п'ятибальна шкала. Для дітей 7-10 років використовувався колірний варіант шкали (кожному пункту відповідає певний колір), для решти - стандартні варіанти. У дослідженні брали участь близько 450 школярів, 40 дітей кожної вікової групи, дівчаток і хлопчиків приблизно порівну. Підсумки представлені в табл. 1.

Таблиця 1

Середній бал частоти та інтенсивності переживання стану тривоги дітьми різного віку

Клас	Показники, групи досліджуваних (середній бал)					
	частота стану тривог			інтенсивність стану тривоги		
	дівчата	хлопці	У середньому	дівчата	хлопці	У середньому
1-й	3,2	4,1	3,6	3,3	4,6	3,8
2-й	2,7	4,7	4,1	3,2	4,5	4,1
3-й	2,9	4,5	3,8	3,0	4,3	3,7
4-й	3,2	3,9	3,5	3,4	3,8	3,6
5-й	3,4	3,9	3,6	3,1	3,6	3,3
6-й	2,0	2,4	2,1	2,3	1,9	2,1
7-й	2,2	2,7	2,3	2,1	1,9	2,1
8-й	4,7	5,3	4,9	3,8	4,3	4,0
9-й	5,7	5,9	5,7	4,2	4,7	4,4
10-й	3,4	1,2	2,7	2,4	1,3	1,7
11-й	5,5	3,4	4,5	3,8	2,2	2,8

Статистичний аналіз результатів свідчить, що як по частоті переживання страхів і тривог, так і по його інтенсивності відмінності виявляються між 5, 6 і 7-ми класами, з одного боку, і 8, 9-ми – з іншого, а також 9 і 10 і 10-11-ми класами. Між хлопчиками і дівчатками відмінності виявляються в 1-3-х і 10-х класах та в 11-му класі. Це свідчить, що рівень тривоги, порівняно стійкий протягом молодшого шкільного віку, дещо знижується в підлітковий період (6-7-і класи). Потім в старшому підлітковому віці відбувається різкий сплеск, причому особливо сильно він проявляється в 9-му випускному, з неповної середньої школи, класі. Далі рівень тривоги різко падає, при переході до раннього юнацького віку (10-й клас), і знову підвищується перед випуском зі школи. Дані по статям свідчать, що в молодшому шкільному віці більш тривожні хлопчики, в підлітковий період ці відмінності згладжуються, а в ранньому юнацькому - більш тривожними виявляються дівчата.

Представлені дані стосуються, однак, безпосередньої оцінки школярем частоти і сили переживання тривоги. Іншу картину дають дані досліджень по тестам, які виявляють тривожність як стійку. Для виявлення стійкої тривожності у молодших школярів та підлітків І.Г. Малкіна-Пих використовувала дитячий варіант відомої шкали Manifest Anxiety Scale (MAS) Дж. Тейлор [1953]. Дитячий варіант шкали Children Manifest Anxiety Scale (CMAS) був розроблений А. Кастанедою та ін. [1956] і адаптований для застосування в Росії. Він призначений для дітей 8-12 років [Шкала явної тривожності., 1994]. Як зазначалося вище, за цією шкалою тривожність вимірюється по наявності симптомів дратівливості, нетерплячості, почуттю внутрішньої скутості, схильності відчувати сильний страх і занепокоєння навіть з незначних приводів і ін.

Детально дитячий варіант шкали наведено в додатку. У табл. 2 представлені дані про середній рівень тривожності по дитячому варіанту Шкали явної тривожності (CMAS). Інтервал значень за шкалою – від 0 до 42 балів. Критичні показники, що свідчать про наявність тривожності, в залежності від віку випробуваних знаходяться в діапазоні від 20 до 28 балів. Перш ніж перейти до аналізу цих результатів, представимо ще одну групу даних, що стосується вивчення динаміки тривожності в учнів 7-11-х класів. На жаль, вжиті автором спроби розробити підлітковий варіант шкали Дж. Тейлор (так само як і спроби використання в 7-9-х класах дорослого варіанту) виявилися безрезультатними у зв'язку з тим, що підлітки дуже афективно ставилися до питань, що стосуються деяких видів «хронічних тривожних реакцій», що робило практично неможливим використання варіантів цієї шкали в масовому експерименті. Тому в цих класах для

виявлення тривожності застосували Шкалу класичного соціально-ситуаційного страху, хвилювання О. Кондаша [1973], призначену для школярів 13-17 років та адаптовану для вітчизняної вибірки. У завданнях цієї шкали випробовувані повинні оцінити різні ситуації з точки зору того, наскільки вони викликають у них хвилювання, неспокій, тривогу.

Результати по цій шкалі представлені в табл. 3. Інтервал значень за шкалою – від 31 до 155 балів. Критичні показники, що свідчать про наявність тривожності, знаходяться в діапазоні від 65 до 75 балів.

Таблиця 2

Середні показники рівня тривожності за статевими вибірками по СМАС

Показники	Статеві вікові вибірки							
	1-2-й клас, 6-7 років		3-4-й клас, 8-9 років		5-6-й клас, 10-11 років		7-й клас, 12 років	
	дів.	хлоп.	дів.	хлоп.	дів.	хлоп.	дів.	хлоп.
Середнє арифметичне (χ)	15,83	14,25	14,80	13,67	17,65	16,24	19,67	16,73
Середнє квадратичне відхилення (δ)	9,80	12,35	7,62	6,23	7,22	7,03	6,87	5,72
Кількість досліджуваних	134	146	147	136	128	151	143	135

Статистичний аналіз результатів в 1-7-х класах показав, що і в групі дівчаток, і в групі хлопчиків середній рівень проявів тривожності зростає при переході в середню школу (від 4-го до 5-го класу) і від передпідліткового - до підліткового віку (від 6-го до 7-го класу). Відмінності між групами дівчаток і хлопчиків виявляються лише у 7-му класі: серед 12-річних більш тривожними виявляються дівчата. У 8-11-х класах статистичні відмінності виявляються між результатами 8-9-х, з одного боку, і 10-х - з іншого, а також 10-х і 11-х класів і по групі дівчат, і по групі юнаків. Це свідчить, що тривожність різко знижується при переході від підліткового до раннього юнацького віку, при переході в старші класи школи і підвищується у

випускному класі, що відповідає результатам прямого оцінювання. У старшому підлітковому віці відмінностей між юнаками та дівчатами по даному показнику не виявляється, в старших класах більш тривожними виявляються дівчата.

Результати свідчать про неузгодження даних за статевою динамікою тривоги, тривожності, одержуваних за допомогою методу прямої оцінки інтенсивності і частоти переживання цього стану (див. табл. 1) та за допомогою опитувальних методів, що виявляють тривожність як стійке, особистісне утворення (табл. 2 і 3). Така неузгодженість спостерігається, насамперед, на рівні підліткового віку, проявляючись і в загальному показнику динаміки при переході від молодшого шкільного до підліткового віку і впродовж цього періоду, так і в деяких статевих відмінностях.

Таблиця 3

Середні показники рівня тривожності за статевим показником вибірки (шкала Кондаша)

Показники	Статеві вибірки					
	8-9-й клас, 13-14 років		10-й клас, 15 років		10-й клас, 16 років	
	дів.	юн.	дів.	юн.	дів.	юн.
Середньо арифметичне (χ)	54,15	53,44	47,68	41,89	52,62	46,88
Середньо арифметичне відхилення (δ)	9,12	12,74	10,66	9,11	11,25	8,65
Кількість досліджуваних	153	137	106	98	113	85

Автор припускає, що подібну невідповідність характеризують не стільки відмінності, що існують між різними показниками тривожності (що часто відзначається у літературі), скільки специфікою усвідомлення і розуміння підлітками самого стану тривоги. Якщо виходити з уявлення про тривогу як про переживання, яке індивід усвідомлює саме як тривогу, неспокій, то отримані дані дають підставу вважати, що в передпідлітковому і підлітковому віці спостерігається розбіжність між подібним усвідомленням і розумінням, з одного боку, та підвищенням уваги до власного емоційного, фізичного станів - з іншого.

Для перевірки цього припущення І.Г. Малкіна-Пих зробила наступне. По-перше, провела обидві методики («Градусник» і «Шкалу» явної тривожності для дітей) одну за другою, в зазначеному порядку в індивідуальному експерименті. Ця робота здійснювалася з учнями (8-12 років) 3-7-х класів. По-друге, з іншою групою дітей 10-12 років (5-7-і класи) провела аналогічна робота по таким емоційним станам, як цікавість і безглуздість, зіставляючи їх з тривогою. Для цієї мети використали опитувальник Ч. Д. Спілбергера, спрямований на виявлення цікавості, гніву і тривожності як станів і властивостей особистості в адаптації А. Д. Андрєєвої [1988]. І в першому, і в другому випадку з кожним випробуваним проходила бесіда, метою якої було з'ясування розуміння школярами зазначених станів, ставлення до них (зокрема, цікавило, чи не відносяться тривога і страх до соціально не схвалюваних підлітками переживань, що, природно, могло вплинути на можливість визнання у себе цих переживань). В обох частинах роботи брали участь по 20 дітей кожної вікової групи, хлопчиків і дівчаток порівно.

Перш за все слід зазначити, що переважна більшість дітей не відносять тривогу і страх до соціально не схвалюваних переживань, вважаючи, що в тій чи іншій мірі вони характерні для всіх, причому тривога іноді оцінювалася і як позитивне переживання, яке говорить про душевне багатство людини, його небайдужість до навколишнього (в найбільш яскравій формі це проявлялося у дівчаток). Цікаво, що деякі школярі вказували на необхідність таких переживань як для себе («Якщо я хвилююся, то краще готуюся і краще граю на концерті»), так і для історії людства («Якби перша людина не турбувалася, як пройде полювання, вона не вигадала б кращу зброю, і не було б ніякої техніки»). Крім того, про відсутність впливу фактору соціальної бажаності на результати, свідчить зіставлення даних по тривожності і переживанню гніву. Останній ставився багатьма дітьми до соціально не схвалюваних, неприйнятних емоцій. Це, однак, не впливало на визнання проявів цього стану у себе. Інша справа, що на відміну від станів тривоги, прояви гніву діти у себе в основному засуджували.

Результати зіставлення двох типів показників - «прямого оцінювання» та «опитувальника» - за всіма розглянутими емоційними станами виявилися досить узгодженими. Незалежно від того, чи йшла мова про позитивно-емоційний стан або про негативний, дані прямого показника вказували на зниження цих переживань від молодшого шкільного до підліткового віку, а дані опитувальників - на підвищення. Проведені бесіди показали, що у значної частини дітей в цей період відбувається своєрідне підвищення уваги

до окремих, особистих сторін свого емоційного, фізичного стану, цілісне ж розуміння переживання викликає труднощі, часом досить істотні. Підлітки утруднюються головним чином в інтерпретації своїх переживань. Напевно, помітну роль в цьому відіграє процес пубертатного розвитку, істотно змінює картину психічних і соматичних відчуттів. Найбільш помітно ця тенденція проявляється у дівчаток, що і відбивається в підвищенні тестових показників тривожності, особливо в 12-річному віці, в середині першої фази пубертату. Аналогічно автори схильні трактувати і результати, отримані на дітях молодшого шкільного віку. Нагадаємо, що за методом прямого оцінювання тут виявилися відмінності за середнім рівнем тривожності у хлопчиків і дівчаток, а за опитувальником - немає. Напевно, хлопчики в молодшому шкільному віці більш схильні оцінювати свої емоційні переживання як сильні, ніж дівчатка. Коли ж мова йде про окремі симптоми, відмінності згладжуються. В цілому, підводячи підсумки аналізу динаміки стану тривоги з 1-го по 11-й клас, можна сказати, що вона виявляє виразний зв'язок, з одного боку, з віковими особливостями дітей, а з іншого - з реальними умовами їх шкільного життя (перехід у середню школу, випускні класи).

Зміст страхів і тривог у дітей та підлітків неодноразово вивчався в психології, соціології, педагогіці і медицині. У дослідженнях виділено ряд страхів і тривог, типових для дітей різного віку, і хоча тут відзначаються культурні, національні відмінності, одночасно виявляється і певна схожість, яка тим більша, чим більше проведено досліджень з маленькими дітьми. Для дошкільнят – це страх темряви, казкових персонажів, уявних істот. Для молодших школярів – боязнь оцінки з боку дорослих, «небезпечних» людей, смерті, хвороби. Підлітки найбільше побоюються глузувань, власних невдач, а також війни, хвороби і смерті батьків. Виявляються і певні статеві відмінності в джерелах тривоги і страху, які виявляються більш вираженими в підлітковому і ранньому юнацькому віках [22; 31 та ін..]. Разом з тим дані цих робіт багато в чому суперечливі, причому часто ці протиріччя стосуються результатів, одержуваних у рамках однієї культури на досить близьких контингентах дітей.

Цікаві дані отримані в результаті масового вивчення змісту страхів, тривог у дітей від 3 до 15 років, проведеного А. І. Захаровим. За матеріалами цієї роботи, в молодшому шкільному віці в найбільшій мірі виявився вираженим страх, пов'язаний зі школою, причому він конкретизувався переважно в боязні спізнитися в школу, що було найбільш характерно для дівчаток (до 92% дівчаток, що беруть участь в дослідженні, зазнавали цей

страх). Крім того, в цей період вираженими виявилися магичні страхи, боязнь нещастя, біди. У підлітковому віці – до 12 років – у всіх опитуваних дівчаток, що беруть участь, виявилася боязнь смерті батьків. У всіх хлопчиків цей страх ставав ведучим до 15 років. Найбільшого «піку» до 15 років досягали, за даними цього дослідження, і міжособистісні страхи. Необхідно зазначити, однак, що до таких автор відносить велику групу: «...це страхи самотності деяких людей, покарання, війни, зробити що-небудь не так, не те, не встигнути, спізнитися, не впоратися з дорученою справою, не упоратися з почуттями, втратити контроль, бути не собою, насмішок, осуду з боку однолітків і дорослих і т. д. [21 с.61]. На наш погляд, цей перелік істотно ширше уявлень про міжособистісні відносини, як виявляється, цю категорію точніше було б позначити як «соціальні страхи».

За даними вже неодноразово згадуваного вище дослідження Б. І. Кочубея та Є.В.Новикової, одна з провідних тривог московських школярів 11-12 років – можливість війни, тісно пов'язана з боязню «кінця світу», для дівчаток в цей час значущим виявляється також занепокоєння, пов'язане з батьками. Це занепокоєння залишається важливим і для дівчаток 15-16 років, проте змінюється його зміст. Якщо дівчаток-підлітків в основному хвилювала можливість покарання з боку батьків, то в 15-16 років їх хвилюють добробут, здоров'я, настрої дорослих. У хлопчиків і в молодшому підлітковому, і в ранньому юнацькому віці найбільш вираженою виявилася боязнь фізичного насильства.

Привертають увагу і дані соціологічного дослідження, проведеного в 1991-1993 рр.. Інститутом системного дослідження і соціології на значній вибірці старшокласників у багатьох містах Росії. Було встановлено, що основними чинниками, що викликають тривогу старшокласників є: невпевненість у завтрашньому дні - можливість працевлаштування або продовження навчання; стан власного здоров'я і зовнішній вигляд; відносини з батьками та однолітками. Ці результати інтерпретуються авторами з точки зору їх зв'язку з соціальною ситуацією в країні. Однак не можна не помітити, що соціальною ситуацією може визначатися лише невпевненість у завтрашньому дні, і то, на наш погляд, не повністю, оскільки певні тривоги, пов'язані з майбутнім, характерні для юнацького віку в самих різних соціальних умовах. Все ж інше відбиває провідні вікові потреби даного періоду розвитку.

Ми не будемо зупинятися детально на результатах численних досліджень вмісту тривог і страхів у дітей, проведених в інших країнах [31]. Очевидно, що навіть роботи, проведені на вітчизняних вибірках, дають

досить різноманітні результати. Це може бути пов'язано як з відмінностями у вихідних посилках і методах дослідження, так і з часом його проведення. З нашої точки зору, саме друге припущення представляє найбільший інтерес, тому ми спробували його перевірити.

Вивчення змісту страхів і тривог у дітей різного віку проводилося авторами тричі: у 1979-1982, у 1989-1992 і в 1996-1997 рр.. У всіх випадках ця робота проводилася в два етапи. На першому - за допомогою спеціально розробленого варіанту методики незакінчених пропозицій, що проводилася з молодшими школярами індивідуально, в усній формі, а в середніх і старших класах письмово, виявлялися пережиті дітьми страхи, тривоги і створювався «Перелік страхів, тривог» для різних вікових груп: молодших школярів, молодших підлітків, старших підлітків, старших школярів. На другому етапі цей перелік пропонувався для оцінки іншим дітям: у 1-2-х класах - індивідуально і в усній формі, в 3-11-х - у груповому експерименті, письмово. У переліках, використуваних в 1989-1992 і 1996-1997 рр., також включили ті страхи і тривоги, які діти та підлітки називали як найбільш часті в попередні періоди, навіть якщо вони цього разу не були названі. Крім того, доповнили перелік деякими пунктами зі списку, запропонованого А. І. Захаровим [1988]. На перших етапах роботи брали участь приблизно по 120 чоловік, на других - більше 450 (хлопчиків і дівчаток приблизно порівну). У відповідності з прийнятим статистичним критерієм вважалося, що область проявів тривожності, зміст страху характерні для певного віку, якщо вони зустрічалися не менш ніж у 65% піддослідних. Ті сфери дійсності, які викликають тривогу у більшості дітей певного віку, незалежно від наявності стійкої тривожності умовно позначені як вікові «піки» тривожності. Отримані дані представлені в табл. 4. Тут страхи домінують в статевовіковій вибірці і мають приблизно рівну вираженість.

В кінці 70-х - початку 80-х рр.. основні «піки» тривожності і частотні страхи фіксувалися для учнів молодших класів на шкільних проблемах, для підлітків - на взаєминах з однолітками, для старшокласників - на проблемах, пов'язаних із взаємовідносинами з дорослими і боязню особистої неспроможності. Статеві відмінності в той період проявлялися в основному в часі найбільш інтенсивного переживання так званих «архаїчних» страхів або класичних фобій (страх висоти, темряви, крові, деяких тварин і ін.): 11-12 років у дівчаток і 13-14 років у хлопчиків, співпадаючи з першою фазою статевого дозрівання. Крім того, у хлопчиків-підлітків була більшою мірою, ніж у дівчаток, виражена боязнь фізичного насильства. Іншими словами, результати вказували на ті зони, які відомі в психології як сфери найбільш

значущих потреб дітей певної вікової групи, а також на зв'язок окремих видів тривожності з особливостями фізіологічного дозрівання організму.

У дослідженнях 1989-1992 рр. на відміну від 1979-1982 рр. практично у всіх вікових періодах виявилися статеві відмінності. У дівчаток у всі вікові періоди найбільшу тривогу викликають проблеми сім'ї: можливість хвороби, смерті, негативних переживань батьків. У хлопчиків загальної сфери для кожного віку не виявилось. У молодшому шкільному віці найбільш тривогогенною сферою для них виявляється сім'я, але, на відміну від дівчаток, їх найбільше хвилюють прояви невдоволення з боку батьків. Крім того, їх тривожить можливість глобальних катастроф («Земля зіткнеться з кометою і загине, все згорить», «Повітря нагрівається через машини і труб всяких. Теплішає. Розтопити льоди в Арктиці, і Земля потоне», «Всі люди можуть померти від СНІДу»). У молодшому підлітковому віці хлопчиків (як і в 70-80-і рр.) хвилює спілкування з однолітками, яскраво виражені також вітальні страхи: власної смерті, фізичного насильства. У старшому підлітковому віці тривожність викликає також боязнь проявів власної неспроможності (не зумію, не зможу, не вийде). При цьому найбільш часті думки про те, що така неспроможність проявиться «при всіх», публічно. Яскраво виражена стурбованість за власне майбутнє. У старших класах подібні страхи і тривоги стають провідними. Крім того, у юнаків в цей період тривогу викликає сфера сексуальних відносин, точніше, уявлення про власні можливості у цій сфері і в цьому зв'язку - проблеми зовнішності.

У результатах 1996-1997 рр. звертає на себе увагу ряд моментів. Перш за все, збільшення числа домінуючих страхів, причому це характерно для всіх розглянутих вікових періодів. У порівнянні з 1989-1992 рр.. знову зросла вираженість «шкільних» страхів, ці страхи стали різноманітніше за змістом і зачіпають вибірку 13-14-літніх, чого не відзначалося в попередні періоди досліджень. Збільшилася вираженість «архаїчних» і «магічних» страхів. Крім того, боязнь фізичного насильства, яке в попередні періоди за характером висловлювань ми відносили до вітальних страхів, в 1996-1997 рр., судячи з характеру висловлювань, повинні бути розглянуті і як соціальні, і як вітальні.

Цікава динаміка страхів, пов'язаних з майбутнім. У 1979-1982 рр.. в роботі науковців ця група страхів займала 5-6-е місце, зустрічаючись у відповідях близько 45% старшокласників. У 1989-1992 рр.. ці страхи вийшли на перше місце у хлопчиків - з 13-14, а у дівчаток - з 15-17 років. У 1996-1997 рр.. подібні страхи стали характерними для раннього юнацького віку,

причому в юнаків вони потрапляють в дві категорії страхів: і в традиційну категорію «Я», торкаючись широкого кола питань, пов'язаних з професійним і особистим майбутнім, і в категорію соціальних страхів, пов'язаних зі службою в армії.

Зіставимо дані досліджень вікової динаміки вмісту страхів у різних авторів. На жаль, безпосереднє порівняння утруднено не тільки у зв'язку із зазначеними вище відмінностями методичних підходів, але і з різним виділенням вікових груп випробовуваних, а також, головне, різною категоризацією страхів і тривог. Останнє пояснюється, мабуть, перш за все спрямованістю досліджень (А. І. Захарова, наприклад, цікавила насамперед роль тривоги та страху в генезі неврозів, а соціологів - відображення в настроях молоді тенденцій суспільного життя). Разом з тим не можна не відзначити деякі цікаві збіги, оскільки вони можуть свідчити про надзвичайну значущість області проявів страхів, тривог, що виявляються у дітей певного віку незалежно від характеру дослідження.

Насамперед це стосується переважання «шкільних» страхів у молодшому шкільному віці, що проявляється в роботах багатьох авторів, зокрема в дослідженнях А. І. Захарова [1995, 1997] і в даних І.Г. Малкіної-Пих 1979-1982 рр. і 1996-1997 рр.. Відмінності стосуються конкретного вираження цих страхів. У роботі І.Г. Малкіної-Пих боязнь запізнитися в школу зустрічалася вкрай рідко і навіть не увійшла до переліку, використовуваних в 1979-1982 рр.; автор включила цей вид страху в переліки 1989-1992 і 1996-1997 рр., однак і тут його відзначили лише 8 - 10% випробовуваних. Ми не маємо даних для інтерпретації і цих відмінностей і можемо лише припустити, що це пов'язано з якимись особливостями у вимогах шкіл у Москві і Санкт-Петербурзі.

Збігаються і дані про боязнь фізичного насильства у хлопчиків-підлітків, причому, як видно з табл. 4, вона виявилася на всіх етапах дослідження, хоча і в різні вікові періоди. Також загальною є область занепокоєння, пов'язана зі здоров'ям і благополуччям батьків, у дівчаток 11-14 років. Разом з тим найбільш яскраво це відбилося в даних 1989-1992 рр., а на першому і третьому етапах дослідження ці страхи займали відповідно 6-е і 8-е місця, їх виявляли близько 40 і 34% випробовуваних цієї статевовікової групи.

Не випадковим представляється також збіг широкого кола соціальних страхів у старшому підлітковому і ранньому юнацькому віці і, що особливо важливо, зростання в 1990-х рр.. тривог, пов'язаних з майбутнім.

Розглядаючи переживання як «відображення в особливій емоційній формі ступінь задоволеності людини в його потребах» (Л. І. Божович,

М. С. Неймарк), можна констатувати, що «піки» тривожності вказують на ті потреби, задоволення яких найбільш значуще для емоційного благополуччя дітей того чи іншого віку.

Очевидно зв'язок цих «піків» в 1970-1980-і рр., до загально визнаних провідними потребами відповідного віку, дає підставу таким же чином інтерпретувати дані, отримані в даний час. Зіставлення свідчить, по-перше, про те, що в даний час відбулася істотна зміна потреб, задоволення яких найбільш значуще для емоційного самопочуття дітей різного віку, і, по-друге, про наявність не просто вікових, але віково-статевих «піків» тривожності, що характеризують відмінності в потребах, найбільш значущих для переживання емоційного благополуччя у хлопчиків і дівчаток.

Проблема вивчення змісту страхів і тривог тісно переплетена з вивченням тих типів реальних ситуацій, які найбільшою мірою викликають тривожність у дітей різного віку. Як зазначалося, літературні джерела свідчать, що високу ситуативну тривожність у дітей можуть провокувати такі ситуації, як можливість розлуки з матір'ю (що найбільш характерно для дошкільнят), розлука з батьками, різка зміна звичної обстановки, відвідування дитячого садку та школи, неприйняття з боку однолітків. У шкільному віці до цього додаються оціночні ситуації, особливо при публічній оцінці (відповідь біля дошки, контрольні, іспити тощо).

Матеріали з цього питання автори отримали як в процесі описаної вище роботи, так і при використанні проєктивних методів - оригінальної і модифікованої методикою Є. Амен для дошкільнят і молодших школярів, а також розроблених ними варіантів незакінчених пропозицій і оповідань - і в процесі бесід з дітьми. В цілому результати підтверджують наведені вище дані (в цій частині роботи розглядалися відповіді лише дітей та підлітків, що не мають ознак тривожності як стійкого утворення). Разом з тим вони свідчать також про значну виразність інших типів ситуацій. Перш за все це ситуації, пов'язані з можливістю засмутити батьків («Мама буде плакати», «Маму викличуть у школу і будуть сварити за мене», «Вчителька наскаржитья бабусі, в неї серце заболить», «Тато буде дуже переживати»). Відзначимо, що в молодшому шкільному віці таких висловлювань майже в два рази більше, ніж безпосередньо пов'язаних з оцінними ситуаціями.

Наступні за частотою - ситуації покарань, у тому числі і фізичних, з боку дорослих, причому вони зустрічаються майже з рівною частотою у дітей різного віку: «Мама з татом ремінець купили, щоб її лупити. Купили і на

стінку повісили. Я його викинула, а вони новий купили» (дівчинка 6 років); «Він не знає відповіді, йому поставлять двійку, а вдома покарають - відберуть машинки і будуть говорити, що він дурний і невдячний» (хлопчик 8 років); «Його покарають і будуть ще питати, чому надувся і незадоволений, скажуть, що я повинен їм вдячний бути; краще б вони його били, ніж так говорити» (хлопчик 10 років); «Боюся, що мене покарають: змусять сидіти вдома і слухати повчання батька. А він ще весь час буде мені тикати, що я покарана, спеціально, щоб принизити, щоб показати, що він наді мною господар» (дівчина 14 років); «Якщо я отримаю четвірку, мене змусять займатися всі неділі, може, і заслужено, але огидно, що тобою розпоряджаються» (юнак 15 років).

Характерно, що в темі покарань у великій мірі представлена тема морального приниження, причому практично у кожному віці, хоча з віком кількість таких висловлювань, звичайно, збільшується. Боязнь морального приниження з боку як дорослих, так і однолітків досить виражена і поза темою покарань, особливо, як і слід було очікувати, в підлітковому і ранньому юнацькому віці. Практично у всіх вікових періодах представлена боязнь фізичного насильства, причому як у хлопчиків, так і у дівчаток. При цьому тема власної фізичної незахищеності найбільшою мірою виражена у відповідях вихованців дитячих будинків та шкіл-інтернатів. Крім того, як вже зазначалося в 1997-1997 рр., боязнь фізичного насильства придбала яскраве виражене соціальне забарвлення. Страх за своє життя, за своє здоров'я відображає в основному незахищеність дітей і підлітків: «Я боюся заходити з ким-небудь в ліфт, тому що подругу там хотіли звалтувати. Вона кричала, кликала, але ніхто навіть не відгукнувся, хоча сусідів було багато» (дівчина 15 років); «На тебе можуть напасти в будь-яку хвилину, навіть вдень, навіть близько школи. Ніхто не допоможе. І в міліції можуть побити» (юнак 16 років). Отримані дані важливі, як виявляється, в двох відношеннях: по-перше, вони ще раз вказують на значимість передуючої реакції дорослих, насамперед батьків, для виникнення у дітей тривожних переживань; по-друге, свідчать про достатню поширеність випадків морального і фізичного приниження дітей, що не може не відбитися на рівні тривожності дітей. Очевидно, що зміна соціальних обставин впливає на типи ситуацій, що викликають тривогу у дітей. З літературних даних, в основному зарубіжних, відомо, що соціальна нестабільність, втрата (або загроза втрати) дорослими своєї соціальної позиції, невпевненість у собі, в завтрашньому дні, почуття провини за те, що забезпечуєш сім'ю гірше, ніж інші, породжує у деяких дорослих прагнення зігнати це на дітях, що і проявляється у багатьох випадках жорстокого поведіння з ними [15 та ін..].

Ця проблема детально вивчалася за часів «великої депресії» в США. Можливо, що ми в даний час стикаємося з подібними проблемами. Це питання вимагає спеціального вивчення. У цілому ж можна сказати, що проведені дослідження підтвердили припущення про залежність результатів виявлення змісту страхів і тривог від конкретно-історичного часу проведення досліджень. Це ще раз вказує, на наш погляд, на соціальну природу цього явища, у будь-якому разі, в змістовному плані. Разом з тим, дані свідчать про наявність ряду «позачасових» страхів і тривог дітей різного віку.

2.2. Форми переживання страхів та тривог у різні вікові періоди

А. Прохоров у роботі, присвяченій нестійким станам людини (страх, тривога, щастя, гнів, жах, паніка тощо), вказує на те, що такі стани характеризуються підвищеною психічною активністю, виникають в особливих умовах життєдіяльності (у критичних, складних, важких ситуаціях), часто обумовлюють виникнення межових та патологічних порушень. З-поміж них стан страху на першому місці серед нестійких станів. На переконання вченого, функція негативних станів, до яких належить і страх, полягає в активізації рефлексивних процесів, необхідних для вирішення важких ситуацій, а також для формування стійких моделей поведінки.

Т. Смолева в аналізі феномену невпевненості дитини зазначає, що провідним негативним емоційним переживанням, яке впливає на невпевненість дитини, є страх. Дослідниця визначає страх як негативне переживання, пов'язане з очікуванням неуспіху в діяльності чи при встановленні контактів з іншими.

Р. Грановська також зазначає, що найсильнішою негативною емоцією є страх, який визначає очікування і передбачення невдачі при здійсненні дії, що повинна бути виконана в цих умовах. Авторка вважає, що невдачі, які збігаються із необхідністю знову повторювати безуспішні дії, призводять до страху перед цими діями.

Згідно з О. Кондашем, «страх – психологічний сигнал, що свідчить про небезпеку та несе в собі попередню оцінку ситуації». Тобто насамперед цей стан виконує сигнальну функцію. Додатково хочемо зазначити, що у деяких психологічних словниках визначення поняття «страх» узагалі відсутнє.

Поняття «страх» часто трапляється у контексті досліджень таких понять, як «тривога», «сором», «дезадаптація», «депресія». Коротко

зіставимо зазначені поняття. Страх і тривога, на думку деяких авторів, мають лише кількісні відмінності, а на думку інших, відрізняються принципово як за своїми механізмами, так і за способом реалізації. Так, у психологічному словнику зазначається, що тривожність – це відчуття страху і недобрі передчуття, які супроводжуються посиленою і тривалою фізіологічною активацією. О. Захаров вважає, що у страху та тривозі є спільний емоційний компонент – відчуття хвилювання та неспокою, «в обох поняттях відображено відчуття загрози чи відсутність почуття безпеки». Далі автор зазначає, що тривога проявляється в очікуванні якоїсь події, яку важко прогнозувати, яка може загрожувати неприємними наслідками. На відміну від страху, тривога не завжди сприймається негативно. Так, тривога може проявитись у вигляді радісного хвилювання, очікування. Отже, на думку вченого, «людина, котра перебуває у стані невизначеного хвилювання, відчуває тривогу, а людина, котра боїться визначених об'єктів чи думок, відчуває страх».

А. Прихожан відзначає, що на сьогодні найпоширенішим є переконання, згідно з яким страх розглядають як реакцію на конкретну, визначену, реальну загрозу, а тривожність – як переживання невизначеної, безоб'єктної загрози, що має переважно уявний характер. Зазначається, що є тенденція розуміти тривогу як поліпредметне переживання, тоді як страх виникає при закріпленні тривоги на якомусь об'єкті. У своїй праці вчена наголошує на тому, що тривожність розглядається як «емоційно-особистісне утворення та як будь-яке складне психологічне утворення, має когнітивний, емоційний та операціональний аспекти».

У багатьох дослідженнях зазначається, що тривога – це емоція, яка виникає при загальній оцінці ситуації як несприятливої. Якщо джерело тривоги ліквідувати не можна, тривога переходить у страх. Отже, страх – це результат тривоги та мислення. Згідно з теорією диференційних емоцій, саме страх є фундаментальною емоцією, а тривожність складається з домінуючої емоції страху та взаємодії страху з іншими фундаментальними емоціями. Дослідження підтвердили гіпотезу про те, що тривога є комплексним емоційним переживанням, а не окремим монолітним феноменом. Тобто тривога – це «комбінація чи паттерн емоцій, що складається з кількох відносно незалежних, афективних чинників, які впливають на соціальні взаємини, соматичний стан, сприймання, мислення та поведінку, і емоція страху – лише один із них» [52].

У дослідженні І.Г. Малкіної-Пих характер переживання страхів і тривог виявлявся за допомогою експериментальної бесіди. Дітям та підліткам пропонувалися чотири картинки із стандартних наборів, схематично

демонстрували міміку при переживанні різних емоцій: радості, подиву, страху і тривоги, гніву. Вони повинні були назвати зображені емоції (у випадку утруднень це робив експериментатор) і розповісти, пояснити, що значить переживати ці емоції. Робота проводилася з кожним випробуваним індивідуально, в ній взяли участь 84 дитини у віці від 5 до 16 років. Ці дані зіставлялися з описами переживань страху, тривоги, отриманими в ході клінічної роботи з дітьми та підлітками, що звернулися за психологічною допомогою у зв'язку з підвищеною тривожністю, напруженістю, схильністю до частих переживань страху тощо – всього 78 чоловік у віці від 5 до 16 років. Насамперед відзначили наступне: опис того, що значить переживати тривогу, страх, в зазначених двох категоріях дітей і підлітків не розрізнялося за змістом, відмінності стосувалися частоти, афективної насиченості і, значно рідше, дієвості переживання («Неначе паралізатор вдаряє», «В голові порожнеча і тільки слабкий дзвін маминого голосу», «Паніка і хаос»). Збіг опису характеру переживання у тривожних і нетривожних дітей представляється важливим для розуміння стійкої тривожності, оскільки ще раз підтверджує уявлення про те, що це утворення характеризується не якісними особливостями переживань страхів і тривог, а легкістю їх актуалізації, підвищеною схильністю до них. У зв'язку з близькістю результатів ці дві категорії розглядаються спільно. Аналіз також виявив відмінності в характері переживання тривоги і страхів у дітей різного віку. У дошкільному (5-6 років) і молодшому шкільному віці найбільш часті переживання страху, коли загрозливим є конкретизований, емоційно насичений образ, який часто носить фантастичний, ірраціональний або перебільшений характер. Проілюстровано це витягами з протоколів. «Страшно – це коли щось знайоме і гарне, а по правді небезпечне, що обдурити може». «Прикидається доброю, а сама – в мішок і потягне» (дівчинка 5 років). «Коли по телевізору показують страшне, з кімнати тікаєш, а воно як ніби за тобою женеться, весь час бачиш, нікуди не втечеш, не сховаєшся» (дівчинка 7 років). «Коли страшно, це коли ти сидиш сам один в кімнаті, а в кутку неначе Баба Яга і неначе вона ворушиться, а якщо помітить, що на неї дивляться, схопить і з'їсть» (хлопчик 8 років). «Страшно, коли вчителька дивиться на тебе і хоче запитати, але не питає, а тягне-тягне, а ти все одно думаєш: «Давай питай. Я чоловік, я сміливий» (хлопчик 9 років). Про невизначені, розпливчасті переживання тривоги маленькі діти майже не говорять.

Переживання тривожності у формі конкретизованих страхів залишаються типовими і для молодших підлітків, однак поряд з цим тут

відзначається і те, що характеризує власне тривогу: недиференційоване очікування неблагополуччя в ситуаціях, які об'єктивно не представляють загрози. Крім того, в цей період яскраво наголошується те явище, яке ми відзначали вище при аналізі динаміки страхів: підвищена увага до деталей переживань і відчуттів, хоча вони далеко не завжди позначаються дітьми як тривога або страх, а описуються як якесь невизначене переживання, яке може носити як неприємний, так і достатньо приємний («збудливий») характер, і лише в ході спеціально поставлених питань можна виявити зв'язок цих переживань з очікуванням загрози, небезпеки. Наведемо приклади з протоколів. «Випробуваний: Наприклад, отримаєш двійку або ще чогось там в школі. І треба батькам сказати. І знаєш, що нічого такого не буде, а все одно всередині холодно і живіт болить». «Експериментатор: А можна сказати, що ти відчуваєш тривогу або страх?» «Вик.: Я знаю, що мені нічого не буде. Це просто так огидно, як ніби тобі в ліжку жабу засунули... Так буває, наприклад, коли вибирають, з ким у футбол грати, і поки чекаєш, поки на інших дивляться (називає ряд аналогічних ситуацій)» (хлопчик 11 років). «Вик.: Серце б'ється, руки холодні, а в голові все:« Ну, давай, давай ». Весело так, і мурашки скрізь бігають. Як ніби тебе хтось заводить». «Експ.: «А коли це буває?» «Вик.: Коли кіно дивишся чи ще що, а там все накручується і накручується і ось зараз щось станеться». «Експ.: А якщо не в кіно?» «Вик.: На дачі на річку не дозволяли одним ходити, а ми пішли. І ще, коли в цю школу перший раз прийшла, в четвертому класі це було, та ще у другій чверті. І ще в ліфт один раз зі мною такий хлопець зайшов... Ну, про якого відразу видно...» (Дівчинка 12 років). У старшому підлітковому і ранньому юнацькому віці переживання стають все більш розмитими, неясними, роздвоєними, невизначеними, тобто набувають рис тривоги в її класичному описі. Переживання страху характеризуються наявністю певного об'єкту страху і розмитої тривоги. При цьому ірраціональність страху в основному виразно усвідомлюється. «Іноді вранці прокидаєшся, але ще не до кінця, і думаєш: зараз подивишся в дзеркало, а там не твоє обличчя, а чуже. Страшно. І зрозуміло, що це дурість. Але все одно відчуваєш, що це неспроста, щось погане сьогодні трапиться» (дівчина 14 років). «У мене такий дар: я відчуваю, коли біда наближається. Ще нічого немає, а я вже відчуваю. У мене мама і сусіди завжди запитують, буде чи не буде. Не знаю точно, що, але знаю, що буде. Відчуваю, що буде» (дівчина 16 років). «Ідеш по вулиці, і таким усе здається небезпечним. Шкірою відчуваєш: зараз на тебе нападуть, а може бути, вистрілять. Це придумано, звичайно, але все одно, напруга така, кайфово» (юнак 15 років). «Неначе ... чимось таким

небезпечним просочене повітря. Ти ним дихаєш, і воно в тебе входить, не знаєш, чому, але чекаєш якоїсь підлянки... Я помічав: мені в такі дні всі люди гіршими здаються, здається гидоту задумали проти мене. Розумом розумієш, що не так це, але зробити нічого не можеш» (юнак 16 років). Літературні дані [3; 21; 22; 23 та ін.] свідчать, що конкретизовані страхи в значній частині випадків не відображають реальну загрозу, а як би передчувають розмиту, невизначену тривогу (рівень «ірраціонального» страху, четвертий член «явищ тривожного ряду», що виникає при посиленні і наростанні тривоги, по Ф.Б.Березіну). Значні докази цього отримані, зокрема, при вивченні різних варіантів посттравматичного стресу [76 та ін.]. Результати дослідження, перш за все ті, які отримані в ході клінічної роботи з тривожними дітьми, підтверджують цю точку зору. По-перше, частота і дієвість конкретизованих страхів виявляли прямий стійкий зв'язок з наявністю стійкої тривожності. По-друге, робота з подолання тривожності в дошкільному та молодшому шкільному віці, орієнтована переважно на доросле оточення дитини, знаходження і зняття джерел напруги, у випадку успішності приводили до істотного зниження афективної насиченості конкретизованих страхів у дітей. Це проявлялося в тому, як вони розповідали про свої страхи. Якщо на початку роботи вони часто говорили про страх за власною ініціативою і кожен раз як би переживали страх заново, то в кінці розповідали про свої страхи як про напівстерті спогади і тільки у відповідь на прохання психолога. Разом з тим, аналіз розповідей дітей дозволяє припустити, що в центральному, «ядерному» компоненті таких страхів, у значній частині випадків, присутні ознаки реальної загрозової ситуації. Ми маємо при цьому на увазі не втілення цієї небезпеки у вигляді якогось символічного образу – наприклад, вимогливою матір'ю у вигляді Баби Яги або відьми [20 та ін.], а цілком реального, раціонального співвідношення між характером образу, який втілює страх, і змістом, який мав місце в історії життя дитини, точніше, мікротравмуюча ситуація або ряд ситуацій. Наприклад, за даними дослідників, так звані «вечірні» страхи, пов'язані з боязню появи в кімнаті, під ліжком і т. п. всілякого втілення «злих сил», частіше зустрічаються у тих дітей, яких батьки часто «заганяли» в постіль погрозами покарання або дійсно в якості покарання. Занадто раннє залишення дитини одної в будинку нерідко призводить до появи в більш старшому віці страхів самотності і раптового зникнення всіх людей («Прокинувся, а всі зникли, і я зовсім один») та ін. У процесі виявлення характеру переживання тривоги і страхів виявився також своєрідний феномен «прагнення до страху», бажання випробувати страх, пережити тривогу. Таке прагнення виявляється, по всій видимості, в

добре відомій любові значної частини дітей до «страшилок»: страшним розповідям і фільмам. Це явище спостерігається у деяких дітей вже в дошкільному віці, але стає поширеним в молодшому шкільному віці, досягає свого «піку» в 12-14 років і проявляється надалі в любові до фільмів і книг жахів, трилерів і т. п. При цьому приблизно до 12-13 років воно в рівній мірі виражено у хлопчиків і у дівчаток, а потім, як показують спостереження і спеціальні бесіди, найбільшою мірою стає характерним для юнаків і чоловіків. Як видається, дане явище, поряд із зазначеним вище приємним, «збудливим» характером окремих симптомів, свідчить про наявність якогось позитивного компонента в переживанні тривоги, страху. Наявність такого компонента може бути обумовлено, з одного боку, можливістю конкретизувати розпливчасті, неясні побоювання, опредметнити наявне внутрішнє напруження, а з іншого - вказує на наявність у таких переживаннях певної сили, що сприяє задоволенню потреби в гострих відчуттях, емоційному насиченні, справді сильного переживання. Звернемося тепер до актуальних форм прояву тривоги, як об'єктивно спостережуваних, так і суб'єктивних. Вони детально описані в літературі, включені в численні опитувальники і тести об'єктивної оцінки [див., наприклад: Левітін Н.Д., 1969; Березін Ф.Б. та ін, 1994; Ruebush В.Е., 1963; та ін..]. Складнощі, пов'язані з їх ідентифікацією, визначаються, по-перше, поліфункціональністю таких форм: один симптом може свідчити про різні переживання, а по-друге, тим, що вони носять досить індивідуалізований характер і зазвичай не виділяються з форм поведінки, специфічних для психічного напруження в цілому. Це такі добре відомі симптоми, як почервоніння або збліднення шкіри, часті позиви до сечовипускання, надмірне потовиділення, а також гризіння нігтів, тремтіння рук, симптом «неспокійних рук», підвищена метушливість, почуття незручності, незграбності, скутості [48].

Існує, однак, значна кількість даних про відкритість стану тривоги зовнішньому спостереженню, порівняльної легкості її розпізнання оточуючими, в тому числі батьками та вчителями [32]. Так, наприклад, Б.Рюбаш підкреслює, що надійні дані про тривожності дітей можуть бути отримані шляхом опитування батьків, вихователів і вчителів, але для цього потрібна точність формулювань і хороша навченість експерта, що оцінює отримані дані. Правда, мова в цьому випадку йде в основному про дошкільників і молодших школярів. Відома і достатня обізнаність тривоги оточуючих, більш того, її, якщо так можна висловитися, «заразливості» на побутовому рівні. Літературні дані свідчать також, що прояви тривоги діляться на два основних види: мобілізуючий і демобілізуючий, причому ці

види мають яскраво виражений індивідуальний характер. Мобілізуючий – проявляється в підвищеній активності, аж до агресивності, в підвищеному апетиті і т. п., демобілізуючий – в заціпенінні, здерев'янінні, раптовій втраті інтересу, в апатії та ін. Особливо яскраво це виявляється при наявності стійкої тривожності.

Питання про вікові специфічні форми прояву тривоги зазвичай не ставляться. Мова йде лише про більшу вираженість, відкритість для спостереження тривоги у маленьких дітей і ускладнення цих форм, їх більшою багатозначністю у старших. В цьому плані, з відомих нам джерел, можна назвати, мабуть, лише адресовану батькам книгу П. Ліч [1992], де виділяються такі, наприклад, ознаки стану тривоги у дітей раннього віку, як підвищена «причепливість» і послух по відношенню до дорослого, настороженість по відношенню до нових людей, порушення сну, харчування (дитина втрачає апетит, просить ту їжу, яку їй давали, коли вона була меншою).

Автор поставила перед собою завдання проаналізувати актуальні (безпосередньо спостережувані і суб'єктивні) форми прояву тривоги у дітей та підлітків. З цією метою були проведені спостереження за поведінкою, реакціями дітей в тривогогенних ситуаціях: при конкурсному вступі до школи (6-7 років) і під час шкільних іспитів: перекладених з іноземної мови у спецшколі (11-12 років), по закінченні 9-го класу (14-15 років), випускних (16-17 років), а також бесіди з ними. Крім того, проводились бесіди з дітьми, вчителями і батьками.

Ця робота, що здійснювалася за допомогою шкільних психологів, проводилася в три етапи. Перший був присвячений фіксації прояву симптомів тривоги у вказаних ситуаціях. З цією метою проводилися спостереження та бесіди. Відразу після іспиту школярів запитували про їхній внутрішній стан і переживання під час іспиту: турбувалися, боялися вони, - і якщо відповідь була позитивною (що бувало далеко не завжди), питали про те, як, за якими ознаками вони дізнавалися про свої переживання, думки, відчуття. Проводилися також бесіди з батьками та вчителями про поведінку дітей перед іспитами і під час іспитів. Отримані дані оцінювалися групою експертів – практичних психологів, студентів психологічних факультетів, педагогів (6 чол.). В результаті цього етапу були складені дві карти симптомів: безпосередньо спостережуваних і отриманих в результаті самозвітів.

На другому етапі по першій карті проводилися спостереження за 20 дітьми кожної вікової групи (дівчаток і хлопчиків порівну). Друга карта в усній формі пред'являлася дітям і підліткам безпосередньо перед іспитом,

симптоматика зіставлялася з даними самозвітів. На відміну від описаного вище вивчення характеру переживань, в цій частині роботи мова йшла про актуальні переживання і тих ознаках, по яких вони це переживання розпізнають. У зв'язку з великою поширеністю, в карту були включені також дві ретроспективні ознаки («порушення сну», «порушення харчування»).

Результати представлені в табл. 5 і 6. У зв'язку з відсутністю виражених розходжень між проявами тривоги у хлопчиків і дівчаток результати представлені по вибірці в цілому.

Табл. 5 містить дані про симптоми тривожності, отримані в ході спостережень. Для оцінки ступеня вираженості симптому використовувалася 10-бальна шкала. Представлені середні показники по кожній віковій групі.

Таблиця 5
Спостережувані форми прояву стану тривоги в тривогогенних ситуаціях у дітей різного віку

Симптоми тривоги	Ступінь вираження симптому, бал			
	6-7 років	11-12 років	14-15 років	16-17 років
<i>Поведінкові прояви</i>				
1. Постійно крутить щось в руках, одяг, волосся	5,2	5,4	6,6	5,9
2. Потирає руки, крутить пальці, теребить кінчик носа	5,5	5,8	6,1	6,3
3. Смокче палець, ручку, волосся, одяг і т. д.	6,7	5,3	4,4	4,4
4. Гризе нігті	2,2	2,0	3,1	1,8
5. Зі всієї сили гризе олівець, ручку	4,1	4,8	5,2	4,6
6. Напружений, скований, Не в змозі розслабитись	5,8	5,3	4,7	4,6
7. Завищена метушливість	5,8	5,3	5,1	4,3
8. Губиться, коли звертаються раптово	2,6	2,9	3,3	3,6
9. Порушення мови	2,4	3,2	3,1	2,8

10. Постійно виправляє відповідь, роботу тощо.	3,9	2,2	2,6	2,1
11. Напружено слідкує за реакцією педагогів, вловлює найменші зміни обличчя тощо.	4,6	3,7	2,4	3,4
12. Часто плаче	3,5	4,2	1,6	0,9
Спостережувані Фізіологічні реакції				
13. Легко червоніє (блідніє), Обличчя покривається плямами	6,3	6,4	6,6	5,9
14. У важливих ситуаціях він пітніє	2,1	2,4	3,0	2,9
15. Сильно тремтить	2,6	1,8	2,7	1,8
16. Сильно здригаються при несподіваному зверненні, несподіваних звуках	2,9	2,4	3,3	2,0

Розходження виявляються за п'ятьма пунктами карти: по п.3 та п.12 («смокче палець, ручку...», «плаче») між 6-7-річними дітьми, з одного боку, і 14-15, 16-17-річними, – з іншого; по п.10 («постійно виправляє відповідь») між 6-7-річними та 11-12, 16-17-літніми; за п.11 («напружено стежить за реакцією педагогів») між групами 6-7 і 11-12-літніх, з одного боку, і групою 14-15-річних – з іншого; по п.16 («сильно здригається») між групами 14-15-літніх і 16-17-літніх. Очевидно, що деякі з цих розходжень (пп. 3, 12, 16) характеризують не прояви тривожності, а деякі вікові форми поведінки, реагування. У вибірці в цілому найбільш вираженими виявляються такі ознаки, як «легко червоніє (блідне)» – п. 13, «потирає руки, крутить пальці» – п.2; «постійно крутить щось у руках» – п.1. Найменш виражені такі симптоми, як «гризе нігті» – п.4 і «тремтять руки» – п.15. Таким чином, найбільш частим проявом тривоги є симптом вегетативного характеру і так званий «симптом неспокійних рук». У табл. 6 представлені дані, що характеризують частоту проявів тривожності за результатами бесід і

ретроспективних звітів. Результати представлено у відсотковому відношенні до числа випробуваних у віковій вибірці.

Таблиця 6

Форми прояву тривоги у дітей різного віку за даними самозвітів

Симптоми тривоги	Ступінь вираженості симптому, % вікові вибірки, вік			
	6-7 років	11-12 років	14-15 років	16-17 років
Фізіологічні симптоми:				
1.Прискорене серцебиття	30	70	80	65
2.Затруднення дихання	35	65	55	65
3.«Пустота та холод в середині»	15	75	45	35
4.«Серце кудись провалюється», все обривається	20	65	35	45
5.Соматичні скарги в животі, пульсація у скронях, головний біль і т. д.	65	65	25	20
6.Порушення сну	54	65	70	70
7.Порушення харчування (не може їсти або їсть багато)	40	45	35	70
Переживання, почуття				
8.Позитивні	20	65	70	70
9.Яскраво виражений страх невдачі, катастрофічного провалу	30	60	65	65

10.Непереносимість Очікування	75	25	30	25
11. Бажання втекти, Зникнути, сховатися	15	20	30	30
12.Відчуття самотності, Незахищеності	—	35	60	65
13.«Хаотичність думок»,«пуста голова», «усе відразу забув»	35	35	60	55
14.Відчуття Неповноцінності	10	25	45	40
15.Відчуття Безпорадності	—	20	25	30
16.Відчуття сорому, провини	15	55	60	45

За даними самозвітів, відмінності виявлені між групою 6-7-річних дітей та іншими віковими групами. Ці відмінності виявляються між групами 6-7-річних і усіма іншими віковими групами – по п.1 («прискорене серцебиття»), п.8 («позитивні, мобілізуючі почуття»), п.10 («непереносимість очікування»), п.16 («почуття сорому, провини»); б) групами 11-12 і 14-15-річних – по п.3 («порожнеча і холод...»), п.12 («почуття самотності»); в) групами 14-15 і 16-17-річних – по п.9 («боязнь провалу, невдачі»), п.14 («відчуття власної неповноцінності»); г) групами 11-12 і 16-17-річних – п.2 («утрудненість дихання»); д) групою 11-12-літніх – п.4 («серце кудись провалюється»). Крім того, відмінності виявлені між групою 6-7-річних та 11-12-річних, з одного боку, і групами 14-15 та 16-17-річних – з іншого за п.5 («соматичні скарги»); а також між групами 14-15-літніх і 16-17-літніх за п.12 («почуття самотності»). Ми бачимо, що за даними самозвітів, відмінність між віковими періодами виявляється набагато більш вираженою. Розглянемо докладніше дані за окремими віковими групами. Дослідники вважали, що симптом характерний для групи, якщо вказівки на нього зустрічалися не менш ніж у 65% піддослідних цієї групи. Відмінності, виявлені між групою 6-7-річних дітей та іншими групами, можна умовно розділити на дві категорії. У першу потрапляють психологічні та соматичні симптоми,

розпізнання яких вимагає від дитини певного рівня розвитку рефлексії та уваги до власних внутрішніх реакцій (пп. 1, 2, 3, 4, 8, 12, 14, 16). Не дивно тому, що вони представлені в меншій мірі, ніж в інших вікових групах. Другу категорію становить лише один пункт – «непереносимість очікування» (п.10), оцінки з якої вище, ніж у всіх інших групах. Мабуть, це найбільш помітний і зрозумілий для дитини симптом. Можна думати, що це пов'язано з тим, що його прояви часто спеціально підкреслюються дорослими. Те ж можна сказати і з приводу двох інших симптомів, які часто зустрічалися в цій групі: «порушення сну» (п.6) і «соматичні скарги» (п.5). Все це, як виявляється, свідчить про те, що маленькі діти в більшості своїй не дають собі звіту в переживаннях тривоги, багато в чому повторюючи в цьому відношенні лише судження дорослих. У групі 11-12-літніх найбільш представленими виявилися всі фізіологічні симптоми (пп. 1-6), тому можливо, ці результати свідчать про підвищену увагу дітей цього віку до своїх внутрішніх відчуттів, що вже зазначалося вище. Часто зустрічалися в цій віковій групі і відповіді, які свідчили про оцінку підлітком своїх переживань як «позитивних, мобілізуючих» (п.8), що вказує на конструктивний компонент переживання тривоги. Переважна більшість 14-15-літніх випробовуваних вказали на прискорене серцебиття (п.1) як основну ознаку, по якій вони розпізнають тривогу. У цій групі вираженими виявилися і такі симптоми, як «порушення сну» (п.6), і вказівки на полярні переживання – мобілізації і боязні невдачі (пп. 8 і 9). Причому останні нерідко зустрічалися в одних і тих же випробовуваних, які вказували на постійні коливання між цими двома переживаннями. У цій групі також більшою мірою, ніж у старшій, виражене переживання «покинутості, самотності» (п.12). Звертає також на себе увагу те, що в обох групах підлітків, порівняно з дітьми 6-7 років, зростає представленість в стані тривоги почуттів сорому і провини. Близькі результати отримані і в групі 16-17-літніх, однак тут вираженими, крім зазначених, виявилися й такі фізіологічні симптоми, як «утруднення дихання» (п.2), «порушення харчування» (п.7). У цій групі також яскраво проявилися полярні переживання: мобілізації і боязні невдачі. Цікаво, однак, що вказівки на почуття самотності, на відміну від попередньої групи, буквально одиничні: це один з найбільш рідкісних відповідей.

Аналіз причин цього вимагає додаткового дослідження. Узагальнюючи результати двох старших вікових груп, можна констатувати, що саме змістовні переживання, почуття поряд з фіксацією помітних фізіологічних симптомів становлять для 14-17-річних школярів картину суб'єктивних проявів тривоги. На третьому, заключному, етапі науковці знов запропонували іншій групі експертів (але того ж професійного складу)

наведені вище симптоми з обох карт в довільному порядку, попросивши розділити ці симптоми на дві групи в залежності від того, чи характерні вони тільки для тривоги або можуть проявлятися і при інших видах психічної напруги. Оцінка експертів виявилася досить злагодженою. В результаті, в якості симптомів, характерних тільки для стану тривоги, були виділені такі поведінкові симптоми, як «постійно виправляє відповідь, вибачається», «напружено стежить за реакцією педагогів» (табл. 5, пп. 10, 11). До власне симптомів тривоги були віднесені також деякі переживання: страх невдачі, бажання зникнути, почуття самотності, незахищеності, безпорадності, неповноцінності (табл. 6, пп. 9, 11, 12, 14). В цілому, інтерпретуючи експертну оцінку, можна сказати, що найбільш яскравими проявами тривоги служать суб'єктивні переживання і такі форми поведінки, які свідчать про актуалізацію почуття залежності від інших людей. Підводячи підсумки, відзначимо, що в дослідженні підтвердилися уявлення про те, що зовнішні, безпосередньо спостережувані форми прояву тривоги у поведінці, не мають яскраво вираженої вікової специфіки та в цілому не виділяються з тих, які характерні для різних видів психічної напруги. Істотні вікові відмінності виявляє, однак, внутрішня картина стану тривоги, що відбивається як у характері її переживання, так і в формах її прояву.

Виявилось, що в процесі переживання тривоги актуалізується почуття залежності, яке характеризує всі вивчені групи дітей та підлітків, найбільш яскраво проявляючись у поведінці дошкільників і молодших школярів. З тривогою виявляють зв'язок також такі переживання, як страх невдачі, почуття самотності, неповноцінності, незахищеності. З підліткового віку до переживань тривожності нерідко домішуються почуття сорому і провини. Одночасно, починаючи з підліткового віку, все більшу в станах тривоги починають грати позитивні, мобілізуючі почуття: підлітки як би «навчаються» використовувати конструктивний компонент цього стану. Коливання між біполярними переживаннями багато в чому складають зміст цього переживання в підлітковому і ранньому юнацькому віці.

2.3. Вплив тривоги на успішність діяльності

У першому розділі вже розглядалися результати численних досліджень, присвячених аналізу впливу актуалізованого стану тривоги на діяльність, і відзначалося, що, незважаючи на деякі відмінності в теоретичних інтерпретаціях (теорія потягу Халла, закон Йеркса-Додсона, «зона оптимального збудження» Ю.Л.Ханіна та ін.), результати в цілому виходять досить узгодженими: тривожність сприяє діяльності в досить

простих для індивіда ситуаціях і заважає – у складних, при цьому істотне значення має вихідний рівень тривожності людини (Г.Ш.Габдреева, А. А. Голушко, М. Д. Левітін, М. П. Мороз і Н. В. В'язовець, В.В.Плотніков і Д. Ю. Андріяшик, Ю. Л. Ханін, Р. Б. Кеттелла, У. П. Морган і К.А.Еліксон, Я. Рейковський, К. Спенс, Ч. Спілбергер, І. Сарасон, Дж. Тейлор, Х.Хекхаузен та ін.) При цьому складність ситуації може визначатися як труднощами завдання, так і ускладненням умов ситуації (її значимістю для випробуваного, включенням оцінного компонента і т. п.). Дослідників цікавило, як проявляються відмінності у впливі тривожності на успішність діяльності у дітей різного віку. Завдання роботи полягали в простежуванні впливу тривожності на діяльність у дітей різного віку в експериментальних і природних умовах. Експериментальна частина роботи проводилась з чотирма групами випробуваних: дошкільнят 5-6 років (24 чол.), школярів 7-8 (26 чол.), 9-12 (28 чол.) і 14-16 (22 чол.). Дівчаток і хлопчиків в кожній групі було приблизно порівну. Експеримент був побудований традиційно для цього виду досліджень. Було проведено дві серії дослідів, які слідували безпосередньо одна за одною. Відмінності між серіями задавалися інструкцією. У першій серії інструкція була нейтральною: випробуваному говорилося, що він познайомиться з тим, як виконуються ці нові для нього завдання, навчиться вирішувати їх. У другій - інструкція включала оцінний компонент: за вирішення завдань ставилася оцінка від 1 до 10 балів, яка, як спеціально підкреслювалося для досліджуваних, може свідчити про їх розум та кмітливість (в кінці експерименту всім дітям ставилося не менше 8 балів, тобто забезпечувалося переживання успіху). В якості експериментального матеріалу застосовувалися кольоровий (для дітей 5-8 років) і чорно-білий (для всіх інших випробовуваних) варіанти матриць Равена, що дозволяють досить точно судити про труднощі висунутого завдання. У кожній серії використовувалися два приблизно однакових за важкістю набору (відповідно по 18 для дітей 5-8 років і по 30 - для 9-16-літніх), для чого кожен із субтестів тесту Равена був розділений на дві частини (парні і непарні завдання). В середині цих наборів були виділені дві категорії труднощів - проста і складна (по 9 завдань в кожній з категорій для дітей 5-8 років і по 15 - для інших), про що піддослідним не повідомлялося. Аналізувалося співвідношення виконання простих і складних завдань під впливом нейтральної і «загрозливої» інструкції. У всіх групах робота проводилася з кожним випробуваним індивідуально. В групі дошкільнят під час експерименту був присутній хтось із близьких дорослих, в основному мама чи бабуся. Їх поведінка, репліки і т. п. фіксувалися

особливо. У роботі брали участь як емоційно благополучні, так і тривожні діти. У табл. 7 представлені дані про кількість правильно виконаних завдань в кожній із серій. Дані, представлені в процентному відношенні до загального числа, пред'являлися випробуваним з віковою вибіркою із загальною кількістю випробуваних 120 чол. У зв'язку з відсутністю значимих розходжень між групами хлопчиків і дівчаток результати представлені по віковій вибірці в цілому.

Таблиця 7

Вплив викликаного інструкцією стану тривоги на успішність діяльності дітей різного віку

Вікові вибірки, вік	Серії, категорії важкості. Кількість виконаних завдань, %				Кількість наведених завдань в серії, 100%	
	Нейтральна		Тривогогенна		Простих	Важких
5-6	67,5	52,8	75,9	42,5	216	216
7-8	73,5	61,9	84,2	39,7	234	234
9-12	63,8	48,8	69,2	28,1	420	420
14-16	67,9	63,6	76,1	53,6	330	330
У цілому	67,6	56,2	75,2	40,0	1200	1200

Насамперед розглянемо результати виконання простих завдань. З табл. 7 видно, що в тривогогенній серії успішність виконання простих завдань підвищується. Це характерно як для всієї вибірки випробуваних в цілому, так і для вікових вибірок 7-8 і 14-16-літніх. У вибірках 5-6 і 9-12-літніх розбіжності в успішності виконання таких завдань в обох серіях виявилися статистично не значимими. При виконанні складних завдань виявилися суттєві відмінності в тому, який вплив породжує тривогу ситуацію на успішність виконання складних завдань у дошкільнят і школярів. Якщо на успішність перших викликана інструкцією тривога, судячи з представлених даних, впливу практично не чинила, то у всіх вибірках школярів вона суттєво погіршила результативність діяльності.

Для того, щоб відповісти на запитання, розглянемо, з чим пов'язані ці розбіжності, розглянемо, який вплив робить на успішність вирішення в нейтральних умовах і під впливом оціночної інструкції, наявність у випробуваного тривожності як стійкого утворення. У групі 5-6-річних з 24

осіб тривожність, діагностовано за проективним тестом Є. Амен, виявлялася у 9 (37,5%). Порівняння успішності виконання завдань цією підгрупою та іншими випробуваними виявило, що успішність тривожних дітей не залежить від впливу інструкції. При виконанні простих завдань в нейтральній серії вона дорівнює 72,8 %, в тривогогенній - 69,1%, при виконанні складних, відповідно 48,1 і 34,6%. В решті випадків вибіркові показники успішності залежали від типу ситуації: при виконанні простих завдань (64,4% - у нейтральному та 80,0% - у емоціогенній) і не залежали - при виконанні складних (відповідно 55,6 і 47,4%). При цьому, результати тривожних дітей не відрізнялися від результатів нетривожних випробовуваних. Тому, ці дані дозволяють уточнити, і навіть дещо змінити, зроблений вище висновок щодо впливу ситуативно спричиненої тривоги на діяльність дошкільнят. При виконанні простих завдань у емоційно благополучних дітей вона підпорядковується загальній закономірності. У тривожних дошкільнят в таких умовах результативність діяльності не покращується, але і не погіршується. При виконанні складних завдань умови ситуації не зробили впливу на успішність діяльності ні тривожних, ні емоційно благополучних випробовуваних, тобто в цій частині, за нашими даними, вказана закономірність для дошкільнят не діє. На підставі цих даних можна припустити, що вплив стійкої тривожності на виконання простих завдань випробовуваними-дошкільнятами проявляється саме у відсутності поліпшення при виконанні простих завдань. Мабуть, підвищена тривожність перешкоджає підвищенню успішності їх діяльності під впливом оціночної інструкції. Разом з тим, результати свідчать про досить слабку тривогу викликану інструкціями для дітей цього віку, що суперечить літературним даним [25].

Перше припущення, яке виникало з приводу недовіри інструкції для дошкільнят, - це те, що вони не звикли працювати «на оцінку», а також з недостатньою значимістю для них успішності в інтелектуальній сфері. Це припущення, однак, не підтвердилося в ході бесід з випробуваними: всі діти добре розуміли, що таке відмітка, більшість з них мали в своєму досвіді подібну роботу, готові були отримувати тільки найвищі бали, висловлювали зацікавленість у тому, щоб проявити себе кмітливим, розумним. Результати виявилися набагато більш зрозумілими, коли було докладно проаналізовано зміст протоколів експерименту, звернувши особливу увагу на репліки і особливості поведінки присутніх на експерименті близьких дитині дорослих. Виявилися два істотні моменти. По-перше, вплив дорослого на сприйняття дитиною оціночної інструкції. Якщо дорослий поведився досить нейтрально, то діяльність дитини в

цілому підкорялася описаним вище закономірностям. Але якщо дорослий починав активно «хворіти» за дитину, подавати підбадьорюючі або розчаровані репліки, то вся діяльність дитини підпорядковувалася подібному «керівництву» з боку дорослих, незалежно від того, в якій із серій це відбувалося. Найбільш рельєфно це проявилось в групі тривожних дітей. По-друге, виділилася група випробовуваних - 5 осіб (20,8%), які ще до початку експерименту сприймали його як перевірку, вважаючи, що перевіряється, наскільки вони готові до школи, про що вони неодноразово самі говорили експериментатору. Іншими словами, обидві серії експерименту сприймалися ними як оціночні. Все це свідчить про те, що в дошкільному віці тривогу продукує не стільки зміст інструкції, скільки поведінка під час дослідження присутніх на експерименті близьких дорослих, а також апріорна установка дитини на пропоноване завдання. У вибірці 7-8-літніх тривожність діагностувалася по модифікованому варіанту тесту Є. Амен. З 26 випробовуваних тривожність проявляли 8 чоловік (30,8%). Показники успішності цих дітей при виконанні простих і складних завдань в обох серіях різні. Результативність виконання простих завдань в нейтральній серії - 77,8%, в тривогогенній - 56,9%; складних – в першій серії - 62,5%, в другій - 30,5%. Успішність нетривожних піддослідних цієї вікової вибірки в зазначених умовах також виявилася різною. Вона дорівнювала в простих завданнях відповідно 72,2 і 96,3%, складних – 61,7 і 43,8%. Результати виконання простих завдань в нейтральній серії, в групах тривожних і нетривожних випробовуваних, досить близькі. При виконанні складних завдань в нейтральній серії, а також простих і складних – в оціночній виявляються значущі відмінності. У тривожних школярів успішність діяльності у всіх цих випадках знижується. У емоційно благополучних дітей успішність вирішення складних завдань в нейтральній серії не відрізнялася від тієї, яка виявлялася при вирішенні простих. В оціночній серії при виконанні простих завдань відзначається поліпшення, а при виконанні складних – помітне погіршення. Аналогічні результати отримані по групі 9-12-річних школярів. У цій вибірці виявилася достатньо велика кількість тривожних дітей - 12 осіб (42,8%). Тривожність визначалася за методикою незакінчених розповідей (А.М. Прихожан). При виконанні тривожними випробовуваними і простих, і складних завдань успішність в оціночній серії знижувалася (відповідно 68,9-46,1%, і 48,3-17,2%), в той час як в решта вибірки підвищувалася при виконанні простих (60, 0% в нейтральній і 86,7% в оціночній) і знижувалася при виконанні складних (49,2% в нейтральній і 36,2% в оціночній). Таким чином, результати підгруп

протилежні. За винятком успішності виконання простих завдань в нейтральній серії, всі інші дані в них достатньо сильно розрізняються. Подібний результат пояснює відсутність значущих відмінностей при розгляді цієї вікової вибірки в цілому. Близькість результатів вибірок 7-8 і 9-12-річних дітей дає можливість розглядати їх спільно. Звертає на себе увагу той факт, що у значного числа школярів 7-12 років – 31 з 54 осіб (57,4%) – результати «тривожної» серії виявилися гіршими, ніж нейтральної, причому серед них були як тривожні, так і нетривожні діти. Одночасно у 9 випробовуваних (16,7%) результати оціночної серії виявилися істотно вищими, ніж нейтральної. Тривожних дітей серед них не було. Ці дані свідчать, що оцінна інструкція виявилася більш значущим чинником, ніж наявність або відсутність тривожності як стійкого утворення. Разом з тим, результативність виконання завдань у дітей, які мають схильність до переживання стану тривоги, виявилася нижчою, ніж у нетривожних. Тривожність посилювала дію інструкції, погіршення діяльності проявилось навіть у досить простих завданнях. У вибірці старших підлітків і юнаків (14-16 років) з 22 чоловік тривожних випробовуваних було 8 (36,4%). Тривожність визначалася за двома розробленими нами методиками – опитувальниками та варіантом методу незакінчених пропозицій. При введенні оціночної інструкції успішність виконання простих завдань тривожними випробовуваними цієї вибірки не змінилася (72,5% у нейтральній і 80,0% в оціночній), результативність виконання складних істотно знизилася в оціночній серії (39,2% у порівнянні з 60,0% в нейтральній). Дані решти піддослідних цієї вибірки свідчать про поліпшення показників при виконанні простих завдань в тривогогенній серії (73,8% у порівнянні з 65,2% в нейтральній) і відсутність помітного зниження при вирішенні складних (65,7% в нейтральній, 61,9% в оціночній). Разом з тим відмінності між двома підгрупами цієї вибірки виявляються лише при зіставленні результатів вирішення складних завдань в оціночній серії. При поглибленому аналізі результатів цієї вікової категорії випробовуваних виявилось, що по успішності діяльності під впливом інструкції вони розділилися на три майже рівні групи: тих, на успішність діяльності яких інструкція не зробила жодного впливу, – 6 чоловік (27,2%), поліпшили виконання в «загрозливій» серії – 7 осіб (31,8%) і погіршили його – 9 осіб (40,9%). При цьому в останній більшість (6 чол., тобто 66,7% від числа випробовуваних даної підгрупи) становили підлітки із стійкою тривогою, вони характеризувалися різким зниженням ефективності діяльності. Тут, таким чином, простежуються ті ж тенденції, що і в групах 7-8 та 9-12-літніх, причому ці тенденції стають більш

помітними. Ми в першу чергу маємо на увазі посилення індивідуального характеру впливу оцінної інструкції на результативність діяльності, все більш помітні з віком прояви як конструктивної, мобілізуючої, так деструктивної функцій стану тривоги, а також помітний вплив на результативність наявності тривожності, як стійкого утворення, що відповідає літературним даним. На підставі наведених даних, можна зробити висновок про те, що викликаний оціночним змістом інструкції стан тривоги впливає на успішність діяльності в шкільному віці, у відповідності з неодноразово описаними в літературі закономірностями: справляє позитивний вплив на результати простої діяльності і негативне – складної. Для дітей дошкільного віку більший вплив мають особливості взаємодії з присутніми на експерименті дорослими. Наявність тривожності, як стійкого утворення, робить істотний вплив на успішність діяльності дітей всіх досліджених вікових груп у тривогогенних ситуаціях, погіршуючи її. Схожі результати були отримані при аналізі результативності діяльності в природних умовах: виконанні класної і міської контрольних робіт з математики в 1, 3, 2, 5, 6 і 8-х класах, а також іспитів у 4, 9 та 11-х класах. Робота проводилася у двох класах кожної з названих паралелей, всього в ній брали участь 328 школярів, у 93 осіб з яких (28,5%) в ході попередніх експериментів була діагностована стійка тривожність.

Дані свідчать, що результати як контрольних у 1, 3 і 6-х класах, так і іспитів в 4-х класах, виявляються опосередкованими поведінкою педагога і загальним рівнем напруженої або спокійної атмосфери в класі. Тривогогенним виявлялися як підвищене хвилювання педагога, його надмірна стурбованість результатами, так і надмірна суворість, офіційність, підкреслення значущості успішного виконання і т.п. Певний вплив на підвищення тривожності в класі надає суперечливість поведінки і вимог педагога, його власна емоційна нестабільність, що відповідає літературним даним. У 4-х класах певний вплив на результати іспиту надавала і позиція батьків, хоча, судячи за спостереженнями, вона порівняно рідко виявлялася вирішальною.

Вплив на результативність діяльності наявності стійкої тривожності, тобто наявної готовності реагувати на зміну та ускладнення ситуації підвищенням рівня тривоги, в 1-7-х класах виявилось мінливим: яскраво виявляючись у одних класах і як би не впливаючи в інших. Це свідчить про вирішальну роль впливу дорослих на актуалізацію і переживання тривоги у молодших школярів та молодших підлітків. Починаючи з 8-го класу картина змінюється: результати виявляють виразний зв'язок з

наявністю стійкої тривожності. Погіршення результативності діяльності виявлялося, в основному, у тривожних школярів (73% від загального числа школярів, що погіршили свої результати, або 66% від загального числа тривожних учнів 8-11-х класів). Відзначимо, що в цих вікових вибірках у 19% тривожних школярів умови не надали якого-небудь помітного впливу, а у 24% результати контрольних та відповіді на іспитах виявилися помітно кращими, ніж у звичайних умовах. Разом з тим, і в 8-11-х класах результати виявили певну залежність від зазначених вище особливостей позиції педагога та загальної атмосфери під час контрольних та іспитів. Це проявилось в значних відмінностях між класами: в одному класі погіршення діяльності під час іспиту відзначалося у 94% тривожних підлітків, в той час як в іншому - у 42%. Таким чином, в цілому результати за віковими вибірками підтверджують наявні в літературі дані про вплив тривогогенних ситуацій на результативність простої та складної діяльності та про роль у цьому тривожності як властивості особистості.

В інтерпретації отриманих даних ми схильні, слідом за численними дослідниками, застосувати проблеми тривоги в якості пояснювальної моделі закону Йоркса-Додсона про «оптимальну мотивацію». Стійка тривожність, схильність до переживання тривоги підвищує вихідний рівень збудження, з яким випробуваний приступає до роботи, і впливає на інтенсивність його збільшення. В результаті не тільки порівняно швидко досягається оптимум мотивації, але і зона прояву такого оптимуму звужується, що веде до істотного зниження результативності в умовах, що сприяють хоча б мінімальному посиленню збудження. Це і проявилось в експериментальній частині роботи, в погіршенні виконання тривожними випробуваними 7-12 років в оціночній серії, не тільки складних, але і простих завдань. Результати по вибірках дошкільнят і школярів 14-16 років, у яких успішність виконання тривожними випробуваними простих завдань залишилася в оціночній серії без змін, з цієї точки зору, можуть свідчити про те, що в цих випадках вплив інструкції виявився більш слабким фактором, ніж вихідний рівень тривожності. Випробовувані вже в першій серії досягли оптимуму мотивації, і на деякий час їх діяльність була як би зафіксована на цьому рівні – не погіршувалася, але і не поліпшувалася. Ускладнення завдань у школярів 14-16 років призвело до різкого зриву. Разом з тим у дошкільнят впливу складності завдань на результативність діяльності не виявилось. Саме тому, отримані в 8-11-х класах дані певною мірою підтверджують теорію «зони оптимального функціонування» Ю.Л.Ханіна [1980]. Нагадаємо, що ця теорія, в цілому узгоджена з законом Йоркса-Додсона, включає і уявлення про те, що

оптимум мотивації має індивідуальний характер: деякі люди досягають найкращих результатів при мінімальному рівні збудження, інші – при високому або середньому. У молодших групах випробовуваних така «зона» виділяється лише у деяких дітей. Результати роботи підтверджують наявні в літературі дані Р. Б. Кеттела та І. Шеір, Ч. Спілбергера, Ю.Л. Ханіна та ін. про взаємодію тривожності як стану і властивості. При цьому, однак, подібна взаємодія, виразно проявляючись в експериментальних умовах з молодшого шкільного віку, в природних стресових умовах (контрольна робота, іспит) проявляється лише з старшого підліткового віку, але і тоді її вплив виявляється багато в чому опосередкованим впливом дорослого.

Отже, проведене дослідження стану тривоги у дітей та підлітків дозволило виявити виразні вікові відмінності в змісті, характері переживання тривоги і страхів, а також впливу тривоги на результати діяльності. Отримані дані дозволили сформулювати наступні висновки про функції тривоги. По-перше, наявність вікових «піків» тривоги вказує на значимість її переживання для задоволення провідних потреб, що характеризують дітей певного віку і статі. Це служить підтвердженням уявлення про її сигнальні і мобілізуючі функції, а також свідчить на користь уявлень про зв'язок тривожності (і як стану, і як властивості) з незадоволенням значущих потреб.

Розділ 3. ПСИХОЛОГІЧНІ ПАРАМЕТРИ ТРАВМОВАНОЇ ОСОБИСТОСТІ

Все частіше діти і дорослі потрапляють в умови техногенних катастроф, стихійних лих, піддаються насильству, стають заручниками.

Діти, будучи самою незахищеною, вразливою соціальною групою, часто опиняються в зонах стихійних і природних катастроф, військових дій, стають жертвами фізичного, сексуального, емоційного насильства. За даними ООН, від свавілля батьків щорічно страждають близько 2 млн. дітей у віці до 14 років. Кожен десятий з них вмирає, а 2 тис. кінчають життя самогубством (ООН, Центр по соціальному розвитку і гуманітарним питанням, 1998).

У свій час нашу країну зачепили катастрофи, стихійні лиха, зростання насильства і т.д. та з очевидністю показали, наскільки важлива готовність батьків та вчителів до надання допомоги дітям – жертвам військових дій і міжнаціональних конфліктів, фізичного, психологічного та сексуального насильства; дітям, що переживають горе через втрату близької людини або природних і технологічних катастроф. Коло явищ, що викликають травматичні стресові порушення достатньо широке і охоплює безліч ситуацій, коли виникає загроза власному життю або життю близької людини, загроза фізичному здоров'ю або образу «Я». Порушення, які розвиваються після пережитої психологічної травми торкаються всіх рівнів людського функціонування (фізіологічного, особистісного, рівня міжособистісної та соціальної взаємодії), призводять до стійких особистісних змін не тільки у людей, які пережили стрес, але і в очевидців, і у членів їх сімей. Посттравматичні стресові порушення сприяють формуванню специфічних сімейних відносин, особливих життєвих сценаріїв і можуть впливати на все подальше життя. Коли в школі чи в сім'ї є травмована дитина, і вчителі, і батьки не знають, як поводитися з нею, як можна допомогти їй. Тим більше що багато батьків, котрі мають таких дітей, теж травмовані. А дорослий, який не може допомогти собі, звичайно ж, не зможе допомогти і своїй дитині. Знання і врахування психологічних особливостей людини, яка перенесла травматичний стрес, підвищення власної компетентності в даному питанні дозволяють знизити ризик важких наслідків до мінімуму.

3.1. Загальне поняття стресу

Існують механізми і прояви стресу, однакові для дітей та дорослих. Тому спочатку ми постараємося дати загальне уявлення про те, **що таке стрес**, чому і як він виникає, які наслідки має.

Стрес (від англ. pressure – напруження) – це форма психічного напруження, яка виникає в результаті емоційних і розумових перевантажень і викликає зміни функціонального стану і самопочуття людини.

Вчені-психологи глибоко вивчають частоту виникнення стресів у житті людини залежно від її професійної діяльності. Так, в управлінській діяльності активні й працелюбні менеджери часто підпадають під тиск стресових навантажень у зв'язку із зривом постачань, раптовим спадом попиту, банкрутством боржника та ін. Фактори, що спричиняють появу стресового стану, називаються стресорами.

Поняття "стрес" увів відомий канадський вчений Сельє, який тривалий час працював у США. Розглядаючи динаміку протікання стресового стану, вчений встановив основні етапи його розвитку. На першому етапі невеликий за силою стрес може навіть активізувати діяльність людини, зарядити її додатковою енергією. У цей час відбувається мобілізація адаптаційних резервів організму, активізуються емоції і поведінка людини. У результаті людина відчуває приплив життєвих сил, загострюється увага, покращується пам'ять тощо. Але стресові навантаження зростають, накопичуються і немає їм кінця і краю. Конфлікти, різноманітні життєві негаразди, здається, не піддаються вирішенню. Тоді настає другий етап розвитку стресу – **стадія резистентності (приспосовання)**. Вона супроводжується постійним нервовим напруженням, стійкою витратою адаптаційних резервів організму (у більш швидкому темпі, ніж вони відновлюються). Людина прикладає максимум зусиль, щоб позбутися дії стресорів. У такому режимі особистість не може жити і працювати довго. І в міру того, як вона реагує на дію стресорів, енергетичний запас організму наближається до критичного.

Тривалі емоційні й розумові навантаження зумовлюють появу третьої стадії розвитку стресу – **виснаження адаптаційних резервів** організму людини. Психічне напруження досягає найвищого рівня. З'являється почуття сильної втоми, різко погіршується фізична і особливо розумова працездатність. Зменшуються обсяг і концентрація уваги, недостатньо добре відбуваються її розподіл і переключення. Погіршується пам'ять: людина може забувати порядок виконання дій. Уповільнюється час прийняття рішень, стає незв'язною вимова, ніби

паралізується воля.

Поява стресового стану виявляється і в порушенні діяльності м'язової системи: рухи стають різкими, невивіреними, некоординованими, недоцільними, іноді, навпаки, спостерігаються кволі, загальмовані, фізична активність людини різко падає. При тривалому перебуванні у стані виснаження можуть спостерігатися спазми м'язів.

Особливо істотні зміни відбуваються у функціонуванні самого організму людини. З'являється "безпричинний" головний біль, порушується робота органів травлення. Відбуваються й вегетативні розлади: змінюється колір обличчя, частота дихання і серцебиття, з'являється тремтіння кінцівок і внутрішнє тремтіння, сухість у роті, збільшується потовиділення. Різко зростає залежність людини від алкоголю та цигарок, інших "стимулюючих" речовин: кави, міцного чаю, наркотиків, ліків. Спостерігаються стійкі порушення сну, імпотенція, фригідність. Стрес може спричинити навіть біохімічні зміни у складі крові.

При тривалому стресі можуть істотно погіршитися взаємовідносини членів колективу, що призводить до його дезорганізації. У деяких людей виникає нетерпимість до вчинків, реакції оточуючих, ухилення від відповідальності за доручені справи. В інших виникає чи зростає потреба у самоствердженні, яка може проявлятися не у виконанні важких завдань, а у постійних суперечках з оточуючими щодо своїх реальних і уявних заслуг і здібностей. Можуть виникати помилкові, нестійкі уявлення про погане ставлення до себе колег. З'являється емоційна нестриманість з неістотних причин. Розпорядження і вказівки керівників починають здаватися неправильними, несправедливими. Подібні соціально-негативні ефекти стресу погіршують діяльність колективу, знижують продуктивність праці.

Часто несприятливий морально-психологічний клімат у колективі – результат не стільки поганого добору кадрів, скільки стресових умов життя і діяльності. Наприклад, через два-три тижні після зникнення експериментальних стресових умов, як правило, зникають усі його соціально-негативні прояви. Слід хоча б на певний час створити умови, щоб можна було з боку побачити нікчемність і необґрунтованість образ і негараздів, спричинених стресом. Для цього використовують спільні культурні заходи, свята як вид психологічної розрядки.

Іноді з'являється думка: а може, слід уникати будь-яких навантажень, не хвилюватися, не напружуватися і тим самим "зеконотити" адаптаційні резерви організму, продовжити своє життя? Проте у реальному житті це неможливо. Особливо у професійній діяльності менеджера, робочий день якого вкрай наповнений і напружений, багатий на стресові ситуації. Очевидно,

слід з'ясувати, що насамперед спричинює стрес, і по можливості звести дію негативних факторів до мінімуму.

Однією з основних причин виникнення стресового стану є дефіцит часу. Наприклад, обсяг роботи, яку необхідно виконувати менеджеру великої організації протягом робочого дня, – величезний, а темп її виконання досить високий, учень не встигає виконати усі навчальні та позанавчальні завдання тощо. Якщо ж завдань багато і слід зберігати сувору послідовність дій, координувати їх в умовах динамічного зовнішнього середовища (наприклад, робота оператора), дефіцит часу може призвести до аварії на виробництві, травми працівників та ін.

Причиною стресу може стати звичка робити все поспіхом, деяким людям це навіть подобається. Для дітей з високим рівнем збудливості(нейротизму) це типова поведінка. Людина, яка постійно поспішає, не може зосередитися, зупинитися і глибоко розібратися в завданнях, що стоять перед нею. У результаті виникає розумова перевтома, людина входить у стресовий стан. Керівник повинен пам'ятати, що неритмічна робота фізично і психічно ослаблює людей, спричиняє глибокий стрес. Дослідження Інституту соціальної гігієни ім. М.А. Семашка свідчать, що на підприємствах, де працюють неритмічно, наприкінці місяця захворюваність істотно перевищує середньомісячну.

Стреси часто виникають у ситуаціях невизначеності. В умовах ринку постійним партнером бізнесу є ризик, ризик можливої невдачі. Наші спостереження засвідчують, що діти (особливо молодші школярі і підлітки) досить часто не розуміють чому вони мають виконувати ті чи інші завдання. Бізнес іноді нагадує азартну гру, тому найбільших успіхів досягає той, хто може одночасно тверезо прорахувати чи інтуїтивно визначити ступінь ризику і незважаючи на можливу невдачу піти на виправданий ризик. Сила впливу стресу на психіку людини значною мірою залежить від усвідомленої чи неусвідомленої готовності людини до виконання виробничих завдань у таких ситуаціях. Іноді директор, завуч, класовод, учитель-предметник, класний керівник проводячи певну «виховну» роботу, попередньо не повідомляє, з приводу чого він це робить. Це вводить учня у стан стресу, сила якого залежить і від стилю роботи педагога (наприклад, якщо він диктатор, управляє за допомогою страху та пригнічення, сила стресу досить велика). Схожа картина у ситуації «керівник – підлеглий». У людини виникає тривога, на неї чекає подія, про яку вона не має жодної інформації. Російський адмірал Макаров, який багато зробив для морально-психологічної підготовки флоту, писав: "Людина так створена, що вона піде на смерть,

якщо небезпека їй знайома, але її лякає навіть шум води у трюмі, якщо вона до цього не звикла".

Високий рівень відповідальності викликає психічне напруження і в роботі інших категорій працівників. Так, була обстежена група перекладачів, які обслуговували великий форум, здійснюючи синхронний переклад доповідей. Цей вид перекладу не вимагає перерви в мові доповідача, він здійснюється паралельно і набагато важчий, ніж переклад послідовний. Це створює стресовий стан. У досліджуваних частота пульсу зросла ще до початку роботи (160 уд./хв.), спостерігалися зміни в електрокардіограмі. І все це при сидячій роботі, у непорушній позі (дані М.Шардакова та М. Карімова).

Причиною стресових навантажень можуть стати небезпечні для життя людини умови праці, небезпека моральних та матеріальних покарань. Нерідко робота може бути пов'язана з небезпекою як для самого працівника, так і для оточуючих.

Зменшуючи силу впливу стресу на людину, слід пам'ятати, що чим активніше вона діє в ситуації небезпеки, тим легше переносить емоційні переживання. Якщо ж людина пасивна, то дія стресу посилюється.

У суспільстві основною причиною емоційних стресів є відносини між людьми. У зв'язку з цим можна згадати психологічний експеримент, проведений засновником арабської медицини Абу Ібн Сіною (Авіценна, 980–1037). Двом баранам давали їжу однакової якості й кількості. Один жив у звичайних умовах, а поряд з другим на прив'язі тримали вовка. Незважаючи на нормальні харчування й догляд, другий баран став худнути і скоро загинув. Цей експеримент у наші дні був проведений у модифікації з мишами і котами, а також з котами і собаками. У мишей, які знаходилися поряд з котом, від страху настав настільки виражений спазм судин, що у більшості з них відмирили кінці лапок і хвоста. При сумісному проживанні собак і котів у останніх розвивалася гіпертонія. Дослідження, проведені з людьми, показали, що в умовах постійного нервового напруження, спричиненого страхом, продуктивність праці знижується на 40 %, розвиваються серцево-судинні та інші захворювання.

На основі тільки сили і тривалості зовнішніх впливів ще не можна передбачити, наскільки стресовою буде реакція людини. Велику роль тут відіграють особливості характеру самої людини, її досвід, витривалість нервової системи. Якщо людина надто активна, надмірно честолюбна, ставить перед собою багато завдань, цілей, яких важко досягти, виконати, якщо людина ревнива до чужого успіху, прагне до вершин ділової кар'єри без достатніх на те причин, завжди поспішає, то вона схильна до накопичення стресів.

Усвідомлюючи стрес як невід'ємну частину життя людини, слід пам'ятати, що адаптаційні резерви організму, закладені генетично і передані у спадковість, не безмежні. Стресові навантаження необхідно регулювати і тримати під контролем. Перш за все важливо встановити момент – початок дії стресу, який супроводжується часто такими ознаками, як надмірна дратівливість, образливість, депресія, потяг до спиртного, цигарок, порушення сну та ін., і правильно зустріти його. Якщо цього не передбачити, стрес поглине людину. Статистика свідчить, що серед керівників усіх рангів 34 % страждають на серцево-судинні захворювання, а у віці 40-49 років більш ніж у половини чоловіків-керівників спостерігається гіпертонія. Якщо людина усвідомила, що перебуває у стані стресу, то вона повинна дотримуватися певного плану дій.

По-перше, треба відвідати лікаря і отримати чітку картину власного здоров'я.

По-друге, слід встановити, скільки годин потрібно для нормального, відтворюючого сну. Якщо цього замало, при необхідності можна навіть тимчасово вживати снодійне.

По-третє, слід проконтролювати свої витрати часу, проаналізувати свої обов'язки: виділити головні, що ведуть до поставленої мети. Продумати можливі зміни в організації власної роботи. Слідкуйте за дотриманням балансу між поставленими завданнями і особистими можливостями та здібностями. Не втрачайте контроль над собою. Занадто пізно говорити "Контролюй себе!" людині, яка вже втратила контроль. Він повинен здійснюватися набагато раніше. Детально плануйте свій робочий день. Складіть перелік справ, які слід зробити, і викреслюйте їх у міру виконання. Це викликатиме у вас позитивні емоції. Навчіться вчасно відмовлятися від роботи і зрозумійте, що "ні" – це нормальна відповідь. Якщо ж насправді немає вибору і завдання надходять одне за одним, пригадайте, що вам загрожує небезпека і будь-що уникніть останнього, виснажуючого етапу стресу. Проаналізуйте "претендентів" на ваше життя і визначіть, наскільки ви значущі один для одного. Уявіть, кого б ви хотіли бачити, якщо б вам залишилося жити три місяці, і почніть робити це зараз.

Припиніть почуватися ізольовано, зробіть рішучі кроки, щоб краще пізнати колег, розширити коло неформального спілкування.

Продумайте свій вільний час. Найкращі ліки від емоційних та розумових стресів – фізична активність, активні форми відпочинку. Підтримуйте фізичну й рухову активність. Відмовтесь від надмірного

вживання алкоголю, міцного чаю, кави, цигарок.

Ми перерахували загальні поради, які стосуються дорослих. Що ж до дітей, то вони мають виконуватися за участі дорослих.

Стрес – справжній біч нашого часу – явище неоднозначне. Дослідження знаменитого канадського фізіолога Ганса Сельє показали, що певна ступінь стресу може бути навіть корисною, так як грає мобілізуючу роль і сприяє пристосуванню людини до мінливих умов. Але якщо стрес сильний і триває занадто довго, то він перевантажує адаптаційні можливості людини і призводить до психологічних і фізіологічних "поламок" в організмі. Г. Сельє виділяє три основні стадії розвитку стресу. Перша стадія – аларм-стадія, або стадія тривоги, коли відбувається мобілізація адаптаційних ресурсів організму. На цій стадії людина знаходиться в стані напруженості і настороженості. Це свого роду підготовка до наступного етапу, тому іноді перша стадія називається "передстартовою готовністю". Фізично і психологічно людина почувається дуже добре, перебуває у піднесеному настрої. На цій фазі часто проходять захворювання, які відносяться до розряду так званих "психосоматичних": гастрити, коліти, виразки шлунка, мігрені, алергії і т.п. Правда, до третьої стадії вони повертаються з потрійною силою. Це – добре відомий феномен: в часи Великої Вітчизняної війни люди надзвичайно рідко хворіли – настільки вони були внутрішньо мобілізовані, зате після закінчення війни захворювання так і посипалися на них. Аналогічний приклад можна привести і з нашої дійсності. У 1992-1993 рр., коли наше суспільство було піддане стресу надзвичайно швидкими соціальними, економічними та політичними змінами, лікарні та поліклініки спорожніли. Пояснюється це тим, що люди змушені були мобілізувати всі наявні в їх розпорядженні адаптаційні ресурси, запас яких не безмежний, на виживання в складних умовах. Якщо стресогенний фактор занадто сильний або продовжує свою дію, настає наступна фаза – стадія резистентності, або спротиву. На цій стадії здійснюється збалансоване витрачання адаптаційних можливостей. Людина розвиває оптимальну енергію, пристосовуючись до мінливих обставин. Почуває себе вона цілком терпимо, хоча вже без душевного підйому, характерного для першої фази. Вона як би "спрацювалася" і готова до більш-менш тривалого зусилля до подолання труднощів. Однак інколи відчувається, що накопичилася втома. Якщо ж стресор продовжує діяти ще довше, настає третя стадія – стадія виснаження. На стадії виснаження енергія вичерпана, фізіологічний і психологічний захист виявляються зломленими. Людина не має більше можливості захищатися. На відміну від першої стадії, коли стресовий стан організму веде до

розкриття адаптаційних резервів і ресурсів стан третьої стадії більше схожий на "заклик про допомогу", яка може прийти тільки зовні – або у вигляді підтримки, або у вигляді усунення стресора. До цих пір ми говорили про те, що являють собою стреси в загальному. Травматичний стрес – особлива форма загальної стресової реакції. Коли стрес перевантажує психологічні, фізіологічні, адаптаційні можливості людини і руйнує захист, він стає травматичним, тобто викликає психологічну тривогу. Далеко не кожна подія здатна викликати травматичний стрес. Психологічна травма можлива, якщо:

- сталася подія свідомо, тобто людина знає, що з нею сталося і через що у неї погіршився психологічний стан;

- пережите руйнує звичний спосіб життя.

Травматичний стрес – це переживання особливого роду, результат особливої взаємодії людини і навколишнього світу. Це нормальна реакція на ненормальні обставини. Останнє зауваження надзвичайно важливе, оскільки діти, та й дорослі, що пережили травматичний стрес, іноді можуть здаватися ненормальними, чи божевільними, хоча насправді такими не є. *Пропонуємо Міжнародну класифікацію посттравматичних стресових порушень.*

Травматичний стрес визначається як комплекс реакцій, коли:

1. Травматична подія наполегливо переживається знов і знов. Це може відбуватися в різних формах: повторювані і ті що насильно прориваються, коли впроваджуються в свідомість спогади про подію, включаючи образи, думки або представлення. Проілюструвати це явище можна на прикладі наступного завдання: випробуваному пропонується не думати про жовту мавпу. Однак як би людина не намагалася викинути думку з голови, вона обов'язково знайде лазівку. Одна з випробовуваних І.Г. Малкіної-Пих вирішила, що представить собі місце, де жовтої мавпи не може бути за визначенням. І вибрала Антарктиду. І ось сидить вона собі і представляє льоди, тороси, айсберги і т.п. Потім раптом помічає, що на крижині видніється щось жовтеньке, і думає: "А чи не жовта це мавпа?" Після чого з'ясовується, що це і справді – вона! Так само і з травматичною подією – людина всіма силами прагне забути про неї, але вона завжди знайде лазівку, щоб нагадати про себе. До цієї ж групи симптомів відносяться повторювані дитячі ігри, в яких відображаються елементи травматичної події. Ні для кого не секрет, що діти у своїх іграх завжди виражають те, що їх особливо хвилює. Так, діти грають у лікарів, кондукторів, в похорон і т.п. Тут же мається на увазі особливий вид гри, коли діти одноманітно, монотонно повторюють один і той же сюжет гри,

не вносячи туди жодних змін, ніякого розвитку. У таких іграх, як правило, відсутні катарсичні елементи, тобто діти, програвши певні сюжети, не відчують полегшення. Автор багаторазово спостерігала такі ігри після землетрусу у Вірменії, коли діти по 50 разів на день грали в землетрус, в знаходження мертвих тіл, в похорон і т.п., доводячи батьків до нестями, так як ті, в свою чергу, мріяли скоріше забути ці жахливі події. Повторювані кошмарні сни про подію у дітей можуть бути, на перший погляд незрозумілими, але викликають жах. Дитина може не розуміти, що уві сні якимось чином відображена катастрофа, тоді як сторонній дорослій людині це очевидно. Наприклад, дівчинці у Вірменії снівся один і той же сон, в якому до неї являється Діва Марія і виводить всю сім'ю на дах гаражу. Зрозуміло, що таким чином у вісні відбивалася стратегія порятунку і Діва Марія виступала в ролі рятувальника. Дії або почуття, відповідні пережитим під час травми. Сюди відносяться ілюзії, галюцинації і так звані "спалахи спогадів", коли перед уявним поглядом, як у кіно, проходять епізоди травматичних подій, деколи ще яскравіші і виразніші, ніж це було насправді. Причому не важливо, виникають ці явища наяву, чи в сонному стані, або ж при інтоксикації (наприклад, під впливом алкоголю або ліків). Незабаром після знаменитого болгаро-румунського землетрусу І.Г. Малкіній-Пих прийшлося обідати з болгарами в готелі "Орлятко". Ресторан представляв собою велике приміщення з величезними вікнами, які були не дуже добре закріплені. Тому, коли почалася гроза, при першому ударі грому вони задеренчали. Що тут сталося з моїми друзями! Вони смертельно зблідли, покидали їжу на підлогу і, гублячи по дорозі столи, кинулися до виходу. Десь на половині шляху вони схаменулися, побігли назад, підхопили мене і, незважаючи на відчайдушний опір, попрямували до виходу, пояснюючи, що врятують її навіть проти волі. Мав пройти тривалий час, щоб вони прийшли до тями, усвідомив, що ніякого землетрусу не було. Інтенсивні негативні переживання при зіткненні з чимось, що нагадує (символізує) травматичну подію: фізіологічна реактивність, якщо щось нагадує чи символізує травматичну подію: спазми в шлунку, головні болі та ін.

2. Так, якщо дівчинку згвалтували в ліфті, її щоразу кидає в піт, коли вона туди входить. Завзято уникає всього, що може бути пов'язано з травмою: думки або розмови, дії, місця або люди, що нагадують про травму (вищезазначена дівчинка стала уникати користуватися ліфтом).

3. З'являється нездатність згадати важливі епізоди травми, тобто людина не може згадати деякі епізоди з того, що з нею відбувалося.

4. Виражене зниження інтересу до того, що раніше займало, людина стає байдужою до всього, її ніщо не захоплює.

5. З'являється відчуття відстороненості і відчуженості від інших, відчуття самотності.

6. Притуплення емоцій – нездатність переживати сильні почуття (любов, ненависть та ін.).

7. З'являється відчуття укороченого майбутнього, тобто коротка життєва перспектива, коли людина планує своє життя на дуже невеликий час. Дитина не може уявити собі, що у неї буде довге життя, сім'я, кар'єра, діти і т.д.

Працюючи з дітьми з різних регіонів країни, дослідниця побачила, що багато з них чекають швидкого кінця світу. В залежності від особливостей регіону одні переконані, що вибухнуть резервуари з хлором, у яких закінчився термін придатності, інші чекають радіаційного зараження або геноциду. Багато дітей, що живуть в зараженій зоні, переконані, що скоро повинні померти. З'являються завзяті симптоми нижче перерахованої групи: проблеми зі сном (безсоння або переривчастий сон. Людину відвідують нічні кошмари, є підстави вважати, що вона сама мимоволі протистоїть засинанню і саме в цьому причина її безсоння: людина боїться заснути і знову побачити цей сон. Регулярне недосипання, що веде до крайнього нервового виснаження, доповнює картину травматичного стресу. Безсоння також буває викликане високим рівнем тривожності, нездатністю розслабитися, а також неминучим почуттям фізичного чи душевного болю.

Сон взагалі відноситься до таких проявів, які порушуються в першу чергу при найменшому психологічному неблагополуччі. Дратівливість або спалах гніву, людина стає конфліктною, з усіма свариться, часто воліє вирішувати конфлікти, застосовуючи насильство. Навіть коли людина хоче контролювати свою поведінку, у неї нічого не виходить. Один дев'ятирічний хлопчик зізнався, що тепер він став "божевільним": "Іноді мені здається, що я можу вбити того, хто на мене сердитий". Порушення пам'яті та концентрації уваги. Людина відчуває труднощі, коли потрібно зосередитися або щось згадати. У деякі моменти концентрація уваги може бути прекрасною, але варто з'явитися якомусь стресовому чиннику, як людина втрачає здатність зосередитися. У дітей це порушення часом досягає такої виразності, що їх успіхи в навчанні сильно погіршуються. Відмінники стають двієчниками, дуже болісно переживаючи це. Надпильний: Людина пильно стежить за всім, що відбувається навколо, яка їй загрожує небезпека. Але це небезпека не тільки зовнішня, але і

внутрішня – вона полягає в тому, що небажані травматичні враження, що володіють руйнівною силою, прорвуться до тям. Часто надпильність проявляється у вигляді постійного фізичного напруження. Людина напружена, підтягнута, немов готова у будь-який момент відобразити зовнішню чи внутрішню загрозу. Це фізичне напруження, яке не дозволяє розслабитися і відпочити, може створити чимало проблем. По-перше, підтримка такого високого рівня пильності вимагає постійної уваги і величезних витрат енергії. По-друге, людині починає здаватися, що це і є її основна проблема. І як тільки напругу вдається зменшити і розслабитися, все буде добре. Насправді добре не буде. І.Г. Малкіній-Пих довелося працювати з молодою дівчиною, у якої загинули мати і два брати. Вона скаржилася, що їй ніколи не вдається розслабитися. Тому вона вирішила знайти гіпнотизера, щоб той її розслабив. Нарешті їй це вдалося. Вона змогла розслабитися, але в той же вечір у неї почалися сильні напади, що нагадують епілептичні напади. Вона розповідала, що в цей самий момент їй здалося, що на неї нахлинули жахливі спогади і поховали її під собою. Вона втратила свідомість, як би відключилася, так як спогади були жахливі. З цього прикладу очевидно, що фізична напруга може виконувати захисну функцію – захищає нашу свідомість, і не можна прибирати психологічний захист, поки не зменшиться інтенсивність переживань. Коли ж це станеться, фізична напруга піде сама. Перебільшене реагування: при найменшому шумі, стукоті і т.п. людина здригається, кидається бігти, голосно кричить і т.д. Таке перебільшене реагування призвело до нових жертв після землетрусу. Тоді за найсильнішим поштовхом слідували інші, більш слабкі і не безпечні. Але люди, відчувши поштовхи, викидалися з вікон, розбиваючись на смерть. Коли ми говоримо, що та чи інша людина страждає посттравматичним порушенням, що ми маємо на увазі? Перш за все те, що людина пережила травмуючу подію, тобто з нею сталося щось жахливе і в неї є деякі з перерахованих симптомів. Але ми повинні враховувати, що така подія – лише частина загальної картини, зовнішня обставина, яка відіграла свою роль у хворобливому процесі. Друга частина посттравматичного стресу належить до внутрішнього світу особи і пов'язана з реакцією людини на пережиті нею події. Всі ми реагуємо по-різному: трагічна подія може нанести травму одному і майже торкнеться психіки іншого. Дуже важливо також, в який момент відбувається подія: один і той же чоловік в різний час і в різному віці може реагувати по-різному. Отже, людина пережила одну чи кілька травмуючих подій, які глибоко торкнулися її психіки. Ці події різко відрізнялися від усього попереднього досвіду і заподіяли настільки сильні страждання, що людина

відповідала на них бурхливою негативною реакцією. Нормальна психіка в такій ситуації, природно, прагне пом'якшити дискомфорт: людина докорінно змінює своє ставлення до навколишнього світу, намагаючись зробити своє життя хоч трохи легше, а це, в свою чергу, викликає психічну напругу. Коли ж у людини немає можливості розгледіти що виникло внутрішнє напруження, її тіло, її психіка знаходять спосіб "зжитися" з ним, пристосуватися до нього. Так само людина пристосовується до своєї хвороби – береже хвору руку, не наступає на хвору ногу. Її хода стає не зовсім природною, з'являється кульгавість. Як кульгавість є симптомом, що людина пристосувалася до своєї хворої ноги, так і симптоми травматичного стресу, які іноді виглядають як психічне відхилення, насправді не що інше, як способи поведінки, пов'язані з пережитими подіями.

3.2. Травмована особистість

Під травмованою особистістю ми будемо мати на увазі таку особистість, яка не просто сформувалася під впливом травматичного стресу, колись пережитого, але яка стала вважати позитивними патологічні зміни, що відбулися з нею, знайшла певну психологічну вигоду в цьому, іноді навіть пишаючись цим. Наприклад, б'ють дев'ятирічного хлопчика. Б'ють особливо жорстоко більш дорослі хлопці. До цього випадку хлопчик був сором'язливим, боязким. В дворі його серйозно не сприймали. Після ж інциденту, в нього з'явилася не властива йому раніше агресивність. Він розуміє, що з ним щось не зовсім в порядку, коли йому хочеться вбити іншого малюка, якщо той не привітався з ним. Але зате тепер в дворі його стали побоюватися і навіть поважати. Це йому дуже подобається. І звичайно, він вже не хоче бути таким, яким був до інциденту. У цьому випадку можна говорити про сформовані особистісні риси, і допомогти такому хлопчику можливо, лише змінивши його особистість, зокрема ціннісні орієнтації. Іноді людина починає вважати, що з ним все гаразд, і вона не змінилася, а змінилися всі навколо нього, або в нього відкрилися очі на оточуючих. По суті справи, травматична особистість - це більш або менш стійкий набір пізнаваних рис, що формуються під впливом травми, якщо людина не змогла або не захотіла проаналізувати, що ж нею сталося, і замість одних, зруйнованих базових ілюзій побудувати інші. Нижче наводяться основні риси, які набуває травматична особистість:

1. Романтизм, причому в найгіршому значенні цього слова. Такі люди знають, в чому щастя людства, і заради цього готові пожертвувати всіма, хто має інші уявлення про щастя. Тут можна провести аналогію з

фашистами. Якби останні не мали світлих ідеалів, то не змогли б залучити на свою сторону так багато людей різного віку та соціального становища. До речі, І.Г. Малкіна-Пих не думає, що революцію робили тільки погані люди. І переконана, що її робили романтики. Це були люди, що зазнавали щирою щастя від того, що, незважаючи ні на які жертви, вони вели свою батьківщину "до щастя". На жаль, благими намірами дорога в пекло вимощена. Особливо в романтиків... "Відомо, що всі, хто бажав дати людям щастя, приносили їм найбільше нещастя ..."

2. Переваги групових цінностей над індивідуальними. Для людини життя групи стає важливішим, ніж життя окремого індивіда. Отже, заради щастя групи, заради їх блага можна пожертвувати життям однієї або іншої людини, а також і своїм власним.

3. Прагнення до саморуйнування (про що говорилося у другому розділі), що утворює разом з попереднім якісний комплекс, який можна було б позначити як "щастя принести себе в жертву заради групових інтересів". Пісенні рядки "Всі як один помremo в боротьбі за це!" могли народитися і стати популярними лише у травмованому співтоваристві. Таке уявлення насправді має прямий зв'язок з базовою ілюзією безсмертя і в якійсь мірі є її продовженням: моя смерть не важлива, якщо справа групи живе і перемагає. Ідея, що людина жива, поки жива група, з якою вона ототожнюється, психологічно іноді буває дуже переконливою. Саме тому люди з такою радістю гинуть за суспільні ідеали. Таким чином вони як би знаходять безсмертя.

4. Ілюзія справедливості пристрою миру. Деякі люди вважають, що зло обов'язково буває покаране, а добро неодмінно переможе. Це, як правило, занадто чесні, благородні, принципові й справедливі люди. Правда, їх чесність і благородство відносяться тільки до членів свого співтовариства, а заради принципу вони готові пожертвувати і своїм життям, і життям своїх близьких, і чужим життям. Павло Морозов теж був, мабуть, принциповим романтиком. Девіз "не поступитися принципами" дуже характерний для травматичної особистості.

5. Ілюзія простоти пристрою, світу. Згідно з цією ілюзією, світ поділився на дві частини: "наші" і "не наші". По відношенню до "наших" дієвими є чесність, і благородство. "Не наші" повинні бути знищені, оскільки (ще один принцип травматичної особистості) хто не з нами, той проти нас. Весь світ оцінюється в залежності від того, по "яку сторону барикад" він розташовується. Для них все пофарбовано або в чорний, або в білий колір. Третього не дано. Так, для жінки, яка піддалася насильству,

всі люди стали ділитися на гвалтівників – чоловіків і жертв – жінок. По суті справи існує ще багато інших варіантів.

Для тих, хто знайомий з психологією підліткового віку, опис травматичної особистості може нагадати деякі риси підліткової психології. Чи означає це, що всі підлітки – травмики? Звичайно, ні. Для підлітка це необхідний етап соціалізації. Але дорослою, зрілою особистістю стає тільки той, хто, пройшовши через цей період, подолає в собі підліткові риси. Якщо такий образ світу залишається у дорослої людини, то вона вже може вважатися інфантильною травмованою особистістю.

3.3. Психологія горя

Горе – неминуче відчуття, що супроводжує будь-яке переживання втрати. І, не залежно від того, що послужило джерелом горя і яка сила наших почуттів, на шляху їх проживання ми повинні пройти ряд послідовних етапів.

Горе необхідно нам для того, щоб проробити певну роботу на шляху нашого внутрішнього відродження. Допомогти пережити цей непростий період в житті може тільки розуміння цієї роботи і тих етапів, з яких вона складається.

Загальні симптоми горя:

1. Депресивний стан або депресія. «За проведеними на сьогоднішній день дослідженням, на земній кулі понад 100 мільйонів людей страждають на депресію.» Про цю недугу згадувалося ще в стародавніх літописах. В тій чи іншій мірі всі люди потенційно можуть бути піддані депресії, як і всім іншим почуттям: хвилюванню, страху, тузі тощо.

2. Соматичні порушення.

3. Психологічна сфера.

4. Специфічні порушення дихання (переривчасте, особливо при вдиху), фізична перевтома, втрата апетиту, порушення сну (кошмари, безсоння), можлива симптоматика хвороби, від якої померла близька людина.

5. Почуття провини, заглибленість в образ померлої людини.

6. Відчуття спустошеності, бляклості, сірості світу, дратівливість.

7. Ідеалізація померлого. Почуття покинутості, що викликає злість. Конфлікт цієї злості з ідеалізацією.

До інших загальних симптомів горя відносять специфічні порушення смислової сфери. Виявляється – на що не глянь, все було пов'язано з

померлим. Порушуються працездатність, увага, пам'ять, що підсилює і підкреслює відчуття власної малоцінності.

Фази горя:

1. Шок і заціпеніння. Триває від декількох секунд, до декількох тижнів. У середньому – дев'ять днів. Людина не страждає, у неї знижується чутливість до болю. Втрата апетиту, м'язова слабкість, малорухомість (іноді змінюється на метушливість). У свідомості – відчуття нереальності того, що відбувається, душевне оніміння, нечутливість, оглушення. Нерідко після спостерігаються пропуски в спогадах про цей період. Шок залишає людину у минулому часі. Справжнє супроводжується дереалізаційними і деперсоналізаційними відчуттями. Незважаючи на зовнішнє благополуччя, людина перебуває у вкрай важкому стані. І її спокій може в будь-який момент змінитися гострим реактивним станом.

Допомога близьких: Марно розмовляти і втішати. Треба просто ходити «хвостиком». Якщо це дитина, то краще не пускати її в школу. Частий тактильний контакт. Треба викликати сильні почуття, щоб вивести людину з шоку. Варто навіть її розсердити.

2. Фаза. Страждання – дезорганізації. Триває в середньому 40 днів. Це найважчий період. Дана фаза – критична щодо подальшого переживання людини, а деколи вона набуває значення для всього життєвого шляху. Реальність як би покрита прозорим склом, крізь яке пробиваються відчуття присутності померлого. Зберігаються і перший час посилюються тілесні реакції – утруднене вкорочене дихання, м'язова слабкість, астения, втрата енергії, ком у горлі, відчуття порожнечі в шлунку, сором у грудях, підвищена чутливість до запахів, зниження або надзвичайне посилення апетиту, сексуальні дисфункції, порушення сну. Період найбільших страждань, гострого душевного болю. Це відчуття порожнечі і безглуздості, розпачу, почуття покинутості, самотності, страх, провина, тривога, безпорадність. Змінюються відносини з оточуючими – втрата теплоти, дратівливість, бажання усамітнитися. Змінюється повсякденна діяльність. Часом виникає несвідоме ототожнення з померлим, що виявляється в мимовільному наслідуванні міміки, жестів, ходи.

Робота по переживанню горя стає провідною діяльністю. Основним переживанням є почуття провини. Дитина в такій ситуації відчуває пригніченість, страх. Характерні порушення пам'яті на поточні події. Якщо людина не впорається з горем, то назавжди залишиться в цій фазі горя (патологічне горе), або з неї сформується жертва. Зовні в цій фазі людина змінюється – особа приймає вираз страждання. Людина горбиться, волосся

блякне. Виникають проблеми зі здоров'ям. У будь-який момент людина може заплакати.

Допомога близьких:

- Дати людині побути одній, якщо вона цього хоче;
- Завжди бути в її розпорядженні, вислухати і підтримати;
- Ставитися до неї м'яко, все прощаючи;
- Дати можливість виплакати, не заважаючи «втіхою»;
- У кінці фази потихеньку прилучати людину до суспільно-корисної діяльності;
- Демонструвати, що відносяться до неї, як до звичайної людини.

3. Фаза залишкових поштовхів і реорганізація. Настає днів через сорок і триває близько року. Життя входить у свою колію, відновлюється сон, апетит, повсякденна діяльність. Переживання горя виступає у вигляді окремих нападів, які на тлі нормального існування сприймаються гостріше, ніж раніше. Втрата поступово входить в життя. З'являються спогади, вільні від болю, почуття провини, образи. Людина отримує можливість відволіктися від минулого, звертається до майбутнього – починає планувати своє життя без померлого.

4. Фаза завершення. Людині доводиться долати деякі культурні бар'єри, що ускладнюють завершення «роботи горя». Наприклад, уявлення про те, що тривалість скорботи є мірою нашої любові до померлого. Образ померлого займає постійне місце в нашому житті. Людина, згадуючи померлого, переживає не горе, а печаль, яка залишиться назавжди.

Етапи горя:

1. Заперечення. Це найперший етап, який настає безпосередньо після втрати. Людина як би відмовляється повірити, що сталося щось страшне. В залежності від ситуації, людина може або заперечувати саму її можливість, кажучи «Цього не може бути!», або висловлювати надію, що все ще можна змінити. Вона може спробувати забути про ситуації і діяти так, як ніби все залишилося як і раніше. Наприклад, сервірувати стіл на «зайву» людину, купувати її улюблену їжу, ставити улюблену музику і т.д. Це може виражатися також у постійних перепитуваннях, уточненнях, особливо в перший час. Переживаючи горе може також продовжувати говорити про втрачену людину так, як ніби вона все ще є в її житті. Така поведінка свідчить про тяжкість і глибину пережитої втрати. Вона дозволяє трохи пом'якшити удар, дає час для того, щоб знайти сили змиритися з неминучою втратою, прийняти ситуацію. Близьким у цей час краще не сперечатися, не намагатися сумуючій людині насильно «відкрити очі» на ситуацію. Краще зайняти нейтральну позицію, не підтримуючи її в

її ілюзії, але і не форсуючи події. Поступово біль стане менш гострою, і людина зможе знайти в собі сили, щоб поглянути їй в обличчя.

2. Гнів. Це другий етап в динаміці переживання горя і втрати. Тепер людина вже розуміє, що вона втратила, і сила цієї втрати змушує її гніватися на весь світ, який не переживає її разом з нею. З'являється спокуса знайти винуватого в цій втраті. Це дозволяє перенаправити негативну енергію в нове русло. Буває непросто знаходитися поряд з людиною на цьому етапі, оскільки в цьому стані вона може нападати, «кусаючи» і своїх і чужих без розбору. Доведеться терпляче пережити цю кризу, не дозволяючи при цьому «відіграватися» на собі.

3. Компроміс. На цьому етапі людині приходить в голову думка, що все ще можна виправити, що, якщо вона дуже захоче або достатньо сильно попросить Бога, то все повернеться на круги своя. Людина може спробувати відкупитися від горя, укласти з Богом свого роду угоду, пообіцявши, що зміниться за умови, що все стане як раніше. На цей етап припадають також випадки раптового звернення до Бога, коли своїм служінням йому людина намагається спокутувати якусь провину або купити своєю жертвою передбачувану благодать для дорогої людини.

4. Депресія. На цьому етапі відбувається черговий виток переживання горя, коли вже не залишається надії, проходить гнів і марно спокутування. Це самий довгий і важкий етап переживання скорботи. Людину перестає цікавити, що відбувається навколо. Іноді вона може втрачати інтерес до найважливіших для неї речей і перестає піклуватися про найближчих людей. Її ніщо не радує, життя як би втрачає сенс, необхідні справи виконуються автоматично, а то й зовсім не вистачає на це сил. Близьким людям в цей період потрібно виявляти повагу до горя людини, не намагаючись применшити його значимість. Якщо людина хоче поговорити про це, то вислухати її, намагаючись зрозуміти, що і як вона переживає. А далі важливо допомогти людині внести якийсь новий сенс у своє життя, підпорядкувавши йому щоденні дії. Якщо людина займеться чимось новим, нехай і не дуже практичним, що не буде діяти руйнівню на її психіку, а навпаки, може відродити радість життя, необхідно підтримати її в цьому починанні.

5. Прийняття. Поступово людина змиряється зі своєю втратою і починає діяти все більш усвідомлено і цілеспрямовано, повертаючись до повноцінного життя. Пережите горе все ще дає про себе знати. Але тепер це не відкрита рана, коли який-небудь подих вітру заподіює нестерпний біль, а зарубцьована тканина, яка, хоча і дає про себе знати, заважаючи

діяти з колишньою широтою і силою, дозволяє без гострого болю і з усе прогресуючим успіхом вирішувати нові завдання.

Поступово пережите втрачає свою гостроту, як би віддаляючись у часі. Часто події згадуються вже окремо від пережитих почуттів, несучи за собою смуток і жаль, але не біль.

Це період відновлення, поновлення. Погляд людини все більше звертається не в минуле, а в майбутнє. Будуються нові плани, повертається смак до життя, вона знову наповнюється яскравими фарбами.

Такі етапи горя, які проходить будь-яка людина, що потрапляє в цю складну ситуацію. Протяжність етапів може бути різною і залежить від глибини горя і ступеня значимості втрати. Одна людина може надовго затриматися на якомусь з етапів, інша може пройти їх досить швидко, і тоді перехід від етапу до етапу може бути практично непомітним з боку. Тим не менше, кожен з них послідовно буде нею пережито, надаючи свій цілющий вплив на поранену душу.

Допомога дитині в подоланні горя.

Варто спостерігати за поведінкою дитини яка втратила близьку людину. У перші тижні може проявлятися тенденція до ізоляції, агресивність, гнів, нервозність, замкнутість, неухважність. Треба з терпінням ставитися до неї, не примушувати дитину робити що-небудь проти її власної волі. Вислуховувати дитину, не забувати про тактильний контакт. Залучити кращих друзів дитини. Бути готовим до будь-яких питань дитини, і бути з нею чесним. Довести дитині, що плакати не соромно. Ніколи не варто говорити дитині: «Ти ж так не думаєш, чи не так?», особливо щодо дитячих страхів або почуттів провини. Бути в контакті з батьками. Бути особливо уважними в «важкі» дні (свята, наприклад).

Допомога педагогів у школі:

1. Рекомендується провести в класі дискусію на тему смерті;
2. Дитина повинна мати можливість побути наодинці;
3. Серед товаришів повинен бути «помічник», який опікувався б дитиною яка втратила близьку людину;
4. Проявити терпіння до забудькуватості такої дитини;
5. Не забувати про батьків. Їм теж важко;
6. Розумово дитина дезорганізована. Варто запропонувати їй увявити собі, що вона не на уроці, а займається улюбленим видом спорту. Це допомагає дитині працювати не відстаючи від класу.

Патологічне горе.

Нормальна «робота горя» може стати патологічним процесом, якщо людина «застрягає» на одній фазі (як правило, на другій). Всі симптоми другої фази посилюються і підкреслюються. І у людини розвивається важкий синдром посттравматичних стресових порушень в повному обсязі.

Причини виникнення патологічного горя:

1. Конфлікти або сварки з близькою людиною перед її смертю;
2. Невиконані обіцянки;
3. Певні обставини смерті близького;
4. «Непохоронені мерці» (не був присутній на похороні, не може повірити у смерть).

Завжди і у всіх випадках треба повідомляти про смерть близької людини рідним та важливим для загиблого людям. Завжди, незалежно від віку, рекомендується брати дітей на похорон близької людини.

3.4. Психологія насилля

Нажаль, в нашому суспільстві переважає думка, що проблеми жорстокого поводження із членами сім'ї є внутрішньою проблемою цієї сім'ї і не потребує втручання суспільства, а тим більше держави. Але саме право на захист від насильства над особою, особливо в сім'ї, є одним із найголовніших прав громадян та дітей зокрема. Ще недавно в нашому суспільстві вважалося неприйнятним говорити відверто про насильство в сім'ї. Проте ця форма насильства існує давно і зустрічається досить часто. Невпевненість та боротьба часто постають у проявах насильства до тих людей, які поруч.

Особливо гострою проблемою є насильство над дітьми. Реальність така, що вірогідність кривдження дітей є в усіх соціальних верствах та в усіх сім'ях на різних етапах розвитку. Діти – це майбутнє кожної держави. А тому фізичні та емоційні травми, які вони переживають, обкрадають суспільство та усіх його членів зокрема. Не завжди можна уникнути дитячих травм, але їхня мінімізація має стати важливою метою соціальної політики.

Насильство розглядають у чотирьох площинах: правовій, моральній, суспільно-політичній та психологічній. У правовій площині більшість випадків насильства карається законом. Та все-таки проблема полягає в тому, що жертви насильства не завжди звертаються по допомогу до правоохоронних органів.

Насильство у моральній площині окреслює кривдження осіб, слабших фізично, часто з фізичними або психічними вадами.

У суспільно-політичній площині насильство набуває значних розмірів, про що свідчать війни, збройні конфлікти, акти непокори, а також бійки у громадських місцях.

У психологічній площині – це явища, що відбуваються у психіці людини, а також у їхніх стосунках. Головний зміст цього виду насильства – страждання жертви, її безсиллі, внутрішньому розладі, приниженні.

Насильство має спільні елементи:

1. Завжди являється наслідком продуманої дії, отже не є випадковим;
2. Пов'язується із порушенням певних прав особи чи групи осіб;
3. Присутній елемент послаблення здатності до захисту.

Насильство дуже часто присутнє в нашому житті і ми відіграємо в ньому певну роль. Залежно від ситуації ми є свідками, жертвами або ж кривдниками. Трагічність ситуації в тому, що свідки чи жертви насильницької діяльності переносять модель поведінки-кривдження у власне життя та продовжують чинити насильство. Власне створюється коло насильства: жертви стають кривдниками.

Нині, коли громадськість в Україні починає усвідомлювати людські права та свободи, коли прийнято Закон «Про попередження насильства в сім'ї», цей злочин нарешті став помітним для суспільства.

Насильство є фактором примусового контролю, який практикує одна людина над іншою.

Найчастіше насильство проявляється в сім'ї. Це реальна дія чи погроза фізичної, сексуальної, психологічної або економічної образи та насильство з боку однієї особи щодо іншої, з якою вона має чи мала інтимні або інші значущі стосунки.

Як правило, насильство в сім'ї складається з таких елементів:

Витоки насильства в сім'ї закладено у звичаях суспільства, в системі норм і правил, які передбачають для чоловіків, жінок та дітей різну визначену поведінку: активну та агресивну для чоловіків, поступливу для жінок і покірну для дітей. Значною мірою така поведінка є наслідком традиційного виховання, за якого агресивна поведінка чоловіків розглядається як єдиний та прийнятний спосіб вирішення проблем. Хлопчиків навчають бути напористими у досягненні своєї мети, тоді як дівчаток вчать терпіти й пристосовуватися. Результатом такого впливу сім'ї та оточення є нинішня сумна картина насильства над жінками в нашій країні. Крім того, воно може здійснюватися й над іншими членами сім'ї, особливо над дітьми.

Насильство в сім'ї дуже впливає на життя дітей і підлітків. Третина дітей в Україні щороку спостерігають акти насильства в сім'ї. Діти, матері яких зазнали знущань, у шість разів частіше намагаються покінчити життя самогубством, 50% з них схильні до зловживань наркотиками та алкоголем. Двадцять відсотків студентів вищих навчальних закладів втягнуті у насильницькі стосунки, причому 66% розповідають про це друзі, 26% – батькам, 25% – нікому не розповідають.

Часто насильство виявляється як комбінація фізичної, сексуальної та/або емоційної образи.

Щоб визначити ступінь насильницьких дій, досить з'ясувати такі випадки насильства:

1. Фізичне насильство: хтось дитину штовхає, завдає болю ляпасами, стусанами, ударами кулаків; жбурляє предмети, загрожує зброєю або завдає ран; фізично перешкоджає при спробі вийти з дому; закриває ззовні дитину в помешканні; залишає одну в небезпечних місцях; відмовляється допомогти, коли дитина хвора; перешкоджає при спробі звернутися за медичною допомогою; не дає заснути вночі; відмовляється купувати продукти харчування та інші необхідні для дитини товари; псує її майно; ображає батьків, молодших братів та сестер; загрожує заподіяти шкоду родичам або друзям.

2. Сексуальне насильство: поводяться з дитиною як з сексуальним об'єктом; змушують роздягатися проти її волі; змушують вступати в статевий акт проти волі дитини, гвалтують її; здійснюють статевий акт з особливою жорстокістю; змушують вступати у статевий акт після побоїв; змушують дивитися і/або повторювати порнографічні дії. За статистикою, одна третина підлітків зазнає насилля в інтимних стосунках.

3. Емоційна образа: постійно дитину принижують, кричать на неї та/або кривдять (наприклад, говорять, що вона занадто товста, худа, дурна і т. д.); ігнорують почуття дитини; висміюють її переконання; забороняють виходити на вулицю, гратися з однолітками; маніпулюють нею, використовуючи при цьому неправду й незгоду; кривдять її родичів і друзів або проганяють їх; критикують її, висміюють.

4. Економічне насилля: економічні утиски (не давати грошей, машину, кредитні картки для зняття грошей з рахунку жертви та витрата їх на себе; використання правової системи проти жертви).

Жорстоке поводження з дітьми в подальшому формує з них соціально-дезадаптованих людей, не здатних створювати повноцінну сім'ю, бути гарними батьками, а також є поштовхом до відтворення жорстокості по відношенню до власних дітей.

Отже, дитина потребує соціально-правового захисту.

Про соціальний захист дитини можна говорити у двох аспектах. У широкому розумінні соціальний захист передбачає гарантію основних прав, зафіксованих у Конвенції ООН про права дитини. У вузькому розумінні це означає створення умов для вільного розвитку духовних та фізичних сил дитини, пробудження її активності. Соціальна захищеність не має вікових рамок. Але чим менша дитина, тим більше вона потребує захисту. Якщо кривдником є батько, то лише жінка може захистити своїх дітей і себе саму. Якщо кривдником є жінка, то батько може перервати насильницькі стосунки і захистити дітей.

Щоб зупинити цикл насильства, потрібно:

- Володіти інформацією щодо проблеми насильства в сім'ї.
- Зрозуміти та усвідомити, який стиль стосунків існує у Вашій родині.
- Якщо наявні насильницькі стосунки – спробувати розірвати коло/цикл насильства та захистити своїх дітей і себе.

Треба широко інформувати людей, на всіх рівнях суспільного життя, про сучасні погляди на проблему насильства, про документи ООН з цього приводу: «Про права людини», «Про права дитини», «Про ліквідацію всіх видів дискримінації проти жінок». Це дозволить створити у суспільстві нетерпиме ставлення до насильства, усвідомлення людиною своїх прав.

Найнебезпечніше те, що насильство дає дуже серйозні негативні соціальні наслідки. Воно породжує терор, безладдя; відчуття відсутності допомоги, невпевненості, безнадійності або безсилля; відчуття провини; відчуття придушення волі; примари; відсутність самоповаги; настирливі спогади; напади страхів, депресію; фобії, смуток; роздуми про самогубство; самозвинувачення; втрату довіри; сумніви щодо віри в щось; наркотичну/алкогольну залежність; жагу помсти.

Наслідки домашнього насильства для дітей:

Діти з сімей, у яких практикується насильство, відчувають постійний психологічний дискомфорт, для них це справжня трагедія. Існує ряд спільних ознак, що характеризують переживання та поведінку більшості таких дітей.

Страхи. Діти з сімей, де практикується насильство, переживають відчуття страху. Цей страх може проявлятися різним чином: від занурення в себе та пасивності до насильницької поведінки.

Зовнішні прояви поведінки. Мала дитина не може знати, коли відбудеться наступний спалах насильства, де та наскільки сильним він буде. В результаті, вразливість та відсутність контролю над ситуацією

призводять до проявів впертості у поведінці, відмови розмовляти та агресивних вчинків.

Нездатність виразити почуття вербально. Спостерігаючи за практикою насильства в сім'ї, діти доходять до висновку, що насильство — це спосіб, яким «дорослі» вирішують свої конфлікти та наболілі проблеми. Оскільки ніхто не показав цим дітям, як слід говорити про їхні почуття/думки, вони часто не знають, що переживають або відчувають, і як можна виразити свої емоції та почуття у вербальній формі.

Насильство над дітьми можна класифікувати також за такими ознаками:

- ❖ у залежності від стратегії кривдника — явне та приховане (непряме);
- ❖ за часом: те, що відбувається зараз, і те, що трапилося в минулому;
- ❖ за тривалістю: одноразове або багаторазове, що триває роками;
- ❖ за місцем та оточенням: вдома — з боку родичів; у школі — з боку педагогів або дітей; на вулиці — з боку дітей або незнайомих дорослих.

Жорстоке поводження з дітьми, нехтування їхніми інтересами не лише завдає непоправної шкоди їх фізичному здоров'ю, але й тягне за собою важкі психічні та соціальні наслідки. У більшості дітей — жертв насильства — з'являються серйозні відхилення в психічному, фізичному розвитку, в емоційній сфері.

Класифікація типів насилля над дітьми:

Можна виділити наступні типи насилля над дітьми, які можна виділити на основі досвіду роботи з сім'ями та безпосередньо з дітьми:

1. Жорстокі фізичні покарання, фізичні знущання, побиття:
 - побиття;
 - штовхання;
 - спроби задушити;
 - викручування рук та ін.;
2. Дитина є свідком знущань над іншими членами сім'ї:
 - батько б'є чи гвалтує матір у присутності дітей;
 - «погану» дитину фізично карають у присутності «хорошої» дитини;
 - дитина є свідком фізичних знущань над іншою людиною, що не є членом її родини та ін.;
3. Сексуальне насильство, інцест:
 - гвалтування;

- нав'язування сексуальних стосунків;
- сексуальні дотики/поцілунки;
- інцест (кровозмішення);
- показ порнографії;
- залучення дитини до виготовлення порнографічного продукту та ін.;

4. Використання привілеїв дорослих:

- поводження з дітьми як з рабами чи слугами;
- покарання, поводження, як з підлеглими;
- поводження як зі своєю власністю;
- відмова повідомляти про рішення, що стосуються відвідин та

опікунства;

5. Залякування:

- використання свого росту, розмірів та сили;
- навіювання страху за допомогою розповідей, дій, тестів, поглядів;
- крики, стресогенна поведінка;
- жорстокість щодо інших істот;

6. Погрози:

- кинути дитину;
- самогубства;
- заподіяти фізичної шкоди;
- заподіяти шкоду іншим людям, тваринам, рослинам...;
- розлюбити дитину;
- силами зла, що покарають дитину та ін.;

7. Використання громадських установ:

- загроза покарання Богом, судом, міліцією, школою, спецшколою, притулком, родичами та психіатричною лікарнею;

8. Ізоляція:

- контроль доступу дитини до інших людей: бабці/дідуся, однолітків, братів/сестер, батька/матері, інших людей;

- контроль перебування дитини у помешканні, заборона виходити з дому;

- контроль спілкування дитини з друзями, аж до перешкоджання спілкування за допомогою Інтернету;

- закривання дитини у коморі, сараї чи туалеті, чи у будь-якому закритому приміщенні вдома, у школі...;

- обмеження спілкування з дитиною, аж до повного ігнорування у спілкуванні;

9. Емоційне насильство:

- приниження;
- використання скарг;
- використання дітей в якості довірених осіб;
- крики;
- непослідовність;
- присоромлення дитини;
- використання дітей у конфліктах між батьками;
- «торгівельна» поведінка одного з батьків щодо любові до дитини;

10. Економічне насильство:

- незадоволення основних потреб дитини;
- відмова чи зволікання у виплаті аліментів;
- занижений розмір державної допомоги одиноким матерям та багатодітним сім'ям;
- повна відмова дитині в грошах;
- контроль дитини за допомогою грошей;
- витрачання сімейних грошей;
- відмова дитині у підтримці;
- використання дитини як засобу торгу при розлученні;
- нав'язування дитині економічно обмеженого способу проживання без існуючої для цього необхідності;

11. Примушування дитини важко працювати.

Проте все це не означає, що діти повинні виховуватися без всяких обмежень. Ненасильницька комунікація ґрунтується на пошані з боку дорослих, терпимості до дитячих відчуттів, природності педагогічних дій, тобто залежності від педагогічних принципів.

Як правило, дитина-жертва страждає одночасно від декількох форм насильства, тобто переживає «багато форм насильства відразу». Так, для дітей, які страждають від інцесту, неминучими є супутні руйнування сімейних відносин і довіри до сім'ї, маніпуляції, а часто і залякування з боку батька-гвалтівника, що кваліфікуються як психологічне насильство. Діти і дорослі – жертви зґвалтування, наприклад, часто переживають і фізичне насильство (побиття), і емоційне (погрози вбити або покалічити).

Нехтування насильством над дітьми сприяють певні соціальні та культурні умови (Зінов'єва, Михайлова 2003). Автори виділяють такі:

1. Відсутність у суспільній свідомості чіткої оцінки фізичних покарань.
2. Демонстрація насильства в засобах масової інформації.

3. Права громадян на недоторканність приватного життя, особисту і сімейну таємницю, закріплені в Конституції, не дозволяють своєчасно встановити факт насильства і здійснити втручання.

4. Відсутність ефективної превентивної політики держави.

5. Недостатнє розуміння суспільством насильства як соціальної проблеми.

6. Низька правова грамотність населення.

7. Погана обізнаність дітей про свої права.

8. Недосконалість законодавчої бази.

Є різні сучасні теорії, що намагаються пояснити причини насильства над дітьми в сім'ї. Соціологічна модель розглядає вплив соціокультурних чинників на ризик виникнення насильства над дітьми. До таких факторів звичайно відносять: стереотип сімейних відносин, засвоєний ще в дитинстві і прийнятий в даній соціальній групі, а також житлові та матеріальні умови сім'ї. З психіатричної, медичної точки зору жорстоке поводження та нехтування дитиною – наслідок патологічних змін в психіці батьків, деградації, алкоголізації. Соціально-психологічний підхід пояснює прояви насильства особистим життєвим досвідом батьків, їх «травмованим» дитинством. Психологічна теорія ґрунтується на уявленні, згідно якому дитина сама «бере участь» у створенні передумов для жорстокого поводження, що автоматично виливається в концепцію: погане поводження як кінцевий результат деструктивних дитячо-батьківських відносин. Інтегруючи всі ці підходи в комплексну модель, насильство можна трактувати як багатовимірний феномен, породжуваний взаємодією відразу декількох елементів, як-от: особистісні особливості батьків і дитини, внутрішньо сімейні процеси, стреси, викликані соціально-економічними умовами, обставинами суспільного характеру (Орлов, 2000).

Соціально-економічні чинники ризику насильства в сім'ї:

- Низький дохід.
- Безробіття або тимчасова робота, низький трудовий статус (особливо у батьків).
- Багатодітна сім'я.
- Молоді батьки.
- Неповна сім'я.
- Належність до меншин.
- Погані квартирні умови.
- Відсутність соціальної допомоги від держави і від громадських організацій.

Фактори ризику, обумовлені структурою сім'ї та моделлю спілкування

(Browne, Finkelhor, 1986):

- Сім'я батька-одинака, а також багатодітні сім'ї.
- Вітчизна в сім'ї або прийомні батьки.
- Конфліктні або насильницькі стосунки між членами сім'ї

(Михайлова, 1998, 2001).

• Проблеми між подружжям (сексуальна незадоволеність, відсутність або недолік емоційної підтримки, ревності та ін) (Coohey, 1995).

- Феномен переносу минулих сімейних моделей (сімейного кола).

Батьки, що випробували або бачили в дитинстві насильство, схильні до нього в поводженні зі своїми дітьми. З раннього віку батьки-жертви засвоїли патерн агресивної поведінки по відношенню до інших людей і членам сім'ї зокрема.

- Проблеми взаємовідносин батька та дитини.
- Емоційна і фізична ізоляція сім'ї.

Фактори ризику, обумовлені особою батьків:

• Особливості особистості батька: ригідність, домінування, тривожність, звична дратівливість (особливо провокує поведінку дитини), низька самооцінка, депресивність, імпульсивність, залежність, низький рівень емпатії та відкритості, низька толерантність до стресу, емоційна лабільність, агресивність, замкнутість, підозрілість і проблеми самоідентифікації (Алтосаар, 2000).

• Негативне ставлення батьків до оточуючих і неадекватні соціальні очікування щодо дитини. У цьому випадку батьки оцінюють поведінку дитини як сильний стресор. Їх відрізняє невдоволення і негативне самовідчуття. Вони відчувають себе нещасними, невдоволеними своїм сімейним життям, страждаючими від стресу.

• Низький рівень соціальних навичок. Відсутнє вміння вести переговори, вирішувати конфлікти і проблеми, впоратися зі стресом, просити допомоги в інших. При цьому працюють механізми психологічного захисту: наявність проблеми заперечується, відповідно, не приймається допомога. Насильство над дітьми є сімейним секретом, який ретельно приховується і відкрито не обговорюється, оскільки викликає страх, звинувачення, сором, провину і т. д.

• Психічне здоров'я батька: виражені психопатологічні відхилення, нервозність, депресивність, схильність до суїцидів збільшують ризик застосування насильства щодо дітей.

• Алкоголізм і наркоманія батьків і, як наслідок, психофармакологічні проблеми і афективні порушення: агресивність, гіперсексуальність, дратівливість, порушення координації, ослаблений контроль над своєю

поведінкою, зниження критики, зміни особистості та ін.

- Проблеми зі здоров'ям: патологічно протікає вагітність, перервати вагітність, важкі пологи. Все це впливає на нервову систему і робить жінку менш стійкою до стресору.

- Емоційна збідненість і розумова відсталість. Батько не завжди розуміє стан дитини – особливо хворого, тому може залишити дитину без необхідної допомоги.

- Нерозвиненість батьківських навичок і чуття. Дефіцит батьківських почуттів і навичок характерний для молодих, розумово відсталих, психічно хворих батьків. Молодий батько знервований, так як завжди відчуває страх, що не впорається з вимогами. При цьому депресія і тривога знижують толерантність до стресу і здатність справлятися з виникаючими труднощами у вихованні (Михайлова, 1998).

Дослідження виявили цілий ряд особливостей дитини, що викликають у батька невдоволення, роздратування і наступне за цим насильство.

Високий ризик стати жертвами насильства мають діти з наступними особливостями:

- небажані діти, а також ті, які були народжені після втрати батьками попередньої дитини;

- недоношені діти, які мають при народженні низьку вагу;

- діти, які живуть в багатодітній сім'ї, де проміжок між народженнями дітей був невеликий (погодки);

- діти з вродженими або з придбаними каліцтвами, низьким інтелектом, з порушеннями здоров'я (спадковий синдром, хронічні захворювання, в тому числі і психічні);

- з розладами і нетиповими варіантами поведінки (дратівливість, гнівливість, імпульсивність, гіперактивність, непередбачуваність поведінки, порушення сну, енурез);

- з певними властивостями особистості (вимогливий без насичення, замкнутий, апатичний, байдужий, залежний);

- з звичками, діючими на нерви батькам;

- з низькими соціальними навичками;

- із зовнішністю, що відрізняється від інших, або з неприйнятними для батьків особливостями (наприклад, «не тієї» статі);

- діти, чиє виношування і народження було важким для матерів, а також діти, які часто хворіли і були розлучені з матір'ю протягом першого року життя. [80]

Розділ 4. ПРАКТИЧНІ РЕКОМЕНДАЦІЇ ЩОДО ПОПЕРЕДЖЕННЯ ТА ПОДОЛАННЯ ТРИВОЖНОСТІ ТА СТРЕСУ У ДІТЕЙ

У ситуації соціальної нестабільності на сучасну дитину обрушується безліч несприятливих факторів, здатних не тільки загальмувати розвиток потенційних можливостей особистості, але й повернути процес її розвитку назад. Деякі автори, вітчизняні та зарубіжні, приділяли чимало уваги проблемі тривожності в дитячому віці.

Так, наприклад, Рогов Євген Іванович розробив корекційну роботу з учнями, які відчувають так звану відкрити тривогу, а також пропонує ряд прийомів, наприклад «приємний спогад», де школяру пропонується уявити собі ситуацію, в якій він відчував повний спокій, розслаблення і якомога яскравіше, намагаючись згадати всі відчуття або прийом «Усмішка», де даються вправи для розслаблення м'язів обличчя.

Раїса Вікторівна Овчарова виділила способи подолання тривожності у дітей, де робота педагога зі зняття тривожності і страхів може проводитися безпосередньо в ході навчальних занять, коли використовуються окремі методи і прийоми.

А.М. Прихожан розробила методи і прийоми психокорекційної роботи з тривожністю, описала роботу по психологічній освіті батьків і вчителів. Нею були розроблені корекційні програми:

1. Програма для дітей, що мають йти до школи;
2. Програма для учнів при переході з початкової школи в середню;
3. Програма розвитку впевненості у собі та здатності до самопізнання.

Є. Савіна і Н. Шаніна розробили рекомендації вихователю дитячого саду, дотримання яких дозволяє зменшити або запобігти дитячій тривожності.

Маргарита Іванівна Чистякова у своїй книжці «Психогімнастика» розробила вправи на релаксацію як окремих м'язів, так і всього тіла, які будуть дуже корисні для тривожних дітей.

Доктор психології Мері Аворд (США) представила комплекс вправ для м'язової релаксації. Техніка роботи з дітьми включає в себе як фізичну напругу, так і візуалізацію.

Психологи Р. Теммла, М. Доркі, В. Амена розробили тест тривожності, мета якого - дослідження тривожності дитини стосовно ряду типових для неї життєвих ситуацій спілкування з іншими людьми.

Останнім часом питання діагностики та корекції тривожності набули, важливого значення, зважаючи на їх досить широке розповсюдження серед

дітей. У зв'язку з вищесказаним гостро постає необхідність комплексного підходу до вирішення проблеми корекції дитячої тривожності.

4.1. Психологічні прийоми подолання особистісної тривожності

Зупинимось коротко на проблемі подолання тривожності. Ця проблема по суті розпадається на дві: проблема оволодіння тривожністю як станом, зняття її негативних наслідків та подолання тривожності як відносно стійкого особистісного утворення. Перше питання достатньо широко розглядається у літературі, перш за все у зв'язку з розвитком навичок саморегуляції у спортсменів див., наприклад, В.П.Некрасов та інші, Н.В. Цзен, Ю.В. Пахомов, Кретті, Найдиффер в процесі трудової діяльності (А.Б. Леонова), в період екзаменів (Хекхаузен), при різних захворюваннях (Еверлі, Розенфельд,) та інші. Стосовно другого є лише різноманітні зауваження у дуже різних роботах. При цьому часто передбачається, що оскільки стан підвищеної тривоги властивий в основному людям з тривожністю як стійким особистісним утворенням, але навчання прийомам і способам оволодіння цим станом певним чином впливає і на тривожність як властивість особистості. Слід відзначити, що ці роботи в основному присвячені дорослим, або у них не проводиться відмінність між дорослими та дітьми. Значна увага приділяється прийомам зняття нервово-м'язового напруження, – розслаблення – аутогенному тренуванню Г.Ш.Габдреева, прогресивній релаксації, десенсибілізації тощо. Оволодіння методикою навчання цим прийомам є важливим і для психолога.

Для подолання тривожності як відносно стійкого утворення рекомендується робота по розширенню функціональних можливостей – розвитку уваги (Н. В. Цзен, Ю.В. Пахомов, Найдиффер), навчання вибірковості, умінню відділяти головне від другорядного, прийомам психогімнастики, які найбільш ефективні в умовах групової психокорекції. В подоланні тривожності підлітків значне місце посідає розвиток рухових навичок, спритності, культурі рухів, умінню тримати себе тощо. Суттєва роль відводиться розвитку правильних прийомів самоаналізу, формуванню уміння розуміти себе та інших. Тут також більшість робіт присвячена дорослим людям.

В подоланні тривожності дітей (в основному дошкільників, молодших школярів, молодших підлітків) основне значення приділяється правильному ставленню батьків до дитини: створення в сім'ї атмосфери «емоційної захищеності», правильної тактики оцінки дитини батьками, їх вимог до неї, а

також особливостями підходу до дитини зі сторони вчителів (В.Є. Каган, О.В.Новікова, А.С. Співаковська, Філіпс).

Узагальнюючи ці літературні дані, можна сказати, що робота з подолання тривожності може здійснюватися на трьох взаємозв'язаних рівнях:

- 1) навчання школяра прийомам і методам оволодіння своїм хвилюванням, підвищеною тривожністю;
- 2) розширення функціональних і операційних можливостей підлітка, формування у нього необхідних навичок, вмінь, знань і т.п., що ведуть до підвищення результативності діяльності, створення «запасу міцності»;
- 3) перебудова особливостей особистості школяра, перш за все його самооцінки і мотивації.

Одночасно необхідно проводити роботу з сім'єю школяра і його учителями з тим, щоб вони могли виконувати свою частину корекції.

Проблема подолання нечутливості до реального неблагополуччя, «надмірного спокою» в літературі розглядається мало. Зустрічаються лише загальні вказівки на необхідність створення школяру успіху в якій-небудь значущій сфері діяльності, що дозволяє впливати на його самооцінку.

А.М. Прихожан пропонує деякі способи подолання тривожності у старших підлітків:

«Переінтерпретація» симптомів тривожності. Часто школярів з підвищеною тривожністю деморалізують перші ознаки появи цього стану: «Як тільки М.С. починає дивитися, кого викликати, у мене пересихає в горлі, серце б'ється, і я вже точно знаю, що знову провалююсь». В багатьох випадках корисно розповісти, що це ознаки готовності людини діяти (ознаки активації), їх переживає багато людей і вони допомагають виступити якомога краще.

«Настроювання» на певний емоційний стан. Підліткові пропонується подумки пов'язати схвилюваний емоційний стан з однією мелодією, кольором, пейзажем, спокійне, розслаблений – з іншим, а впевнений, такий що перемагає – з третім і при сильному хвилюванні спочатку згадати перший, потім другий, потім перейти до третього, повторюючи останній кілька разів.

«Приємне пригадування». Школяру пропонується уявити собі ситуацію, в якій він відчував повний спокій, розслаблення і якомога яскравіше, прагнучи пригадати всі відчуття, уявити цю ситуацію.

«Виконання ролі». У важкій ситуації учневі пропонується яскраво уявити собі образ для наслідування (наприклад, улюбленого кіногероя), ввійти в цю роль і діяти ніби в його образі. Відзначимо що цей прийом особливо ефективний для юнаків, які із задоволенням починають рухатися, говорити так, як це робив їх улюблений – вільний, незалежний, розкутий – кіно- чи телегерой.

Контроль голосу та жестів. Школяреві пояснюється, як по голосу та жестах можна визначити емоційний стан людини, розповідається, що впевнений голос та спокійні жести можуть спричинити зворотній вплив – заспокоювати, надавати впевненості. Вказується на необхідність тренування перед дзеркалом та «глядачами» (наприклад, при підготовці до уроків).

«Посмішка» – навчання цілеспрямованому управлінню м'язами обличчя. Школяреві пропонується ряд стандартних вправ для розслаблення м'язів обличчя і пояснюється значення посмішки для зняття нервово-м'язового напруження.

«Дихання». Розповідається про значення ритмічного дихання, пропонуються способи використання дихання для зняття напруження, наприклад, зробити видих вдвічі довшим, ніж вдих; у випадку сильного напруження зробити глибокий вдих і затримати дихання на 20-30с. тощо.

«Тренування мислення» – ситуація, яка викликає тривогу наперед уявляється у всіх подробицях, важких моментах, які викликають її переживання; ретельно, детально продумується власна поведінка.

«Репетиція» – психолог програє з учнем ситуації, які викликають у нього тривожність (наприклад, школяр ніби відповідає біля дошки, психолог виконує роль «суворого вчителя», «однокласника, який насміхається», детально відпрацьовуючи способи дії учня. Корисним виявляється також, коли психолог, не попереджаючи про це наперед школяра, змінює тон розмови з ним – робиться нетерплячим, незадоволеним слухачем, перериває співрозмовника.

«Доведення до абсурду» – в процесі бесіди із психологом, а також у деяких інших апріорно «спокійних» ситуаціях школяреві пропонується зіграти дуже сильну тривогу, страх.

«Переформування завдання». Відомо, що одним з моментів, який заважає результативній діяльності тривожних людей, являється те, що вони зосереджені не лише на її виконанні, а у більшій мірі на своїх досягненнях, і на тому як вони виглядають зі сторони. У зв'язку з цим необхідно тренувати у них вміння формувати ціль своєї поведінки в тій чи іншій ситуації, повністю «відволікаючись від себе» (наприклад при відповіді біля дошки: «Я повинен розповісти про хвильові та квантові властивості світла» замість «Я повинен відповісти, що б не сталося» чи «Я повинен отримати “5”»). Необхідно також навчати школяра умінню знижувати значущість ситуації, достатньо добре розуміти відносне значення «перемоги» чи «поразки». У цьому плані ефективним виявляється такий прийом, коли учневі пропонується розглядати деякі ситуації як свого роду тренувальні, у яких він може навчитися володіти собою для наступних серйозних випробувань.

Ці та інші прийоми, описані раніше позичені переважно з психології спорту є досить ефективними перш за все для учнів, які відчують так звану «відкриту тривогу». Відзначимо також, що багато прийомів використовуються не тривожними учнями для оволодіння своєю поведінкою в особливо складних ситуаціях. Всі ці прийоми відносять в основному до першого рівня роботи з подолання тривожності – оволодінню емоційним станом. Разом з тим, оскільки багато з них спрямовані на зняття чи мінімальний характерних для тривожних дітей «гіпертрофії зворотного зв'язку», то ці прийоми можуть мати і більш глибоке значення в плані перебудови особистісних особливостей.

Велике значення тут відіграють взаєностосунки, які склалися у психолога з підлітком. Коли між ними не виникає довіри, пред'явлення різних прийомів не викликає нічого окрім негативних реакцій, школярі висміюють ці прийоми, називають їх наївними, це обумовлюється тим, що тривожність часто виконує захисну функцію. Подолати цей захист можна лише у процесі створення відповідних стосунків між підлітками і психологом.

Особливо важливо це у роботі зі школярами, тривожність яких проявляється ніби у відкритій формі (у нашому випадку, в проєктивній методиці). Часто такі учні говорять, що вони майже не відчують тривоги, але постійно потерпають від невдач через своє невезіння, неспроможність (“Я завжди такий”), ставлення інших людей. У таких учнів необхідно розвивати вміння аналізувати свої переживання і знаходити їх причину, самоаналіз. Для цього ми пропонуємо їм спочатку обговорювати переживання чи вчинки ровесників (згідно підготованих нами описів) за схемою: що відбулося? що переживає чи думає герой? яка причина? успішно чи не успішно він діяв у цій ситуації? що він повинен робити? Потім школяру пропонується застосувати цю схему до себе, вести розграфлений відповідним чином щоденник чи записувати відповіді на питання на магнітофон. Частина цих записів обговорюється в процесі бесіди з психологом.

Ця робота достатньо довготривала та складна, спочатку вона викликає значну протидію зі сторони учня. Найбільші труднощі викликає аналіз причин ситуації і питання: “Що я повинен робити?”, “Як діяти”. Школярі ніби “застрягають” на найбільш простих для них питаннях. Вимагались більші зусилля для того, щоб сформувавати у них вміння не лише відповідати, але і задавати самим собі такі питання.

Важливим етапом роботи з такими учнями є вироблення у них критеріїв власного успіху. Оцінка успіху у них часто утруднена, вони сумніваються в ній, у зв'язку з цим багато досить вдалих ситуацій розглядаються ними як неуспішні. Продуктивним у таких випадках виявляється обговорення разом з

школярем об'єктивних показників успіху в тій чи іншій ситуації, як би “домовитися” з ним, який результат слід рахувати вдалим, і потім максимально розгорнуто записати ці критерії стосовно до різних ситуацій, після цього в бесіді постійно звертатися до цих критеріїв, заохочуючи його оцінювати свої результати.

Досвід показує, що найбільш ефективною мотивацією для таких учнів є навчання самоаналізу як засобу, що сприяє саморозвитку.

4.2. Особливості консультативно-корекційної роботи з дитячою тривожністю

Психологічна корекція – метод комплексного психологічного впливу на мету, мотиви та структуру поведінки суб'єкта, а також на розвиток певних психічних функцій: пам'яті, уваги, мислення. Головним завданням є навчання та тренінг, засвоєння нових навичок поведінки, спілкування, запам'ятовування тощо.

На відміну від корекції, психотерапія – це комплексний лікувальний вербальний і невербальний вплив на емоції, судження та самосвідомість людини при психічних, нервових та психосоматичних захворюваннях. Методи клінічної психотерапії – гіпноз, навіювання та самонавіювання, раціональна терапія. Ці методи мають на меті пом'якшення чи ліквідацію хворобливої симптоматики.

Консультативна робота психолога спрямована на те, щоб за допомогою спеціально організованого процесу спілкування актуалізувати в клієнта додаткові психологічні сили та здібності, які можуть забезпечити спосіб виходу з важкої життєвої ситуації. При цьому типі надання допомоги увага зосереджується не стільки на захворюванні, скільки на ресурсах особистості клієнта, його можливостях.

Психологові, що працює в системі освіти, консультативних службах, лікарнях, часто доводиться проводити психокорекційну роботу. Важко виділити загальні принципи даного виду діяльності, оскільки залежно від досвіду психолога, місця та умов праці, контингенту використовуються різні методи та методики психологічної корекції. В даному посібнику ми намагаємося зосередити увагу на найбільш «екологічних» методах, тобто таких, які не можуть призвести до негативних наслідків та частіше використовуються в роботі з дітьми та підлітками.

Психокорекційна робота включає такі основні види, як індивідуальна та групова психологічна корекція, психотренінг, консультативна робота із сім'єю. Стиль та принципи психокорекційної роботи дещо відрізняються від завдань та способу проведення патопсихологічного обстеження. Якщо

обстеження має на меті виявити порушення психічної діяльності, особистісних особливостей, вирішення експертних питань, то завданням психокорекції та консультування є компенсування наявних порушень у розвитку особистості, поліпшення функціонування психічних процесів, допомога у вирішенні внутрішньоособистісних конфліктів. Один із провідних спеціалістів з ігрової терапії Г. Лендрет сформулював такі принципи стосунків психолога з дітьми в ході корекційної роботи:

- Я не всезнайко.
- Та я й не буду намагатися ним бути.
- Я хочу, щоб мене любили.
- Тому я буду відкритий для люблячих дітей.
- Я так мало знаю про складні лабіринти дитинства.
- Тому я дозволю дітям учити мене.
- Я найкраще засвоюю знання, здобуті в результаті моїх власних зусиль.
- Тому я об'єдную свої зусилля із зусиллями дитини.
- Іноді мені потрібна схованка.
- Тому я дам схованку дітям.
- Я люблю, коли мене сприймають таким, який я є насправді.
- Тому я прагнутому співпереживати дитині та цінувати її.
- Я роблю помилки.
- Тому я буду терплячим до людської сутності дитини.

Одним з найважливіших принципів корекційної роботи є конфіденційність: усе, що розповідає дитина психологові в ході бесіди, не може бути повідомлене педагогам і навіть батькам дитини. Винятком із цього правила можуть бути тільки ті вкрай рідкі випадки, коли ця інформація має загрозливий для життя та здоров'я оточуючих характер. Наприклад, підліток повідомляє про підготовку вбивства, підпалення, втечі тощо. Якщо інформація торкається здоров'я самого підлітка (вагітність, венерична хвороба, вживання наркотиків, прагнення до самогубства), бажано разом з підлітком прийти на консультацію до лікаря відповідного профілю та (по можливості) переконати підлітка розповісти про те, що трапилося, батькам.

Залежно від віку клієнта, бажано укласти з ним угоду про цілі корекційної роботи та методи перевірки її результатів. Важливим моментом є встановлення відповідного довірливо-ділового стилю спілкування з дитиною, що відрізняється від системи відносин «учитель – учень», «дитина – батько», «обстежуваний – психолог» більшою рівністю партнерів, більшою свободою творчого самовираження. Цьому можуть сприяти й суто технічні моменти: устаткування кабінету, робоча поза, час роботи тощо.

Якщо психокорекційна робота не є частиною психодіагностичного обстеження, то слід досить інтенсивно розрізняти (для себе та клієнта) ситуації діагностики та коригування. Це допомагає змінити стиль спілкування та поведінки в ході роботи. Бажано враховувати це при обладнанні кабінету: діагностичне обстеження проводиться звичайно за робочим столом психолога, «робоче місце» обстежуваного має бути розміщене так, щоб йому було зручно роздивлятися методики, читати, писати, малювати.

Для корекційної роботи бажано розмістити клієнта у м'якому кріслі, так, щоб психологові було добре видно всю його постать. Діти молодшого віку можуть розташуватися разом із психологом на підлозі. Залежно від виду корекційної роботи може виникнути потреба в спеціальному обладнанні кабінету: магнітофон, відеоманітофон з відеокамерою, спеціальні іграшки та посібники, м'яке покриття підлоги тощо. Докладніше про це буде сказано при описуванні конкретних методів. Тривалість одного сеансу психокорекційної роботи звичайно становить близько години, але залежно від віку дитини, її працездатності, складності проблеми може варіюватися в досить широких межах. Бажано, щоб кожен сеанс був позитивно завершений: клієнт справився з проблемою або якоюсь її частиною, навчився чогось нового і т. ін. Недопустимо закінчення сеансу, якщо дитина почуває себе зажуреною, розгубленою, відчуває напад гніву або горя, особливо якщо робота ведеться не в стаціонарному, а в амбулаторному режимі.

Індивідуальна та групова психологічна корекція.

Індивідуальна психокорекційна робота проводиться в найпростішому варіанті в ході психодіагностики: дитина заохочується при правильному виконанні завдань, з нею разом виробляється оптимальна стратегія навчання, здійснюються спроби корекції самооцінки. Показання для індивідуальної (а не групової) психокорекційної роботи:

- дошкільний вік дитини;
- наявність істотних дефектів зовнішності або тяжких соматичних захворювань;
- ситуації «швидкої допомоги» (виявлені в ході обстеження інтенсивні агресивні та аутоагресивні тенденції);
- інтимний характер проблеми (потерпілі від сексуального насильства, дисморфоманії тощо);
- кризи втрати сенсу буття;
- шизоїдна акцентуація та психопатія.

Якщо підліток має психічне захворювання, то проводити психокорекційні заходи повинен висококваліфікований фахівець у тісному

контакті з лікарем, що лікує хворого, при постійному обговоренні результатів. Спроби психологічної корекції таких станів, як марення, виражена депресія, немотивована агресія, сексуальні девіації, в умовах роботи шкільного психолога неприпустимі. При неврозах та психопатіях бажане поєднання лікування та спостереження у психіатра з психологічною корекцією. Якщо ж порушення поведінки, проблеми спілкування, кризи тощо виникають у межах акцентуації або психічного здоров'я – це пряме показання для корекційної роботи.

Індивідуальна психокорекція може проводитися за різними теоретичними підходами: ігрової терапії, психодрами, когнітивної терапії, логотерапії, нейролінгвістичного програмування та ін. Застосування психоаналізу та галотропного дихання, а також деяких вдів тілесно-орієнтованої терапії недоцільне в роботі з дітьми та підлітками, може призвести до вельми негативних психологічних наслідків, потребує надзвичайно високої кваліфікації психолога.

Ігрова терапія застосовується при роботі з дітьми молодшого віку (3-10 років), може бути використана щодо дітей старшого віку за наявності в них затримок психічного розвитку або тяжких порушень спілкування.

Ігрова терапія допомагає при таких порушеннях: трихитиломанія (висмикування волосся), порушення (слідкування, агресивна поведінка, порушення емоційного стану після стресу, труднощі в навчанні та мовному розвитку, заїкання, висока тривожність, занижена самооцінка тощо. Г. Лендрет вважає, що ігрова терапія не допомагає при аутизмі та шизофренії, але й погіршень при цьому не викликає.

Ігрова терапія потребує «спеціального устаткування»: м'яких та військових іграшок, ємкостей з піском та водою, ляльок, що зображають членів сім'ї, лялькового дому, фарб, пензлів, паперу тощо.

Тривалість занять – 30-45 хвилин. Мета занять – дати можливість дитині у формі гри розрядити свої переживання, дати вихід нагромадженим негативним емоціям, сформувати оптимальні навички спілкування та взаємодії.

Провідну роль у процесі терапії відіграє позиція психолога, його стиль спілкування. Психолог має:

- Створити для дитини атмосферу безпеки;
- Розуміти та приймати світ дитини;
- Заохочувати вираження емоційного світу й не оцінювати почуттів дитини;
- Створити відчуття дозволеності;

- Полегшити дитині прийняття рішень, але не приймати їх за неї;
- Забезпечити дитині можливість брати на себе відповідальність та розвивати почуття контролю.

Корекція являє собою особливу форму психолого-педагогічної діяльності, спрямованої на створення найбільш сприятливих умов для оптимізації психічного розвитку особистості дитини, надання їй спеціальної психологічної допомоги.

В даний час термін "психологічна корекція" досить широко і активно використовується в практиці роботи, як школи, так і дошкільних установ. А між тим, виникнувши в дефектології, він застосовувався спочатку відносно лише аномального розвитку. Розширення сфери застосування даного поняття ряд вчених пов'язує з розвитком прикладної дитячої психології, з новими соціальними завданнями по відношенню до підростаючого покоління.

Все частіше діагностично-корекційну функцію відносять до числа істотних, першорядних в діяльності сучасного, особистісно-орієнтованого педагога. Цю функцію вихователь реалізовує в роботі з дітьми, що нормально розвиваються (корекцією аномального розвитку займаються патопсихологи, дефектологи, лікарі).

Д.Б. Ельконін поділяв корекцію залежно від характеру діагностики і спрямованості на наступні форми, такі як симптоматичну і каузальну. Перша спрямована безпосередньо на усунення симптомів відхилення у розвитку, друга – на ліквідацію причин і джерел цих відхилень. У роботі педагога та практичного психолога використовуються обидві форми корекційної діяльності. І все ж очевидний пріоритет, особливо в дошкільному періоді надається, каузальній корекції, коли основні корекційні дії концентруються на дійсних джерелах, які породжують відхилення. Важливо мати на увазі, що зовні одні й ті ж симптоми відхилень можуть мати абсолютно різну природу, причини, структуру. Тому, якщо ми хочемо досягти успіху в корекційній діяльності, потрібно виходити з психологічної структури порушень та їх генезису.

Предметом корекції найчастіше виступають розумовий розвиток, емоційно-особистісна сфера, невротичні стани і неврози дитини, міжособистісні взаємодії. Різними можуть бути форми організації корекційної роботи – лекційно-просвітницька, консультативно-рекомендаційна, власне корекційна (групова, індивідуальна).

Успіх корекційної діяльності значною мірою визначається тим, які положення, принципи покладені в її основу. Основні принципи психокорекційної роботи в нашій країні розробили Л.І. Божович, Л.С.

Виготський, П.Я. Гальперін, В.В. Давидов, А.В.Запорожець, Леонт'єв, С.Л. Рубінштейн, Д. Б. Ельконін та ін..

Принцип перший – єдність корекції та розвитку. Це означає, що рішення про необхідність корекційної роботи приймається тільки на основі психолого-педагогічного аналізу внутрішніх і зовнішніх умов розвитку дитини.

Принцип другий – єдність вікового та індивідуального у розвитку. Це означає індивідуальний підхід до дитини в контексті його вікового розвитку. Корекційна робота передбачає знання основних закономірностей психічного розвитку, розуміння значень послідовних вікових стадій для формування особистості дитини.

Принцип третій – єдність діагностики і корекції розвитку. Завдання корекційної роботи можуть бути зрозумілі і поставлені тільки на основі повної діагностики та оцінки найближчого імовірного прогнозу розвитку, який визначається виходячи із зони найближчого розвитку дитини. Корекція і розвиток взаємозумовлені. Діяльність, спрямована на вирішення завдань психологічної корекції, можна назвати діагностично-корекційною або діагностико-розвивальною роботою.

Д.Б. Ельконін зазначав, що необхідна спеціальна діагностика, спрямована не на відбір дітей, а на контроль за ходом їх психічного розвитку з метою корекції виявлених відхилень. Він підкреслював, що контроль за процесом розвитку повинен бути особливо ретельним, щоб виправлення можливих відхилень у розвитку починалося можливо раніше.

Принцип четвертий – діяльнісний принцип здійснення корекції. Цей принцип визначає вибір засобів, шляхів і способів досягнення поставленої мети. Діяльнісний принцип заснований на визнанні того, що саме активна діяльність самої дитини є рушійною силою розвитку, що на кожному етапі існує так звана провідна діяльність, найбільшою мірою сприяє розвитку дитини в даному періоді онтогенезу, що розвиток будь-якої людської діяльності вимагає спеціального формування (А.А.Леонт'єв, П. Я. Гальперін, С. Л. Рубінштейн та ін.).

Особливо широко в корекційній роботі використовується провідна діяльність дітей. У дошкільному віці – це гра в різних її різновидах (сюжетна, дидактична, рухлива, гра-драматизація, режисерська). Її успішно застосовують як для корекції особистості дитини, її взаємин з оточуючими, так і для корекції пізнавальних, емоційних, вольових процесів спілкування. Гра беззастережно визнана універсальною формою корекції в дошкільному періоді. Опора на ігрові, значущі для дошкільника мотиви в корекційних заняттях робить їх особливо привабливими і сприяє успіху в корекції.

Важливе місце в корекційній роботі відводиться художній діяльності. Основні напрямки корекційних впливів засобами мистецтва:

- ✓ Захопливі заняття;
- ✓ Саморозкриття у творчості.

Широко застосовуються в корекційній роботі з дошкільниками заняття фізичною культурою. Наприкінці дошкільного віку в цих цілях можуть бути використані і зароджуються нові види діяльності - навчальна та трудова.

Компоненти готовності до корекційної роботи:

- Теоретична (знання теоретичних основ корекційної роботи, способів корекції тощо);
- Практична (володіння методами і методиками корекції);
- Особистісна (психологічна спрацьованість у дорослого, власних проблем у тих сферах, які він має намір коректувати у дитини).

Корекція за допомогою малювання.

Малювання – творчий акт, що дозволяє дітям відчувати радість звершень, здатність діяти за натхненням, бути собою, висловлюючи вільно свої почуття і переживання, мрії і надії. Малювання, як і гра, – це не тільки відображення у свідомості дітей навколишньої дійсності, але і її моделювання, вираження ставлення до неї. Тому через малюнки можна краще зрозуміти інтереси дітей, їх глибокі, не завжди розкриті переживання і врахувати це при усуненні тривожності. Малювання надає природну можливість для розвитку уяви, гнучкості й пластичності мислення. Дійсно, діти, які люблять малювати, відрізняються більшою фантазією, безпосередністю у вираженні почуттів і гнучкістю суджень. Вони легко можуть уявити себе на місці тієї чи іншої людини або персонажа малюнка і висловити своє ставлення до нього, оскільки це ж відбувається кожного разу в процесі малювання. Останнє якраз і дозволяє використовувати малювання в терапевтичних цілях. Малюючи, дитина дає вихід своїм почуттям і переживанням, бажань і мрій, перебудовує свої відносини в різних ситуаціях і безболісно стикається з деякими страшними, неприємними і травмуючими образами.

Як для вироблення імунітету від інфекційних хвороб вводиться жива, але ослаблена вакцина, яка стимулює розвиток здорових, захисних сил організму, так і повторне переживання страху або тривоги при відображенні на малюнку призводить до послаблення його травмуючого звучання.

Ототожнюючи себе з позитивними і сильними, впевненими в собі героями, дитина бореться зі злом: відрубує драконові голову, захищає близьких, перемагає ворогів і т. д. Тут немає місця безсиллю, неможливості постояти за себе, а є відчуття сили, геройства, тобто безстрашності і здатності протистояти злу і насильству.

Малювання невідривно від емоцій задоволення, радості, захоплення, навіть гніву, але тільки не страху і печалі.

Малювання, таким чином, виступає як спосіб досягнення своїх можливостей і навколишньої дійсності, моделювання взаємовідносин та вираження емоцій, в тому числі і негативних. Однак це не означає, що дитина яка активно малює нічого не боїться, просто в неї зменшується ймовірність появи страхів, що саме по собі має важливе значення для її психічного розвитку. На жаль, деякі батьки вважають гру і малювання несерйозними справами і односторонньо замінюють їх читанням та іншими інтелектуально більш корисними, з їхньої точки зору, заняттями. Фактично ж треба, і те й інше. Дітям з художніми задатками, емоційним і вразливим, якраз і схильним до страхів, тривоги потрібно більше ігор та малювання. У дітей більш раціональних, схильних до аналітичного, абстрактного мислення, зростає питома вага інтелектуально-розумових занять, включаючи комп'ютерні ігри і шахи. Але навіть і при так званій орієнтації лівої півкулі мозку необхідна якомога більша різноманітність в іграх і малюванні для розширення творчого діапазону і світу уяви дитини.

Найбільша активність у малюванні спостерігається у віці від 5 до 8 років, коли діти малюють самі, невимушено і вільно, вибираючи теми і представляючи уявне таким яскравим, як би це було насправді. Малювання страхів дає ефект, майже нерозрізнений для хлопчиків і дівчаток, в середньому 50%, тобто в половині випадків страхи і тривоги усуваються.

Корекція за допомогою ігротерапії.

У вітчизняній сучасній психології одним із засобів корекції дитячих страхів є ігротерапія. На думку А.Я. Варга, ігрова терапія - нерідко єдиний шлях допомоги тим, хто ще не освоїв світ слів, дорослих цінностей і правил, хто ще дивиться на світ знизу вгору, але у світі фантазій і образів є володарем. Г.Л. Лендрет порівнював за значимістю мову для дорослого і гру для дитини, для дошкільника гра є природною потребою, виступає умовою гармонійного розвитку особистості.

На думку багатьох дослідників, гра є провідним засобом психотерапії в дошкільному віці. При цьому вона несе ще й діагностичну, і навчальну функцію. Грі, за її розвивальний потенціал, за кінцевий ефект, в дошкільному віці відводиться центральне місце. Успішність ігрового корекційного впливу закладена в діалогічному спілкуванні дорослого і дитини через прийняття, відображення і вербалізацію ним, вільно висловлюються у грі почуття. У руслі ігротерапії використовують вільну гру і директивну (керовану). У вільній грі психолог пропонує дітям різний ігровий матеріал, провокуючи регресивні, реалістичні та агресивні види ігор. Регресивна гра припускає,

повернення до менш зрілих форм поведінки. Реалістична гра залежить від об'єктивної ситуації, в якій дитина виявляється, а не від її потреб і бажань. Агресивна гра – це гра в насильство, війну і т. д. Для організації таких ігор використовують неструктурований і структурований ігровий матеріал.

Використання неструктурованого ігрового матеріалу (вода, пісок, глина, пластилін) надає дитині можливість побічно висловити свої емоції, бажання, так як сам матеріал сприяє сублімації.

Структурований ігровий матеріал включає:

1. Ляльки, меблі, постільна білизна (вони провокують бажання піклуватися про когось);
2. Зброя (сприяє вираженню агресії);
3. Телефон, поїзд, машини (сприяють використанню комунікативних дій).

За своєю суттю структурований ігровий матеріал сприяє оволодінню соціальними навичками, засвоєнню способів поведінки .

Корекція за допомогою казкотерапії.

У практиці казкотерапії використовуються три варіанти ляльок:

1. Ляльки-маріонетки (дуже прості у виготовленні, можуть бути без обличчя, що дає дитині можливість для фантазування);
2. Пальчикові ляльки;
3. Ляльки тіньового театру (використовуються, переважно, для роботи з дитячими страхами).

Казкотерапевти Т.Д. Зінкевич-Євстигнєєва і А.М. Михайлов відзначають широкий спектр впливу ляльок на дітей. Як засіб перевтілення, лялька полегшує процес постановки вистави, тому що далеко не кожна людина, в силу тих чи інших причин, здатна грати на сцені. З іншого боку, матеріалізуючись в ляльці, страх позбавляється для дитини своєї емоційно напруженості характерологічними рисами, дитина отримує досвід оперативного не директивного зворотного зв'язку, вона бачить і відчуває результат свого впливу на ляльку. В тій чи іншій мірі дитина починає усвідомлювати відповідальність за сценічне життя ляльки. Таким чином, дитина бачить причинно-наслідкові зв'язки між своїми діями і діями ляльки.

Лялька, виступаючи атрибутом, втілює в собі протилежні еталони людських вчинків і якостей, які найбільш яскраво представлені в казках. Привабливість казок для психологічної корекції взагалі і корекції тривожності, зокрема полягає, перш за все, у природності розгортання сюжетної лінії, відсутності моралей. В образній формі дитина в казках проживає проблеми, через які проходило все людство (відділення від батьків, проблема вибору, несправедливість тощо). І, безсумнівно, найбільш важливим

є те, що в казці зло завжди карається, але навіть з поганих вчинків можна витягти хороший урок.

Виділяють кілька прийомів роботи з казкою: аналіз, розповідання, переписування, твір нових казок.

Під час роботи над казкою дитина отримує конкретні способи боротьби зі своїми страхами, її емоційний світ офарблюється більш радісними тонами. З іншого боку, у казці лякаючий персонаж або явище може зовсім таким не виглядати. Прикладом цьому служить казка Т. Вершиніної «Чарівниця Темнота».

Отже, причинами виникнення тривожності у дошкільнят є:

1. Гіперопіка батьків;
2. Проекція страхів батьків на дітей;
3. Завищені вимоги з боку батьків і вихователів;
4. Часті докори, що викликають почуття провини;
5. Зайва суворість батьків.

Особливостями емоційної сфери дошкільника в цьому віці є:

1. Прояв невдоволення у вигляді сліз, істерик і криків;
2. Лабільність почуттів;
3. Відділення суб'єктивного ставлення від об'єкта переживання.

Корекція дитячої тривожності відбувається з урахуванням чотирьох основних принципів, розроблених Л.І. Божович, Л.С. Виготським, П.Я.Гальперіним, В.В.Давидовим, С.Л. Рубінштейн, Д. Б. Ельконін та ін.

4.3. Форми роботи з дітьми, які пережили горе

Синдром втрати (іноді його прийнято називати «гостре горе») – це сильні емоції, пережиті в результаті втрати близької, коханої людини. Втрата може бути тимчасовою (розлука) або постійною (смерть), реальною чи уявною, фізичною або психологічною (Ізард, 1999). Горе – це також процес, за допомогою якого людина працює з болем втрати, знову знаходячи почуття рівноваги і повноти життя. Хоча переважаючою емоцією при втраті є печаль, тут також присутні емоції страху, гніву, провини і сорому.

Існує ряд теорій, що пояснюють, чому люди відчують такі сильні емоції після важкої втрати. Психодинамічна модель, розроблена на основі праць З.Фрейда і його послідовників, є однією з найвпливовіших в поясненні наслідків тяжкої втрати. Згідно даної моделі, формування перших і найбільш важливих відносин відбувається в перші роки життя, коли виникає прихильність до людей, які забезпечують догляд і турботу,

найчастіше до батьків. Пізніше людина витрачає свою емоційну і фізичну енергію на спроби знайти ще когось, хто може її зрозуміти, дати те, чого їй не вистачало в дитинстві, встановити близькі стосунки. Тому коли помирає хтось близький, людина відчуває себе знедоленою. В емоційному сенсі вона відчуває, що як ніби «відрізали» частину її.

Горе втрати характеризується наступними проявами (Моховиков, 2001):

1. На перший план виступає **фізичне страждання** у вигляді періодичних нападів тривалістю від декількох хвилин до години зі спазмами в горлі, випадками задухи, прискореним диханням і постійною потребою зітхнути. Згодом постійні зітхання зберігаються тривалий час, і знову особливо помітні, якщо людина згадує чи розповідає про своє страждання. Відчувається почуття порожнечі в животі, втрата апетиту, м'язової сили; найменший рух стає вкрай тяжким і майже неможливим, від незначного фізичного навантаження виникає цілковите знесилення. На тлі цих тілесних ознак людина відчуває **психічні страждання** у вигляді емоційної напруги або душевного болю. Відзначаються зміни ясності свідомості: виникає легке відчуття нереальності і відчуття, що емоційна відстань, яка відділяє людину від інших людей, збільшилася.

2. Поглибленість в образ померлого. На тлі почуття нереальності можуть виникати зорові, слухові або поєднані ілюзії. Люди що переживають горе повідомляють, що чують кроки померлого, зустрічають його скороминущий образ в натовпі, впізнають знайомі запахи і т.д. Такі стани відрізняються сильною емоційною залученістю, під впливом якої може втрачатися грань між переживанням і реальністю.

3. Почуття провини. Людина, що переживає горе намагається відшукати в попередніх подіях і вчинках, що передували втраті те, чого вона не зробила для померлого. Найменші помилки, неуважність, упущення перебільшуються і сприяють розвитку ідей самозвинувачення.

4. Ворожі реакції. У відносинах з людьми знижується або зникає симпатія, втрачається звичайна теплота і природність, нерідко людина говорить про те, що відбувається з роздратуванням або злістю, висловлює бажання, щоб її не турбували. Ворожість іноді виникає спонтанно і нез'ясовно для згорьованих. Деякі приймають її за початок безумства. Інші намагаються контролювати спалахи гніву, що вдається далеко не завжди. Постійні спроби тримати себе у вузді призводять до особливої манірної-натягнутої форми спілкування.

5. Втрата колишніх природних моделей поведінки. У вчинках відзначається квапливість, метушливість, людина стає непосидючою або

здійснює хаотичні дії в пошуках якогось заняття, але виявляється абсолютно нездатною до найпростішої організованої діяльності. З часом вона ніби знову освоює коло повсякденних справ. Страждаючому дуже часто доводиться як би заново «вчитися» їх робити, перемагаючи переживання відсутності сенсу після того, що сталося.

6. Ідентифікація з втратою. У висловлюваннях і вчинках людини з'являються риси поведінки померлого або ознаки його передсмертного захворювання. Як правило, ідентифікація з втратою стає наслідком поглибленості в образ померлого.

Консультування і терапія при втраті - важка робота, починаючи з втішання і підтримки та закінчуючи вирішенням важкої і болючої реакції втрати, якщо клієнт цього хоче. Професійне завдання психолога полягає в тому, щоб допомогти клієнту по-справжньому пережити втрату, здійснити роботу горя, а не в тому, щоб притупити гостроту душевних переживань. Процес скорботи, оплакування не є якоюсь неадекватною реакцією, від якої треба вберегти людину, з гуманістичних позицій він прийнятний і необхідний. Це дуже важке психічне навантаження, що змушує страждати. Психотерапевт здатний доставити полегшення, однак таке втручання не завжди доречно. Скорботу не можна припиняти, вона повинна тривати стільки, скільки необхідно (Вайтхед, 2002).

При консультуванні потрібно звертати увагу на такі ключові моменти:

- слухайте, приймаючи, а не засуджуючи;
- зробіть так, щоб людині стало ясно, що у вас є щире бажання їй допомогти висловити своє горе;
- приймайте почуття і страхи людей серйозно;
- будьте готові, що деякі люди будуть злитися на вас;
- дайте час для того, щоб з'явилася довіра: поки її немає, клієнт не здатний ділитися з вами своїми переживаннями;
- дайте надію, підбадьорте клієнта тим, що, незважаючи на болючість випробування, люди все ж оговтуються від горя;
- дотримуйтеся доречної дистанції, не дозволяйте собі заплутатися в чужих проблемах настільки, щоб стало неможливим зберігати позицію допомагаючого.

Ще одна мета консультації та терапії - це дозволити людині, що переживає втрату висловити цілий ряд почуттів, думок і дій.

При цьому:

- будьте реалістичні: бажання усунути біль негайно - недоречно;
- спонукайте до розмови про померлого і вираження почуттів;

- не дивуйтеся, що людина повторює історію про смерть; повторення і промовляння - природний спосіб впоратися з горем;

- дайте людині інформацію про те, що «нормально» в стані горя, наприклад, соматичні симптоми, порушення сну, поганий апетит і т. д.;

- дозвольте йому знайти підходящий «перепочинок» від горя, не даючи в той же час уникати процесу «роботи горя».

Якщо реакція втрати пригнічується, корисно, крім усього перерахованого вище, вивчити причини, чому людина уникає горя. Якщо реакція втрати перекручена, може виявитися цінним наступне:

- спонукайте вираження і усвідомлення почуттів;

- працюйте над проблемами, створеними сильною залежністю;

- зверніть увагу на відносини між померлим і згорьованою людиною; шукайте, в чому їх витоки;

- якщо почуття провини необґрунтовано, допоможіть людині позбутися від нього;

- якщо почуття провини обґрунтовано, подумайте про те, як людина може з цим жити, чи може вона якось спокутувати свою провину;

- спробуйте знайти незакінчені справи між померлим і клієнтом і пропрацюйте це питання.

Якщо горе набуває хронічного відтінку, то слід встановити:

- чому людина не може відмовитися від цієї фіксації;

- який відбиток смерть відкидає на відношення людини до себе на тлі втрати;

- чи є якась вторинна вигода від того, що людина тримається за горе, наприклад, він виявив, що про нього стали піклуватися, його «помічають», а цього йому раніше не вистачало.

Важливо визнати, що консультації є тільки частиною процесу «роботи горя», що більша її частина вчиняється в природних взаєминах з оточуючими. Важливо не заважати цьому процесу.

Форма роботи з дітьми, які переживають горе, – групові заняття. Далі ми пропонуємо програму релакс-тренінгу (за основу були використані розробки Р.Нельсен). Цю програму можуть проводити не тільки психологи, а й учитель, який знайомий з психологічними основами травматичного стресу. Вправи спрямовані на те, щоб допомогти дитині подолати негативні наслідки пережитого горя. Заняття проводяться у формі гри, але реалізують дуже серйозні цілі.

Ось деякі з них:

1. Мінімізація психологічного страждання;

2. Переклад негативної установки у ставленні до себе в позитивний творчий план;

3. Пошук індивідуальних і групових стратегій подолання горя;

4. Формування групової згуртованості для надання психологічної підтримки один одному.

Релакс-тренінг:

1. Дітям пропонується розділитися на групи по 3-4 людини і кожній групі придумати гру без правил. Спеціальні інструкції не даються, але потрібно стежити, щоб діти менше говорили, а більше грали, демонструючи в грі, в дії те, що вони хотіли б сказати. Час для вигадування не обмежується. Дорослий повинен стежити, щоб ніхто нікого не ображав.

2. Вправа. Члени групи лягають на животи і закривають очі; всі повзуть у напрямку до центру із закритими очима; вони починають обмацувати один одного, повзти один на одному і утворюють "купу - малу". Після команди "Підйом!" вся група встає і йде від центру на свої місця.

3. Вправа. Ведучий збирає групу навколо себе і пропонує всім сидяти попридумувати, пофантазувати. Він говорить приблизно так: "Я хочу, щоб ви придумали, що б ви хотіли зробити в майбутньому. Виберіть місце і час дії і перенесіться подумки в цей час і місце. Зосередьтеся на тому місці, де ви знаходитеся. Зверніть увагу на всі деталі навколо вас - ландшафт, будинки, людей і т.д. Зверніть увагу на себе, у що ви одягнені. Хто вас оточує? Що це за люди? Опишіть час і місце, вибрані вашою уявою. Як ви себе відчуваєте і що ви відчуваєте в обраному часу? Коли відчуєте, що вам вдалося переміститися в часі, поверніться в сьогоднішня ... "

4. Запропонуйте дітям влаштуватися зручніше, заплющити очі, зосередитися на диханні. І тоді, може бути, у них спливе якийсь образ. Далі ведучий говорить дітям: "Коли він у вас виникне, розкажіть про нього, опишіть його". Інші можуть доповнювати, але не перебивати. Продовжувати гру, поки не вичерпається уява. Включіть ніжну музику і запропонуйте дітям намалювати свої образи на папері. Потім потанцювати і в танці зобразити цей образ.

5. Проведіть обговорення на тему про фантазії. Запропонуйте уявити, що б ви хотіли мати з того, чого тут немає. Як ви можете перетворити фантазію в реальність?

6. Вправа. Кожен лягає обличчям вниз, утворюючи прямі лінії, паралельні одна одній. Перший в лінії перекочується по спинах решти до кінця ладу. Потім наступний і т.д.

7. Вправа. Утворити так званого дракона. При цьому кожна дитина тримає іншого за кисть руки. В останнього є яскрава хустка в кишені. Це і

буде хвіст дракона. Утворити також і другого дракона. Гра полягає в тому, щоб перший дракон зловив хвіст другого дракона, але так, щоб не втратити свій. Можна зробити драконів більше двох.

8. Вправа. Група ділиться на 2-3 підгрупи. Кожна з них обирає тему для короткої імпрровізації. Далі вони вибирають три почуття, які будуть включені в ситуацію яка розігрується таким чином, що ситуація буде розвиватися від першої емоції через другу і закінчуватися третьою. Але третя емоція завжди повинна бути позитивною. Наприклад, неспокій ... паніка ... полегшення (тема - пожежа).

9. Вправа. Після того як кожна група, взявши участь в імпрровізації, реалізує свої ідеї, вона повинна представити три живі картинки, кожна з яких відповідає певній емоції.

10. Вправа. Члени групи, стоячи в колі, закінчують наступну пропозицію: "Я пишаюся тим, що ..."Варіанти: тим, що я зробив для своїх батьків, друзів, самого себе; тим, чого я навчився і т.п.

Список використаної літератури

1. Александер Ф. Человек и его душа: Познание и врачевание от древности и до наших дней / Ф. Александер, Ш. Селесник. – М.: Прогресс – Культура; Издательство Агенства «Яхтсмен», 1995. – 608с.
2. Ананьев В.А. Психологическая характеристика тревоги у больных с предъязвенным состоянием и язвенной болезнью: Автореф. дис... канд. психол. наук / В.А. Ананьев. – Л., 1988.
3. Березин Ф.Б. Психическая и психофизиологическая адаптация человека / Ф.Б. Березин. – Л.: Наука, Ленинградское отделение, 1988. – 270с.
4. Березин Ф.Б. Методика многостороннего исследования личности: структура, основы интерпретации, некоторые области применения / Березин Ф.Б., Мирошников М. П., Рожанец Р. В. – М.: Фолиум, 1994. – 174 с.
5. Бороздина Л.В. Увеличение индекса тревожности при расхождении самооценки и притязаний / Л.В. Бороздина, Е.А. Залученова // Вопросы психологии. 1993. № 1. – С.104-113.
6. Былкина Н.Д. Соотношение самооценки и уровня притязаний в норме и при психосоматической патологии (на материале язвенной болезни двенадцатиперстной кишки): Дис... канд. психол. наук / Наталья Дмитриевна Былкина. — М.: МГУ, 1995.
7. Бютнер К. Жить с агрессивными детьми / К. Бютнер. – М.: Педагогика. 1991. – 144 с.
8. Возрастные особенности эмоциональных состояний подростков в зонах радиоактивной загрязненности: Материалы исследования / Отв. ред. Л. Н. Рожина. – Минск, 1992. – 77с.
9. Габдреева Г.Ш. Формирование способности к самоуправлению психическим состоянием у студентов с высоким уровнем тревожности: Дис... канд. психол. наук / Гюзель Шаукатовна Габдреева. – М., 1990.
10. Голушко А.А. Соотношение результативности деятельности и уровня тревожности (на примере экзаменационной ситуации) / А.А.Голушко // Вопросы прикладной психологии. – Новокузнецк, 1995.
11. Готвальд Ф.Т. Помоги себе сам: Медитация / Ф.Т. Готвальд, В. Ховланд. – М.: СП «Интерэксперт», 1992. – 235 с.
12. Гроф С. За пределами мозга: Рождение, Смерть и Трансценденция в психотерапии / С. Гроф. – М.: Центр «Соцветие», 1992. – 336 с.

13. Гроф С. Духовный кризис. Статьи и исследования. – Пер. с англ. / С. Гроф. – М.: МТМ, 1995. – 256 с.
14. Грэхем Дж. Как стать родителем самому себе. Счастливый невротик / Дж.Грэхем. – М.: Независимая фирма «Класс», 1993. – 206 с.
15. Детство идеальное и настоящее: Сборник работ современных западных ученых/Под ред. Е.Р.Слободской. – Новосибирск: Сибирский хронограф, 1994. – 266 с.
16. Джемс У. Психология / У. Джемс. – М.: Педагогика, 1991. – 368 с.
17. Долгова В.И. Коррекция страха смерти у подростков: Монография / В.И. Долгова, Н.Г. Кормушина. – Челябинск: ООО Изд-во РЕКПОЛ, 2009. – 324 с.
18. Забродин Ю. М. Оценка временных интервалов при разном уровне тревожности / Забродин Ю. М., Бороздина Л. В., Мусина И. А. // Вестник Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. 1983. № 4. – С. 46-53.
19. Забродин Ю.М. К методике оценки уровня тревожности по характеристике временной перцепции / Забродин Ю.М., Бороздина Л.В., Мусина И.А. // Психологический журнал. 1989. Т. 10, № 5. – С. 87-94.
20. Захаров А.И. Психотерапия неврозов у детей и подростков / А.И. Захаров. – Л.: Медицина, 1982. – 216 с.
21. Захаров А.И. Неврозы у детей и подростков: Анамнез, этиология и патогенез / А.И. Захаров. – Л.: Медицина, 1988. – 244 с.
22. Захаров А. И. Как помочь нашим детям избавиться от страха. – СПб.: Гиппократ, 1995.
23. Захаров А.И. Что снится нашим детям: Как избавиться от страхов / А.И.Захаров. – СПб.: Дельта, 1997. – 110 с.
24. Изард К.Э. Эмоции человека: пер. с англ.: В. Мисник, А.Татлыбаева / К.Э. Изард. – СПб.: Питер, 2011. – 460 с.
25. Имедадзе Н.В. Тревожность как фактор учения в дошкольном возрасте / Н.В. Имедадзе // Психологические исследования. Под ред. А.С.Прангишвили. Тбилиси: Мецниереба, 1966. – С. 49-57.
26. Камю А. Бунтующий человек / А. Камю. – М.: Политиздат, 1990. – 415с.
27. Кант И. Соч.: В 6 т. Т. V / И. Кант. – М., 1966. – 564 с.
28. Карпенко Н. В. Діагностика психічного розвитку дитини в роботі педагога (вчителя, вихователя): Навч. посібник. 2-е вид / Н.В.Карпенко. – К.: Каравела, 2010. – 248 с.

29. Кисловская В. Р. Зависимость между социометрическим статусом и симптомом тревожности ожиданий в социальном общении (в возрастном плане): Дис... канд. психол. наук В.Р. Кисловская. – М., 1972.
30. Кляйн М. Ребенок, который не мог спать / М. Кляйн // Знаменитые случаи из практики психоанализа. – М., 1995. – С. 63-96.
31. Кочубей Б. И. Эмоциональная устойчивость школьника Текст. / Б.И.Кочубей, Е.В.Новикова. – М.: Знание, 1988. – 79 с.
32. Кэмпбелл Р. Как на самом деле любить детей // Росс Кэмпбелл. Как на самом деле любить детей. М. Максимов. Не только любовь. – М.: Знание, 1992. – 190 с.
33. Курпатов А.В. Как избавиться от тревоги, депрессии / А.В.Курпатов. – М.: Олма Медиа Групп, 2007. – 416 с.
34. Кьеркегор С. Страх и трепет / С. Кьеркегор. – М.: Республика, 1993. – 383с.
35. Лангмейер, Й. Психическая депривация в детском возрасте / Й.Лангмейер, З. Матейчек. Прага, 1984. – С. 21-38.
36. Левитов Н. Д. Психическое состояние беспокойства, тревоги / Н.Д. Левитов // Вопросы психологии. 1969. – № 1. – С. 131-138.
37. Лейбин В. М. Психоанализ и философия неотрейдизма / В.М.Лейбин. – М.: Политиздат, 1977. – 246 с.
38. Лейбин, В. М. Фрейд, психоанализ и современная западная философия / В.М. Лейбин. – М. : Политиздат, 1990. – 397 с.
39. Лингарт Й. Процесс и структура человеческого учения / Й.Лингарт. — М.: Прогресс, 1970. – 685 с.
40. Майерс Д. Психология / Д. Майерс; пер.с англ. И.А.Карпиков, В.А.Старовойтова. – 2-еизд. – Мн.: «Попури», 2006. – 848с.
41. Малкина-Пых И. Г. Экстремальные ситуации. – М.: Изд-во Эксмо, 2005. – 960 с. – (Справочник практического психолога).
42. Мерлин В. С. Очерк интегрального исследования индивидуальности. — М.: Педагогика, 1986. – 256 с.
43. Микляева А.В. Школьная тревожность: диагностика, профилактика, коррекция / А.В. Микляева, П.В. Румянцева. – СПб.: Речь, 2007. – 248 с.
44. Молоканов М. В. Психологическая обоснованность использования знаний клиента об отклонениях при его рождении в качестве психотерапевтической метафоры / М.В. Молоканов, З.Р.Хайруллина // Московский психотерапевтический журнал. 1994. № 4. – С. 29-45.

45. Мусина И. А. Диагностика уровня тревожности по характеристикам восприятия времени: Дис... канд. психол. наук / И.А.Мусина. – М., 1993.
46. Мясищев В. Н. Личность и неврозы / В.Н. Мясищев. – Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1960. – 426 с.
47. Неймарк М.С. Психологический анализ эмоциональных реакций школьников на трудности в работе / М.С. Неймарк // Вопросы психологии личности школьника. – М., 1961. – С. 49-56.
48. Немчин Т.А. Состояния нервно-психического напряжения / Т.А. Немчин. – Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1983. – 167 с.
49. Осухова, Н.Г. Психологическая помощь в трудных и экстремальных ситуациях: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Н.Г.Осухова. – 4-е изд., испр. и доп. – М.: Издательский центр «Академия». 2010. – 288 с.
50. Перлз Ф.С. Гештальттерапия дословно / Ф.С. Перлз // Московский психотерапевтический журнал. 1994. № 3. – С.143-164.
51. Перлз Ф.С. Внутри и вне помойного ведра. / Ф.С. Перлз. Практикум по гештальттерапии. – СПб.: Петербург — XXI век, 1995. – 444 с.
52. Пов'якель Н.І. Психологія дитячих страхів / Н.І. Пов'якель, О.М.Скляренко. – К.: Шкільний світ, 2011. – 121 с.
53. Полшкова Т.А. Проблема ситуативной тревожности в психолого-педагогических исследованиях [Текст] / Т.А. Полшкова // Актуальные вопросы современной психологии: материалы II междунар. науч. конф. (г. Челябинск, февраль 2013 г.). – Челябинск: Два комсомольца, 2013. – С. 107-110.
54. Прихожан А.М. Психология тревожности: дошкольный и школьный возраст (+CD). 2-е изд. – СПб.: Питер, 2009. – 192 с.: ил. – (Серия «Детскому психологу»).
55. Психофизиология: Учебник для вузов / Под ред. Ю.И.Александрова. – 3-е изд., доп. и перераб. – СПб.: Питер, 2008. – 464 с.: ил. – (Серия «Учебник для вузов»).
56. Раттер М. Помощь трудным детям: Пер. с англ. / Общ. ред. А.С.Спиваковской; Предисл. О.В. Баженовой и А.Я. Варга. – М: Прогресс, 1987. –424 с.
57. Рейковский Я. Экспериментальная психология эмоций / Я.Рейковский. – М.: Прогресс, 1979. – 392 с.
58. Ремшмидт Х. Подростковый и юношеский возраст: Проблемы становления личности / Х. Ремшмидт. – М.: Мир, 1994. – 320 с.

59. Роджерс К. Взгляд на психотерапию: Становление человека / К. Роджерс. – М.: Прогресс-Универс, 1994. – 480 с.
60. Россия на новом переломе: страхи и тревоги / под ред.. М.К.Горшкова, Р. Крумма, В.В. Петухова; Ин-т социологии РАН. – М.: Альфа-М., 2009. – 160 с.
61. Рудестам К. Групповая психотерапия: Психокоррекционные группы: теория и практика / К. Рудестам. – М.: Прогресс, 1990. – 368 с.
62. Саенко Ю.В. Регуляция эмоций: тренинги управления чувствами и настроениями. – СПб.: Речь, 2010. – 222 с.
63. Сартр Ж.-П. Очерк теории эмоций // Психология эмоций: тексты / Ж.-П. Сартр. – М: Изд-во, МГУ, 1984. – 137 с.
64. Семья в психологической консультации / Под ред. А. А. Бодалева и В. В. Столина. – М.: Педагогика, 1989. – 196 с.
65. Соціальна педагогіка: мала енциклопедія / За ред. проф. І.Д.Звереві.– К.: Центр учбової літератури, 2008. – 336с.
66. Тиллих П. Мужество быть // Пауль Тиллих. Избранное: Теология культуры. – М. : Юрист, 1995. – 380 с.
67. Тревога и тревожность. Хрестоматия / под ред.. астапова. – М.: ПЕР СЭ. – 2008. – 240 с.
68. Туріщева Л.В. Работа шкільного психолога з батьками. Навчально-методичний посібник для вчителя / Л.В Туріщева – Х. : «Основа», 2009. – 128с.
69. Фрейд А. Введение в технику детского психоанализа / А.Фрейд. – М., 1991. – 92 с.
70. Фрейд З. Страх / З. Фрейд. — М.: Книжн. изд-во «Современные проблемы», 1927. – 301 с.
71. Фрейд З. Введение в психоанализ: Лекции / З. Фрейд. – М.: Наука, 1991(а). – 456 с.
72. Ханин Ю.Л. Психология общения в спорте / Ю.Л. Ханин. – М.: Физкультура и спорт, 1980. – 208 с.
73. Хайдеггер М. Время и бытие: Статьи и выступления / М. Хайдеггер. – М.: Республика, 1993. – 447 с.
74. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность. Тт. 1, 2 / Х. Хекхаузен. – М.: Педагогика, 1986. – 800 с.
75. Человек в экстремальной производственной ситуации / Под ред. Е. И. Головаха. — Киев: Наукова думка, 1990. – 144 с.
76. Черепанова Е. М. Саморегуляция и самопомощь при работе в экстремальных условиях / Е.М. Черепанова. – М., 1995. – 33с.

77. Шкуратова И. П. Когнитивный стиль и общение / И.П.Шкуратова. –Ростов-на-Дону: Изд-во Ростовского пед. ун-та, 1994. – 154 с.
78. Шопенгауэр А. Афоризмы и максимы / А. Шопенгауэр. – Л.: Мысль, 1991. – 119 с.
79. Штифурак В.С. Психологічні основи подолання дитячої важковиховуваності. Навч.-метод. посіб. / В.С. Штифурак, Ю.В.Кузьменко. – Вінниця, 2012. – 215 с.
80. Штифурак В.С. Психологія сімейного виховання. Навч.-метод. посіб. / В.С.Штифурак. – Вінниця, 2013. – 244 с.
81. Ясперс К. Смысл и назначение истории / К. Ясперс. – М.: Изд-во политической литературы, 1991. – 527 с.
82. Anxiety: Current Trends in Theory and Research / Ed. By Ch. D. Spielberger. V. 1, 2. – N. Y.: Academic Press, 1972.
83. Atkinson J. W. Some general implications of conceptual developments in the study of achievement-oriented behaviour // Human Motivation / J.W. Atkinson. – Lincoln, 1965.
84. Cattell R. B. The nature and genesis of mood states: a theoretical model with experimental measurements concerning anxiety, depression, arousal and other mood states // Anxiety, Current trends in Theory and Research. V. 1 / R.B. Cattell. – N. Y., 1972.
85. Horney K. Neurosis and human growth / K. Horney. № 9. 1950.
86. Lazarus R. S. Emotion and cognition with special reference to anxiety // Anxiety, Current Trends in Theory and Research / R.S. Lazarus, J.R.Averill. – N. Y.: Academic Press, 1972. V. 1.

ДОДАТКИ

Методи діагностики страху в умовах початкової школи та дошкільного закладу:

"Чотири етапи малювання страху":

1. "Намалюй свій страх".
2. "Намалюй себе поряд зі своїм страхом".
3. "Намалюй себе переможцем свого страху".
4. "Намалюй свій страх у смішному вигляді".

На першому етапі пропонуємо дитині, ніби жартома, намалювати свій страх. Якщо вона з цим впорається, обов'язково похвалимо дитину за художні здібності і уважно вислухаємо дитину, що ж це таке зображено нею на малюнку.

Через кілька днів даємо наступне завдання психологічно більш складне: потрібно на малюнку зобразити себе поряд зі своїм страхом. Багато з дітей відмовляються це робити. Деякі з дітей не хочуть, прикриваючись словами "набридло""не цікаво". Тоді поспішаємо (бо це свідчить про глибокий страх), вигдаємо нові смішні історії про страховисько, що лякає конкретно цю дитину, а потім знову повернемося до малювання страху.

Ще через кілька днів – третій етап – це малюнок, де дитина зображує себе переможцем свого страху і як саме вона перемогла свій страх.

Через певний період пропонуємо дитині намалювати свій страх у жартівливому вигляді, щоб у малюнку видно було, як дитина сміється над тим, чого раніше боялася.

Із чотирьох етапів малювання страху перші три можна використовувати і як метод прихованої психодіагностики і психокорекції страхів у дітей. Інформацію для діагностики несе не тільки аналіз малюнка як продукту діяльності дитини (і колір, і розміри, і розміщення на аркуші), а також і словесний супровід малювання та пояснення стосовно змісту виконаного малюнку. На зворотному боці виконаного дитиною малюнку фіксуються вербалізації автора (словесний супровід) стосовно його змісту.

Діагностика страху в особистостей раннього віку

З досвіду роботи практикуючих психологів на теренах пострадянського простору [Л. Вілма, С. Лазарєв, О. Рібаков, Ю. Щербатих, Л.Уманець, Н.Карпенко] у кожної людини існує "свій індивідуальний

набір актуальних для неї страхів", що складається з 5-20 компонентів, більшість з яких тягнуться з самого раннього дитинства. Завданням практикуючого психолога є розпізнати наявні види страхів в досвіді переживання даної особистості. Н.В. Карпенко розроблено, адаптовано та апробовано в багатолітньому емпіричному дослідженні різноманітні методи прихованої та відкритої діагностики страху.

АНКЕТА №1

Ми проводимо дослідження по визначенню страхів. Просимо Вас щиро відповісти на питання нашої анонімної анкети. Гарантуємо нерозголошення отриманої інформації щодо Вас. Інформація буде використана тільки для наукового дослідження.

1. Стать.

2. Вік.

3. Освіта.

4. Чи помічали Ви, що боїтеся?

5. По відношенню до чого конкретного проявляються страхи?

(необхідне підкресліть):

- страх темряви;

- страх вигаданих істот;

- страх крові;

- страх лікарні;

- страх лікарів;

- страх уколів;

- страх самотності;

- страх павуків;

- страх залишатися одному (одній) вдома;

- страх сесії;

- страх екзаменів;

- страх отримати погану оцінку;

- страх висоти;

- страх глибини;

- страх різких рухів;

- страх втратити рівновагу;

- страх викладачів;
- страх не встигнути що-небудь зробити;
- страх невдачі, неспіху;
- страх транспорту;
- боязнь незнайомих людей;
- страх тварин (собак);
- страх болю;
- страх не відповісти на уроці;
- страх пожежі;
- страх смерті;
- страх нападу (боязнь бандитів);
- страх води;
- страх не реалізувати себе як представника своєї статі;
- страх безробіття;
- страх звільнення з роботи;
- страх голоду;
- страх перед майбутнім;
- страх не влаштування особистого життя;
- страх старості.

6. В чому проявляється цей страх?

7. Чи часто Вам доводиться хвилюватися?

8. Чи змінився ступінь прояву страхів у Вас (посилився, послабився)?

9. Висловіть свою думку з приводу причин появи страхів у Вас?

10. Чи лякали Вас у дитинстві? (Скільки Вам тоді було років?)

11. Як Ви вважаєте, чи корисний страх? У чому Ви бачите користь страху?

12. Чи завдає страх шкоди? У чому Ви бачите його шкоду?

13. Як Ви намагаєтесь побороти свій страх?

14. Чи любите Ви фільми жахів?

15. Обов'язково виконуйте кількісний та якісний аналіз одержаних даних анкети.

Для виявлення ступеня прояву окремих критеріїв наявності чи відсутності страхів у осіб підліткового віку нами була запропонована така анкета.

АНКЕТА 2

Просимо щиро відповісти на питання нашої анонімної анкети.

Гарантуємо нерозголошення одержаної інформації, вона буде використана при дослідженні страху

1. Ваша стать.

2. Ваш вік (повних років).

3. Чи помічали Ви, що чогось боїтесь?

4. Чи часто Вам доводиться тривожитись?

5. Чи доводилось Вам переживати почуття страху?

6. Стосовно до чого конкретно виявляються у Вас страхи (потрібне підкресліть або допишіть):

- страх темряви;

- страх до вигаданих істот;

- страх крові;

- страх лікарні;

- страх лікарів;

- страх уколів;

- страх болі;

- страх хвороб;

- страх не встигнути що-небудь зробити;

- страх неуспіху та невдачі;

- страх перед екзаменами;

- страх перед заліками;

- боязнь писати контрольну роботу;

- боязнь виконувати письмові роботи;

- страх поганих оцінок;

- боязнь відповідати біля дошки;

- страх перед учителем;

- боязнь образ вчителя перед класом;

- боязнь самому працювати на комп'ютері;
- страх самотності;
- боязнь бути неприйнятим у коло однолітків;
- боязнь залишитися на самоті в будинку чи кімнаті;
- страх замкненого простору;
- страх бути неприйнятим в компанію друзями;
- боязнь бути висміяним однолітками;
- боязнь бути неприйнятим у гру однолітками (футбол, волейбол та ін.);
- боязнь змови однолітків проти мене;
- боязнь байдужості людей до мене;
- боязнь бути нецікавим ровесникам;
- боязнь старших однолітків у школі;
- боязнь старших однолітків у дворі;
- боязнь спілкуватися з однолітками;
- страх незнайомих людей;
- страх перед матір'ю;
- страх перед батьком;
- страх публічного виступу;
- страх покарання (фізичного або словесного);
- боязнь, якщо дізнаються про мою сім'ю;
- боязнь бути гірше одягнених за інших;
- боязнь, що мій одяг не сучасний;
- страх закохатися;
- страх виказати свої почуття щодо коханої людини;
- страх бути неприйнятним людиною, яка подобається (на початковій стадії стосунків чи при знайомстві);
- страх бути покинутим другом чи подругою;
- боязнь бути зрадженим;
- боязнь нестабільних несерйозних стосунків;

- боязнь страшних снів;
- страх паранормальних явищ (магії, духів, привидів та ін.);
- страх раптових різких звуків;
- страх перед конкретною людиною;
- страх висоти;
- страх перед тваринами;
- страх невизначеного майбутнього;
- страх стихійного лиха (пожежі, повені, землетрусів);
- страх грози;
- страх перед незнайомими людьми;
- страх нападу;
- страх голоду;
- страх залишитися без житла;
- страх окремих видів транспорту;
- боязнь спати в спільній кімнаті (у таборі відпочинку, в санаторії, в інтернаті);
- страх страшних фільмів.

7. У чому у Вас виявляється цей страх: прискорене дихання, прискорене серцебиття, тремтіння тіла, звуження зіниць, блідість обличчя (потрібне підкресліть)?

8. Допишіть, які інші переживання страху Вам були знайомі?

9. Чи намагаєтесь Ви боротись зі своїми страхами, і як саме?

10. Чи змінився у Вас ступінь вираження страхів з віком (посилився чи послабився)?

11. Чи змінилась кількість об'єктів чи проблем, до яких Ви переживаєте страх (зменшилась чи збільшилась)?

12. Чи лякали Вас в дитинстві ваші батьки або однолітки? Чим конкретно? Скільки років Вам було тоді?

13. Як Ви вважаєте, чи корисний страх для людини? В чому Ви бачите цю користь чи шкідливість?

14. Висловіть свою точку зору з приводу появи у Вас страхів.

15. Які риси Ви насамперед цінуєте в людині?

Щиро дякуємо за відповіді.

*Діагностика наявності досвіду переживання у дітей страху
неуспіху*

АНКЕТА 3

1. Стать вашої дитини (хлопчик, дівчинка).
2. Вік дитини (повних років).
3. Чи помічали Ви, що Ваша дитина чогось боїться?
4. По відношенню до чого конкретного виявляються страхи дитини (підкресліть або допишіть)?

Побоювання вчителів

Боязнь йти до школи

Боязнь показатися гіршим від інших

Боязнь братися за виконання складних завдань

Страх не встигнути щось виконати вчасно Страх невдачі

Боязнь публічного оголошення його неуспіху Страх неуспіху Страх

осуду

Страх засудження негативної оцінки дій, поведінки людьми навколо

Страх діяти самостійно

Страх перед самостійною чи контрольною

Страх відповідати самостійно на уроці

Страх працювати біля дошки

Страх розповідати при незнайомих

Страх публічного виступу

Страх виступати на сцені

5. Як ви реагуєте на прояви таких страхів у своєї дитини?
6. Як ви намагаєтесь впливати?
7. Чи змінився ступінь прояву страхів з віком дитини (послабилися, посилюються)?

Методи роботи, направленні на зменшення агресивності в дітей.

Поради для батьків, як вести себе з агресивною дитиною.

1. Не фіксувати увагу всіх на небажаній поведінці дитини й не впадати самому в агресивний стан.
2. Найадекватніша поведінка дорослого - це осуд агресії дитини, але без тяжких покарань.
3. Намагайтеся насамперед з'ясувати причину агресії й спокійно, тактовно її усунути.
4. Дайте можливість дитині зняти агресію, виплеснувши емоції через ігри й релаксаційний тренінг.
5. Намагайтеся зайвий раз приголубити дитину, показавши, що її теж цінують, що вона вам потрібна.
6. Реагуйте і відгукуйтеся на будь-які позитивні зрушення в поведінці дитини, навіть якщо вони не значні.
7. Будьте уважними до потреб дитини.
8. Будьте послідовними у покараннях дитини, карайте за конкретні вчинки.
9. Покарання не мають принижувати дитини.
10. Давайте дитині змогу виявити гнів безпосередньо після фруструючої події.
11. Навчайте дитину розпізнавати свій емоційний стан і стан інших.
12. Розвивайте здатність до емпатії.
13. Відпрацьовуйте навички реагування в конфліктних ситуаціях.
14. Навчайте брати відповідальність на себе.

Поради педагогам, щодо роботи з агресивними дітьми.

Критерії визначення агресивності дитини:

1. Часто втрачає контроль над собою.
2. Часто сперечається, лається з дорослими.

3. Часто відмовляється виконувати правила.

4. Часто навмисно дратує людей.

5. Часто звинувачує інших у своїх помилках.

6. Часто сердиться і відмовляється зробити щось.

7. Часто буває заздрисною, мстивою.

8. Чутлива, дуже швидко реагує на різні дії дітей і дорослих, що нерідко дратують її.

Позиція педагога в роботі з агресивними дітьми має бути гуманістичною, адже саме педагог завдяки механізму взаємовідображення (дзеркальності) здатен виховати в дитини доброзичливість, терпимість, емпатію, інші позитивні якості, які сам проявляє стосовно дітей.

Педагогам слід бути уважними до кожної дитини, тому, що однією з причин агресії може бути приниження і образа (або неправильно вибрана форма поведінки) з боку педагогів.

Програма корекційних занять: Запобігання та обмеження проявів агресивної поведінки молодших підлітків

Мета: зниження рівня агресивності, формування вміння контролювати свою поведінку та адекватно реагувати на випадки інших, аналізувати вчинки, прищеплення навичок емпатійності, толерантного спілкування.

Завдання

1. Формування навичок самоконтролю.
2. Формування адекватної самооцінки.
3. Заміна негативних установок на позитивні.
4. Розвиток почуття гумору, оптимізму, толерантності.

Структура програми:

I етап. Зняття психологічного дискомфорту (5 занять).

II етап. Здобуття навичок розпізнавання та контролю агресії (9 занять).

III етап. Формування навичок емпатійного спілкування (9 занять).

Форма проведення: групова (не більш ніж 12 осіб).

Заняття проводяться один раз на тиждень.

1 ЕТАП. ЗНЯТТЯ ПСИХОЛОГІЧНОГО ДИСКОМФОРТУ

Мета: зняття стану психологічного дискомфорту, усвідомлення того, що людина має прагнути вдосконалюватися, розвиток уміння правильно оцінювати себе і свої можливості.

Заняття 1

Вправа «Давайте поговоримо» *Мета:* з'ясувати причини, які викликають роздратування та гнів кожної дитини, скласти їхній перелік, розглянути ситуації, в яких це відбувалося, націлити дітей на позитивне сприймання невдач.

Психолог. У житті кожної людини виникають ситуації, які її так дратують, що хочеться на когось накричати і навіть ударити. Чи траплялися з вами такі ситуації? Давайте поговоримо.

Учнів заохочують висловитися, психолог стежить, щоб вони не давали критичних оцінок, а просто розповідали про ситуації.

Бесіда «З чого складається людина?» Вправа «Хто я?»

Дитині пропонують 10 разів дати відповідь на запитання «Хто я?», аналізуючи себе (згрупувати позитивні та негативні риси, порівняти, які переважають, зробити відповідні висновки).

Проективна методика «Малюнок людини»

Дітям пропонують зобразити на малюнку людину. Аналізуючи малюнок, психолог робить висновок про рівень агресії дитини.

Малюнок агресивної дитини символізує:

- голова – розум і контроль;
- тіло – почуття, пристрасть;
- шия – можливість контролю розуму над емоціями;
- руки – встановлення контакту з близькими людьми;
- ноги – опора в реальності й свобода пересування;
- очі – орган суму, тривоги та контролю;
- вуха – можливість чути і слухати, сприймати інформацію на свою адресу;
- рот – можливість розмовляти, їсти та ображати.

Використання яскравих тонів свідчить про позитивний стан дитини, а похмурих – про знижене емоційне тло, поєднання червоного з чорним – про агресивність. Запитайте в дитини, кого вона зобразила, весело їй чи сумно.

Релаксація «Дихання на 7-11» Необхідно протягом 20 с. дихати дуже повільно і глибоко. Якщо спочатку відчуєте труднощі, не напружуйтесь, а просто рахуйте до 7, коли вдихаєте, і до 11, коли видихаєте. Вправа допомагає зняти фізичне напруження.

Заняття 2

Тест «12 чоловічків»

Інструкція. З трьох фігурок – коло, трикутник, квадрат – зобразіть 12 чоловічків (тіло, руки, ноги). Кількість фігур у чоловічку необмежена. Намагайтеся, щоб вони були різними.

Після виконання малюнка підраховують, скільки разів повторюється кожна фігура, і визначають, які риси характеру переважають.

Результати: *квадрат* асоціюється з наполегливістю, твердістю; *трикутник* пов'язують із цілеспрямованістю, поривчастістю, здатністю захопитися ідеєю, наполегливістю в досягненні мети; *коло* означає чутливість, емоційність, здатність сприймати проблеми іншої людини і водночас схильність до тривожності.

Гра «Жестовий етюд»

Дітям за допомогою жестів пропонують зобразити різні дії людини, тобто розіграти «жестовий етюд».

- Хто покаже, як він умивається зранку?

Після цих слів дехто починає відразу «вмиватися», скористайтесь цим.

По закінченні гри запитайте:

— Хто порушив заборону на міміку?

— Чи всі виконували завдання мовчки?

— Чому були сміх і вигуки?

Заняття 3

Методика визначення проблем у самосприйнятті дитини.

Інструкція. Доповни речення на власний розсуд.

1. Я людина, яка....
2. Мені найбільше хочеться...
3. У своїй зовнішності я...
4. Я почувався б щасливішим, якби...
5. Коли мені потрібно швидко відповісти,
6. Коли мені не щастить, я...
7. Вважаю, що діти мене...
8. Коли сміються за мою спиною, я...
9. Найгірше, коли...
10. Мені в собі подобається...

Вправа «Ситуація»

Згадай або придумай ситуацію, де ти почувався невпевнено або дієш не так, як хотілося б. Поміркуй, що це за ситуація; що відбувалося б, якби ти діяв так, як звик; що ти спробував би зробити сам; хто міг би тобі допомогти.

Вправа «Вогонь – лід»

За командою ведучого: «Вогонь!» – учасники починають інтенсивний рух усім тілом. Плавність та інтенсивність руху кожен вибирає сам. За командою:

«Лід!» – усі застигають у тому чи іншому положенні, при цьому треба напружити все тіло.

Релаксація «Повітряна кулька» . *Інструкція.* Уявіть собі, що у ваших грудях знаходиться повітряна кулька. Вдихніть через ніс і повністю наповніть легені повітрям. Видихніть ротом і відчуйте, як воно виходить з легень. Повторюйте не поспішаючи. Дихайте й уявляйте, як кулька наповнюється повітрям і стає все більшою. Повільно видихніть ротом, ніби повітря тихенько виходить із кульки.

Зробіть паузу, полічіть до десяти. Знову вдихніть і наповніть легені повітрям. Затримайте його, уявіть, що кожна легеня – це надута кулька. Видихніть повільно. Повторіть тричі. Зупиніться і відчуйте, що ви сповнені енергії, а напруження зникло.

Заняття 4 Бесіда про поведінку людей, що викликає роздратування.

Кожен висловлюється по колу, обґрунтовуючи свою відповідь.

Вправа «Місце минулого в минулому»

Інструкція. Подумки озирніться на свій минулий досвід. Знайдіть там неприємну для вас ситуацію. Уявіть себе наприкінці цієї ситуації.

Знову програвте цей епізод, але трохи інакше, так, ніби ця ситуація для кожного з вас нічого не означає, є й дріб'язковою. Закріпіть цей образ у пам'яті і скажіть собі: «Усе позаду».

Вправа «Обличчя засмагає»

Інструкція. Уявіть себе на березі теплого моря. Ви лежите на жовтому піску обличчям до сонця. Воно пестить вас теплим промінням. Тепло падає на чоло, потім на ніс, губи, підборіддя. Тіло розслаблене. Обличчя засмагає.

Заняття 5

Вправа «Емблема»

Матеріал: папір, кольорові олівці.

Психолог говорить учням, що вони на занятті спробують себе в ролі творців. Необхідно створити емблему для футболки, яку вони носили б. Вона має відображати сутність людини, відповідати її характеру. Наприкінці відбувається захист робіт.

Вправа «Сердиті кульки»

Психолог заздалегідь просить дітей принести по дві повітряні кульки.

На занятті діти надувають і зав'язують їх. Кулька символізує тіло, а повітря в ній — роздратування, гнів.

— Чи може зараз повітря входити або виходити з кульки?

- Що трапляється, коли почуття сповнюють людину?
 - Якщо людина роздратована, чи може вона зупинитися, обміркувати все? А зараз різко стисніть кульку, щоб вона лопнула.
 - Чи безпечний цей спосіб вираження гніву?
 - Якщо кулька — це людина, що з нею трапилось?
- Надуйте ще одну кульку і випустіть трохи повітря. Знову різко стисніть.
- Кулька зменшилася чи вибухнула?
 - Чи можна такий спосіб вираження гніву вважати безпечним?

Таким чином ми контролюємо наші почуття. Здуватимемо кульку повільно, доки не випустимо все повітря.

Релаксація «Зменшення об'єкта» Інструкція. Починаємо з глибокого дихання і розслаблення. Замружте очі й уявіть, що ви говорите з людиною. Вона робить те, що викликає у вас злість. А тепер уявіть, що під час розмови людина зменшується, її голос слабшає, стає невпевненим. Зменшуйте її доти, доки вона не видається вам не такою значною. А тепер поспостерігайте за вашою розмовою ніби збоку. Яким ви бачите себе? Якою вам здається ситуація? Якщо ви закінчили вправу, кивніть головою. Поділіться своїм досвідом.

2 ЕТАП. ЗДОБУТТЯ НАВИЧОК РОЗПІЗНАВАННЯ ТА КОНТРОЛЮ АГРЕСІЇ

Мета: корекція поведінки за допомогою вправ та рольових ігор; формування навичок контролю, вміння бачити позитивні та негативні сторони власних вчинків.

Заняття 1.

Бесіда «Агресивна енергія»

Кожній людині від природи дана агресивна енергія. Однак люди використовують її по-різному: одні – щоб творити, і тоді агресивну енергію можна назвати конструктивною, інші – щоб знищувати чи руйнувати, і тоді їхня енергія є деструктивною.

Конструктивна агресія – це активність, прагнення до досягнень, захист себе та інших, завоювання волі та незалежності, захист власної гідності.

Деструктивна агресія – це насильство, жорстокість, злість, прискіпливість, роздратування, самозвинувачення. Тому, щоб зрозуміти, що з нами відбувається, дуже важливо розпізнавати свої агресивні імпульси, керувати ними і спрямовувати в бажане русло.

Заміна негативних думок про себе на позитивні (1 ч.)

Є безліч тверджень, що думка викликає певні психологічні та фізіологічні зміни в людині. Так, негативні думки пригнічують, а позитивні, навпаки,

надихають. Ви, мабуть, і самі помітили: коли думаєш про можливу невдачу, вона може справді тебе спіткати. Якщо ти вважаєш, що непомітний і не вартий уваги, безталанний і нікому не потрібний, тебе справді не помічатимуть або погано ставитимуться. Усе залежить від твоїх думок, дій і почуттів. З них ми і почнемо боротися за кращі стосунки.

Наші думки **тісно пов'язані з позицією стосовно інших людей.** Спробуйте визначитися з власною позицією.

Розгляд позицій: Я «—», вони «+»; Я «+», вони «—»; Я «—», вони «—»; Я «+», вони «+».

Заняття 2

Вправа «Мої сильні сторони»

Дитина на аркуші паперу записує всі свої якості, які вважає сильними сторонами. Після цього зачитує те, що написала, а потім запитує: «Які ще сильні сторони я маю?». Психолог або члени групи доповнюють її список.

Заміна негативних думок про себе на позитивні (II ч.)

Психолог пропонує дітям записати всі негативні думки про себе. Потім уважно прочитати і замінити на позитивні, наприклад, «Я нерішучий» – "Є ситуації, у яких мені вдається швидко прийняти рішення».

Заняття 3

Анкета «Критерії агресивності дитини»

(заповнює психолог на підставі спостережень за дитиною)

1. Часом здається, що в неї вселився злий дух.
2. Вона не може промовчати, коли чимось незадоволена.
3. Коли хтось заподіє їй зло, вона обов'язково намагається відплатити тим самим.
4. Іноді їй без будь-якої причини хочеться вилятися.
5. Буває, що вона із задоволенням ламає іграшки, щось розбиває.
6. Іноді вона так наполягає на чомусь, що інші втрачають терпіння.
7. Вона не проти того, щоб дразнити тварин.
8. Сперечатися з нею марно.
9. Вона дуже сердиться, коли їй здається, що хтось із неї кепкує.
10. Іноді в неї з'являється бажання зробити щось погане, що шокує навколишніх.
11. У відповідь на звичайні розпорядження прагне зробити все навпаки.

12. Часто не за віком буркотлива.
13. Сприймає себе як самостійну і рішучу.
14. Любить бути першою, командувати, підкоряти собі інших.
15. Невдачі викликають у неї велике роздратування, бажання знайти

винуватців.

16. Легко вступає у сварку, бійку.
17. Намагається спілкуватися з молодшими і фізично слабшими.
18. У неї часті приступи похмурої дратівливості.
19. Не рахується з однолітками, не уступає, не ділиться.
20. Упевнена, що будь-яке завдання виконає краще за всіх.

Відповідь «так» на кожне твердження оцінюється в 1 бал. Висока агресивність – 15-20 балів. Середня – 7-14 балів. Низька – 1-6 балів.

Вправа «Малюємо злість»

Дітям пропонують намалювати на аркуші свою злість так, як вони її уявляють, а потім знищити малюнок. Зображенню можна віддати все зле, що є в собі (кігті, жала, колючки, перетинки).

Вправа «Тух-тібі-дух»

Це чарівне заклинання проти поганого настрою, образ і розчарувань. Зараз ви почнете ходити по кімнаті, ні з ким не розмовляючи. Тільки-но вам захочеться поговорити, зупиніться навпроти одного з учасників, подивіться йому у вічі й тричі сердито вимовте «чарівне» слово: «Тух-тібі-дух». Потім продовжуйте ходити по кімнаті. Час від часу зупиняйтеся перед ким-небудь і знову сердито вимовляйте «чарівне» слово. Щоб воно подіяло, його обов'язково треба говорити дивлячись у вічі.

Робота в парах «Місток»

На підлозі смужки паперу на відстані 30 см. Це міст. Під ним – річка. З різних боків до моста підходять одночасно дві особи, їм треба без слів зрозуміти один одного і розійтися на вузькому місточку. Наступити на лінію – означає впасти у воду. Після закінчення треба обговорити, з ким із партнерів учасники почувалися надійно і впевнено.

Заняття 4

Міні-анкета «Як ти розумієш агресивність?»

1. Яких людей ти вважаєш агресивними?
2. Що ти зробив би, якби зустрівся з агресивною дорослою людиною?

3, Що ти зробив би, якби зустрівся з агресивним ХЛОПЧИКОМ ЧИ ДІВЧИНКОЮ?

4. Чи вважаєш ти себе агресивним?

Психотехніка «Я не люблю...»

Спрямована на формування вміння усвідомлювати власні пріоритети поведінки і вираження своєї почуттів. Дитина говорить про те, що вона не любить. Наприклад: «Я не люблю, коли мене обманюють, кричать на мене, карають фізично, коли ображають менших, знущаються над тваринами...».

Кожен може висловити власну думку.

Вправа «Не зациклюйся на проблемі»

Обладнання: пластикові стаканчики, скотч, пластилін, мотузочки, намистинки, ножиці, папір, клей.

Перед грою стаканчики потрібно зіпсувати.

Психолог. «Я зараз зроблю вам усім подарунки (дає зім'яті стаканчики). Що не подобається? А чи буває так, що життя нам підносить неприємні подарунки? Кожен із нас може зазнати невдачі. Як ми реагуємо на це?»

«Візьміть стаканчики. Вам потрібно не випускаючи їх з рук якось полагодити, зробити щось корисне.» (*Більшості дітей це зробити не вдається.*)

– Чи вдалося полагодити стаканчик? Чи зручно було працювати?

Інколи ми хапаємося за свої проблеми, зациклюємося на них і не хочемо відпустити, боїмося втратити контроль над ситуацією. Але цей спосіб не діє. Пропоную ще одну вправу.

Тепер стаканчик можна випускати з рук, використовувати будь-які матеріали.

Обговорення результату: коли ми розраховуємо на дуже швидке вирішення наших проблем і тільки на самих себе, то можемо опинитися в такій ситуації, коли забракне часу та ресурсів.

Релаксація «Ліфт»

Ми починаємо поїздку ліфтом. Вдихніть носом. Коли ви видихатимете, відчуєте, як повітря починає свій шлях від живота. Знову вдихніть – повітря піднімається на один поверх вище (шлунок). Видихніть. Вдихніть ще раз і підніміть ліфт на наступний поверх (груди). Видихніть. А тепер можна вирушити на горище до чола та шік. Відчуйте, як повітря наповнює голову. Коли видихнете, то помітите, що напруження і хвилювання вийшли з вашого тіла.

Заняття 5

Робота з пластилином

Дітям пропонується зліпити сюжет із казки чи казкових героїв, обговорити, чому саме цей персонаж було обрано, чи є його вчинки добрими.

Робота з пластиліном дає змогу «вихлюпнути енергію кулака». Розминаючи пластилін, дитина спрямовує на нього свою енергію, розслабляє руки, що дає змогу непрямим шляхом реалізувати агресію.

Гра «Асоціації»

Показати учасникам гри, що кожна людина – індивідуальність.

Діти сидять у колі. Хтось один влаштовується на стільці у центрі й вислуховує асоціацію стосовно себе. Це може бути асоціація з квіткою, твариною, спорудою, транспортом, природним явищем тощо. Заборонено оцінювати негативно. Під час обговорення учні мають зрозуміти, що сприйняття людей відбувається на підставі власного досвіду, бачення, поведінки.

Вправа «Усмішка»

Налаштувати дитину на позитивні емоції, на усвідомлення того, що з багатьма труднощами можна впоратися завдяки усмішці, жарту.

Заняття 6

Вправа «Камінець у черевіку» *Психолог.* Чи бувало так, що у ваш черевик потрапив камінець? Спочатку він не надто заважає, ми намагаємося відсунути його і знайти зручне положення для ноги, але поступово біль наростає, може з'явитися ранка чи мозоль. І тоді нам, попри небажання, доводиться знімати черевик і витрушувати камінець. Він майже завжди зовсім малесенький, і ми дивуємось, як такий маленький предмет міг заподіяти нам нестерпного болю.

А чи бувало так, що ви не витрушували камінець, а приходили додому і знімали взуття? Тоді біль стихав і забувався. Але коли вранці знову взували черевик, то відчували гострий біль від забутого камінця. Причому сильніший, такий, що викликає образу та злість.

Коли ми чимось стурбовані, сердимось, то сприймаємо це як маленький камінець у черевіку. Якщо відразу відчуємо незручність і витягнемо його, то нога залишиться непошкодженою. Інакше в нас виникнуть неабиякі проблеми. Тому і діти, і дорослі мають говорити про свої проблеми відразу, тільки-но їх помітять.

Якщо ти відчуваєш невдоволення, щось тобі заважає, скажи: «У мене камінець у черевіку. Мені не подобається, що Юрко мене ображає». Потім можна обговорити способи, за допомогою яких позбутися «камінця».

Вправа «Обережні рухи»

Учасники сідають у коло. Ведучий дає завдання замружити очі й легенько постукати пальчиками по своїй голові з правого й лівого боків водночас. Це має нагадувати падіння крапель дощу. Потім треба постукати сильніше, але так, щоб не завдати болю. Так само по обличчі та шії.

Після того як кожен навчиться розраховувати силу своїх ударів, слід розділитися на пари і повторити вправу з партнером.

Релаксація «Ніжні думки»

Визначити те місце на тілі, де думки чи м'язи найбільше напружені. Зосередьте на них увагу й уявіть собі, що напруження перетворюється на щось м'яке, приміром, вату або віск. Для виконання вправи потрібно не більш ніж **1хв.**

Заняття 7

Вправа «Іграшка»

Кожен учасник продумує, якою іграшкою він хотів би стати. Решта дітей намагаються відгадати іграшку кожного, після чого відбувається обмін враженнями та відчуттями.

Вправа «Я бачу...»

Учасники, сидячи в колі, по черзі називають предмети, що знаходяться в кімнаті, починаючи кожне висловлювання словами: «Я бачу...». Повторювати той самий предмет двічі не можна.

Релаксація «Скинь утому»

Учасники стоять у колі: широко розставляють ноги, трохи їх згинають у колінах, згинають тіло, вільно опускають руки, розправляють пальці, схиляють голову до грудей, ледве відкривають рот. Після цього вони повинні похитатися в різні боки, потім різко потрусити головою, руками, ногами, всім тілом.

Психолог. Ви струсили із себе усю втому. Чи ще щось залишилося? Якщо так, повторіть ще раз.

Заняття 8

Вправа «Звільнення від думок»

Сядьте зручно. Стежте за своїми думками. Дозвольте їм покинути вас і полетіти геть. Залишайтеся в такому стані доти, доки не почуватиметеся краще.

Колаж «Фігура монстра»

Матеріал: ватман, старі газети, журнали.

Ведучий пропонує скласти фігуру з усього поганого, злого, агресивного, що є в кожному учаснику гри. Використовуються вирізки з газет, журналів, які наклеюють на ватман (можна домальовувати). Коли фігура монстра буде створена, проводиться обговорення.

Робота в парах «Взаємне інтерв'ю»

Уявіть себе кореспондентом газети, який має написати статтю про вашого партнера. При цьому ви можете ставити різні запитання, щоб якомога краще його репрезентувати. Основне завдання – дізнатися, які дві риси він цінує в собі, а яких двох хотів би позбутися. Наприкінці учня представляють перед групою. Потім відбувається обмін ролями.

Релаксація «Веселка»

Ведучий просить учасників влаштуватися зручно і розслабитися. Вправа починається з глибокого дихання.

Ведучий. А зараз ми уявлятимемо кольори веселки.

- Уявіть жовтий колір. Це колір сонця, він теплий, лагідний, від нього по тілу розливається тепло.

- Уявіть червоний колір. Це колір енергії, кохання, він надихає нас на нові справи, а також може нести агресію, невдоволення, роздратування.

- Уявіть блакитний колір. Це колір води, яка дає життя всім земним істотам, втамовує спрагу, коли нам хочеться пити, і вабить своєю прохолодою, коли дуже спекотно.

- Уявіть зелений колір. Це колір природи, а отже, здоров'я. Він заспокоює нас, знімає напруження, допомагає одужати, коли ми хворіємо.

Заняття 9 Вправа «Досягнення»

Учасникам пропонується продовжити речення:

- Моє найбільше досягнення...
- Моє друге велике досягнення...
- Моє третє велике досягнення...
- Я неперевершений у...
- Я дуже гарний у...
- Я досить гарний у...

Вправа «Як учитися на невдачах»

Згадайте випадок, коли ви зазнали найбільшої, на вашу думку, невдачі, й проаналізуйте його за схемою:

- 1) опишіть випадок;
- 2) ваші думки та дії при цьому;
- 3) дії інших;
- 4) як склалися обставини;
- 5) чого ви боялися найбільше;
- 6) як ви вчинили б тепер.

Якщо ви відповіли на всі запитання, вітаємо: ви перетворили невдачу на досвід.

Вправа «Чарівні перетворення»

Діти стоять у колі. Уявіть, що чарівник перетворив вас на вітер. Спробуйте зобразити:

- злий зимовий вітер;
- осінній холодний вітер;
- теплий, ласкавий літній вітерець.

Потім ведучий може запропонувати зобразити дощ, квітку тощо.

Релаксація «Мої цінні риси»

Потрібно скласти перелік сильних сторін та рис, які вирізняють вас з-поміж інших людей і можуть бути підставою для того, щоб пишатися. Оформіть його маленькою книжечкою і носіть із собою. Використовуйте її у хвилини, коли відчуваєтеся особливо погано. Переглядайте перелік ваших рис протягом кількох хвилин, намагаючись ілюструвати кожну з них прикладами.

Можна гарно оформити малюнками та аплікацією.

3 ЕТАП. ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК ЕМПАТІЙНОГО СПІЛКУВАННЯ

Мета: навчання індивідуальних прийомів ефективного міжособистісного спілкування, засвоєння невербальних засобів спілкування, подолання психологічних бар'єрів.

Заняття 1.

Вправа «Знаки уваги»

Діти по колу роблять один одному щирі знаки уваги. Можна відзначити особисті риси, вміння, зовнішність, поведінку тощо.

Вправа «Чужий ранок»

Психолог просить учнів оглянути всіх присутніх. Потім той, хто виступає, повинен на основі своїх уявлень розповісти, як проводить ранок обраний учасник:

- у який час він прокидається;
- встає відразу чи любить полежати в ліжку;
- скільки хвилин робить ранкову гімнастику;
- якого кольору його зубна щітка;
- що любить їсти на сніданок.

По закінченні розповіді об'єкт обговорення коментує збіги з реальністю.

Вправа «Хто є хто»

Психолог читає запитання, а діти письмово дають анонімні відповіді. Після цього їхні відповіді зачитуються вголос, а учні намагаються відгадати, про кого йдеться. За кожну правильну відповідь дитина отримує 1 бал. Якщо хтось залишився невідгаданим, він відкриває своє авторство.

За результатами гри можна простежити не тільки гравця, який вгадав найбільше авторів, а й того, чиє авторство впізнавали найчастіше або чиє взагалі не вгадали, і з'ясувати причини.

Можливі запитання:

- Коли ти виростеш, яку професію хотів би обрати?
- Яка людська риса тобі неприємна?
- Що ти зробив би, якби виграв мільйон?

- Які найнеобхідніші речі ти взяв би із собою на безлюдний острів?
- На якого літературного героя ти хотів би бути схожим?
- У якій країні ти хотів би жити?

Вправа «Намалюй сусіда» *Матеріал:* папір, кольорові олівці. Намалюй свого сусіда у вигляді казкового героя, враховуючи не тільки зовнішню схожість, а й риси характеру, поведінку, ставлення до інших. Спробуй відчувати його внутрішній стан. Наприкінці проводиться презентація робіт.

Гра «Подарунки»

Кожен учасник отримує маленький аркуш, який підписує і передає по колу. На ньому діти мають написати, що вони хотіли б подарувати його власникові, загортають і передають далі. Гра триває доти, доки аркуш не дійде до свого господаря. Потім учні розгортають аркуші й зачитують, які подарунки вони отримали.

Заняття 2

Вправа «Сліпий і поводитир»

Робота в парах. Один з учасників «сліпий» (йому зав'язують очі хустинкою), інший – його «поводир», який повинен взяти партнера за руку і поводити по кімнаті. Потрібно подбати, щоб партнер відчув холод або тепло, різні звуки, голоси, ніжність кімнатних квітів, структуру поверхні предметів тощо. Через три хвилини тренер просить помінятися місцями, а потім партнерами. Вправу виконують без слів.

Наприкінці учасники обмінюються своїми враженнями та відчуттями:

- Чи відчували ви відповідальність за партнера?
- Чи повністю довіряли своєму поводитиреві?

Вправа «Нетрадиційні привітання» Психолог пропонує учням вигадати нетрадиційні привітання: носами, долонями, ступнями, плечима... Учні ходять по кімнаті, а при зустрічі один з одним вітаються.

Робота в парах «Тиск»

Інструкція. Станьте один навпроти одного, піднесіть руки на рівні грудей і легенько торкніться один одного долонями. Домовтеся, хто буде ведучим. Його завдання – легенько натиснути на долоні партнера. Потім поміняйтеся ролями. Поділіться між собою своїми враженнями. Спробуйте не тиснути один на одного, а реалізувати спільний рух долонями так, щоб між вами виникло взаємне відчуття тепла.

Взаєморозуміння у спілкуванні дає більше позитивних емоцій, ніж протистояння і боротьба за те, хто першим захопить лідерство.

Вправа «Я в іншому образі» Кожен обирає собі роль тварини. Описує себе в цій ролі, зображує.

Психолог аналізує розбіжності між самоописом (самооцінкою) і реальною поведінкою учасників.

Рефлексія

- Що для тебе було сьогодні головним?
- Коли ти був здивований?
- Наскільки ти був щирим у вираженні своїх думок, почуттів?

Заняття 3 Тест «Контакт»

Оцініть у балах від 0 до 4 такі висловлювання:

1. Я легко зближуюся з людьми.
2. У мене багато знайомих.
3. Я говірка людина.
4. Я вільно почуваюся з незнайомими людьми.
5. Я не можу жити без спілкування.
6. Коли мені треба щось дізнатися, запитую, а не шукаю відповіді у книжках.
7. Я вмю розвеселити нудну компанію.
8. Коли я довго не спілкуюся з людьми, мені дуже хочеться поговорити з кимось.
9. Я швидко розмовляю. Підраховується загальна кількість балів.

Шкала оцінок від 0 до 4:

- 0 – чітке «ні»;
- 1 – швидше «ні»;
- 2 – не знаю, щось середнє між «так» і «ні»;
- 3 – швидше «так»;
- 4 – чітке «так».

Результати тестування:

1-12 балів. Важко вступає у спілкування, стриманий, сором'язливий, багато читає, у рішеннях серйозний, емоціям не довіряє, любить порядок.

13-24 бали. Характерні спокійні, рівні взаємини з людьми, відповідальність за вчинки. Саме такими рисами володіють майбутні керівники.

25-36 балів. Балакучий, товариський, оптиміст, любить жарти. Нестриманий, тому що не вважає за потрібне контролювати емоції та почуття. Не завжди дотримується своїх обіцянок.

Вправа «Імітація»

Робота в парах. Дітям пропонують виконати кілька нескладних завдань, точніше імітувати їх виконання.

Приклади завдань:

- пишемо листа;

- пришиваємо гудзик;
- місимо тісто;
- їдемо на велосипеді;
- виступаємо в цирку;
- підмітаємо підлогу.

У парі один є виконавцем, а інший точно відтворює його рухи. Оцінюється артистизм.

Вправа «Текст і підтекст»

Звернення, передати у нейтральному тексті на зразок: «Вітаю, Іване Івановичу!» – емоційні стани: спокій, збудження, глузування, докір, презирство, погрозу, добродушність, подив, радість, іронію.

Кожна дитина намагається передати кілька емоційних станів, а група оцінює, який стан був найвдалішим.

Вправа «Я очима інших» *Інструкція.* Опиши, яким тебе бачать і що про тебе думають:

- твоя мама;
- твій товариш;
- твоя вчителька;
- той, хто тобі подобається.
- Як ти вважаєш, чому саме так?

Заняття 4 Вправа «Я людина...»

Учні повинні по колу продовжити речення «Я людина...» своєю найхарактернішою рисою. Наприклад: «Я людина, яка часто буває роздратованою».

Вправа «Риси»

Кожен учасник вказує риси, які, на його думку, є важливими у спілкуванні. Психолог складає загальний список цих рис, потім пропонує учасникам рангувати їх у порядку значущості.

Гра «Чим ми схожі?»

Учні сидять у колі. Ведучий називає ту чи іншу подібність із собою, яку має учасник гри. Наприклад: «Вийди до мене, будь ласка, бо в нас однаковий колір волосся». Гра триває доти, доки всі учні не стануть у коло.

Вправа «Зоопарк»

Кожен учасник обирає тварину, птаха, рибу, якою він хотів би бути. За 2- 3 хв.. усі одночасно зображують рухами обрану тварину, при цьому вголос нічого не обговорюють і не видають жодних звуків. Обмінюються враженнями від вгадування тварин.

Релаксація «Гойдалка»

Діти стоячи гойдаються на гойдалці. Ноги злегка розставлені, обидві ступні торкаються підлоги, але вага тіла переноситься з однієї ноги на іншу.

Заняття 5 Дискусія «Якого кольору можуть бути емоційні стани»

Психолог показує 8-10 малюнків із зображенням людей, які переживають різні емоції, й обговорює їх із дітьми.

Який настрій у вас викликає той чи інший колір? Якого кольору буває радість, сум, злість?

Червоний – колір вогню, хочеться діяти, бути активним. Помаранчевий – тепленький, підвищує апетит, життєрадісний. Жовтий – теплий, як пісок, як сонечко, викликає радість, доброту. Зелений – заспокійливий, добре впливає на зір, знімає втому. Блакитний – мрійливий, як небо, як життя. Фіолетовий – загадковий, колір здивування.

Вправа «Кольори емоцій»

Вибираємо ведучого. Він за сигналом заплющує очі, решта учасників між собою загадують колір (для початку краще обирати основні кольори). Коли ведучий розплющує очі, всі учасники своєю поведінкою, емоційним станом намагаються зобразити цей колір, не називаючи його, а ведучий має відгадати. Якщо відгадав, то вибирають іншого ведучого, якщо ні – залишається той самий.

Вправа «Кольоровий стан душі»

Кожен пальцями малює свої почуття та емоції на даний момент, використовуючи при цьому будь-які форми, лінії, кольори. Завдання: якомога виразніше передати свій внутрішній стан. По закінченні відбувається виставка робіт. Учні обмінюються своїми враженнями від творчості.

Релаксація «Хо́да»

Учасники повинні зобразити, як ходять:

- дитина, яка щойно навчилася ходити;
- бравий солдат;
- манекенниця на подіумі;
- закоханий, що очікує побачення;
- донька мільйонера;
- міністр фінансів;
- веселий мандрівник;
- сонячний клоун;

Заняття 6 **Бесіда «Золоте правило спілкування: чини з іншими так, як хочеш, щоб чинили з тобою»**

Вправа «Розмова крізь скло»

Двох учасників розділяє скло – говорить ведучий. Розмовляти заборонено, тому що партнер все одно не чує. Не домовляючись із партнером про зміст

розмови, треба передати через скло інформацію й отримати відповідь на неї. Після виконання завдання відбувається обговорення.

Криголам «По той бік дороги»

Психолог називає певні твердження, діти, якщо погоджуються, мають перейти на правий бік, а якщо ні – на лівий.

Варіанти тверджень:

1. Я маю прізвисько.
2. Я дуже люблю морозиво.
3. Мені подобається відпочивати на морі.
4. Я маю брата чи сестру.
5. Я займаюсь у спортивній секції.
6. Я ненавиджу, коли люди обманюють.
7. Я ціную такі людські якості, як щирість і доброта.

8. Заняття 7

Лекція «Правила активного слухання»

Щоб навчитися правильно слухати людину, треба відкласти всі свої проблеми й прийняти її такою, якою вона є. Увага! Потрібно перейматися людиною, а не проблемою!

Розгляд та обговорення правил:

- не перебивати людину;
- не змінювати тему розмови;
- не розповідати аналогічний випадок;
- не критикувати, не давати оцінок;
- не узагальнювати конкретну проблему;
- обговорювати не дії, а почуття людини;
- не давати порад.

Вправа «Невербальне вираження симпатії»

Психолог повідомляє дітям, що симпатію і добре ставлення можна виражати не тільки словами, а й описом своїх почуттів, інтонацією, мімікою, жестами, дотиком, позою.

Діти стоять у колі, а хтось стає в центр і заплющує очі. Завдання групи – підійти до дитини в центрі й виразити свої позитивні почуття невербально (можна притулитися, погладити, обійняти).

Вправа «Хочу. Мушу. Повинен»

Учасникам пропонують написати п'ять речень, які починалися б зі слів «Я хочу...». Аналогічно повторюємо з реченнями «Я мушу...», «Я повинен...».

Обговорення. «Чинячи те, чого ти не любиш, і не чинячи того, до чого ти звик, ти загартовуєш волю. А це найголовніше. Стати господарем своїх рук, ніг,

язика, думок... Є люди, котрі ставляться до себе надто вимогливо, і це недобре; є й такі, які надто легко й надто багато собі пробачають, – це теж дуже погано. А бувають люди, котрі не знають своїх чеснот і вад, Ці люди повинні прагнути пізнати їх. «Гноті сеаутон», – сказав грецький мудрець: «Пізнай самого себе!». *Януш Корчак*

Вправа «Нагодуй свого партнера»

Для виконання цієї вправи необхідно принести печиво, яблука, цукерки – їжу, яку споживають без столових приборів. Учасники миють руки й розподіляються на пари. Вони повинні нагодувати один одного. Ведучий стежить, щоб у процесі їди учасники дотримувалися правил гігієни і турботливо ставилися один до одного.

Заняття 8 Диспут «Наші потреби та потреби оточуючих»

Найважливіше у спілкуванні з людьми – визнати, що інша людина унікальна й бачить світ по-іншому. І має на це право!

Обговорення

- Як ми повинні сприймати людей, що мають відмінні від наших погляди?
- Чого можна навчитися у цих людей?
- Чи хотіли б ви, щоб усі люди стали схожими на вас? Яким від цього стало б ваше життя?
- Чи є межа терпимості та якою вона може бути?
- Що нам заважає поважати інших і виявляти терпимість?
- Ми повинні поважати всіх людей чи тільки тих, хто вартий нашої поваги?

Вправа «Я» – «Ти» - висловлювання

Більшість непорозумінь виникають через використання «Ти» – висловлювань. «Ти нікчемна людина, ти мене ніколи не слухаєш... » – такі слова змушують людину відчувати, що на неї нападають. І тому вона захищається негативною поведінкою, агресією.

Складові «Я» - висловлювання

1. Подія (потрібно об'єктивно описати подію).
2. Наша реакція (опис своїх відчуттів: «Я відчуваю...», «Мені боляче...»).
3. Результат, якому ми віддаємо перевагу («Я хотів би... »).

Завдання учасників — використати «Я» - висловлювання стосовно фрази «Коли на мене кричать...».

Вправа «Розмова без слів»

Завдання: домовитися про виконання певних дій без слів, але використовуючи звуконаслідування (нявкання, гавкання, квакання тощо).

Обговорення

Робота в парах «Опора»

Учасники розбиваються на пари і стають спинами один до одного. Спочатку один спирається на іншого, а той тримає його стільки, скільки захоче. Потім партнери міняються. Потім обоє знаходять зручну точку опори й перекладають один на одного вагу свого тіла.

Наприкінці обговорюється, коли було зручніше стояти, коли хотілося стояти довше, чому деяким учасникам не вдалося обпертися один на одного?

Заняття 9 Проективне оцінювання «Я в минулому. Я зараз»

Учням пропонують аркуш паперу поділити навпіл. На одній половині дати характеристику собі в минулому, на іншій – на даний момент. Після закінчення вправи відбувається обговорення:

- Чи різняться ваші характеристики? Чим саме?
- Які позитивні риси ви в собі виробили?
- Чи задоволені ви своїм теперішнім станом?

Вправа «Зустріч»

Учасники діляться на пари і стають один навпроти одного біля протилежних стін кімнати. Вони мають пройти через кімнату кілька разів, зустрічаючись щоразу по-іншому:

- як добрі знайомі;
- як друзі, що довго не бачилися;
- як люди, які давно через щось посварилися;
- як незнайомі (але одному потрібно запитати дорогу, час);
- як незнайомі (але одному потрібна допомога, приміром, стало зле, важкі валізи).

Вправа дає можливість поспостерігати за виявом емоцій дітей у різних ситуаціях та вмінням адекватно реагувати.

Вправа «Комплімент собі»

Інструкція. Зараз ти маєш змогу похвалити себе під час занять.

Розкажи, що ти дізнався для себе нового, що тобі сподобалося на заняттях. Що більше ти зможеш знайти в собі позитивного, то краще. Це можуть бути вчинки, знання, ідеї, думки, набуті вміння, зовнішність тощо.

Діти вчаться не просто помічати свої успіхи, а й коментувати та аналізувати їх.

Вправа «Колекція подарунків»

Матеріал: ватман, клей, ножиці, кольорові олівці, кольоровий папір.

Усім учасникам пропонується на згадку зробити один одному подарунки, створивши так звану колекцію подарунків. Діти малюють чи вирізають з кольорового паперу річ, яку вони хочуть подарувати, роблять напис, кому вона призначена, і наклеюють її на ватман.

Гра «Сполучна нитка»

Діти передають по колу клубок ниток, супроводжуючи висловлюванням на зразок: «Я вдячний тобі за те... ». По закінченні потрібно натягнути нитку, заплющити очі й зануритися в стан, що сприяє сприйняттю себе, інших, світу.

Можна використати «скарбничку усмішок» (діти малюють і роздають один одному власні усмішки)

Психологічні методи, прийоми, вправи, направлені на навчання дітей навичкам контролю і управління власним гнівом.

Корекційна робота в цьому напрямі полягає:

- 1) У встановленні певних правил, які допоможуть дітям справитись із власним гнівом;
- 2) В закріпленні цих правил (навичок) в рольовій грі (провокуючій ігрової ситуацію);
- 3) В навчанні релаксаційним технікам із застосуванням глибокого дихання.

Введення правил:

1. Перш ніж перейти до дії, скажи собі "Стоп!".

Для більш ефективного засвоєння навички слід намалювати з дитиною знак "Стоп" у вигляді кружечка з каймою, всередині якого великими буквами написано "Стоп!" Можна зробити даний знак із картону і покласти його в кишеню.

Щоразу, коли захочеться вдарити чи штовхнути кого-небудь чи проявити активну вербальну агресію, потрібно доторкнутися до кишенки, де лежить знак "Стоп!", або просто уявити його. Кайму слід розмалювати в спокійні кольори (синій, блакитний, зелений, золотистий, оранжевий) і підібрати відповідний колір до слова "Стоп!". Наприклад, до синьої кайми підійде "Стоп!" помаранчевого чи золотистого кольору, до блакитного - зеленого. У всякому випадку, поєднання кольорів повинно діяти заспокійливо на дитину і подобатися їй.

2. Перш ніж розпочнеш діяти глибоко вдихни і порахуй до 10.

3. Для дітей особливо схильних до бійки. Перш, ніж перейдеш до дії, сильно стисни кулаки і розтисни їх. Так можна зробити до десяти разів.

4. Переведення деструктивних дій з фізичного на вербальний план. Перед тим як перейдеш до дії, зупинись і подумай, що ти хочеш зробити,

5. Інші правила.

До даного типу правил відносяться індивідуальні правила, складені для конкретної дитини, в залежності від проявленої ним агресії (говорить грубо із старшими, ламає речі, боляче б'ється і т.д.). Наприклад такими правилами можуть бути: "Говори з повагою до старших", "Стався бережливо до речей", "Тримай руки при собі".

Важливо при складанні таких правил відмовитися від використання заперечної частки "ні": "не бийся", "не ламай", "не груби" і т.д.

Всі ці вправи можна виконувати в рольовій грі як самі по собі, так і в поєднанні одна з одною. Багато дітей легко виконують вправи 2-5, якщо їм спочатку вдасться візуалізувати знак "СТОП".

Дослідження показників і форм агресії

(методика А. Басса і А. Дарки, адаптація О. К. Осницького)

Мета роботи: визначення показників та форм агресії дітей юнацького віку. Матеріал: текст опитувальника, бланк для відповідей.

Методика проведення. Психолог пропонує старшокласникам прочитати твердження і з'ясувати, наскільки воно відповідає їхньому стилю поведінки, способу життя та дати відповідь: «так», «мабуть, так», «мабуть, ні», «ні».

Бланк до методики А. Басса і А. Дарки

1. Іноді я не можу подолати бажання нашкодити кому-небудь.
2. Іноді я можу пліткувати про людей, яких не люблю.
3. Я легко роздратовуюся, але легко й заспокоююся.
4. Якщо мене не улестити, прохання не виконаю.
5. Не завжди одержую те, на що маю право.
6. Знаю, що люди говорять про мене за моєю спиною.
7. Якщо не схвалюю вчинки інших людей, даю їм це відчуття.
8. Якщо обманюю кого-небудь, відчуваю почуття провини.
9. Мені здається, я здатен вдарити людину.
10. Ніколи не роздратовуюсь так, щоб кидатися речами.
11. Завжди розумію чужі недоліки.
12. Коли встановлене правило не подобається мені, хочу порушити його.
13. Інші люди завжди вміють використовувати сприятливі обставини.
14. Мене хвилюють люди, які ставляться до мене надто дружньо.
15. Часто не погоджуюсь з людьми.
16. Іноді міркую над такими речами, яких соромлюсь.
17. Якщо хтось ударить мене, я йому не відповім.
18. Роздратовуючись я грюкаю дверима.
19. Я більш роздратований, ніж здається.
20. Якщо хтось намагається управляти мною, я роблю все навпаки.
21. Мене дещо пригнічує моя доля.

22. Вважаю, що деякі люди мене не поважають.

23. Не можу втриматися від суперечки, якщо люди не згодні зі мною.

24. Уникання роботи має викликати почуття провини.

25. Я ладен побити того, хто грубо ставиться до мене або моєї сім'ї.

26. Я не здатен на грубі жарти.

27. Мене охоплює гнів, коли наді мною сміються.

28. Коли люди виставляють себе керівниками, я намагаюсь довести їм

протилежне

29. Майже кожен тиждень зустрічаю когось із тих, хто мені не подобається.

30. Дуже багато людей заздять мені.

31. Вимагаю, щоб люди поважали мої права.

32. Мене пригнічує факт, що я мало чого роблю для своїх батьків.

33. Люди, які постійно дратують вас, заслуговують на ляпас.

34. Від злості іноді буваю похмурим.

35. Якщо до мене ставляться гірше, ніж я на те заслуговую, я не засмучуюсь.

36. Якщо хтось намагається порушити мій настрій, я не звертаю на це увагу.

37. Хоча я й не показую цього, але іноді мене заводять заздрість.

38. Іноді мені здається, що наді мною сміються.

39. Навіть коли злюся, не вдаюся до злослів'я.

40. Бажаю, щоб мої гріхи були пробачені.

41. Лише інколи даю здачі, якщо хтось вдарить мене.

42. Ображаюсь, коли не виходить по-моєму.

43. Іноді люди дратують мене навіть своєю присутністю.

44. Людей, до яких я відчуваю ненависть, немає.

45. Мій принцип: «Ніколи не довіряй чужинцям».

46. Якщо хтось дратує мене, я ладен сказати про нього все, що думаю.

47. Роблю багато такого, про що потім жалкую.

48. Якщо злюся, можу вдарити кого-небудь.

49. 3 десяти років у мене не було сплесків гніву.

50. Часто відчуваю себе як запас, що може вибухнути.

51. Якби б люди знали, що я відчуваю, мене б вважали важкою людиною.
52. Завжди думаю про те, що змушує людей робити щось приємне для мене.
53. Коли на мене кричать, я кричу у відповідь.
54. Невдачі пригнічують мене.
55. Б'юся не більше й не менше за інших.
56. Можу пригадати такі випадки, коли хапав якісь речі та ламав їх від гніву.
57. Іноді відчуваю, що можу першим почати бійку.
58. Іноді відчуваю, що життя до мене несправедливе.
59. Раніше вважав, що більшість людей говорить правду, тепер так не вважаю.
60. Сварюся тільки від злості.
61. Коли чиню неправильно, то відчуваю почуття провини.
62. Якщо для захисту своїх прав треба застосувати силу, я її застосовую.
63. Іноді виражаю свій гнів тим, що стукаю по столу.
64. Буваю грубим з людьми, які мені не подобаються.
65. У мене немає ворогів, які б намагалися скривдити мене.
66. Не вмію поставити людину на місце, навіть коли вона на це заслуговує.
67. Часто думаю, що живу неправильно.
68. Знаю людей, які здатні довести мене до бійки.
69. Не переймаюся через дрібниці.
70. Мені рідко здається, що люди намагаються зробити мені зле.
71. Часто погрожую людям, не маючи наміру виконати погрози.
72. Останнім часом став занудою.
73. У розмові часто підвищую голос.
74. Намагаюся приховувати погане ставлення до людей.
75. Краще погоджуся з ким-небудь, ніж буду сваритися.

Обробка та оцінка результатів.

Відповіді «так» і «мабуть, так» об'єднуються (додаються як відповіді «так»), так само і відповіді «ні» та «мабуть, ні» (додаються як відповіді «ні»).

Ключ 1 для обробки результатів методики:

«1» фізична агресія (κ=11): 1+, 9-, 17-, 25+, 33+, 41+, 48+, 55+, 62+, 68+.

«2» вербальна агресія (κ=8): 7+, 15+, 23+, 31+, 39-, 46+, 53+, 60+, 66-, 71+, 73+, 74-, 75-

«3» непряма агресія (κ= 13): 2+, 10+, 18+, 26-, 34+, 42+, 49-, 56+, 63+.

«4» негативізм (κ=20): 4+, 12+, 20+, 28+, 36-.

«5» роздратування (κ=9): 3+, 11-, 19+, 27+, 35-, 43+, 50+, 57+, 64+, 69-, 72+.

«6» підозріливість (κ=11): 6+, 14+, 22+, 30+, 38+, 45+, 52+, 59+, 65-, 70-.

«7» образа (κ=13): 5+, 13+, 21+, 29+, 37+, 44+, 51+, 58+.

«8» почуття провини (κ=11): 8+, 16+, 24+, 32+, 40+, 47+, 54+, 61+, 67+.

Номери питань із знаком «-» вимагають реєстрації відповіді з протилежним знаком: якщо відповідь «так» то реєструється як «ні», якщо була відповідь «ні», реєструється відповідь «так». Сума балів, помножена на коефіцієнт, що вказаний у дужках на кожний параметр агресивності, дозволяє одержати нормовані показники, які характеризують індивідуальні і групові результати (нульові значення не враховуються). Сумарні показники: («1» + «2» + «3») : 3 = ІА - індекс агресивності; («6» + «7») : 2 = ІВ - індекс ворожості.

Фізична агресія – використання фізичної сили проти іншої людини.

Вербальна агресія – вираження негативних почуттів як через форму (сварка, крик, вереск), так і через зміст мовних звертань до інших (погрози, прокляття).

Непряма агресія – використання непрямим шляхом спрямованих проти інших чуток, поголосів, пліток та прояв неупорядкованих афектів у криках, тупотінні ногами тощо.

Негативізм – опозиційна форма поведінки, спрямована проти авторитетів та керівництва, яка може мати прояв від пасивного опору до активних дій проти вимог, правил, законів,

Роздратування – схильність до збудження, готовність виявити грубість, запальність.

Підозрілість – схильність до недовіри та обережного ставлення до людей, впевненість у недобрих намірах оточуючих.

Образа – прояв ненависті до оточуючих та заздрості, що обумовлено почуттям гніву, незадоволеності однією людиною або всім світом за дійсні або уявні страждання.

Почуття провини – ставлення та дії щодо себе або оточуючих, які спираються на переконання в тому, що піддослідний є поганою людиною або діє неправильно: безсовісно, некорисно, зле.

Ключ 2 з бланком для аналізу результатів:

1	3	5	4	7	6	2	8
---	---	---	---	---	---	---	---

1+	2+	3+	4+	5+	6+	7+	8+
9-	10+	11-	12+	13+	14+	15+	16+
17-	18+	19+	20+	21	22+	23+	24+
25+	26-	27+	28+	29+	30+	31	32+
33+	34+	35-	36-	37+	38+	39-	40+
41+	42+	43+		44	45+	46+	47+
48+	49-	50+		51	52+	53+	54+
55+	56+	57+		58+	59+	60+	61 +
62+	63+	64+			65-	66-	67+
68+		69-			70-	71	
		72+				73+	
						74-	
						75-	
11	13	9	20	13	11	8	11

Навчальне видання

В.С Штифурак., Г.К. Зелинська, А.М.Кавецька, І.С . Потоцька

ПСИХОЛОГІЧНА КОРЕКЦІЯ ТРИВОЖНОСТІ ТА СТРЕСУ У ДІТЕЙ

Навчально-методичний посібник
Підписано до друку 25. 03. 2014р.Формат60х90/16
Папір офсетний.Гарнітура Times New Roman/
Ум. Друк. Арк. 9,2. Наказ 100 прим. Зам. №92

ТОВ «Ландо ЛТД», м. Вінниця, вул. Хмельницьке шосе, 145.
тел/факс: (0432) 52-33-95
e-mail: landovin@sovamua.com