

**ВИЩИЙ НАВЧАЛЬНИЙ ПРИВАТНИЙ ЗАКЛАД  
«ДНІПРОВСЬКИЙ ГУМАНІТАРНИЙ УНІВЕРСИТЕТ»  
НАВЧАЛЬНО-НАУКОВИЙ ІНСТИТУТ  
Кафедра психології**

На правах рукопису

**МАРОЧКІ МАТВІЙ АРТЕМОВИЧ**


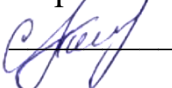
**ДОСЛІДЖЕННЯ ВПЛИВУ НЕГАТИВНИХ ЕМОЦІЙ НА ПОВЕДІНКУ  
ТА ДІЯЛЬНІСТЬ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ**

Спеціальність 053 Психологія

Освітня програма Психологія

Кваліфікаційна робота на здобуття освітнього ступеня бакалавра

Науковий керівник:  
Агарков Олег Анатолійович,  
доктор політичних наук,  
професор

РЕКОМЕНДОВАНО ДО ЗАХИСТУ  
Протокол засідання кафедри психології  
№ 15 від 06.06.2024  
Завідувач кафедри психології  
 Людмила ПРИСНЯКОВА  
Нормоконтроль  
 Наталія СЕРГІЄНКО


Дніпро, 2024

**ВИЩИЙ НАВЧАЛЬНИЙ ПРИВАТНИЙ ЗАКЛАД  
«ДНІПРОВСЬКИЙ ГУМАНІТАРНИЙ УНІВЕРСИТЕТ»  
НАВЧАЛЬНО-НАУКОВИЙ ІНСТИТУТ**

Кафедра психології  
Освітній ступінь бакалавр  
Спеціальність 053 Психологія  
Освітня програма «Психологія»

ЗАТВЕРДЖУЮ

Завідувач кафедри психології

 **Людмила ПРИСНЯКОВА**

«12» 06. 2024 року

**ЗАВДАННЯ НА КВАЛІФІКАЦІЙНУ РОБОТУ**

**МАРОЧКІН МАТВІЙ АРТЕМОВИЧ**

(прізвище, ім'я, по батькові здобувача вищої освіти)

1. Тема роботи: **Дослідження впливу негативних емоцій на поведінку та діяльність учнів початкових класів**

2. Науковий керівник: **Агарков Олег Анатолійович, доктор політичних наук, професор**

(прізвище, ім'я, по батькові, науковий ступінь, вчене звання)

3. Термін подання роботи на кафедру **07.06.2024**

4. Мета кваліфікаційної роботи: **вивчення впливу негативних емоцій на поведінку та діяльність учнів початкових класів**

5. Завдання випускної кваліфікаційної роботи:

1. Описати психологічні аспекти аналізу емоцій.
2. Провести психологічний аналіз впливу негативних емоцій на учнів початкових класів.
3. Організувати та провести дослідження.
4. Проаналізувати результати дослідження.

## КАЛЕНДАРНИЙ ПЛАН ВИКОНАННЯ КВАЛІФІКАЦІЙНОЇ РОБОТИ

№ з/п	Назва етапів кваліфікаційної роботи	Термін виконання етапів роботи	Примітка
1.	Вступ	2024 р.	виконано
2.	I Розділ	2024 р.	виконано
3.	II Розділ	2024 р.	виконано
4.	Робота в цілому	2024 р.	виконано

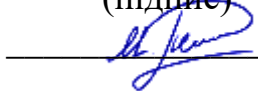
Науковий керівник



Олег АГАРКОВ

(підпис)

Здобувач вищої освіти



Матвій МАРОЧКІН

Дата видачі завдання 13.09. 2023 р.

## АНОТАЦІЯ

Емоції це специфічний об'єкт, який не можна віднести до почуттів, оскільки це миттєве явище. Коли звикли говорити про те, що радіють, бояться, сердяться – всі ці дії виражають стан нашої душі. Емоції - особливий клас суб'єктивних психологічних станів, що відображають у формі безпосередніх переживань, відчуттів приємного чи неприємного, ставлення людини до світу та людей, процес та результати його практичної діяльності.

Які б умови та детермінанти не визначали життя людини, психологічно дієвими вони стають лише в тому випадку, якщо їм вдається проникнути у сферу його емоційних відносин, переломитися, і закріпитися в ньому, констатуючи в людині упередженість, без якої немислима жодна діяльність. Таким чином, емоції з усією очевидністю виявляють свій вплив на виробництві та в сім'ї, у пізнанні та мистецтві, у педагогіці та клініці, у творчості та в душевних кризах людини. Така універсальна значимість емоцій є надійною запорукою підвищеного наукового інтересу до них. І сьогодні ця проблема як ніколи актуальна.

Емоції, відображаючи навколишній світ і відповідно до цього регулюючи нашу поведінку та діяльність, відіграють важливу роль у житті кожної людини. Їх значимість як одного з визначальних факторів розвитку особистості особливо велика в молодшому шкільному віці.

Переживання емоційних станів у віці визначає картину бачення дитиною світу, впливає характер взаємодії з нею, на оцінку подій, що відбуваються в ньому. Таким чином, формування власного ставлення до навколишньої дійсності залежить від якості емоційних переживань, що випробовуються дитиною: позитивних або негативних.

Якщо позитивні емоції – це своєрідна «нагорода» організму за працю, витрачений їм у процесі досягнення корисного результату, то негативні емоції є сигналом порушення сталості внутрішнього середовища організму.

Сприяючи гармонійному перебігу життєвих процесів, негативні емоції несуть у собі також деструктивну функцію, яка може змінити ставлення суб'єкта до діяльності, впливаючи з його поведінка. У деяких випадках це призводить до встановлення певного роду негативного емоційного стану, який різною мірою може негативно позначатися як на основній діяльності дитини, так і на її загальному психічному та/або соматичному стані.

На теперішній час значна частина учнів стикається з труднощами у навчанні. За наявними даними близько 70% учнів школи потребують психологічної допомоги та корекції; 20% молодших школярів мають різні морфофункціональні відхилення та близько 20% - відхилення психоневрологічного характеру».

Сучасна традиційна шкільна освіта багато в чому побудована на актуалізації та підтримці у учнів певного рівня тривожності. Вчитель, оціночно екзаменаційна система, неадекватні батьківські очікування щодо успіхів у навчанні називаються школярами найпоширенішими факторами, що сприяють виникненню у них занепокоєння, тривоги. Дуже висока тривожність є суб'єктивним проявом психологічного неблагополуччя. Поведінкові її прояви можуть полягати у загальній дезорганізації діяльності, що порушує її спрямованість та продуктивність.

Тим часом вплив негативних емоційних станів на інтелектуальну діяльність дуже сильний, особливо на учнів початкових класів. У них спостерігається недосконалість функції кори великих півкуль, що проявляється у дітей в особливостях поведінки, організації діяльності та емоційної сфери: учні початкових класів легко відволікаються, не здатні до тривалого зосередження, збудливі та емоційні. Все це не може не відбиватися на їх поведінці та успіхах у навчанні.

У роботі можна сформулювати таку гіпотезу: тривожність як негативний емоційний стан учнів початкових класів впливає на поведінку і результативність їх навчальної діяльності.

Об'єкт дослідження – негативні емоції.

Предмет дослідження – дослідження впливу негативних емоцій на поведінку та діяльність учнів початкових класів.

Метою роботи є вивчення впливу негативних емоцій на поведінку та діяльність учнів початкових класів.

Виходячи з мети, об'єкта, предмета дослідження та поставленої гіпотези, були визначені такі завдання:

1. Описати психологічні аспекти аналізу емоцій.
2. Провести психологічний аналіз впливу негативних емоцій на учнів початкових класів.
3. Організувати та провести дослідження.
4. Проаналізувати результати дослідження.

У реалізації поставлених завдань були використані такі методи дослідження:

З метою підтвердження гіпотези було проведено дослідження, в якому брало участь 60 учнів 3-х класів шкіл м. Дніпра (№ 13, № 30, №34, № 39).

Вибірка проводилася з урахуванням успішності дітей із навчальних предметів. На цій основі були сформовані 2 групи: «Група-А», до якої увійшли діти з високою успішністю з навчальних предметів, і «Група-Б», її склали діти з низькою успішністю. Дослідження проводилося з лютого по травень 2024.

У дослідженні були використані наступні методи:

1. Спостереження проявів дітьми тривожності.
2. Бесіда щодо виявлення негативних емоцій учнів початкових класів, пов'язаних зі школою та навчальною діяльністю.
3. Вивчення тривожності молодшого школяра шляхом проєктивного рисунка.
4. Вивчення тривожності молодшого школяра методикою Філліпса

Наукова новизна полягає у дослідженні впливу негативних емоцій на навчання та діяльність учнів початкових класів.

Теоретична значущість роботи полягає у тому, що отримані висновки можуть бути використані для розвитку теорій особистості, під час викладання дисциплін «вікова психологія», «психологія сім'ї», «дитяча психологія» і т.п.

Практична значущість роботи полягає у тому, що основні результати дослідження можуть бути використані при формуванні тренінгів, щодо розвитку емоційного інтелекту учнів початкових класів та управління емоціями.

Структура роботи: кваліфікаційна робота складається з двох розділів, висновків, переліку посилань.

## ABSTRACT

Emotions are a specific object that cannot be attributed to feelings, as they are a momentary phenomenon. When we are used to talking about being happy, afraid, angry - all these actions express the state of our soul. Emotions are a special class of subjective psychological states that reflect in the form of direct experiences, pleasant or unpleasant sensations, a person's attitude to the world and people, the process and results of his practical activities.

No matter what conditions and determinants determine a person's life, they become psychologically effective only if they manage to penetrate into the sphere of his emotional relations, break, and become entrenched in it, ascertaining in a person a bias without which no activity is unthinkable. Thus, emotions clearly manifest their influence in production and in the family, in knowledge and art, in pedagogy and clinic, in creativity and in mental crises of a person. Such universal significance of emotions is a reliable guarantee of increased scientific interest in them. And today this problem is more relevant than ever.

Emotions, reflecting the surrounding world and regulating our behavior and activities accordingly, play an important role in the life of every person. Their significance as one of the determining factors of personality development is especially great in primary school age.

Experiencing emotional states at one's age determines the picture of the child's vision of the world, influences the nature of interaction with it, and the assessment of the events taking place in it. Thus, the formation of one's own attitude to the surrounding reality depends on the quality of emotional experiences experienced by the child: positive or negative.

If positive emotions are a kind of "reward" of the organism for the work spent on it in the process of achieving a useful result, then negative emotions are a signal of a violation of the stability of the internal environment of the organism. Contributing to the harmonious flow of life processes, negative emotions also have



a destructive function that can change the subject's attitude to activities, influencing his behavior. In some cases, this leads to the establishment of a certain kind of negative emotional state, which to varying degrees can negatively affect both the child's main activity and his general mental and/or somatic state.

At present, a significant part of students faces difficulties in learning. According to available data, about 70% of school students need psychological help and correction; 20% of junior high school students have various morphofunctional abnormalities and about 20% have psychoneurological abnormalities."

Modern traditional school education is largely based on the actualization and maintenance of a certain level of anxiety among students. The teacher, the assessment and examination system, and inadequate parental expectations regarding academic success are named by schoolchildren as the most common factors contributing to their anxiety and worry. Very high anxiety is a subjective manifestation of psychological distress. Its behavioral manifestations may consist in a general disorganization of activity, which disrupts its orientation and productivity.

Meanwhile, the impact of negative emotional states on intellectual activity is very strong, especially on primary school students. In them, there is an imperfection of the function of the cortex of the large hemispheres, which is manifested in children in the peculiarities of behavior, organization of activities and the emotional sphere: elementary school students are easily distracted, unable to concentrate for a long time, excitable and emotional. All this cannot help but affect their behavior and academic success.

The following hypothesis can be formulated in the work: anxiety as a negative emotional state of primary school students affects the behavior and effectiveness of their educational activities.

The object of research is negative emotions.

The subject of the study is the study of the influence of negative emotions on the behavior and activities of primary school students.

The purpose of the work is to study the influence of negative emotions on the behavior and activities of primary school students.

Based on the goal, object, subject of research and the proposed hypothesis, the following tasks were defined:

1. Describe the psychological aspects of emotion analysis.
2. Conduct a psychological analysis of the impact of negative emotions on primary school students.
3. Organize and conduct research.
4. Analyze the research results.

The following research methods were used in the implementation of the tasks:

In order to confirm the hypothesis, a study was conducted in which 50 students of the 3rd grades of schools in the city of Dnipro (No. 13, No. 30, No. 34, No. 39) took part.

The selection was made taking into account the success of children in academic subjects. On this basis, 2 groups were formed: "Group-A", which included children with high academic performance, and "Group-B", which consisted of children with low academic performance. The study was conducted from February to May 2024.

The following methods were used in the study:

1. Observation of children's manifestations of anxiety.
2. Discussion on identifying negative emotions of primary school students related to school and educational activities.
3. Study of the anxiety of a junior high school student by projective drawing.
4. Studying the anxiety of a junior high school student using the Phillips method

The scientific novelty consists in the study of the impact of negative emotions on the learning and activities of primary school students.

The theoretical significance of the work lies in the fact that the obtained conclusions can be used for the development of personality theories, during the

teaching of the disciplines "age psychology", "family psychology", "child psychology", etc.

The practical significance of the work lies in the fact that the main results of the study can be used in the formation of trainings regarding the development of emotional intelligence of elementary school students and emotion management.

The structure of the work: the bachelor's work consists of two sections, conclusions, and a list of references.

## ЗМІСТ

ВСТУП.....	13
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ ВПЛИВУ НЕГАТИВНИХ ЕМОЦІЙ НА ПОВЕДІНКУ ТА ДІЯЛЬНІСТЬ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ.....	17
1.1. Психологічні аспекти аналізу емоцій.....	17
1.2. Психологічний аналіз впливу негативних емоцій на учнів початкових класів .....	48
Висновки до розділу 1.....	60
РОЗДІЛ 2. ЕМПІРИЧНИЙ АНАЛІЗ ВПЛИВУ НЕГАТИВНИХ ЕМОЦІЙ НА ПОВЕДІНКУ ТА ДІЯЛЬНІСТЬ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ .....	66
2.1. Організація та проведення дослідження.....	66
2.2. Результати дослідження.....	68
Висновки до розділу 2.....	103
ВИСНОВКИ.....	108
ПЕРЕЛІК ДЖЕРЕЛ ПОСИЛАНЬ.....	115

## ВСТУП

Емоції це об'єкт, який не можна віднести до почуттів, оскільки це миттєве явище. Коли звикли говорити про те, що радіють, бояться, сердяться – всі ці дії виражають стан нашої душі. Емоції - особливий клас суб'єктивних психологічних станів, що відображають у формі безпосередніх переживань, відчуттів приємного чи неприємного, ставлення людини до світу та людей, процес та результати його практичної діяльності.

Які б умови та детермінанти не визначали життя людини, психологічно дієвими вони стають лише в тому випадку, якщо їм вдається проникнути у сферу його емоційних відносин, переломитися, і закріпитися в ньому, констатуючи в людині упередженість, без якої немислима жодна діяльність. Таким чином, емоції з усією очевидністю виявляють свій вплив на виробництві та в сім'ї, у пізнанні та мистецтві, у педагогіці та клініці, у творчості та в душевних кризах людини. Така універсальна значимість емоцій є надійною запорукою підвищеного наукового інтересу до них. І сьогодні ця проблема як ніколи актуальна.

Емоції, відображаючи навколишній світ і відповідно до цього регулюючи нашу поведінку та діяльність, відіграють важливу роль у житті кожної людини. Їх значимість як одного з визначальних факторів розвитку особистості особливо велика в молодшому шкільному віці.

Переживання емоційних станів у віці визначає картину бачення дитиною світу, впливає характер взаємодії з нею, на оцінку подій, що відбуваються в ньому. Таким чином, формування власного ставлення до навколишньої дійсності залежить від якості емоційних переживань, що випробовуються дитиною: позитивних або негативних.

Якщо позитивні емоції – це своєрідна «нагорода» організму за працю, витрачений їм у процесі досягнення корисного результату, то негативні емоції є сигналом порушення сталості внутрішнього середовища організму. Сприяючи гармонійному перебігу життєвих процесів, негативні емоції несуть

у собі також деструктивну функцію, яка може змінити ставлення суб'єкта до діяльності, впливаючи з його поведінка. У деяких випадках це призводить до встановлення певного роду негативного емоційного стану, який різною мірою може негативно позначатися як на основній діяльності дитини, так і на її загальному психічному та/або соматичному стані.

На теперішній час значна частина учнів стикається з труднощами у навчанні. За наявними даними близько 70% учнів школи потребують психологічної допомоги та корекції; 20% молодших школярів мають різні морфофункціональні відхилення та близько 20% – відхилення психоневрологічного характеру».

Сучасна традиційна шкільна освіта багато в чому побудована на актуалізації та підтримці у учнів певного рівня тривожності. Вчитель, оціночно екзаменаційна система, неадекватні батьківські очікування щодо успіхів у навчанні називаються школярами найпоширенішими факторами, що сприяють виникненню у них занепокоєння, тривоги. Дуже висока тривожність є суб'єктивним проявом психологічного неблагополуччя. Поведінкові її прояви можуть полягати у загальній дезорганізації діяльності, що порушує її спрямованість та продуктивність.

Тим часом вплив негативних емоційних станів на інтелектуальну діяльність дуже сильний, особливо на учнів початкових класів. У них спостерігається недосконалість функції кори великих півкуль, що проявляється у дітей в особливостях поведінки, організації діяльності та емоційної сфери: учні початкових класів легко відволікаються, не здатні до тривалого зосередження, збудливі та емоційні. Все це не може не відбиватися на їх поведінці та успіхах у навчанні.

Проблематикою зазначеною у темі бакалаврської роботи займалися Бовть О. Б. [1], Варава Л. А. [2], Ізотова О. І. [3], Маляр О. І. [4], Пеньковська Н. М. [5], Поліщук В. [6], Славіна Н. С. [7], Максименко К. С. [8].

У роботі можна сформулювати таку гіпотезу: тривожність як негативний емоційний стан учнів початкових класів впливає на поведінку і результативність їх навчальної діяльності.

Об'єкт дослідження – негативні емоції.

Предмет дослідження – дослідження впливу негативних емоцій на поведінку та діяльність учнів початкових класів.

Метою роботи є вивчення впливу негативних емоцій на поведінку та діяльність учнів початкових класів.

Виходячи з мети, об'єкта, предмета дослідження та поставленої гіпотези, були визначені такі завдання:

1. Описати психологічні аспекти аналізу емоцій.
2. Провести психологічний аналіз впливу негативних емоцій на учнів початкових класів.
3. Організувати та провести дослідження.
4. Проаналізувати результати дослідження.

У реалізації поставлених завдань були використані такі методи дослідження:

З метою підтвердження гіпотези було проведено дослідження, в якому брало участь 50 учнів 3-х класів шкіл м. Дніпра (№ 13, № 30, №34, № 39).

Вибірка проводилася з урахуванням успішності дітей із навчальних предметів. На цій основі були сформовані 2 групи: «Група-А», до якої увійшли діти з високою успішністю з навчальних предметів, і «Група-Б», її склали діти з низькою успішністю. Дослідження проводилося з лютого по травень 2024.

У дослідженні були використані наступні методи:

1. Спостереження проявів дітьми тривожності.
2. Бесіда щодо виявлення негативних емоцій учнів початкових класів, пов'язаних зі школою та навчальною діяльністю.
3. Вивчення тривожності молодшого школяра шляхом проєктивного рисунка.
4. Вивчення тривожності молодшого школяра методикою Філліпса

Наукова новизна полягає у дослідженні впливу негативних емоцій на навчання та діяльність учнів початкових класів.

Теоретична значущість роботи полягає у тому, що отримані висновки можуть бути використані для розвитку теорій особистості, під час викладання дисциплін «вікова психологія», «психологія сім'ї», «дитяча психологія» і т.п.

Практична значущість роботи полягає у тому, що основні результати дослідження можуть бути використані при формуванні тренінгів, щодо розвитку емоційного інтелекту учнів початкових класів та управління емоціями.

Апробація результатів роботи та публікації:

Агарков О. А., Марочкін М. А. Психологічний аналіз негативних емоцій молодшого школяра // Глобалізація наукових знань: міжнародна співпраця та інтеграція галузей наук: матеріали VI Міжнародної студентської наукової конференції, м. Біла Церква, 7 червня, 2024 рік / ГО «Молодіжна наукова ліга». Вінниця: ТОВ «УКРЛОГОС Груп», 2024. С. 327-329.

Структура роботи: кваліфікаційна робота складається з двох розділів, висновків, переліку посилань.



# РОЗДІЛ 1

## ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ ВПЛИВУ НЕГАТИВНИХ ЕМОЦІЙ НА ПОВЕДІНКУ ТА ДІЯЛЬНІСТЬ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

### 1.1. Психологічні аспекти аналізу емоцій

Ключові принципи теорії диференціальних емоцій періодично змінювалися [87]. Вони змінюються насамперед завдяки прогресу в методології та дослідженнях. Вони також можуть змінюватися в результаті теоретичних дебатів, які підкреслюють необхідність деяких уточнень і відмінностей між конструктами. Сучасний набір принципів чітко висвітлює різні типи емоцій та їхню роль в еволюції та розвитку різних рівнів свідомості/обізнаності та розуму, людського менталітету та поведінки. Поточне переформулювання принципів ТДЕ полегшується досягненнями в науці про емоції, когнітивній нейронауці та клінічній науці про розвиток, а також у соціальній психології та психології особистості. Основним аспектом теоретичної точки зору, є те, що емоції та пізнання, хоча часто правильно розглядаються як такі, що мають функціонально окремі особливості та впливи [21; 166], є інтерактивними, і інтегровані або змішані з мозком [109; 140; 141]. Ця теза узгоджується з давнім визнанням високого ступеня зв'язку між нейронними структурами та системами мозку. Можна припустити, що емоція матиме суттєвий і вимірюваний вплив на пізнання та дії, коли стимул або ситуація є особисто чи соціально значущими. Попередня загальна теза та більш конкретна гіпотеза, здається, суперечать крайнім конструктивістським позиціям. Такі позиції визначають або локалізують емоцію на рівні сприйняття і, очевидно, не мають місця для ідеї взаємодії між різними характеристиками емоції (наприклад, мотивація/почуття) і пізнання (наприклад, концептуальні процеси вищого порядку) [17]. Нинішня позиція може бути певною

подібністю до компонентно-динамічних підходів, принаймні з точки зору безперервно мінливих аспектів або конфігурацій психічних процесів [58; 157]. Проте нинішня позиція може відрізнятись від останньої тим, що розглядає емоції та пізнання як такі, що завжди взаємодіють і, таким чином, зазвичай виключають чисті когнітивні та емоційні стани.

Принципи, які визначають зміст емоцій можна сформулювати наступним чином:

- Емоційне почуття ( *a* ) походить від еволюції та нейробіологічного розвитку, ( *b* ) є ключовим психологічним компонентом емоцій і свідомості, а ( *c* ) частіше за своєю природою є адаптивним, ніж дезадаптивним.

- Емоції відіграють центральну роль в еволюції свідомості, впливають на появу вищих рівнів свідомості в онтогенезі та значною мірою визначають зміст і спрямованість свідомості протягом усього життя.

- Емоції бувають мотиваційно-інформаційними, перш за все в силу свого досвідного або почуттєвого компонента. Емоційні почуття становлять основний мотиваційний компонент розумових операцій і явної поведінки.

- Базові емоції допомагають організувати та мотивувати швидкі (і часто більш-менш автоматичні, хоча й податливі) дії, які мають вирішальне значення для адаптивних реакцій на безпосередні виклики виживанню чи добробуту. У схемах емоцій нейронні системи та розумові процеси, залучені до емоцій, почуттів, сприйняття та пізнання, постійно та динамічно взаємодіють у створенні та моніторингу думок і дій. Ці динамічні взаємодії (від миттєвих процесів до рис або явищ, схожих на риси) можуть генерувати незліченну кількість специфічних емоцій (наприклад, схем гніву), які мають однаковий стан основного почуття, але різні тенденції сприйняття (упередження), думки та плани дій .

- Використання емоцій, як правило, залежить від ефективної взаємодії емоцій і пізнання, є адаптивною думкою або дією, яка походить,

частково, безпосередньо з досвіду емоційного почуття/мотивації, а частково з набутих когнітивних, соціальних і поведінкових навичок.

– Схеми емоцій стають дезадаптивними і можуть призвести до психопатології, коли навчання призводить до розвитку зв'язків між емоціями, відчуттями та дезадаптивними пізнанням і діями.

– Емоція інтересу постійно присутня в нормальному розумі за звичайних умов, і вона є центральною мотивацією для участі в творчих і конструктивних починаннях і для відчуття благополуччя. Інтерес і його взаємодія з іншими емоціями обумовлюють вибіркочу увагу, яка, в свою чергу, впливає на всі інші психічні процеси.

Розробку та емпіричну підтримку принципів 1–6 можна знайти в наступних джерелах та їх списках посилань [9; 84; 86; 87; 164]. Принципи 1-3 застосовуються до всіх емоцій, а 4-6 стосуються в першу чергу схем емоцій. Принцип 7 складається з положень про найбільш поширену з усіх людських емоцій – інтерес-збудження. Для гіпотези постійного інтересу до нормального розуму не існує конкретної емпіричної підтримки.

У цьому підрозділі розглядається критична потреба в чіткому розрізненні між базовими позитивними та основними негативними емоціями, а особливо між короткими базовими епізодами емоцій та схемами емоцій. На відміну від базових негативних емоцій, які виникають у коротких епізодах і включають дуже незначну когнітивну функцію, окрім мінімальних процесів сприйняття, схеми емоцій включають емоцію та когнітивну функцію (часто когнітивну здатність вищого порядку) у динамічних взаємодіях [80; 81; 109].

Жодна з багатьох спроб скласти загальноприйнятне визначення емоцій не виявилася успішною [85]. Проте слід ще раз підняти 124-річну історію питання, яке поставив Джеймс [95]: що таке емоція? Трапляється, що відповідь Джеймса на власне запитання має досить популярну відстрочку в анналах сучасної нейронауки. Подібно до Джеймса, Дамасіо стверджував, що реакції мозку становлять емоцію або вираження емоцій тілом і що почуття

емоцій є наслідком нейробіологічного (тілесного) вираження [39]. Навпаки, я пропоную, щоб почуття емоції розглядалося як фаза (а не наслідок) нейробіологічної активності або вираження емоції тілом [104].

Цікавим є питання, щодо витоків емоцій. Рассел припустив, що основний вплив є безперервним у мозку та надає інформацію про задоволення/незадоволення та збудливу цінність стимулів. Навпаки, я стверджував, що окрема емоція або шаблон взаємодіючих емоцій завжди присутні (хоча не обов'язково позначені чи сформульовані) у свідомому мозку [80; 86; 87]. Барретт вважав, що окремі емоції виникають в результаті концептуального акту на основний афект або як функція «концептуальної структури, яка надається мовою» [18]. Навпаки, можна припустити, що окремі емоції не можна створити, навчити або засвоїти через когнітивні процеси [91; 86; 87]. Як зауважили Едельман і Тононі, «... емоції є основоположними як для походження свідомого мислення, так і для його бажання» [53]. Отже, перцептивні та концептуальні процеси і сама свідомість більше схожі на наслідки емоцій, ніж на джерела їх походження. Окремі емоційні переживання виникають в онтогенезі задовго до того, як діти оволодіють мовою або концептуальними структурами, які адекватно оформляють якості, які ми знаємо як дискретні емоційні почуття. Крім того, оволодіння мовою не гарантує, що емоційний досвід завжди можна ідентифікувати та передати вербально. Навіть дорослі відчують великі труднощі з формулюванням точного опису своїх емоційних почуттів [104].

Таким чином, емоційні почуття можуть бути активовані та впливати на сприйняття, оцінку, концептуальні та некогнітивні процеси [83], але не можуть бути створені ними. Описуючи походження квалія — свідомих переживань, які включають емоційні почуття, – Едельман і Тононі писали: «Ми можемо проаналізувати їх і дати приписи щодо того, як вони виникають, але, очевидно, ми не можемо породити їх, не давши спочатку відповідного мозку. структур та їх динаміка в тілі окремого організму». Вони стверджували, що такі

структури виникають в результаті змін мозку внаслідок «відбору розвитку», аспекту нейронного дарвінізму [53]. Уникаючи когнітивно-конструктивістського підходу, відстоюваного Барретом, Едельман і Тоні дійшли висновку, що «розвиток ранніх кваліа відбувається в основному на основі мультимодального, тілесно-центрованого розрізнення, яке здійснюється пропріоцептивними, кінестетичними та вегетативними системами, які наявні в мозку ембріона та немовляти, особливо в стовбурі мозку» [17; 53].

Мабуть, узгоджуючись з позицією Едельмана, Лангера і Панксеппа [52; 104; 137; 138], можна припустити, що відчуття емоцій є фазою нейробіологічної активності, яку відчуває організм. Він відчувається і виражений навіть у дітей без кори головного мозку [118]. Цей компонент емоції завжди переживається або відчувається, хоча не обов'язково позначений, сформульований або присутній у свідомості доступу.

Почуття емоцій, як і будь-яка інша нейробіологічна активність, варіюється від низького до високого рівня інтенсивності. Вегетативна нервова система може модулювати почуття емоції, але не змінює його якість або валентність [170; 171]. Для виникнення емоційних почуттів не обов'язковий ні помірний, ні високий рівень активності вегетативної нервової системи. Свідомість здатна виявляти та розрізняти незначні зміни в нейробіологічній активності та результуючі якості [52], які включають емоції. На відміну від попередніх формулювань, нервові процеси в спостережуваній миміці можуть бути або не бути частиною критичної нейробіологічної активності, пов'язаної з емоціями [78; 170].

Емоційні почуття виникають в результаті інтеграції одночасної діяльності в структурах і колах мозку, які можуть включати стовбур мозку, мигдалину, острівець, передню поясну частину та орбітофронтальну кору [39; 103]. Рівні емоційних почуттів, як і інших нейробіологічних дій, коливаються від низьких і непомітних до високих і екстремальних. Сучасна теорія та докази

свідчать про те, що компонент почуттів емоцій сприяв еволюції свідомості та афективним, когнітивним процесам і процесам дії, пов'язаним із цілеспрямованою поведінкою.

Визначення емоційних почуттів як фази нейробіологічного процесу обходить аргумент, що почуття не є фізичним і, отже, не може бути причинним. Проте контраргументом є те, що в найкращому випадку почуття є лише якістю нейробіологічних процесів, а не нейробіологічною активністю як такою. Однак, навіть якби це було правдою, Едельман стверджує, що кваліа все одно можна було б описати як причинно-наслідкові, оскільки вони є справжніми представленнями основної таламо-кортикальної активності. Таким чином, незалежно від того, чи погоджується хтось із наявною пропозицією про те, що почуття є фазою нейробіологічної активності, вони все ще можуть розглядатися як причинно-наслідкові процеси [52].

Сучасне формулювання походження та природи емоційних почуттів відрізняється від тих, які описують емоційні почуття та емоційний стан (або пов'язану з емоціями нейробіологічну активність) як окремі та незалежні [102]. Крім того, погляд на почуття емоції як фазу нейробіологічної активності або вираження емоції тілом відрізняється від ідеї, що нейробіологічне вираження або вираження тіла має передувати емоціям [38]. Сучасний опис емоційних почуттів рівносильний тому, що вони є еволюційно розвиненою й незасвоєною нейробіологічною активністю. Почуття є ключовим психологічним аспектом емоцій: мотивація та інформація.

Почуття є динамічним компонентом емоцій [137;138] і двох пов'язаних психобіологічних процесів – захоплення та індивідуації [104]. Мотиваційна, сигнальна та інформаційна функції почуттів дозволяють їм залучати, або спрощувати й організовувати те, що може стати (особливо в складних ситуаціях) величезною кількістю імпульсів у цілеспрямовані когнітивні процеси та кілька адаптивних дій [104]. Таке опосередковане відчуттями захоплення імпульсів через ситуації та час розвитку сприяє формуванню

моделей почуттів, пізнання та дій, які становлять індивідуацію – організацію рис та їх поєднання в унікальну особистість. Однак відчуття емоції не гарантує, що вона буде позначена, сформульована або відчута рефлексивною свідомістю або на високому рівні усвідомлення. Рівень усвідомлення почуття емоції частково залежить від його інтенсивності та вираження, а після оволодіння мовою – від маркування, артикуляції та визнання досвіду емоції. Ці здібності, критичні для особистості та соціального розвитку, залежать від нейронної активності та результуючих процесів, залучених до символізації та мови.

У процесі розвитку концептуальне «Я» стає важливим для процесу відчуття та вираження емоцій, але концептуальне «Я» вищого порядку не є необхідним ні для того, ні для іншого. Немовлята відчувають і виражають базові емоції задовго до того, як вони можуть надати будь-які докази самооцінки [88], як і діти без кори головного мозку [118].

Емоції-почуття, що викликають мотивацію та викликають сигнали, надають інформацію, важливу для пізнання та дії [78]. Інші концептуалізували емоції як інформацію, і ця тема надихнула значну кількість відповідних досліджень [158]. У відповідності з ідеєю, що емоції почуття є явищем, що створює сигнали та інформує, вони також можуть дозволити собі свого роду передбачення. Почуття можуть передбачати вплив майбутніх стимулів шляхом передбачення зв'язку між майбутніми критичними ситуаціями та наступними емоційними переживаннями та потребами, наприклад, небезпека→страх→безпека або втрата→печаль→соціальна підтримка [104]. Така випереджувальна діяльність може сприяти процесам соціалізації, пов'язаним із засвоєнням соціальних навичок, пов'язаних з емоціями, в уявному або «ніби» світі.

Хоча почуття емоції може почати формувати взаємні стосунки зі сприйняттям або пізнанням до того моменту, коли воно повністю відчутне, немає підстав припускати, що його якість змінюється перцептивними та

концептуальними процесами [137; 138]. Насправді, особлива якість кожного окремого емоційного почуття розвинулась, оскільки його вплив на інші органи чуття, пізнання та дії загалом є адаптивним [53]. Для всіх базових емоцій процеси мотивації та дії відбуваються однаково в різних ситуаціях. Однак серед схем емоцій існують значні відмінності в мотиваційних, когнітивних процесах і процесах дій у різних індивідів. Детермінанти того, яке конкретне почуття емоції та який когнітивний зміст виникає в конкретній схемі емоцій, включають індивідуальні відмінності, навчання, культуру та концептуальні процеси, на які вони впливають [161].

Хоча немає єдиної думки щодо загального визначення терміну «емоція» [100], багато експертів погоджуються, що емоції мають обмежений набір компонентів і характеристик [85]. Хоча вони не погоджуються у всіх деталях, вони погоджуються з тим, що емоції мають інфраструктуру, яка включає нейронні системи, присвячені, принаймні частково, емоційним процесам, і що емоції мотивують пізнання та дії та залучають системи відповіді. Можливо, припустити, що існують різні форми емоцій, наприклад, основні емоції, які вкорінені та визначені в основному в еволюції та біології, а також схеми емоцій, які включають когнітивні компоненти, що відрізняються в різних індивідів і культур [136].

Хоча експерти погоджуються, що емоції мотивують або впливають на пізнання та дії, не всі згодні щодо того, що саме опосередковує наслідки емоцій. Відповідь може залежати від того, чи це базова емоція чи схема емоцій. Це також може залежати від того, чи проводиться розрізнення в ролях нейрофізіології емоцій і емоційних почуттів [137].

Можна стверджувати, що жодна річ (навіть емоція) ніколи не є єдиним посередником особисто чи соціально значущої поведінки. Інші люди та контекстуальні змінні зазвичай сприяють причинно-наслідковим процесам. Проте можна припустити, що почуття емоції практично завжди є одним із посередників дії у відповідь на основні емоції та посередником думки та дії у



відповідь на схеми емоцій. Таким чином, конкретний вплив почуття емоції на формування та зміну поведінки залежить від типу емоції, яка бере участь у причинно-наслідковому процесі. Почуття в базових емоціях впливає на дії, але не на пізнання вищого порядку, яке мало або зовсім не присутнє в основних емоційних процесах. Відчуття в схемах емоцій часто можуть впливати на дії та, безумовно, впливатимуть на пізнання. Мислення є ключовим агентом у регулюванні і керуванні поведінкою, яка впливає зі схем емоцій [70].

Емоції можна розділити на два широкі типи або види – базові епізоди емоцій і динамічні емоційно-когнітивні взаємодії або схеми емоцій. Неспроможність розрізнити ці два типи емоцій може бути найбільшим джерелом непорозуміння і неправильних уявлень у сучасній науці про емоції [68].

У минулому використовувався термін «базова емоція» для позначення будь-якої емоції, яка вважається фундаментальною для людського менталітету та адаптивної поведінки. Нещодавно непорозуміння та дебати щодо його значення змусили мене провести різке розмежування між основними емоціями та афективно-когнітивними структурами або схемами емоцій. Тут, відповідно до цієї відмінності, термін «базова емоція» стосується афективних процесів, породжених еволюційно старими системами мозку після відчуття екологічно значущого стимулу [86].

Основні позитивні емоції інтересу та радості і радість, що активується знайомим обличчям її матері однаково важливі для виживання, еволюції.. Однак їх структура і часовий хід можуть істотно відрізнитися один від одного. Переживання радості немовлям може бути відносно коротким у порівнянні з досвідом інтересу. Основна позитивна емоція інтересу спонукає до гри на ранньому етапі розвитку і тому може мати коротку або відносно тривалу тривалість [105].

Основні позитивні емоції виникають у ранньому онтогенезі. Як і основні негативні емоції, вони піддаються змінам розвитку. Найбільш критична з цих

змін опосередковується набуттям мови та емоційних позначок і здатністю передавати (або ділитися) емоційним досвідом за допомогою символічних процесів або мови [93].

Основні негативні емоції (сум, гнів, огида, страх) зазвичай проходять автоматично і стереотипно протягом короткого проміжку часу. Дослідження неодноразово демонстрували, що у ссавців переживання та вираження основного страху опосередковується мигдалиною [124]. Як правило, базові негативні емоції активуються підкірковими сенсорно-дискримінаційними процесами у відповідь на екологічно дійсні стимули [135]. Процеси сприйняття та дії зазвичай слідують і виконуються швидко й автоматично, щоб підвищити ймовірність отримання адаптаційної переваги [170]. Через свою природу деякі базові негативні емоції (наприклад, сум, гнів, страх) важко вивчити в лабораторії. Таким чином, більшість існуючих досліджень того, що зазвичай називають емоціями (найчастіше негативними емоціями), насправді стосується схем негативних емоцій.

Окремі емоції сорому, провини та презирства (іноді їх називають соціальними або самоусвідомленими емоціями) і модель емоцій у любові та прихильності можна вважати основними в тому сенсі, що вони є фундаментальними для людської еволюції, нормативного розвитку, людського менталітету. та ефективна адаптація. Після оволодіння мовою емоції, пов'язані з Я-концепцією або самосвідомістю, зазвичай є схемами емоцій, які включають пізнання вищого порядку (наприклад, про стосунки між собою та собою та іншим) і мають пов'язані з культурою когнітивні компоненти [167].

Основна ідея динамічної взаємодії між емоціями та когніцією має довгу та шановну історію, що сягає принаймні ранніх письмових пам'яток: «... Пелей... накинувся на нього, дозволяючи своєму гніву вирватися в прокляття...» («Іліада » Гомера, близько 7000 р.) до нашої ери). Ця ідея була

яскраво представлена у філософії сімнадцятого століття і була найбільш красномовно розроблена Лангером [104].

У народній мові, а також у більшій частині літератури з науки про емоції, термін «емоція» найчастіше стосується того, що тут описано як схема емоцій. Схема емоцій – це емоція, яка динамічно взаємодіє з процесами сприйняття та когнітивними процесами, впливаючи на розум і поведінку. Схеми емоцій часто викликаються процесами оцінки, а також образами, спогадами та думками, а також різними некогнітивними процесами, такими як зміни нейромедіаторів і періодичні зміни рівнів гормонів [83]. Будь-який один або всі ці явища, а також цілі та цінності можуть становити їх когнітивний компонент. Процеси оцінювання, які зазвичай сприймаються як механізми активації емоцій [59], допомагають забезпечити когнітивну структуру для компонента емоцій у схемах емоцій. Їхній головний мотиваційний компонент схем емоцій складається з процесів, пов'язаних з емоційними почуттями. На схеми емоцій, особливо на їхні когнітивні аспекти, впливають індивідуальні відмінності, навчання, а також соціальні та культурні контексти. Тим не менш, компонент почуття даної схеми емоцій (наприклад, схема смутку) якісно ідентичний почуттю в основній емоції смутку. Хоча можуть існувати певні відмінності в нейронних процесах, що лежать в їх основі, почуття смутку в кожному типі емоцій має загальний набір мозкових ланцюгів або нейробіологічних дій, які визначають його якість [52; 53].

Схеми позитивних і негативних емоцій можуть мати відносно коротку тривалість або тривати протягом невизначено тривалого часу. Основна причина, чому вони можуть терпіти більш-менш нескінченно, полягає в тому, що їх когнітивний компонент, що постійно взаємодіє, забезпечує засоби для їх регулювання та використання. Докази вказують на те, що експериментально спрощене формування схем емоцій (просте навчання маркувати емоції та повідомляти про них) створює адаптивні переваги [110]. Незважаючи на те, що ми маємо дуже мало даних щодо їх нормативного розвитку, нейробіологи

почали збільшувати наші знання про субстрати взаємодії емоцій і пізнання [132; 141].

Часто повторювані схеми емоцій можуть стабілізуватися як риси емоцій або як мотиваційні компоненти рис темпераменту/особистості [112; 113; 122; 123]. У нормальному розвитку когнітивний зміст схем емоцій повинен посилювати регулятивні, мотиваційні та функціональні можливості їх компонентів почуттів. Однак у деяких взаємодіях із середовищем гена X кластер взаємопов'язаних схем емоцій може стати формою психопатології [43; 44; 68].

Окрім простих зв'язків між емоціями та пізнанням, які формує долінгвістична дитина (наприклад, між її власним почуттям інтересу та радості та сприйняттям/зображенням обличчя її матері), найперші схеми емоцій, ймовірно, складаються з прикріплення ярликів до вираження емоцій і почуттів. Розвиток позначення емоцій і процес вираження почуттів у слова починається наприкінці другого року життя і продовжується протягом дошкільного та початкового шкільного віку і протягом усього життя. Дійсно, ігри та заходи, які сприяють точному позначенню вираження емоцій і досвіду, були компонентом процесів втручання протягом багатьох років [51; 48].

Концепція афективно-когнітивної структури або схеми емоцій здається досить схожою на концепцію афективно-когнітивної одиниці, як описано в теорії особистості когнітивно-афективної системи особистості [122]. Одна суттєва відмінність може полягати в тому, що в підході КАСО афективно-когнітивна одиниця розуміється переважно як стабільний або характерний опосередковуючий процес або частина системи особистості. У ТДЕ схема емоцій може бути або тимчасово стабільним явищем, подібним до рис (афективно-когнітивна структура), або короткою емоційно-когнітивною взаємодією, яка може опосередковувати поведінку в конкретній ситуації. Порівняно з підходом КАСО, ТДЕ надає емоціям більшу роль у мотивації та припускає, що емоційний компонент схеми емоцій керує поведінкою, яка

відображається або обрамляється перцептивно-когнітивними процесами. ТДЕ також підкреслює, що, як це особливо чітко видно в ранньому розвитку та в профілактичних втручаннях, заснованих на емоціях, зв'язок відповідного пізнання з емоційними почуттями збільшує здатність людини до модуляції емоцій і саморегуляції [90]. КАСО, ТДЕ погоджуються призначити значну причинну роль динамічній взаємодії емоцій і пізнання у визначенні людської поведінки. Обидва підходи також концептуалізують взаємодію емоцій і когнітивних процесів як джерела даних про ідеографічні або внутрішньосуб'єктні відмінності у відносинах емоції, пізнання і поведінка.

Коротше кажучи, схеми емоцій – це причинно-наслідкові або посередницькі процеси, які складаються з емоцій і когнітивних функцій, які постійно динамічно взаємодіють, впливаючи на розум і поведінку. Саме динамічна взаємодія цих відмінних рис (емоцій і когнітивних здібностей) дозволяє емоційній схемі, діючи у формі специфічного для ситуації фактору або риси темпераменту/особистості, мати свій особливий і потужний вплив на саморегуляцію та на сприйняття, мислення та дії [90].

На ранньому етапі розвитку перші кроки в переході від базових позитивних емоцій до схем позитивних емоцій полягають у тому, що немовля використовує свої зростаючі когнітивні здібності та здатності до обробки емоцій, щоб встановити зв'язки між позитивними емоціями та позитивними думками, спогадами та очікуваннями людей, подій і ситуації. Завдяки навчанню та досвіду ті самі стимули, які колись викликали основні позитивні емоції, можуть стати стимулами для схем позитивних емоцій і більших очікувань [62; 63].

Основні негативні емоції виникають порівняно частіше в дитинстві, ніж у більш пізньому віці. Крім того, перехід від базових негативних емоцій до базових схем негативних емоцій і регуляторної переваги, що надається їх когнітивним компонентом, може виявитися складним і складним. Перехід від основного гніву (протести) і смутку (відсторонення) малюка, який

розлучається з мамою, до реакції інтересу й радості чотирирічної дитини, яку закидають у дитячий садок, може включати кілька досить стресових періодів для багатьох дітей.

Для дорослих перехід від основної емоції до схеми емоцій може початися раптово, але закінчитися плавно та швидко. Просте відчуття того, що об'єкт на вашому шляху і всього за крок попереду вас довгий, круглий і рухається, може активувати основну емоцію страху та супутні нейробіологічні реакції високої інтенсивності. Супутня зміна нервових і нейромоторних ланцюгів становитиме парадигматичний перехід між типами та валентностями емоцій і пов'язаних з емоціями явищ. У цьому випадку можна було б здійснити перехід від базового страху до послідовностей інтересів-пізнання-дій у схемі позитивних емоцій.

Що б це не було, почуття емоції лежить в основі відчуття. Таким чином, емоційні почуття, як і інші відчуття, за визначенням є процесами, які відчуваються або принаймні доступні (у широкому розумінні цього терміну) на певному рівні свідомості. Рівень когнітивного розвитку, а також низхідні процеси, такі як переключення уваги та фокусування, можуть впливати (або перешкоджати) реєстрації почуттів у рефлексивній або когнітивно доступній свідомості [25]. Коли це відбувається, емоційні почуття/переживання виникають у феноменальній свідомості (або на низькому рівні усвідомлення). Феноменальне усвідомлення почуття емоції, сам досвід, як правило, відбувається разом із певним рівнем рефлексивної/рефлексивної свідомості. Таким чином, я припускаю, що між нейронними системами зазвичай існують взаємодії, які підтримують ці два типи свідомості [140]. Ці взаємодії між двома наборами нейронних систем дозволяють емоційним почуттям зберігати свою функціональність у впливі на мислення та дії, навіть у немовлят, що перебувають на попередньому рівні [90].

Фактором, що визначає рівень усвідомлення емоцій, є інтенсивність нейробіологічної активності, пов'язаної з почуттям емоції. Почуття емоцій

низької інтенсивності (наприклад, збудження інтересу, що мотивує навчальні навички, пов'язані з аспектами роботи) зазвичай не привертає увагу так само, як гадюка, і може залишитися непоміченим. У цьому випадку (та в інших випадках слабого збудження) «непомічене» не означає, що відчуття є «несвідомим». Він може реєструватися і бути повністю функціональним на певному рівні свідомості [102]. Розвиток теорії та методів для дослідження функціонування емоцій і почуттів на різних рівнях усвідомлення має допомогти зменшити кількість психологічних процесів, які зараз віднесені до неоднозначної концепції несвідомого [16].

Як свідчить наведене вище формулювання, нейробіологічні процеси, пов'язані з емоціями, породжують свідомі переживання почуттів (емоційні відчуття), так само, як нейробіологічні дії зеленого кольору в зоровому мозку створюють досвід/відчуття зелені [76]. Сенсорні процеси, пов'язані з такими емоціями, як радість, смуток, гнів і страх, можуть являти собою прототип емоцій. Такі емоції мають вирішальне значення для еволюції людського менталітету та рефлексивної свідомості [104].

Емоційні переживання/відчуття продовжують відігравати важливу роль у підтримці та функціонуванні свідомості. Коли травма призводить до пошкодження або дисфункції сенсорної системи, вона впливає на всю людину, включаючи відчуття себе та інших як самосвідомих. Наприклад, коли дисфункція зорової кори головного мозку призвела до сліпоти, сліпозора людина могла досить точно вгадати розташування об'єктів у навколишньому середовищі та навчитися орієнтуватися навколо них. Проте вона вважала своє бачення без відчуттів беземоційним і повідомила, що «бачити без емоцій нестерпно». У соціальному світі сліпозорій людині бракує основи для емпатії та розуміння психічного стану інших шляхом симуляції [76].

У сукупності ці спостереження за наслідками втрати зорової сенсорної системи (яка забезпечує основну частину нашої входної інформації) свідчать про те, що відчуття можуть бути відправною точкою свідомості. Поява

здатності переживати емоції та реагувати на почуття, можливо, була найважливішим кроком у її еволюції. Окремі емоційні відчуття відіграють центральну роль у передбаченні ефектів майбутніх стимулів і в організації та інтеграції пов'язаної інформації для уявлення про стратегії та залучення імпульсів для цілеспрямованих когнітивних процесів і дій. Злиття керованих емоціями антиципаційних процесів, захоплення (організаційних та інтегративних процесів) і результуючої індивідуації та відчуття волі могли становити світанок людської свідомості [104].

Поняттям свідомості та усвідомлення в сучасній психології приділено дуже мало уваги. За кількома винятками, учасники нещодавно відредагованого тому про емоції та свідомість торкалися багатьох цікавих питань, окрім деяких критичних щодо природи свідомості та її зв'язку з емоціями [19; 20]. Більшість авторів прямо чи неявно припускали, що доступ або рефлексивна свідомість є або єдиним видом свідомості, або єдиним, що має значення для психологів [102].

Цілком розумно припустити, що немовлята мають певну форму свідомості. Більш широке визнання цього поняття має позбавити маленьких немовлят багато болю. Різноманітні інвазивні процедури (включаючи обрізання та уколи голкою для забору крові для аналізів) все ще проводяться без знеболення. Вираз обличчя немовлят, які проходять такі процедури, є прототипом вираження болю. Зі збільшенням віку прототипне вираження болю у відповідь на ці процедури чергується з прототиповим вираженням гніву [91].

Дані про розвиток свідчать про те, що маленькі немовлята відчують основні емоції. Їхня нездатність повідомити про свої емоції за допомогою мови виключає ідею, що вони відчують емоції в доступній (усно повідомленій) свідомості, і припускає, що їхні емоції повинні виникати на якомусь іншому рівні усвідомлення або у феноменальній свідомості. Проте



сучасні концептуалізації феноменальної свідомості можуть не пояснити всі переживання емоцій у дитинстві [92].

Вчені з питань розвитку отримали докази того, що долінгвістичні немовлята не тільки відчують об'єкти та події, але й реагують на об'єкти та події та невербально спілкуються про них значущими способами. Крім того, їхній досвід часто включає емоції, які індексуються емоційно-експресивною поведінкою та іншими формами дій, які впливають на соціальний і фізичний світ [30]. Очевидно, ця поведінка відображає розвиток різних рівнів або складності усвідомлення, і подальші їх дослідження можуть запропонувати можливості розширення поточних концептуалізацій шляхів доступу до феноменологічного досвіду. Ці переживання не відповідають категоріям «феноменальної» свідомості або свідомості «доступу» за традиційним визначенням. Проте ці переживання, безсумнівно, є частиною феноменології немовляти, і функціональність цих процесів досвіду чітко демонструє, що вони доступні некогнітивними шляхами [22; 92].

#### Емоційні почуття та феноменальна свідомість

Концептуалізація емоційних почуттів як фази нейробіологічного процесу узгоджується з ідеєю, що емоції можна відчутти та зареєструвати у феноменальній свідомості та на низьких рівнях усвідомлення, не сприймаючи. Такі емоційні почуття часто помилково описуються, я вважаю, як несвідомі емоції [31; 102]. Те, що може бути несвідомим, — це не відчуття, а сприйняття почуття, і ця відсутність сприйняття може пояснити нездатність почуття зареєструватися в доступній свідомості. Оскільки емоція лежить в основі відчуття, то породження почуття *ipso facto* породжує стан свідомості. Таким чином, почуття емоції завжди реєструється у феноменальній свідомості. Часто, якщо не завжди, воно також реєструється на якомусь іншому рівні свідомості, доступному різними шляхами. Після оволодіння мовою емоції часто (але не завжди) можна передати за допомогою символічних процесів. У долінгвальних немовлят, маленьких дітей та інших людей з недостатнім

словниковим запасом емоцій це може проявлятися в поведінці, опосередкованій емоціями. Докази свідчать про те, що емоції діють і виражаються рухами обличчя та тіла та іншою поведінкою, навіть якщо про це не повідомляється [102].

На щастя, величезна кількість інформації обробляється дуже добре в сфері несвідомого, але я пропоную, щоб функціональність емоційних почуттів (які відсутні в доступній або рефлексивній свідомості) могла бути пояснена краще в термінах феноменального або інших рівнів свідомості. Термін «несвідома» емоція означає невідчувану емоцію. Здається дуже складним, якщо не неможливим, ідентифікувати та пояснити посередників ефектів невідчуваних або несвідомих емоцій [46]. Значна частина того, що називають несвідомими емоціями, не відповідає «вимогам навмисного дослідження за допомогою непрямих заходів» [102]. Дані про несвідомі емоції також не досліджувалися з точки зору функціональних корелятив гіпотетичних емоційних почуттів. Такі дослідження можуть запропонувати замінити концепцію психологічного несвідомого концепцією феноменальної свідомості або якогось іншого рівня свідомості, про який неможливо повідомити усно.

Концепція немаркованих, неартикульованих і лінгвістично недоступних емоцій, які відчуваються у феноменальній свідомості або на якомусь іншому когнітивно недоступному рівні свідомості, сумісна з уявленням про те, що цей компонент емоцій відчувається і функціонує як посередник поведінки [31]. Оскільки відчувається, емоційне почуття зберігає характерні мотиваційні та інформаційні якості. Сказати, що компонент почуття емоції може перебувати невідчутним у феноменальній свідомості, на будь-якому іншому рівні свідомості чи несвідомому, здається, є чистим *non sequitur*.

Визнання того, що суб'єктивний компонент емоції відчувається та є реальним на феноменальному та інших когнітивно недоступних рівнях свідомості, може надихнути на теорію та дослідження того, як почуття емоції залишається функціональним та мотиваційним, не будучи символізованим та

доступним у рефлексивній свідомості через мову. Докази функціональності емоційних почуттів у долінгвальних немовлят і дітей без кори головного мозку, здається, підтверджують аргумент для додаткових досліджень функціональності емоційних почуттів у феноменальній свідомості. Так само і спостереження, що пацієнти, які страждають на сліпозір, повідомляють про почуття, не маючи відповідного зорового досвіду [173]. З іншого боку, суб'єкти зі сліпим зором можуть сприймати об'єкти та робити точні перцептивні судження без будь-яких відповідних відчуттів або почуттів взагалі [76]. Наскільки ці, здавалося б, різнорідні спостереження за людьми зі сліпотою вказують на нормативні зв'язки між сприйняттям, відчуттями та емоціями, ще не зрозуміло. Також не пов'язані наслідки та межі низхідного контролю над відчуттями щодо сприйняття та емоцій, почуттів та їх реєстрації на певному рівні свідомості [25].

Емоційні почуття можуть діяти у феноменальній свідомості з незначним когнітивним змістом або без нього. Цей факт легко оцінити, пам'ятаючи, що феноменальний досвід є модальним різновидом у долінгвальних немовлят і нелюдських ссавців. Хоча домовні немовлята, очевидно, демонструють вищий рівень обізнаності, ніж феноменальна свідомість, вони точно не можуть демонструвати рефлексивну свідомість, як це традиційно визначається в термінах когнітивної доступності.

Коли розвиток дає змогу пов'язати емоційні переживання з пізнанням вищого рівня, діти починають пов'язувати емоційні почуття та поняття та формувати все більш складні схеми емоцій. Мова, пов'язана з даними емоціями в конкретних ситуаціях, стає інструментом управління емоціями, саморегуляції та інших виконавчих функцій [90].

Дарвін визнав багато поворотів в еволюції, які вказували на удавану жорстокість природного відбору — небезпечні для життя паразити, рептилії-вбивці та кривава робота хижаків. Він також визнав адаптивні переваги в позитивних емоціях та їх вираженні в соціальних взаємодіях: «... мати

посміхається схвалення, і таким чином заохочує своїх дітей на правильний шлях, або хмуриться несхвально» [45]. Здобутки, певним чином пов'язані з емоціями та їхньою взаємодією зі сприйняттям і пізнанням, можуть являти собою найкращі – і, можливо, найскладніші – продукти еволюції.

Серед найкращих і найцікавіших продуктів еволюції було набуття здатності до мови та, зрештою, вивчення лексики для позначення емоцій, опису та обміну емоціями. Ці досягнення також допомогли людям передбачити майбутні бажані та небажані емоції. У сукупності ці новостворені здібності представляють величезні досягнення у виконавчих функціях, особливо для розуміння та управління емоціями та саморегуляції. Вони мають прямі та опосередковані переваги для когнітивних процесів і процесів дії, залучених до адаптивного ідіосинкратичного та соціального функціонування [92; 110]. Дехто стверджував, що величезні успіхи, які стали результатом еволюції мозку, опанування мови та супутнього збільшення когнітивних здібностей, не відбулися без деяких супутніх втрат [104].

Базова емпатія залежить головним чином від систем нейрофізіологічної відповіді, які не вимагають або не включають когнітивні процеси вищого порядку, залучені до симпатії [75]. Таким чином, задовго до того, як людська еволюція створила мову та її супутні когнітивні здібності, високий рівень здатності до емпатії та емпатичного реагування виник у нелюдських тварин. Ця велика здатність до співпереживання, очевидно, пояснює відсутність специфічного хижацтва та канібалізму серед ссавців, нелюдей. «Серед вищих тварин небагато, якщо взагалі є, м'ясоїдних – ведмеді, вовки, леви та інші великі коти – зазвичай полюють на собі подібних». Їх стримують від хижацтва не сигнали умиротворення чи капітуляції, а «готова емпатична відповідь, настільки поширена й ефективна, що не вимагає жодних принципів, моральних чи інших, щоб захистити членів виду від апетитів один одного в звичайних умовах» [104].

Співчуття до тварин, яке є запобіжним засобом проти специфічного хижацтва, встановлює особливий тип стосунків, який уможлиблює, по суті, фізіологічну передачу «почуттів однієї істоти іншій, щоб останнє виглядало як його власне» [104]. Навпаки, оскільки засоби масової інформації мають звичку нагадувати нам у подробицях розповідях про відверто агресивну та етично та морально підступну поведінку, люди досить часто полюють один на одного. І таке хижацтво часто призводить до смерті та знищення, навіть геноциду. Крім того, хоча канібалізм (повна втрата емпатії) загалом відсутній серед нелюдських тварин вищого порядку, він спостерігався в багатьох людських культурах.

Порівняно з миттєвою емпатією, симпатія значною мірою залежить від концептуальних процесів (включно з прогнозованими витратами та вигодами від допомоги), які є значно повільнішими та менш певними. Симпатичні реакції також більше піддаються контролю згори вниз (наприклад, розумові маніпуляції, що виникають через упередження та уявні наслідки), ніж швидка, автоматична, тваринна емпатія. Таким чином, відповіді співчуття часто можуть бути занадто малими або занадто пізніми для жертв катастроф, деякі з яких є наслідком лише трохи замаскованого людського хижацтва, прикладом якого є угоди між багатими та бідними та між етнічними групами з високим і низьким статусом. Таким чином, залишається потенційно серйозне питання: чи є еволюційний зсув у здатності до емпатії та співчуття чистим збитком чи чистим прибутком?

Існує також певне питання щодо того, чи слід оцінювати еволюційне збільшення сили уяви як чистий прибуток чи втрату при зважуванні пов'язаних з емоціями продуктів еволюції. У деяких людей та обставин нестримна уява може сприяти трагедіям як особистого, так і національного чи глобального масштабу. Уява може підживлюватися як позитивними, так і негативними емоціями, або взаємодією обох, і, у свою чергу, вона може створювати ріг достатку як позитивних, так і негативних емоційних стимулів

і поведінкових реакцій [104]. Уява, безсумнівно, зіграла важливу роль у створенні ядерної зброї і досі відіграє важливу роль у плануванні її запланованого використання. Це також є чинником у розвитку заводів, продуктів і політики, які посилюють глобальне потепління та забруднення землі та атмосфери з небезпечною швидкістю.

Навпаки, протягом раннього онтогенезу моделі відчуття-мислення неприборканої уяви сприяють когнітивному та соціальному розвитку з першої миті, коли маленька дитина бере участь у вигаданій або удаваній грі. У цих процесах розвитку та протягом усього життя уява залишається частково емоцією, відчуттям і частково пізнанням. Він продовжує поповнювати індивідуальні та культурні досягнення завдяки творчим зусиллям митців і вчених.

Таким чином, «в еволюції розуму уява настільки ж небезпечна, наскільки й суттєва» [104]. Розвиток уяви протягом усього життя з хорошим балансом емоцій, почуттів і заохочення емпатії, співчуття та розуму, а також усвідомлення того, як ці складові можуть взаємодіяти та працювати разом для загального блага, повсюдного миру та збереження та процвітання види здаються однаково важливими.

Чудова користь від зв'язку емоцій, почуттів і мови

Процес символізації емоцій у свідомості може значно підвищити адаптивність особистості та соціальне функціонування. Мова є, безумовно, найпоширенішим методом символізації в окремих людей і культур, і дослідники підтвердили на поведінковому та нейронному рівнях позитивний ефект зв'язування слів із виразами окремих емоцій і почуттів [69; 90 ;97]. Основний серед позитивних ефектів, які виникають, коли ми можемо використовувати мову для символізації емоційних почуттів, особливо на ранньому етапі розвитку, а також протягом усього життя, пов'язані зі збільшенням рівня знань про емоції, їх регуляції та використання.

Використання емоцій – це використання притаманної емоції адаптивної мотивації/почуття в конструктивних афективно-когнітивних процесах і діях [86; 114]. Використання емоцій передбачає як спонтанні, так і заплановані дії, і воно концептуально відрізняється від прямих спроб регулювати емоції або поведінку, пов'язану з емоціями [56]. Хоча регуляція емоцій і використання емоцій є різними конструкціями, вони динамічно взаємодіють. Використання емоцій можна розглядати як оптимальний спосіб регуляції емоцій, і різні форми останнього посилюють перший.

Важко переоцінити важливість цивілізаційних і соціалізуючих ефектів навчання розпізнаванню, формулюванню та конструктивному використанню емоційних почуттів не лише на ранньому етапі розвитку, але й протягом усього життя. Ключовим процесом тут є розвиток зв'язків між почуттями, словами та думками. На жаль, зв'язування емоцій із дезадаптивними думками, подібними до тих, що характеризують расизм, сексизм, вікові мотиви, нестримні мотиви наживи та плани помсти, помсти чи тероризму, може завдати великої шкоди окремим особам, етнічним групам і всьому людству. Для отримання великої кількості доказів, що підтверджують наведене вище твердження, прочитайте історію та подивіться або послухайте будь-яку щоденну програму новин.

Дві невирішені проблеми, здається, перешкоджають науковому прогресу у вивченні свідомості та рівнів усвідомлення. Перша стосується ролі феноменальної свідомості та різних лінгвістично недоступних рівнів усвідомлення в дослідженнях розуму та поведінки. Другий стосується співвідношення феноменальної свідомості та психологічного несвідомого, їх подібності та відмінності.

Декілька факторів могли сприяти загальному ігноруванню феноменальної свідомості в психологічній теорії та дослідженнях. По-перше, це тривале небажання визнавати ступінь, до якого емоції керують пізнанням і діями, а також можливість того, що деякі з рушійних емоцій реєструються

лише у феноменальній свідомості. По-друге, це сильна тенденція основної психології нехтувати перспективами розвитку в критичних питаннях і, таким чином, ігнорувати докази існування та функціональності феноменальної свідомості та інших лінгвістично недоступних рівнів усвідомлення в ранньому розвитку і, ймовірно, в різних формах психопатології. Третя проблема полягає в тому, що багато психологів вважають, що більшість емоцій є епізодичними, мають обмежену тривалість і знаходяться у фокусному усвідомленні. Пов'язане з цим помилкове уявлення полягає в тому, що коли епізод емоцій закінчується, розум звільняється для суто раціональних процесів. Це уявлення зберігається, незважаючи на красномовні аргументи, які свідчать про те, що не існує такого поняття, як чистий розум [104], особливо у зв'язку з особисто чи соціально значущими питаннями. Докази свідчать про те, що у людей неможливо вивчати пізнання та емоції окремо [109]. Цей висновок цілком узгоджується з поточною позицією, якщо термін «емоція» відноситься до емоційних схем.

Більш прийнятною метою було б розробити ефективніші способи вивчення взаємодій емоції та пізнання та інтеграції/змішування та відповідної зміни поведінки, особливо в дослідженнях, які включають такі конструкції, як схеми емоцій [80], емоційні інтерпретації [109] або афективно-когнітивні одиниці [122]. Це включатиме більшість досліджень емоцій, які не зосереджуються на базових епізодах негативних емоцій.

Останньою і, мабуть, найбільш тривожною причиною, чому феноменальна свідомість досі не є предметом занепокоєння психологів, є те, що вона пов'язана з психологічним «несвідомим». Очевидно, що величезна кількість процесів у мозку та решті тіла (кровообіг, травлення) часто відбуваються без нашого усвідомлення їх і, за нормальних обставин, без прямого впливу на мислення та дії. Коли значні поведінкові наслідки виникають без зрозумілих причин, їх часто відносять до психологічного несвідомого, де механізми важко ідентифікувати та пояснити.



Більш скупі та точні пояснення несвідомої поведінки могли б отримати, якби ми шукали посередників думки та дії (наприклад, емоцій), які знаходяться у феноменальній свідомості. Прикладом є феноменологічний (почуття) компонент непозначеного і, отже, неартикульованого емоційного досвіду, відчуття, яке ви знаєте, що відчуваєте, але не можете конкретно визначити чи описати. Нездатність передати відчуття словами позбавляє його мовної доступності, а отже, і свідомості доступу, як це зазвичай визначають, але не від феноменальної свідомості та різних рівнів усвідомлення. Емоційне відчуття на феноменальному та інших нелінгвістичних рівнях свідомості зберігає свої властивості, включаючи свою здатність мотивувати та регулювати пізнання та дії. Таким чином, концептуалізація повністю функціональних емоційних почуттів як процесів у феноменальній свідомості [139] забезпечує альтернативний спосіб пояснення багатьох з того, що інші приписували психологічному несвідомому [174].

Занепокоєння щодо типів свідомості може стимулювати подальші роздуми та дослідження того, які психічні процеси пов'язані з феноменальною свідомістю, а які є справді несвідомими. Такі дослідження можуть шукати процеси, які знаходяться на рівні усвідомлення, який недоступний через когнітивний або вербальний доступ, але не обов'язково через інші форми доступу. Декілька типів невербальної поведінки відображають операції психічних процесів, які явно відсутні в лінгвістично доступній свідомості і які можуть перебувати у феноменальній свідомості [118]. Відсутність мовної доступності не робить емоцію або почуття нефункціональними.

Феноменальна свідомість та інші форми лінгвістично недоступної свідомості можуть бути кращими поняттями для психології, ніж поняття несвідомого. Останнє поняття, як відомо, є нечітким і погано визначеним у психологічній літературі. Словникові визначення характеризують його як несвідомий стан, без усвідомлення чи відчуття, практично нефізичний, і,

таким чином, деякі його використання дуже близькі до сфер моторошності та картезіанського дуалізму.

Хоча існує значна згода щодо якості мисленнєвих процесів у психологічній свідомості або свідомості доступу (усно звітній), немає консенсусу щодо змісту та процесів несвідомого [16]. Поведінка долінгвальних немовлят свідчить про те, що нерозумно позначати всі вербально невідомі процеси як несвідомі, практика, яка може перешкодити або ввести в оману пошук причинних процесів. Краща евристика може виникнути завдяки концептуалізації механізмів причинно-наслідкових процесів, що діють на різних рівнях усвідомлення та доступні за допомогою багатьох видів поведінки, крім вербального звіту. Поділ розуму та всіх психічних процесів на дві сфери – свідому та несвідому – може бути найбільшим спрощенням у сучасній психологічній науці. Крім того, неправильне віднесення причинно-наслідкових процесів до несвідомого може відкрити скриньку Пандори, повну тупиків.

Чотири речі сприяли схильності психологів приписувати причинні процеси несвідомому, а не емоційним почуттям, включаючи емоційні почуття у феноменальній свідомості. По-перше, багато психологів зазвичай шукали неемоційних посередників, щоб пояснити зміни в пізнанні та дії. По-друге, емоції та почуття (та їхню роль у впливі на когнітивні процеси), як відомо, важко визначити й описати словами [34]. Однак немовлята та маленькі діти відчують емоції та реагують на них значущими способами задовго до того, як вони зможуть позначити або описати емоції [92]. Такі докази вказують на користь оцінки емоційних почуттів шляхом вимірювання їх функціональних корелятивів. По-третє, багато психологів не бажають приписувати емоціям значну причинно-наслідкову роль у звичайному та критичному мисленні, прийнятті рішень і діях, незважаючи на зростаючу кількість доказів протилежного [47]. По-четверте, багато вчених-психологів схильні думати, що емоції зазвичай короточасні, а емоції завжди достатньо інтенсивні, щоб

привернути й утримати увагу. Фактично, вірогідні аргументи свідчать про те, що емоційні почуття є явищами, які змінюються в дуже широкому вимірі інтенсивності, зберігаючи при цьому свої функціональні/причинні властивості [86].

Теми безперервних емоцій або безперервної взаємодії та інтеграції емоцій і пізнання, мемів і системи дзеркальних нейронів можуть виявитися критично важливими для науки про емоції та психології в цілому. Ідею безперервних емоцій у феноменальній свідомості або доступній свідомості буде важко розглянути в емпіричних дослідженнях, але незабаром це може змінитися з удосконаленням технології вивчення зв'язків мозок-емоції-поведінка. Серед теоретиків і дослідників уже є певна думка, яка стверджує, що не існує такого поняття, як свідомий розум без емоцій або афекту [141; 155]. Два інших, мемів та система дзеркальних нейронів, пов'язані з емоціями та поведінкою незрозумілим чином. Тим не менш, вони вже стали гарячими темами для тих, хто цікавиться новими підходами до розуміння передачі когнітивних і дійових структур усередині та між поколіннями, а також нейробіологічних основ для передачі емоцій, почуттів у емпатії та процесів емпатичної та симпатичної реакції.

Ідея про те, що певна емоція або взаємодія емоція-пізнання є безперервною у феноменальній свідомості або свідомості доступу або певному рівні усвідомлення, не нова. Гіпотезу, закладену в цій ідеї, може виявитися важко сфальсифікувати. Проте без приписування емоціям (почуттям) причинної сили та концепції безперервної взаємодії емоцій і пізнання ми можемо не мати способу пояснити вибіркочну увагу. Вибіркова увага є необхідним фактором у найпростіших формах дослідження та навчання, а також у пізнанні вищого порядку та послідовності організованої поведінки.

Я припустив, що мозок автоматично генерує емоцію інтересу, щоб захопити та підтримувати увагу до конкретних об'єктів, подій і цілей. Цей

режим роботи є стандартним, коли мозок не реагує на внутрішні чи зовнішні умови, які активують інші емоції, схеми емоцій або взаємодію емоцій, пізнання та середовища [138].

Головним завданням для майбутніх досліджень є розуміння того, як емоції та пізнання поведуться в їх постійній взаємодії. Однією з можливостей є те, що вони досягають повної інтеграції та впливають на поведінку як єдина сила або єдиний фактор. Проте я вважаю, що хоча емоції та пізнання постійно взаємодіють, вони не втрачають своєї індивідуальності. Вони зберігають окремі та відмінні функціональні властивості [104]. У той час як емоції, безсумнівно, містять певну інформацію [32] або підказки для поведінки [86], емоції залишаються головним чином пов'язаними з мотивацією. Пізнання (зокрема про цільові концепції, які зазвичай мають емоційний компонент) можна розглядати як таке, що має мотиваційний аспект, але воно залишається головним чином про знання.

Меми є одним із кількох епігенетичних механізмів, які кидають виклик домінуванню ДНК як центральної життєвої сили [131]. Природний відбір може впливати не тільки на гени, ДНК або РНК. Він також може діяти на «репліканти» (меми), які складаються з моделей пізнання та дій, речей, відмінних від біологічних структур, які можуть передаватися через імітаційне навчання [45]. Очевидно, меми з'явилися, щоб виконувати унікальні адаптивні функції в соціальних взаємодіях.

У процесі еволюції мозок продовжував розвиватися та ставати складнішим, доки навчання через наслідування не стало основним інструментом у людському репертуарі та способом отримання мемів. Імітація та імітаційні ігри на ранньому етапі розвитку мають стати благодатним ґрунтом для вивчення передачі мемів. Навіть новонароджені немовлята можуть імітувати просту поведінку обличчя [117], яка може становити частину вираження емоцій, які вони демонструють пізніше в дитинстві. До трьох років діти демонструють чудові здібності до наслідування,

насолоджуючись фантастичною країною вигаданих ігор і вивчаючи соціально-емоційні навички, беручи на себе ролі людей, які набагато перевершують їх за віком, знаннями, навичками та досвідом. Таким чином, як філогенетична передача, так і надзвичайно творчі процеси онтогенетичного розвитку [131] створили здатність до імітаційного навчання, що, у свою чергу, по суті, створило контекст, де меми могли відтворюватися та конкурувати [94].

Хоча спочатку меми описувалися в термінах пізнання та моделей дій [45], виключення емоцій як компонента могло бути ненавмисним. Дійсно, схеми емоцій здаються ідеальними кандидатами на отримання статусу мемів. Вони мають не тільки когнітивний компонент, але також компонент емоцій і свого роду компонент дії. Таким чином, схеми емоцій добре підходять для появи та функціонування як мемів. Емоційно-почуттєвий компонент часто виражається за допомогою мимічних, голосових і рухових сигналів, які легко імітуються навіть маленькими дітьми. Крім того, імітація експресивної поведінки іншої людини може активувати нейронні та сенсорні рухові процеси, які збільшують ймовірність переживання емоцій (і тенденцій до дій) іншої людини [130]. Наслідування маленькими дітьми вираження позитивних емоцій і взаємодії батьків може сприяти розвитку мемів, які представляють важливі соціальні навички. Таким чином, меми емоційної схеми як реплікативні одиниці з почуттям/мотиваційним компонентом, здається, є очікуваним (епігенетичним) розширенням біогенетично-еволюційних процесів.

Оскільки емоції заразні [73], меми, які, по суті, є схемами емоцій, можуть активно поширюватися. Вони можуть це зробити з двох причин. По-перше, такі схеми мають привертати увагу та мотивувати силу емоцій [175]. По-друге, вони є надзвичайно функціональними явищами, незалежними від їх зв'язку з біологічною придатністю та виживанням [13]. Ідея про те, що схема емоцій може сформувати реплікативну одиницю, відкриває ще одну

можливість для дослідження передачі адаптивних, а також дезадаптивних моделей емоцій, пізнання та дій всередині та між поколіннями.

Меми схеми емоцій починають розвиватися на ранніх стадіях онтогенезу, стають численними. Відбувся сплеск інтересу, частково тому, що він може бути серед нейронних субстратів сприйняття соціальної точки зору та емпатії [27; 98; 151].

Якщо концепція мемів стає основною в психології, це може статися з двох причин. По-перше, мабуть, найцікавіші та соціально значущі меми містять емоційний компонент і, по суті, є схемами емоцій, чиї поведінкові прояви (миміка, голос, жестикуляція емоцій) можна легко спостерігати та аналізувати. По-друге, вони можуть частково залежати від того, яка, здається, опосередковує здатність сприймати перспективу та співпереживати. Це може дозволити одному прийняти точку зору іншого та забезпечити спільні емоції, які визначають суть емпатії. Це також може мати відношення до симпатії та альтруїзму. Когнітивний компонент схеми емоцій у взаємодії з компонентом почуття може трансформувати емпатію в симпатію. Ця трансформація призвела б до переходу від відповіді, що регулюється головним чином нейрофізіологічним або руховим зараженням системи, до реакції, яка вимагає концептуальних процесів [104]. сприяє розвитку симпатії, альтруїзму та міметичних процесів, сприятиме високому адаптивному розвитку [120].

Одного лише співчуття не завжди достатньо, щоб мотивувати поведінку допомоги [153]. Когнітивні здібності (зокрема, плани дій) у мемі емоційної схеми забезпечують контекст для його компонента почуттів, і взаємодія когнітивних здібностей і почуттів у мемі може скеровувати симпатичні дії. Дисфункція може допомогти пояснити дефіцит соціалізації, який спостерігається при розладах спектру аутизму [133] і при антисоціальній особистості або, можливо, при будь-якому розладі, пов'язаному з дефіцитом або дисфункцією соціальних навичок [77].

Можливість того, що пов'язані з ними системи емоцій є посередниками у створенні та поширенні мемів, свідчить про плідність вивчення мемів, які можна чітко визначити як меми емоційної схеми. Мемів емоційної схеми має бути достатньо, оскільки вони надзвичайно привабливі для сил, які створюють і поширюють меми. Емоційний компонент мемів емоційної схеми має мотиваційну силу впливати на сприйняття, привертати увагу, генерувати більше емоційно-когнітивних структур і впливати на дії. Мемів емоційної схеми можуть становити головний фактор, який формує свідомість, особистість і соціальне функціонування, а також культуру [175].

Дослідження емоцій експоненціально зросли після знакових томів [169], які допомогли вивести науку про емоції, що зароджувалась, у нерівну конкуренцію з силами сучасної революції, які породили когнітивну науку. Дві дисципліни стають дедалі активнішими й стають єдиними. По мірі реалізації цієї захоплюючої перспективи на вчених чекають великі виклики, які намагатимуться зрозуміти, як мозок призначає ваги або значення емоціям і пізнанню (які, як припускається, зберігають різні функції), оскільки вони інтегровані або змішані в різні періоди розвитку, особистості, і контексти. Вони знайдуть не менш цікаві виклики в дослідженні способів сприяння цим процесам для отримання адаптаційних переваг, підтримки конструктивних і творчих зусиль і запобігання деструктивній та неадаптивній поведінці.

Емоційні почуття є фазою нейробіологічної активності та ключовим психологічним/мотиваційним аспектом емоцій. Вони складають первинні мотиваційні системи поведінки людини.

Емоційні почуття є основними чинниками еволюції, організації та функціонування свідомості та різних рівнів усвідомлення.

Здатність символізувати почуття та виражати їх словами є потужним інструментом для регуляції емоцій, впливу на відносини емоції та пізнання та розвитку соціальних навичок високого рівня.

Термін «емоція» не піддається визначенню головним чином тому, що він є багатограним, а не єдиним явищем чи процесом. Використання беззастережного терміна «емоція» призводить до непорозумінь, суперечностей і плутанини в теорії та дослідженнях.

Основні емоції, схеми емоцій і мемі схем емоцій чітко відрізняються за своїм походженням, змістом, причинами та наслідками.

Перехід від основних емоцій до емоційних схем і мемів емоційних схем є головними віхами в розвитку та досягненні соціальної та емоційної компетентності.

Психологічне несвідоме – це погано визначений термін, який потенційно може ввести в оману. Немає єдиної думки щодо його змісту та функцій. Концепція рівнів обізнаності може забезпечити кращий міст для розуміння людського менталітету та процесів мозку/розуму.

Використання емоцій – це використання притаманного емоції адаптивного компонента мотивації/почуття емоції в конструктивних афективно-когнітивних процесах і діях. Символізація та ефективна передача емоційних почуттів відіграють ключову роль у використанні емоцій, особливо в реальних або змодельованих соціальних взаємодіях.

Концепція емоційно-когнітивної взаємодії, добре перевірена в нейронауці та дослідженнях поведінки, припускає, що наявність функціонально відмінних особливостей у взаємодіючих підвищить як гнучкість, так і загальність результуючих процесів.

## **1.2. Психологічний аналіз впливу негативних емоцій на учнів початкових класів**

Несприятливий вплив психосоціального стресу на психічне здоров'я дитини часто опосередковується труднощами з ефективним керуванням емоціями [35]. Школа є одним із джерел такого стресу; негативні події, такі як



помилка в тесті або сварка з однолітком, є поширеними у повсякденному житті дітей шкільного віку. Якщо проблеми в школі хронічні або серйозні, вони можуть підвищити ризик інтерналізованих (тобто тривоги, депресії) і зовнішніх (тобто руйнівної поведінки, агресії) проблем [144; 145]. Проте те, як діти реагують і справляються зі щоденними стресовими факторами, може пом'якшити їхній вплив на психологічне функціонування [29; 163]. Деякі діти можуть навіть демонструвати позитивний розвиток, незважаючи на такі труднощі [111].

Один із підходів до подальшого розуміння зв'язку між впливом негативних подій у школі та психічним здоров'ям дитини полягає у дослідженні емоційних реакцій на ці проблеми в той же день [148]. Емоції визначаються як емоційні реакції на конкретні події. Вони часто породжують поведінку, і їх можна модулювати за допомогою різних стратегій подолання [71]. Використовуючи інтенсивні повторні оцінки шкільних проблем і емоцій від 83 п'ятикласників, це дослідження оцінило емоційну реакцію дітей на щоденні шкільні проблеми та вивчило, як відмінності в емоційних реакціях між людьми були пов'язані з дитячими психологічними симптомами. Для більшості дітей п'ятий клас є останнім роком початкової школи перед переходом до середньої школи. Суворість і вимоги до шкільної роботи постійно зростають протягом початкової школи під час підготовки до середньої школи, і якість стосунків з однолітками в цей період може передбачити фізичне та психічне здоров'я в підлітковому віці [23]. Важливим пріоритетом є оцінка факторів ризику виникнення проблем із психічним здоров'ям у цей період із застосуванням заходів, які мінімізують упередженість пригадування та відповіді.

У поточному дослідженні використовуються щоденні повторювані вимірювання шкільних проблем і негативних і позитивних емоцій, щоб відрізнити реакцію на емоції від відновлення. Емоційна реактивність операціоналізується як значущий внутрішній зв'язок між

шкільними проблемами та емоціями, виміряними в школі. Від реагування на емоції окремо від реагування на емоції є відновлення, яке представлене внутрішньоособистісним зв'язком дитини між проблемами, оціненими в школі, та емоціями, оціненими перед сном. Повне одужання відзначається відсутністю суттєвого зв'язку між проблемами в школі та емоціями перед сном. Дослідження щоденних щоденників традиційно вивчали перелив, який визначається як короткочасний процес, за допомогою якого стресовий досвід в одному місці негативно впливає на досвід в іншому місці. Відповідно, емоції, викликані негативними подіями в школі, часто впливають на взаємодію вдома [15; 107]. Це дослідження зосереджено на емоційній реакції на негативні події в школі та одужанні від них, а також досліджує мінливість щоденного зв'язку між шкільними проблемами та емоціями між людьми.

Діти шкільного віку реагують на шкільні проблеми одночасним підвищенням негативних емоцій [127] і зниженням позитивних емоцій [60; 156]. Наприклад, у 8-денному щоденниковому дослідженні діти п'ятого класу повідомляли про більше негативних емоцій у дні, коли вони зазнавали будь-якого типу віктимізації однолітків [127]. Подібним чином стресові події були пов'язані з низьким рівнем позитивних емоцій у експериментальному дослідженні молодих європейських підлітків. Негативні та позитивні емоції унікальним чином впливають на функціонування дитини як у короткостроковій, так і в довгостроковій перспективі. У короткостроковій перспективі негативні емоції можуть перекинутися зі школи в дім і спричинити більш стресові події (наприклад, конфлікт між батьками та дитиною) того дня [107]. Навпаки, позитивні емоції сприяють дії, соціальному зв'язку, мотивації та когнітивній гнучкості – атрибутам, необхідним для навчання, вирішення проблем і пошуку підтримки [64]. Зменшення позитивних емоцій може призвести до того, що діти відмовляться від, можливо, корисних соціальних взаємодій з вчителями, батьками та однолітками.

На рівні рис погана регуляція негативних і позитивних емоцій тісно пов'язана з дитячою психопатологією [65]. Зокрема, погана регуляція позитивних емоцій була пов'язана з біполярним розладом і екстерналізованими розладами [65], тоді як низький рівень позитивних емоцій однозначно відрізняє дитячу депресію від інших інтерналізованих розладів [36]. Зважаючи на унікальний вплив на психологічне функціонування та розвиток дитини, негативні та позитивні емоції є важливими об'єктами дослідження. Поточне дослідження намагається відтворити попередні висновки щодо реагування на негативні емоції та побудувати нові докази реагування позитивних емоцій на шкільні проблеми, використовуючи дані щоденників.

Необхідно зосередитись на індивідуальних відмінностях негативних і позитивних емоцій дітей на негативні події. Хоча багато досліджень використовували інтенсивні повторювані методи для опису зв'язків між шкільними проблемами та емоціями всередині людини, мало досліджували індивідуальні відмінності в силі цього зв'язку. Два дослідження, які вивчають, як психологічне функціонування дитини пом'якшує зв'язки між негативними подіями та емоціями, що відбуваються в той же день, показують, що емоційні реакції на негативні події, що виникають спонтанно, відрізняються між людьми [168]. Однак ми знаємо лише про одне щоденникове дослідження, яке вивело індивідуальні показники реактивності негативних і позитивних емоцій у дітей; Роблес та його колеги отримали індивідуальні показники емоційної реактивності на подружні конфлікти та пов'язали їх із біологічними маркерами старіння. Наш підхід усуває значну прогалину в дослідницькій літературі, оскільки індивідуальні відмінності в емоційній реакції на щоденний стрес можуть представляти важливий компонент психічного здоров'я дитини [152].

Як і у випадку з емоційною реактивністю, відновлення негативних і позитивних емоцій може суттєво відрізнитися між окремими людьми та

залежати від статі, віку та когнітивних функцій. Дослідження відновлення емоцій, засновані на лабораторних аналогах відмови однолітків, часто спостерігають за змінами емоцій дитини протягом кількох хвилин [11]. Ці дослідження зосереджені на когнітивних і поведінкових реакціях, які, як очікується, модулюють вираження емоцій дітей протягом коротких періодів часу (наприклад, відволікання, вирішення проблем). Однак часовий хід відновлення емоцій, окремо від емоційної реактивності, недостатньо вивчений.

Методи ведення щоденника можуть доповнювати методи лабораторного спостереження, оцінюючи тривалий вплив повсякденного стресу на емоції дитини протягом кількох годин, включаючи перехід від школи до домашнього контексту. Відсутність відновлення свідчить про те, що проблеми в школі негативно впливають на емоції в різних контекстах, тоді як відновлення може відображати ефективне регулювання емоцій. Успішна модуляція емоційної реакції на незначний стресор може сприяти самоефективності та стійкості проти згубних наслідків наступних стресорів [154]. Незважаючи на їхній потенційний унікальний внесок, щоденникові дослідження відновлення є рідкісними та обмежуються вивченням впливу стресових факторів на настрій наступного дня [37]. Хоча ці дослідження можуть контролювати різні коваріати на денному рівні, неможливо точно врахувати все, що може статися, щоб вплинути на емоції протягом 24 годин.

Емоційна реактивність і відновлення можуть бути ключовими процесами, які пов'язують шкільний стрес із психологічними проблемами дитини [35]. Зв'язок між регуляцією емоцій і проблемами інтерналізації було встановлено за допомогою низки досліджень [116]. Проте аналіз зв'язку між регуляцією емоцій і проблемами екстерналізації не був таким послідовним [74]. Хоча більшість досліджень припускають, що краща регуляція емоцій пов'язана з меншою кількістю зовнішніх проблем або агресії, Гастінгс та його колеги виявили, що більший позитивний вплив під час соціально складного

лабораторного завдання пов'язаний із більшою кількістю зовнішніх проблем [72].

Крім того, хоча існує велика кількість досліджень, що відрізняють адаптивні стратегії подолання, такі як когнітивна переоцінка, від дезадаптивних, таких як жування [12], не достатньо відомо про те, як ці стратегії можуть допомогти дітям оговтатися від стресових подій протягом усього періоду. день. Методи спостереження вдосконалюють анкети, безпосередньо оцінюючи безпосередні емоційні та поведінкові реакції на конкретні події [126]. Тим не менш, кілька досліджень емоційних реакцій на стресові події вивчають, як змінюється інтенсивність емоцій протягом кількох годин. Ще менше оцінили зв'язок між проблемами в школі, емоційною реакцією на ці події та психологічним функціонуванням дитини.

Хоча вищий рівень щоденного стресу, як правило, пов'язаний із погіршенням психологічного функціонування, помірні негативні події, такі як погане виконання тесту або сварка з другом, також можуть надати дітям можливість потренуватися справлятися з проблемами та сприяти позитивному розвитку [147]. Емпіричне дослідження відновлення може допомогти відрізнити можливі переваги, пов'язані з впливом легкого стресу, від шкідливих наслідків. Дослідження з використанням методу вибірки досвіду або щоденників показують, що емоційна реакція дитини на щоденний стрес і відновлення після неї одночасно пов'язані з пристосуванням дитини [129]. Силк та його колеги досліджували зниження негативних емоцій протягом 1 години після негативних подій під час 1-тижневого дослідження методів експериментальної вибірки. Вони виявили, що діти, які частіше реагували на негативну подію негативними емоціями і не одужували протягом години, мали більше психологічних проблем, ніж ті, хто реагував, а потім видужував. Поточне дослідження розширює минулі дослідження за допомогою методів багаторівневого моделювання для отримання безперервних міжособистісних показників реактивності та відновлення. Ми

досліджуємо, як міжособистісні відмінності в реактивності та відновленні пов'язані з психологічними симптомами, крім впливу шкільних проблем [160].

Деякі дані вказують на можливі гендерні відмінності у зв'язку між регуляцією емоцій і психологічним функціонуванням. Індивідуальні відмінності в конструктах, пов'язаних з регуляцією емоцій, таких як толерантність до дистресу або роздумування, можуть бути пов'язані з проблемами інтерналізації серед дівчат, але не хлопчиків [42]. Крім того, вчителі та клініцисти часто оцінюють хлопчиків як таких, що мають більше проблем екстерналізації, ніж дівчаток [24]. Наше дослідження перевіряє, чи залежить від статі зв'язок між реакцією на емоції та відновленням і психологічними проблемами.

Діти в одному з досліджень склали самостійні звіти про шкільні події та емоції кілька разів на день протягом 5 послідовних робочих днів. Інтенсивні повторювані дані використовувалися для отримання індивідуальних оцінок емоційної реакції на шкільні проблеми та відновлення емоцій перед сном. Було перевірено перехресний зв'язок між цими змінними емоційної реакції та симптомами депресії, про які повідомляють діти, а також проблемами інтерналізації та екстерналізації, як повідомляють батьки та вчителі. Психологи припустили, що вищий рівень реактивності та погане відновлення емоцій буде пов'язано з більшою кількістю психологічних симптомів, понад середній рівень проблем у школі. Було досліджено статеві відмінності дітей у цих асоціаціях.

Унікальний підхід до щоденника досліджував, як індивідуальні відмінності в емоційних реакціях дітей на щоденні шкільні проблеми були пов'язані з психологічними симптомами. У ті дні, коли середня дитина повідомляла про більше шкільних проблем, вона або вона схвалювали більше негативних і менш позитивних емоцій у школі та більше негативних і менш позитивних емоцій перед сном. Ми виявили відмінності між людьми в реагуванні на негативні емоції, відновленні від негативних емоцій і

відновленні від позитивних емоцій. Індивідуальні показники всіх трьох щоденних змінних емоційної реакції були пов'язані з депресією, яку вони самі оцінили, навіть після контролю середнього рівня проблем у школі. Крім того, діти, які демонстрували більше відновлення негативних і позитивних емоцій до сну, за словами вчителів, мали менше проблем із інтерналізацією.

У дослідженні використовувалися інтенсивні повторні оцінки дитячих емоцій, щоб дослідити, як проблеми в школі вплинули на емоційний стан протягом дня. Згідно з минулими дослідженнями щоденників, ми виявили, що діти реагували на незначні академічні та соціальні проблеми з більшою кількістю негативних і менш позитивних емоцій у школі [127; 156]. Проблеми в школі також вплинули на емоції перед сном. Як повідомлялося раніше [107], діти схвалювали більше негативних емоцій і менше позитивних емоцій перед сном у більш напружені шкільні дні.

В основі багатьох лабораторних досліджень емоційних реакцій на стрес лежить припущення, що відновлення відбувається протягом хвилин [126]. Проте наша міра відновлення оцінювала, наскільки емоції вдома пізно ввечері продовжували корелюватися з попередніми подіями в школі. Наші дані показують, що багато дітей відчувають більше негативних і менше позитивних емоцій протягом кількох годин після стресової події. Замість того, щоб одужати, перехід зі школи додому, здається, є нормою повсякденного життя п'ятикласників.

Моделі одноденних зв'язків між досвідом у школі та досвідом вдома свідчать про те, що негативні події в школі викликають у дитини каскад емоційних і поведінкових реакцій, що може викликати більше стресу вдома. Наприклад, діти повідомляють про більше негативних емоцій і сприймають більше конфліктів і менше тепла з батьками вдома після важких днів у школі [37]. Діти також можуть віддалятися від членів сім'ї, особливо коли відчувають менш позитивні емоції [142]. Напружені сімейні стосунки можуть

частково підтримувати низький рівень позитивних і високий рівень негативних емоцій, а отже, ознаки поганого відновлення перед сном.

Хоча середня дитина демонструвала більше негативних емоцій і менше позитивних емоцій у школі та перед сном у більш напружені шкільні дні, існували значні відмінності між людьми. Діти відрізнялися за ступенем, в якому вони реагували на шкільні проблеми негативними емоціями в школі та як негативними, так і позитивними емоціями перед сном. Позитивна емоційна реактивність істотно не відрізнялася між людьми. Насправді позитивні емоції в школі виявилися більш залежними від рис, а не від стану, і, отже, менш піддалися аналізу дисперсії в межах суб'єктів.

Використовуючи інтенсивні повторні оцінки негативних і позитивних емоцій, отримані кілька разів на день протягом 5 послідовних днів, ми вивели три індекси індивідуального рівня емоційних реакцій на легкі стресори: реактивність негативних емоцій, відновлення негативних емоцій і відновлення позитивних емоцій. Згідно з попередніми дослідженнями зв'язку між порушенням регуляції емоцій і проблемами інтерналізації дитини, ми виявили, що реакція негативних емоцій на шкільні проблеми корелює з більшою кількістю симптомів депресії [35]. Виявилася лише одна статеві різниця між дітьми: більша реактивність на негативні емоції корелювала з більшою кількістю проблем екстерналізації, оцінених вчителем, у хлопчиків, але не у дівчаток. Наші дані свідчать про те, що хлопчики, які відчувають високий рівень реагування на негативні емоції, можуть частіше діяти, ніж емоційно реактивні дівчата. Ця відмінність може сприяти більшій поширеності зовнішніх проблем, таких як імпульсивність і агресивна поведінка, серед хлопчиків у шкільних умовах [162]. Вчителі також можуть сприймати хлопчиків як таких, що мають більше проблем з екстерналізацією [121], можливо, через упередженість оцінки.

Можна оцінити відновлення та реактивність окремо, щоб перевірити, чи по-різному пов'язані два аспекти реакції на стрес із симптомами у дитини. Як



і очікувалося, показники одужання також корелювали з психологічними симптомами дитини. Краще відновлення негативних емоцій перед сном асоціювалося з меншою кількістю симптомів депресії, про які повідомляли діти; це також було пов'язано з меншою кількістю проблем інтерналізації, про які повідомляли вчителі та батьки, на рівні тенденції. Подібним чином, краще відновлення позитивних емоцій корелювало з меншою кількістю повідомлень дітей про симптоми депресії та проблемами інтерналізації, оціненими вчителем. Хоча відновлення вважається важливим компонентом регуляції емоцій [55], воно рідко оцінюється в дослідженнях. Опитувальники частіше оцінюють емоційну реактивність і використання адаптивних і дезадаптивних стратегій подолання [159]. Спостережні дослідження безпосередньо оцінюють емоції та поведінку дитини у відповідь на стрес; однак вони зосереджуються на явних ознаках відновлення в короткостроковій перспективі, зазвичай протягом декількох хвилин. Дослідження щоденників показали, що навіть незначні стресові події продовжують впливати на емоції та поведінку протягом наступних годин або днів [37]. Використовуючи вимірювання щоденника для вивчення емоційної реактивності та відновлення, наші висновки починають усувати прогалини в дослідженнях порушення регуляції емоцій та його зв'язку з психічним здоров'ям дитини.

Поточне дослідження об'єднує дослідження щоденної реактивності на стрес із дослідженням темпераментних корелятів психічного здоров'я дитини. Хоча ці літератури доповнюють один одного, їх рідко розглядають разом. Дослідження щоденників задокументували щоденну реакцію дітей на легкі стресори, але наслідки індивідуальних відмінностей у цих емоційних реакціях на психічне здоров'я залишалися в основному невивченими. У той же час у дослідженнях реактивності на емоції та психічного здоров'я дітей надається перевага використанню стандартизованих анкет і лабораторних завдань над натуралістичними методами з потенціалом підвищення зовнішньої валідності результатів дослідження. Кілька досліджень почали поєднувати ці підходи

[156]. Згідно з представленими тут результатами, Шнайдерс та його колеги [156] повідомили, що діти з більшою кількістю проблем інтерналізації та екстерналізації продемонстрували більше зниження позитивних емоцій і збільшення депресивних емоцій, коли вони пережили негативну подію, пов'язану з сім'єю чи школою. Наші результати розширюють наше розуміння того, як короткочасні емоційні реакції на незначні щоденні події пов'язані з психологічним функціонуванням дитини. Наприклад, наші дані показують, що відновлення емоцій і середній рівень впливу незначних проблем у школі обернено пов'язані між депресивними симптомами у дітей. Хоча більша схильність до шкільних проблем може бути пов'язана з депресією, відновлення після щоденних стресів було показником психічного здоров'я. Як стверджується в іншому місці, надаючи можливості для відновлення, нормативний вплив стресу в повсякденному житті дітей може сприяти розвитку регуляції емоцій і психологічного благополуччя [147].

Інструменти оцінювання, які використовуються в щоденникових дослідженнях, зменшують похибки у відповіді та пригадуванні та можуть бути адаптовані для полегшення щоденного моніторингу досвіду молоді в контексті клінічних втручань. Моніторинг думок, настрою та поведінки між сеансами втручання за допомогою таких інструментів, як записи думок і щоденники настрою, є важливим компонентом кількох методів лікування, заснованих на доказах. У втручаннях самоконтроль та батьківський моніторинг може підвищити усвідомлення дітьми зв'язків між думками, почуттями та поведінкою [96], а також покращити спілкування між батьками, молоддю та клініцистами. Примітно, що дослідження, яке вивчало зміни у відповідях дітей на повторювані запитання щоденника, виявило, що повідомлення дітей про конфлікти чи теплоту з батьками не змінювалися з часом протягом 56 послідовних днів заповнення щоденника [150]. У здорових дітей акт спостереження сам по собі може не змінити сприйняття позитивного чи негативного досвіду. Тим не менш, моніторинг за допомогою щоденних

звітів може допомогти відстежити реакцію настрою дітей на події в реальному житті, оцінити узагальненість ефектів втручання під час курсу лікування та адаптувати втручання до унікальних потреб кожної людини.

Результати поточного дослідження також підкреслюють важливість вирішення курсу відновлення емоцій протягом дня. Сучасні когнітивно-поведінкові стратегії для дітей часто націлені на реакцію на емоції в короткостроковій перспективі шляхом використання корисних стратегій подолання. Дослідження показують, що діти продовжують відчувати більше негативного або менш позитивного настрою протягом дня, навіть при зміні середовища (наприклад, зі школи на дім). Результати свідчать про те, що сприяння відновленню емоцій протягом годин після негативної події, на додаток до реагування на емоції, може бути важливою метою клінічних досліджень і практики. Звернення за підтримкою до членів сім'ї та використання когнітивних стратегій для вирішення руйнівних моделей мислення може значно покращити відновлення дітей після стресових подій. Ці компоненти можна підсилити в рамках існуючих втручань, а щоденний моніторинг емоційних реакцій на незначні події може підкреслити можливості для сприяння одужанню в контексті повсякденного життя.

При інтерпретації висновків слід враховувати кілька обмежень. По-перше, розмір вибірки та обмежений віковий діапазон обмежують наші статистичні можливості для перевірки впливу модераторів, таких як дитячий вік, кумулятивний стрес і характеристики сім'ї. Майбутні дослідження з більшими та гетерогеннішими вибірками повинні дослідити, як індивідуальні відмінності в рівнях раннього впливу стресу пом'якшують емоційні реакції того ж дня на щоденні негативні події. По-друге, шкільні проблеми були відносно рідкісними у цій вибірці. Більша тривалість щоденника збільшила б щоденну варіативність як у навчанні, так і в проблемах однолітків і більш надійно оцінювала емоційні реакції дитини на різні типи проблем. Тим не менш, численні оцінки емоцій протягом кожного дня протягом відносно

короткого періоду щоденника дозволили нам оцінити як реактивність, так і процеси відновлення протягом одного дня. По-третє, зважаючи на те, що ми використовуємо повідомлення дітей про проблеми в школі, було неможливо відокремити когнітивні оцінки від стресових подій. Майбутні дослідження щоденників можуть включати незалежні рейтинги подій або доповнювати опитування відеоспостереженнями, щоб дослідити роль, яку оцінки відіграють у емоційній реактивності та відновленні. По-четверте, не можливо оцінити, якою мірою перехресні асоціації, про які тут повідомляється, представляють вплив емоційної реактивності та відновлення на психологічні симптоми порівняно з щоденними емоційними реакціями як симптомами проблем інтерналізації дитини. Хоча висновки, засновані на звітах батьків і вчителів, не підлягали спільній дисперсії методу, лише проспективні поздовжні дані можуть перевірити прогностичну достовірність цих показників емоційної реактивності та відновлення.

Незважаючи на ці обмеження, поточне дослідження є важливим кроком у застосуванні інтенсивної повторюваної методології для оцінки індивідуальних відмінностей в емоційних реакціях на стрес. Ми виявили, що негативна емоційна реакція на шкільні проблеми корелює з більшою кількістю симптомів депресії. Навпаки, діти, які продемонстрували краще відновлення негативних і позитивних емоцій до сну, демонстрували менше симптомів депресії. Відновлення емоцій протягом годин після незначних стресових подій може бути логічною метою клінічних втручань для лікування дитячої депресії та тривоги.

## Висновки до розділу 1

1. Принципи, які визначають зміст емоцій можна сформулювати наступним чином:

– Емоційне почуття ( *a* ) походить від еволюції та нейробіологічного розвитку, ( *b* ) є ключовим психологічним компонентом емоцій і свідомості, а ( *c* ) частіше за своєю природою є адаптивним, ніж дезадаптивним.

– Емоції відіграють центральну роль в еволюції свідомості, впливають на появу вищих рівнів свідомості в онтогенезі та значною мірою визначають зміст і спрямованість свідомості протягом усього життя.

– Емоції бувають мотиваційно-інформаційними, перш за все в силу свого досвідного або почуттєвого компонента. Емоційні почуття становлять основний мотиваційний компонент розумових операцій і явної поведінки.

– Базові емоції допомагають організовувати та мотивувати швидкі (і часто більш-менш автоматичні, хоча й податливі) дії, які мають вирішальне значення для адаптивних реакцій на безпосередні виклики виживанню чи добробуту. У схемах емоцій нейронні системи та розумові процеси, залучені до емоцій, почуттів, сприйняття та пізнання, постійно та динамічно взаємодіють у створенні та моніторингу думок і дій. Ці динамічні взаємодії (від миттєвих процесів до рис або явищ, схожих на риси) можуть генерувати незліченну кількість специфічних емоцій (наприклад, схем гніву), які мають однаковий стан основного почуття, але різні тенденції сприйняття (упередження), думки та плани дій .

– Використання емоцій, як правило, залежить від ефективної взаємодії емоцій і пізнання, є адаптивною думкою або дією, яка походить, частково, безпосередньо з досвіду емоційного почуття/мотивації, а частково з набутих когнітивних, соціальних і поведінкових навичок.

– Схеми емоцій стають дезадаптивними і можуть призвести до психопатології, коли навчання призводить до розвитку зв'язків між емоціями, відчуттями та дезадаптивними пізнанням і діями.

– Емоція інтересу постійно присутня в нормальному розумі за звичайних умов, і вона є центральною мотивацією для участі в творчих і конструктивних починаннях і для відчуття благополуччя. Інтерес і його

взаємодія з іншими емоціями обумовлюють вибіркову увагу, яка, в свою чергу, впливає на всі інші психічні процеси.

Емоційні почуття можуть бути активовані та впливати на сприйняття, оцінку, концептуальні та некогнітивні процеси, але не можуть бути створені ними. Визначення емоційних почуттів як фази нейробіологічного процесу обходить аргумент, що почуття не є фізичним і, отже, не може бути причинним. Проте контраргументом є те, що в найкращому випадку почуття є лише якістю нейробіологічних процесів, а не нейробіологічною активністю як такою. Почуття є ключовим психологічним аспектом емоцій: мотивація та інформація

Почуття є динамічним компонентом емоцій і двох пов'язаних психобіологічних процесів – захоплення та індивідуації. Мотиваційна, сигнальна та інформаційна функції почуттів дозволяють їм залучати, або спрощувати й організовувати те, що може стати (особливо в складних ситуаціях) величезною кількістю імпульсів у цілеспрямовані когнітивні процеси та кілька адаптивних дій. Таке опосередковане відчуттями захоплення імпульсів через ситуації та час розвитку сприяє формуванню моделей почуттів, пізнання та дій, які становлять індивідуацію – організацію рис та їх поєднання в унікальну особистість. Однак відчуття емоції не гарантує, що вона буде позначена, сформульована або відчута рефлексивною свідомістю або на високому рівні усвідомлення. Рівень усвідомлення почуття емоції частково залежить від його інтенсивності та вираження, а після оволодіння мовою — від маркування, артикуляції та визнання досвіду емоції. Ці здібності, критичні для особистості та соціального розвитку, залежать від нейронної активності та результуючих процесів, залучених до символізації та мови.

Можливо, припустити, що існують різні форми емоцій, наприклад, основні емоції, які вкорінені та визначені в основному в еволюції та біології, а також схеми емоцій, які включають когнітивні компоненти, що відрізняються в різних індивідів і культур. Хоча експерти погоджуються, що емоції

мотивують або впливають на пізнання та дії, не всі згодні щодо того, що саме опосередковує наслідки емоцій. Відповідь може залежати від того, чи це базова емоція чи схема емоцій. Це також може залежати від того, чи проводиться розрізнення в ролях нейрофізіології емоцій і емоційних почуттів

Можна стверджувати, що жодна річ (навіть емоція) ніколи не є єдиним посередником особисто чи соціально значущої поведінки. Інші люди та контекстуальні змінні зазвичай сприяють причинно-наслідковим процесам. Проте можна припустити, що почуття емоції практично завжди є одним із посередників дії у відповідь на основні емоції та посередником думки та дії у відповідь на схеми емоцій. Таким чином, конкретний вплив почуття емоції на формування та зміну поведінки залежить від типу емоції, яка бере участь у причинно-наслідковому процесі. Почуття в базових емоціях впливає на дії, але не на пізнання вищого порядку, яке мало або зовсім не присутнє в основних емоційних процесах. Відчуття в схемах емоцій часто можуть впливати на дії та, безумовно, впливатимуть на пізнання. Мислення є ключовим агентом у регулюванні і керуванні поведінкою, яка впливає зі схем емоцій.

Схеми позитивних і негативних емоцій можуть мати відносно коротку тривалість або тривати протягом невизначено тривалого часу. Основна причина, чому вони можуть терпіти більш-менш нескінченно, полягає в тому, що їх когнітивний компонент, що постійно взаємодіє, забезпечує засоби для їх регулювання та використання. Докази вказують на те, що експериментально спрощене формування схем емоцій (просте навчання маркувати емоції та повідомляти про них) створює адаптивні переваги.

Схеми емоцій – це причинно-наслідкові або посередницькі процеси, які складаються з емоцій і когнітивних функцій, які постійно динамічно взаємодіють, впливаючи на розум і поведінку. Саме динамічна взаємодія цих відмінних рис (емоцій і когнітивних здібностей) дозволяє емоційній схемі, діючи у формі специфічного для ситуації фактору або риси

темпераменту/особистості, мати свій особливий і потужний вплив на саморегуляцію та на сприйняття, мислення та дії.

Основні негативні емоції виникають порівняно частіше в дитинстві, ніж у більш пізньому віці. Крім того, перехід від базових негативних емоцій до базових схем негативних емоцій і регуляторної переваги, що надається їх когнітивним компонентом, може виявитися складним і складним. Перехід від основного гніву (протести) і смутку (відсторонення) малюка, який розлучається з мамою, до реакції інтересу й радості чотирирічної дитини, яку закидають у дитячий садок, може включати кілька досить стресових періодів для багатьох дітей.

Що б це не було, почуття емоції лежить в основі відчуття. Таким чином, емоційні почуття, як і інші відчуття, за визначенням є процесами, які відчуваються або принаймні доступні (у широкому розумінні цього терміну) на певному рівні свідомості. Рівень когнітивного розвитку, а також низхідні процеси, такі як переключення уваги та фокусування, можуть впливати (або перешкоджати) реєстрації почуттів у рефлексивній або когнітивно доступній свідомості. Фактором, що визначає рівень усвідомлення емоцій, є інтенсивність нейробіологічної активності, пов'язаної з почуттям емоції. Почуття емоцій низької інтенсивності (наприклад, збудження інтересу, що мотивує навчальні навички, пов'язані з аспектами роботи) зазвичай не привертає увагу так само, як гадюка, і може залишитися непоміченим.

2. Несприятливий вплив психосоціального стресу на психічне здоров'я дитини часто опосередковується труднощами з ефективним керуванням емоціями. Школа є одним із джерел такого стресу; негативні події, такі як помилка в тесті або сварка з однолітком, є поширеними у повсякденному житті дітей шкільного віку. Якщо проблеми в школі хронічні або серйозні, вони можуть підвищити ризик інтерналізованих (тобто тривоги, депресії) і зовнішніх (тобто руйнівної поведінки, агресії) проблем. Проте те, як діти реагують і справляються зі щоденними стресовими факторами, може



пом'якшити їхній вплив на психологічне функціонування. Деякі діти можуть навіть демонструвати позитивний розвиток, незважаючи на такі труднощі.

Один із підходів до подальшого розуміння зв'язку між впливом негативних подій у школі та психічним здоров'ям дитини полягає у дослідженні емоційних реакцій на ці проблеми в той же день. Емоції визначаються як емоційні реакції на конкретні події. Вони часто породжують поведінку, і їх можна модулювати за допомогою різних стратегій подолання. Використовуючи інтенсивні повторні оцінки шкільних проблем і емоцій від 83 п'ятикласників, це дослідження оцінило емоційну реакцію дітей на щоденні шкільні проблеми та вивчило, як відмінності в емоційних реакціях між людьми були пов'язані з дитячими психологічними симптомами. Для більшості дітей п'ятий клас є останнім роком початкової школи перед переходом до середньої школи. Суворість і вимоги до шкільної роботи постійно зростають протягом початкової школи під час підготовки до середньої школи, і якість стосунків з однолітками в цей період може передбачити фізичне та психічне здоров'я в підлітковому віці. Важливим пріоритетом є оцінка факторів ризику виникнення проблем із психічним здоров'ям у цей період із застосуванням заходів, які мінімізують упередженість пригадування та відповіді.

Сучасні когнітивно-поведінкові стратегії для дітей часто націлені на реакцію на емоції в короткостроковій перспективі шляхом використання корисних стратегій подолання. Дослідження показують, що діти продовжують відчувати більше негативного або менш позитивного настрою протягом дня, навіть при зміні середовища (наприклад, зі школи на дім). Результати свідчать про те, що сприяння відновленню емоцій протягом годин після негативної події, на додаток до реагування на емоції, може бути важливою метою клінічних досліджень і практики. Звернення за підтримкою до членів сім'ї та використання когнітивних стратегій для вирішення руйнівних моделей мислення може значно покращити відновлення дітей після стресових подій. Ці

компоненти можна підсилити в рамках існуючих втручань, а щоденний моніторинг емоційних реакцій на незначні події може підкреслити можливості для сприяння одужанню в контексті повсякденного життя.

## **РОЗДІЛ 2**

### **ЕМПІРИЧНИЙ АНАЛІЗ ВПЛИВУ НЕГАТИВНИХ ЕМОЦІЙ НА ПОВЕДІНКУ ТА ДІЯЛЬНІСТЬ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ**

#### **2.1. Організація та проведення дослідження**

Шкільне навчання часто супроводжується підвищенням тривожності в дітей віком. Оптимальний рівень тривожності активізує навчання, робить його більш ефективним та успішним, але коли рівень тривожності перевищує цю оптимальну межу, йде дезорганізація навчальної діяльності.

У цьому дослідженні було зроблено припущення, що тривожність як негативний емоційний стан молодших школярів впливає на поведінку та результативність їхньої навчальної діяльності. Звідси випливає, що у дітей із слабкою успішністю з навчальних предметів показник тривожності має бути вищим на відміну від дітей, які не мають подібних труднощів при засвоєнні навчального матеріалу.

З метою підтвердження гіпотези було проведено дослідження, в якому брало участь 60 учнів 3-їх класів шкіл м. Дніпра (№ 13, № 30, №34, № 39).

Вибірка проводилася з урахуванням успішності дітей із навчальних предметів. На цій основі були сформовані 2 групи: «Група-А», до якої увійшли діти з високою успішністю з навчальних предметів, і «Група-Б», її склали діти з низькою успішністю. Дослідження проводилося з лютого по травень 2024.

У дослідженні були використані наступні методи:

1. Спостереження проявів дітьми тривожності.
2. Бесіда щодо виявлення негативних емоцій учнів початкових класів, пов'язаних зі школою та навчальною діяльністю.
3. Вивчення тривожності молодшого школяра шляхом проєктивного рисунка.
4. Вивчення тривожності молодшого школяра методикою Філіпса

1. Спостереження проявів дітьми тривожності під час уроку.

Використовуючи метод спостереження, було зафіксовано різні параметри та характеристики діяльності дітей у природних умовах на уроках різного типу за допомогою карти спостереження.

Мета спостереження полягала у діагностиці рівня шкільної тривожності учнів у вигляді аналізу її проявів у поведінці.

Фіксація ознак прояву тривожності по кожному випробуваному здійснювалася в останній момент усного опитування учня, його роботи біля дошки чи з місця.

2. Бесіда щодо виявлення негативних емоцій молодшого школяра, пов'язаних зі школою та навчальною діяльністю.

Бесіду щодо виявлення негативних емоцій молодшого школяра, пов'язаних зі школою та навчальною діяльністю ми здійснювали методом експертних опитувань педагога та батьків випробуваних.

Даний метод дозволяє отримати інформацію про симптоми шкільної тривожності, що виявляються у взаємодії з вчителями та батьками. Такий підхід забезпечує «зовнішній» погляд на ставлення учня до різних компонентів освітнього середовища, що є цінним діагностичним матеріалом.

Мета цієї методики полягає у діагностиці шкільної тривожності шляхом аналізу її поведінкових проявів.

Опитування проводилося у груповій формі шляхом анкетування. Анкета містила 16 питань, деякі з них вимагали оцінки поведінки

випробуваного у навчальній ситуації, тому в опитуванні взяв участь також класний керівник.

3. Вивчення тривожності молодшого школяра шляхом проєктивного рисунка.

Ця проєктивна методика для діагностики шкільної тривожності (Е. В. Амен, Н. Ренісон) дозволяє отримати інформацію, яка залежить від рівня розвитку рефлексії випробуваного, тобто. від його здатності помічати ті чи інші стани, зокрема стану тривоги. Крім того, проєктивний характер методу дозволяє обійти «фільтр значущості шкільного життя», який часто не дозволяє дитині рефлексувати негативні емоції, пов'язані зі школою.

Мета цієї методики – виявлення рівня шкільної тривожності учнів початкової школи.

Діагностика проводилася в індивідуальній формі за відсутності класного керівника під час уроці образотворчого мистецтва.

4. Вивчення тривожності молодшого школяра шляхом Філіпса.

Опитувальник шкільної тривожності Філіпса дозволяє оцінити як загальний рівень шкільної тривожності, а й якісне своєрідність шкільної тривожності, що з різними областями шкільного життя.

Таким чином, мета опитувальника полягає у вивченні рівня та характеру тривожності, пов'язаної зі школою, у дітей молодшого шкільного віку.

Опитування проводилося в індивідуальній формі. Кожному випробуваному пропонувалося відповісти на 58 питань, записуючи навпроти кожного номера запитання з поданого списку відповідь «+» та «-».

## **2.2. Результати дослідження**

Обробка отриманих результатів спостереження є підрахунок кількості поведінкових проявів, які свідчать, що учень відчуває тривожність. Загальна кількість вербальних і невербальних ознак тривожності дозволило виявити

рівень шкільної тривожності як окремого випробуваного, і кожної групи загалом.

Інтерпретація отриманих результатів представлена у табл. 2.1.

Таблиця 2.1

## Діагностика рівня шкільної тривожності учнів

Група-А				
№ випробуваного	Вербальні ознаки	Невербальні ознаки	Заг. кількість ознак	Рівень тривож. випроб. %
1.	0	8	8	29
2.	1	9	10	36
3.	0	6	6	21
4.	1	10	11	39
5.	0	6	6	21
6.	0	3	3	11
7.	0	10	10	36
8.	0	6	6	21
9.	1	10	11	39
10.	0	6	6	21
11.	0	3	3	11
12.	0	10	10	36
13.	0	6	6	21
14.	0	8	8	29
15.	1	9	10	36
16.	0	6	6	21
17.	1	10	11	39
18.	0	6	6	21
19.	0	3	3	11
20.	0	10	10	36
21.	0	6	6	21

22.	1	10	11	39
23.	0	6	6	21
24.	0	8	8	29
25.	1	9	10	36
26.	0	6	6	21
27.	1	10	11	39
28.	0	6	6	21
29.	0	3	3	11
30.	0	10	10	36
Рівень тривож. групи %	28			
<b>Група-Б</b>				
<b>№ випробуваного</b>	<b>Вербальні ознаки</b>	<b>Невербальні ознаки</b>	<b>Загальна. кількість ознак</b>	<b>Рівень тривож. випроб. %</b>
31.	1	16	17	61
32.	0	15	15	54
33.	0	5	5	18
34.	0	6	6	21
35.	1	14	15	54
36.	1	4	5	18
37.	0	16	16	57
38.	1	16	17	61
39.	1	16	17	61
40.	0	15	15	54
41.	0	5	5	18
42.	0	6	6	21
43.	1	14	15	54
44.	1	4	5	18
45.	1	14	15	54
46.	1	4	5	18
47.	0	16	16	57
48.	1	16	17	61
49.	0	15	15	54
50.	0	5	5	18
51.	0	6	6	21
52.	1	14	15	54
53.	1	4	5	18
54.	0	16	16	57
55.	1	16	17	61

56.	0	6	6	21
57.	1	14	15	54
58.	1	4	5	18
59.	0	16	16	57
60.	1	16	17	61
Рівень тривож. групи %	43			

Загальний відсоток рівня шкільної тривожності учнів розраховувався за такою формулою 1:

$$T_p = \frac{N_{\text{Пр}}}{N_{\text{Пт}}}$$

Тр. - Рівень шкільної тривожності; пр - кількість проявів тривожності;  
Пт - Число показників тривожності.

Аналіз отриманих результатів за двома групами піддослідних показує, що з більшу частину учнів, які входять у «Групу-Б», відзначається понад 50% ознак тривожності, перелічених у карті спостереження, що свідчить про підвищений рівень шкільної тривожності.

Показник загального рівня тривожності «Групи-Б» значно перевищує показник «Групи-А», що свідчить про те, що діти з низькою успішністю з навчальних предметів більш тривожні, ніж діти, які мають високу успішність. Наочно це можна у вигляді рис. 2.1.



Рисунок 2.1 – Діагностика рівня шкільної тривожності

При обробці результатів цієї методики враховувалася кількість «несприятливих» оцінок, даних батьками та класним керівником.

На наявність у дитини шкільної тривожності вказують 5-6 і більше ознак, зазначених у колонці «так» у відповідях питання 1-16.

Таблиця 2.2

Рівень шкільної тривожності



		№ питання																1*	2*
№ випробуваного	Група -А	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16		
			+				+				+				+			25%	26%
		2		+		+		+						+				25%	
		3				+		+										13%	
		4		+		+	+	+						+		+		38%	
		5		+		+		+										19%	
		6				+		+										13%	
		7		+		+	+	+		+			+	+				50%	
		8		+				+							+			25%	26%
		9		+		+		+						+				25%	
		10				+		+										13%	
		11		+		+	+	+						+		+		38%	
		12		+		+		+										19%	
		13				+		+										13%	
		14		+		+	+	+		+			+	+				50%	
		15		+				+							+			25%	26%
		16		+		+		+						+				25%	
		17				+		+										13%	
		18		+		+	+	+						+		+		38%	
		19		+		+		+										19%	
		20				+		+										13%	
		21		+		+	+	+		+			+	+				50%	
		22		+		+	+	+		+			+	+				50%	
		23		+				+							+			25%	26%
		24		+		+		+						+				25%	
		25				+		+										13%	
		26		+		+	+	+						+		+		38%	
		27		+		+		+										19%	
		28				+		+										13%	
		29		+		+	+	+		+			+	+				50%	
		30		+		+		+						+				25%	
	Група -Б	31	+	+		+	+	+	+	+		+	+	+	+			75%	50%
		32		+			+			+			+	+	+			38%	
		33		+		+	+			+			+		+			38%	
		34				+		+				+	+					25%	
		35	+				+	+	+	+			+	+	+	+		63%	
		36			+	+			+	+							+	31%	
		37	+		+	+			+	+	+	+	+	+	+	+		69%	
		38		+	+	+		+	+		+	+	+	+	+			63%	
		39		+		+	+			+			+		+			38%	
		40				+		+				+	+					25%	
		41	+				+	+	+	+			+	+	+	+		63%	
		42			+	+			+		+					+		31%	

		43	+		+	+			+	+	+		+	+	+	+	+		69%	
		44		+	+	+		+	+		+	+		+	+	+			63%	
		45	+	+		+	+	+	+	+			+	+	+	+			75%	50 %
		46		+			+				+			+	+	+			38%	
		47		+			+	+			+			+		+			38%	
		48				+		+					+	+					25%	
		49	+				+	+	+	+	+			+	+	+	+		63%	
		50			+	+			+		+						+		31%	
		51	+		+	+			+	+	+		+	+	+	+	+		69%	
		52		+	+	+		+	+		+	+		+	+	+			63%	
		53		+		+	+				+			+		+			38%	
		54				+		+					+	+					25%	
		55	+				+	+	+	+	+			+	+	+	+		63%	
		56			+	+			+		+						+		31%	
		57	+		+	+			+	+	+		+	+	+	+	+		69%	
		58		+	+	+		+	+		+	+		+	+	+			63%	
		59		+			+				+			+	+	+			38%	
		60		+		+	+				+			+		+			38%	
<b>% прояву. тривожності по кожній ознаці</b>		20	60	20	80	40	73	33	27	47	20	20	67	40	53	20	0			
		%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%			

1\* - рівень шкільної тривожності випробуваного; 2\* - рівень шкільної тривожності групи; % – середній рівень тривожності; % – високий рівень тривожності.

Аналіз отриманих даних із двом групам учнів показує, більшість дітей має низьким рівнем шкільної тривожності. У випробуваного №7, №12, №14 та №15 спостерігається середній рівень тривожності, а випробуваний №8 характеризується високим рівнем тривожності.

У половини дітей, які входять до «Групи-Б», відзначається понад 50% ознак тривожності, що свідчить про підвищений рівень шкільної тривожності. У піддослідних «Групи-А» загальний показник шкільної тривожності - нижче середнього, лише один учень із семи характеризується середнім рівнем шкільної тривожності.

У «Групі-Б» найбільш поширені такі ознаки тривожності: на уроці відповідає тихо, іноді з питальними інтонаціями; на контрольних роботах, при відповіді біля дошки втрачається, неспроможна продемонструвати всі знання; якщо завдання здається занадто складним, може залишити його, не доробивши. Дані ознаки свідчать про низьку самооцінку учня, невпевненість

у собі та власні сили. У більшості дітей цієї групи проявляються також і такі ознаки: часті головні болі, запаморочення, біль у животі, розсіяність, - що говорить в цілому про високу стомлюваність.

Майже у всіх дітей, що входять до «Групи-А», виявляються такі ознаки тривожності: намагається отримати хорошу оцінку, погана – викликає сильні емоції, іноді сльози; відноситься до завдань з надмірною старанністю, витрачає на навчання багато часу; боїться запізнитися до школи. Такі діти намагаються бути успішними у всьому, відчувають страх зазнати невдачі, що негативно позначається на їх самооцінці.

Говорячи про загальний рівень тривожності груп, слід зазначити, що показник тривожності дітей, які входять до «Групи-Б», майже вдвічі перевищує показник рівня шкільної тривожності «Групи-А». Отже, діти з низькою успішністю з навчальних предметів набагато тривожніші за дітей, які мають високу успішність. Наочно це можна у вигляді рис. 2.2.

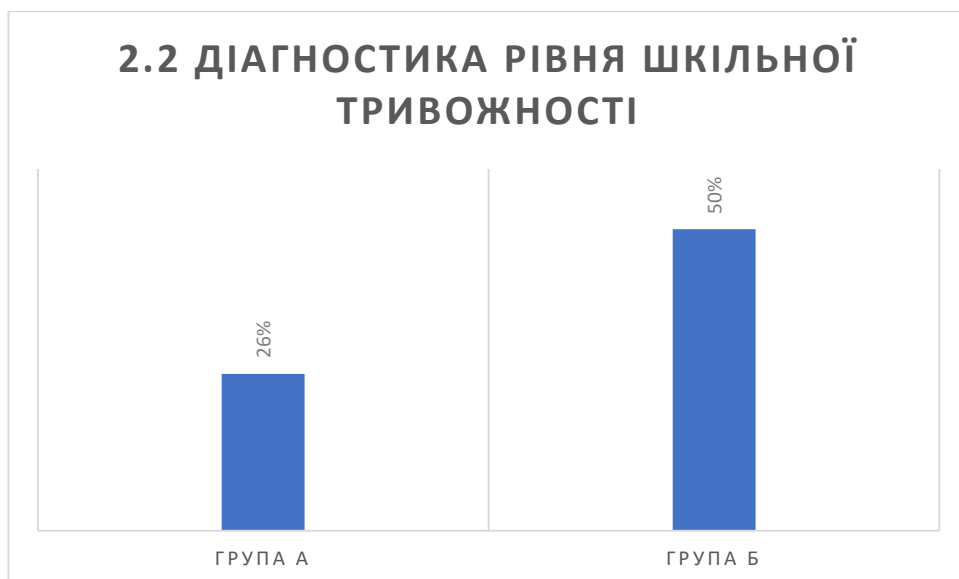


Рисунок 2.2 – Діагностика рівня шкільної тривожності

При аналізі отриманих результатів нами оцінювалося наявність чи відсутність ознак тривожності малюнку випробуваного, виходячи з чого

робилося висновок про рівень шкільної тривожності і ставлення учня до школи.

Для інтерпретації малюнків була дана загальна характеристика виконання малюнка, при складанні якої скористалися такими критеріями:

- загальна шкільна тривожність;
- тривога у відносинах з учителем;
- тривога у стосунках із однокласниками;
- негативне емоційне тло ставлення до школи;
- самооцінна шкільна тривожність.

На основі отриманої характеристики для визначення рівня шкільної тривожності та емоційного ставлення до школи та вчення було використані такі рівні аналізу:

- 1) кольорова гама
- 2) лінія та характер малюнка
- 3) сюжет малюнка

При аналізі малюнка за кожним із цих показників виставлялася бальна оцінка, потім бали склалися, і давалася загальна оцінка рівня шкільної тривожності.

#### 1. Колірна гама:

• 2 бали – у малюнку переважають яскраві, чисті, світлі тони та їх поєднання

- 1 бал – однаково присутні світлі та темні тони.
- 0 балів – малюнок виконаний у темних тонах.

#### 2. Лінія та характер малюнка:

• 2 бали – об'єкти промальовані ретельно та акуратно; використовуються довгі, складні лінії різної товщини, немає розривів контуру.

- 1 бал – у малюнку присутні обидві характеристики.

• 0 балів – об'єкти зображені навмисно недбало, схематично; лінії подвійні, що перериваються, однакової довжини та товщини, слабка лінія.

### 3. Сюжет малюнка:

- 2 бали – симетричне зображення; наявність деталей та прикрас, елементів декорування, зображення різних предметів, що поживляють пейзаж; зображення дітей, які йдуть до школи або сидять за партами, вчителі та «процесу навчання»; пора року - весна, літо; зображення світлого часу доби.

- 1 бал – обидві характеристики присутні.

- 0 балів – асиметричність малюнка; відсутність деталей та прикрас; відсутність людей або зображення дітей, які йдуть зі школи; пора року - осінь, зима; час доби – ніч чи вечір.

#### Критерії оцінки рівня шкільної тривожності:

- 6-5 балів – у дитини склалося емоційно благополучне ставлення до школи та навчання, він готовий до прийняття навчальних завдань та взаємодії з учителем.

- 4-2 бали – у дитини є певна тривога з приводу шкільного навчання як незнайомої для неї ситуації, необхідно розширити коло її знань та уявлень про шкільно-навчальну діяльність, формувати позитивне ставлення до вчителя та однокласників; причинами тривог може бути нервозність та необдумані висловлювання дорослих, негативний досвід навчання у школі старших дітей.

- 1-0 балів – у дитини явно виражений страх перед школою, часто це призводить до неприйняття навчальних завдань та відмови від навчальної діяльності, труднощів у спілкуванні з учителем та однокласниками.

У табл. 2.3 представлено аналіз та характеристику малюнків по кожному випробуваному.

## Аналіз та характеристика малюнків по кожному випробуваному

№ дослідж.	Загальна характеристика рисунка	Аналіз результатів	Кіл-ть балів
1.	Про загальну шкільну тривожність говорять сильна і часта штрихування з сильним натиском, а також багаторазові стирання. Відсутність вчителя та однокласників на малюнку говорить про складні стосунки в колективі.	У малюнку є яскраві, чисті, світлі тони.	2
		Об'єкти промальовані акуратно з використанням ліній різної товщини.	2
		Малюнок розташований симетрично.	1
		Висновок: У дитини склалися емоційно благополучні відносини до школи та вчення. Він готовий до навчання, до прийняття навчальних завдань та взаємодії з учителем.	5
2.	Легкий тиск і акуратне штрихування, відсутність у зображенні явно неприємних ситуацій, говорить про низький рівень загальної шкільної тривожності. Зображення на малюнку акцентованої фігури вчителя, ретельне промальовування її елементів і відсутність на малюнку неприємних ситуацій, говорить про доброзичливі відносини, що склалися між учителем і учнем. Відсутність однокласників свідчить про тривогу взаємин у колективі.	У малюнку є яскраві, чисті, світлі тони.	2
		Об'єкти промальовані акуратно з використанням ліній різної товщини.	2
		Симетричне розташування героїв точно в центрі; наявність деталей прикрас.	2
		Висновок: У дитини склалися емоційно благополучні відносини до школи та вчення. Він готовий до навчання, до прийняття навчальних завдань та взаємодії з учителем.	6
3.	Сильний натиск у штрихуванні, багаторазові стирання говорять про загальну шкільну тривожність. Сильна штрихування та багаторазові стирання свідчать про тривогу у відносинах з учителем, а також про низьку самооцінку. Відсутність однокласників свідчить про тривогу взаємин у колективі. У малюнку переважає дисгармонійна кольорова гама, що говорить про негативне емоційне тло ставлення до школи, що склалося.	Об'єкти зображені неакуратно, лінії подвійні, є слабка лінія.	0
		Є поєднання темних та яскравих тонів.	1
		Малюнок зображений симетрично, є наявність деталей та прикрас.	2
		Висновок: У дитини є певна тривога з приводу шкільного навчання як незнайомої для неї ситуації, необхідно розширити коло її знань та уявлень про шкільно-навчальну діяльність, формувати позитивне ставлення до вчителя та однокласників; причинами тривоги може бути нервозність та необдумані висловлювання дорослих,	3

		негативний досвід навчання у школі.	
4.	Малюнок яскравий, всі його елементи ретельно промальовані, акуратні штрихи. Відсутність вчителя малюнку свідчить про складні стосунки з вчителями. Спостерігається позитивне емоційне тло ставлення до школи. Зображення на малюнку граючих веселих однокласників говорить про сприятливі відносини, що склалися в колективі. Кольори у малюнку гармонують один з одним. Рівномірне штрихування та акуратність свідчить про адекватну самооцінку та про низький рівень шкільної тривожності.	У малюнку переважають яскраві чисті тони та їх поєднання.	2
		Об'єкти промальовані акуратно. Використані довгі складні лінії.	2
		Малюнок зображений симетрично, є наявність деталей та прикрас.	2
		Висновок: У дитини склалися емоційно благополучні відносини до школи та вчення.	6
5.	У малюнку немає явної штрихування, стирань, натисків, що говорить про відсутність загальної шкільної тривожності. Відсутність вчителя та однокласників на малюнку говорить про складні стосунки в колективі. На малюнку все гармонійно: кольори, розташування предметів, людей, що відбиває позитивний настрій до школи. Чіткі контури предметів, відсутність негативних моментів малюнку, свідчить про низький рівень тривожності.	Використані малюнку кольору однаково яскраві і темні.	1
		Об'єкти промальовані акуратними лініями різної товщини.	2
		Малюнок зображений симетрично з наявністю деталізації.	2
		Висновок: У дитини склалися емоційно благополучні відносини до школи та вчення. Він готовий до навчання, до прийняття навчальних завдань та взаємодії з учителем.	6
6.	Малюнок виконаний темних, чорних тонах із сильним натиском із багаторазовими стираннями, що говорить про загальну шкільну тривожність. Відсутність вчителя та однокласників на малюнку говорить про складні стосунки в колективі. Дисгармонійна кольорова гама, порушення цілісності зображення свідчить про негативне ставлення до школи. Маленький розмір власне зображення та зображення себе в чорному із сильною штрихуванням говорить про низьку самооцінку.	Весь малюнок виконаний у темних тонах.	0
		Об'єкти промальовані неакуратно з домінуванням довгих ліній, короткі лінії виконані з великим натиском.	1
		Малюнок асиметричний, зображено темний час доби, незрозумілий сюжет.	0
		Висновок: У дитини явний страх перед школою часто призводить до неприйняття навчальних завдань та відмови від навчальної діяльності, труднощів у спілкуванні з учителем та однокласниками.	1
7.	Малюнок виконаний у спокійних тонах з акуратним штрихуванням,	У малюнку переважає гармонія між темними та світлими тонами.	2

	без прань, що говорить про нормальне ставлення до школи. Відсутність вчителя та однокласників на малюнку говорить про складні стосунки в колективі. Загальний емоційний тон, загалом, позитивний, що також свідчить про гарне ставлення до школи. Штрихування акуратне, слабке, всі деталі добре промальовані, що говорить про адекватну самооцінку учня.	Об'єкти промальовані особливо акуратно, використані довгі та складні лінії.	2
		Малюнок зображений симетрично з наявністю деталізації.	2
		Висновок: У дитини склалися емоційно благополучні відносини до школи та вчення. Він готовий до навчання, до прийняття навчальних завдань та взаємодії з учителем.	6
8.	Сильний натиск у штрихуванні, багаторазові стирання говорять про загальну шкільну тривожність. Відсутність вчителя та однокласників на малюнку говорить про складні стосунки в колективі. Малюнок виконаний в яскравих, теплих тонах, кольори добре поєднуються один з одним, що говорить про позитивне ставлення до школи, що склалося. Штрихування виконані з дуже сильним натиском, часті стирання, відсутність себе, вчителі та однокласників, що загалом говорить про низьку самооцінкову тривожність.	Картина яскрава, світла, тепла, кольори чудово гармонують один з одним.	2
		Об'єкти зображені неакуратно, подвійні лінії, безперервні, присутні також слабкі лінії.	0
		Малюнок зображений симетрично з наявністю деталізації.	2
		Висновок: У дитини є певна тривога з приводу шкільного навчання як незнайомої для неї ситуації, необхідно розширити коло її знань та уявлень про шкільно-навчальну діяльність, формувати позитивне ставлення до вчителя та однокласників; причинами тривоги може бути нервозність та необдумані висловлювання дорослих, негативний досвід навчання у школі.	4
9.	Малюнок виконаний гармонійно в спокійних м'яких тонах з акуратним штрихуванням, що говорить про відсутність загальної шкільної тривожності. На малюнку немає вчителя та однокласників, говорить про складні стосунки у колективі чи тривоги у спілкуванні з ними. У малюнку добре гармонують кольори та предмети, що свідчить про позитивне ставлення до школи. Слабка помірна штрихування, стирання при зображенні учнів, а також зображення себе в центрі говорить про адекватну самооцінку.	Об'єкти промальовані акуратно з використанням довгих ліній різної товщини.	2
		У малюнку використані яскраві та темні тони.	1
		Малюнок зображений симетрично з наявністю деталізації.	2
		Висновок: У дитини склалися емоційно благополучні відносини до школи та вчення. Він готовий до навчання, до прийняття навчальних завдань та взаємодії з учителем.	5
10.	Малюнок виконаний у яскравих тонах із сильним натиском, із	Кольори у малюнку однаково темні і яскраві.	1



	багаторазовими стираннями, що говорить про загальну шкільну тривожність. На малюнку немає вчителя та однокласників, говорить про складні стосунки у колективі чи тривоги у спілкуванні з ними. Вибрані кольори погано поєднуються один з одним, що може свідчити про негативне ставлення до школи. Занадто сильне і яскраве штрихування говорить про низьку самооцінку.	Об'єкти зображені неакуратно, подвійні лінії, безперервні, присутні також слабкі лінії.	0
		Асиметричність малюнка та темний час доби.	0
		Висновок: У дитини явний страх перед школою часто призводить до неприйняття навчальних завдань та відмови від навчальної діяльності, труднощів у спілкуванні з учителем та однокласниками.	1
11.	Малюнок виконаний акуратно, з акуратним штрихуванням, м'якими тонами, все в малюнку гармонійно, що говорить про відсутність шкільної тривожності. На малюнку немає вчителя та однокласників, говорить про складні стосунки у колективі чи тривоги у спілкуванні з ними. У малюнку добре гармонують кольори та предмети, що свідчить про позитивне ставлення до школи. Слабка помірна штрихування, стирання при зображенні учнів, а також зображення себе в центрі говорить про адекватну самооцінку.	Об'єкти промальовані акуратно з використанням довгих ліній різної товщини.	2
		У малюнку використані яскраві та темні тони.	1
		Малюнок зображений симетрично з наявністю деталізації.	2
		Висновок: У дитини склалися емоційно благополучні відносини до школи та вчення. Він готовий до навчання, до прийняття навчальних завдань та взаємодії з учителем.	5
12.	Весь малюнок виконаний штрихуванням, багаторазовими стираннями, що говорить про загальну шкільну тривожність. Відсутність на малюнку вчителя та однокласників і розташування в центрі себе говорить про складні стосунки в колективі або тривоги у спілкуванні з ними. Малюнок виконаний у спокійних тонах, що добре поєднуються один з одним, що говорить про позитивне ставлення до школи. Все штрихування виконане зі слабким натиском. Множинні стирання при малюванні людини свідчить про самоцінне шкільне тривожність.	У малюнку переважають яскраві чисті тони та їх поєднання.	2
		Об'єкти зображені неакуратно за допомогою довгих ліній.	1
		Малюнок розташований у центрі, є сюжет, багато деталей та прикрас.	2
		Висновок: У дитини склалися емоційно благополучні відносини до школи та вчення. Він готовий до навчання, до прийняття навчальних завдань та взаємодії з учителем.	5
13.	Малюнок виконаний штрихуванням, слабкий тиск, багаторазові стирання, що говорить про загальну шкільну тривожність. Відсутність малюнку вчителя	У малюнку використані яскраві та темні тони.	1
		Об'єкти зображені неакуратно, подвійні лінії, безперервні, присутні також слабкі лінії.	0

	говорить про тривозі у відносинах з учителем. На малюнку зображені однокласники, які відокремлені від зображеного випробуваного товстою лінією, що говорить про тривожність у стосунках із однокласниками. Зображення дещо порушене, не дотримання пропорцій, розмірів свідчить про несприятливе емоційне тло ставлення до школи. Сильна часта штрихування, стирання при зображенні учнів, невеликий розмір предметів говорить про низьку самооцінку.	У малюнку спостерігається асиметричність, сюжет незрозумілий.	0
		Висновок: У дитини явний страх перед школою часто призводить до неприйняття навчальних завдань та відмови від навчальної діяльності, труднощів у спілкуванні з учителем та однокласниками.	1
14.	Малюнок виконаний штрихуванням із сильним натиском, багаторазові стирання, зображення негативної ситуації, що говорить про загальну шкільну тривожність. Ретельне промальовування фігур вчителя та однокласників свідчить про близькі та теплі відносини колективу. Вибрані кольори на малюнку не поєднуються, негативний настрій героїв говорить про негативне ставлення до школи. Штрихування надто сильне, стирання при зображенні учнів, маленький розмір власного зображення в порівнянні з однокласниками свідчить	У малюнку використані яскраві та темні тони.	1
		Об'єкти зображені неакуратно, подвійні лінії, безперервні, присутні також слабкі лінії.	0
		Асиметричність малюнку, темний час доби.	0
		Висновок: У дитини явний страх перед школою часто призводить до неприйняття навчальних завдань та відмови від навчальної діяльності, труднощів у спілкуванні з учителем та однокласниками.	1
15.	Малюнок виконаний у яскравих тонах, що кричать, акуратне штрихування зі стираннями говорить про нормальне ставлення до школи. Відсутність малюнку вчителя говорить про тривозі у відносинах з учителем. Загальне емоційне тло в цілому позитивне, що говорить про хороше ставлення до школи. Кольори не поєднуються у малюнку. Відсутність учнів і говорить про низьку самооцінку.	У малюнку переважають яскраві, теплі тони.	1
		Об'єкти зображені неакуратно, переважають подвійні та слабкі лінії.	0
		Малюнок зображений симетрично з наявністю деталізації.	2
		Висновок: У дитини є певна тривога з приводу шкільного навчання як незнайомої для неї ситуації, необхідно розширити коло її знань та уявлень про шкільно-навчальну діяльність, формувати позитивне ставлення до вчителя та однокласників; причинами тривоги може бути нервозність та необдумані висловлювання дорослих,	3

		негативний досвід навчання у школі.	
16.	Про загальну шкільну тривожність говорять сильна і часта штрихування з сильним натиском, а також багаторазові стирання. Відсутність вчителя та однокласників на малюнку говорить про складні стосунки в колективі.	У малюнку є яскраві, чисті, світлі тони.	2
		Об'єкти промальовані акуратно з використанням ліній різної товщини.	2
		Малюнок розташований симетрично.	1
		Висновок: У дитини склалися емоційно благополучні відносини до школи та вчення. Він готовий до навчання, до прийняття навчальних завдань та взаємодії з учителем.	5
17.	Легкий тиск і акуратне штрихування, відсутність у зображенні явно неприємних ситуацій, говорить про низький рівень загальної шкільної тривожності. Зображення на малюнку акцентованої фігури вчителя, ретельне промальовування її елементів і відсутність на малюнку неприємних ситуацій, говорить про доброзичливі відносини, що склалися між учителем і учнем. Відсутність однокласників свідчить про тривогу взаємин у колективі.	У малюнку є яскраві, чисті, світлі тони.	2
		Об'єкти промальовані акуратно з використанням ліній різної товщини.	2
		Симетричне розташування героїв точно в центрі; наявність деталей прикрас.	2
		Висновок: У дитини склалися емоційно благополучні відносини до школи та вчення. Він готовий до навчання, до прийняття навчальних завдань та взаємодії з учителем.	6
18.	Сильний натиск у штрихуванні, багаторазові стирання говорять про загальну шкільну тривожність. Сильна штрихування та багаторазові стирання свідчать про тривогу у відносинах з учителем, а також про низьку самооцінку. Відсутність однокласників свідчить про тривогу взаємин у колективі. У малюнку переважає дисгармонійна кольорова гама, що говорить про негативне емоційне тло ставлення до школи, що склалося.	Об'єкти зображені неакуратно, лінії подвійні, є слабка лінія.	0
		Є поєднання темних та яскравих тонів.	1
		Малюнок зображений симетрично, є наявність деталей та прикрас.	2
		Висновок: У дитини є певна тривога з приводу шкільного навчання як незнайомої для неї ситуації, необхідно розширити коло її знань та уявлень про шкільно-навчальну діяльність, формувати позитивне ставлення до вчителя та однокласників; причинами тривоги може бути нервозність та необдумані висловлювання дорослих, негативний досвід навчання у школі.	3

19.	Малюнок яскравий, всі його елементи ретельно промальовані, акуратні штрихи. Відсутність вчителя малюнку свідчить про складні стосунки з вчителями. Спостерігається позитивне емоційне тло ставлення до школи. Зображення на малюнку граючих веселих однокласників говорить про сприятливі відносини, що склалися в колективі. Кольори у малюнку гармонують один з одним. Рівномірне штрихування та акуратність свідчить про адекватну самооцінку та про низький рівень шкільної тривожності.	У малюнку переважають яскраві чисті тони та їх поєднання.	2
		Об'єкти промальовані акуратно. Використані довгі складні лінії.	2
		Малюнок зображений симетрично, є наявність деталей та прикрас.	2
		Висновок: У дитини склалися емоційно благополучні відносини до школи та вчення.	6
20.	У малюнку немає явної штрихування, стирань, натисків, що говорить про відсутність загальної шкільної тривожності. Відсутність вчителя та однокласників на малюнку говорить про складні стосунки в колективі. На малюнку все гармонійно: кольори, розташування предметів, людей, що відбиває позитивний настрій до школи. Чіткі контури предметів, відсутність негативних моментів малюнку, свідчить про низький рівень тривожності.	Використані малюнку кольору однаково яскраві і темні.	1
		Об'єкти промальовані акуратними лініями різної товщини.	2
		Малюнок зображений симетрично з наявністю деталізації.	2
		Висновок: У дитини склалися емоційно благополучні відносини до школи та вчення. Він готовий до навчання, до прийняття навчальних завдань та взаємодії з учителем.	6
21.	Малюнок виконаний темних, чорних тонах із сильним натиском із багаторазовими стираннями, що говорить про загальну шкільну тривожність. Відсутність вчителя та однокласників на малюнку говорить про складні стосунки в колективі. Дисгармонійна кольорова гама, порушення цілісності зображення свідчить про негативне ставлення до школи. Маленький розмір власне зображення та зображення себе в чорному із сильною штрихуванням говорить про низьку самооцінку.	Весь малюнок виконаний у темних тонах.	0
		Об'єкти промальовані неакуратно з домінуванням довгих ліній, короткі лінії виконані з великим натиском.	1
		Малюнок асиметричний, зображено темний час доби, незрозумілий сюжет.	0
		Висновок: У дитини явний страх перед школою часто призводить до неприйняття навчальних завдань та відмови від навчальної діяльності, труднощів у спілкуванні з учителем та однокласниками.	1
22.	Малюнок виконаний у спокійних тонах з акуратним штрихуванням, без прань, що говорить про нормальне ставлення до школи. Відсутність вчителя та	У малюнку переважає гармонія між темними та світлими тонами.	2
		Об'єкти промальовані особливо акуратно, використані довгі та складні лінії.	2

	однокласників на малюнку говорить про складні стосунки в колективі. Загальний емоційний тон, загалом, позитивний, що також свідчить про гарне ставлення до школи. Штрихування акуратне, слабке, всі деталі добре промальовані, що говорить про адекватну самооцінку учня.	Малюнок зображений симетрично з наявністю деталізації.	2
		Висновок: У дитини склалися емоційно благополучні відносини до школи та вчення. Він готовий до навчання, до прийняття навчальних завдань та взаємодії з учителем.	6
23.	Сильний натиск у штрихуванні, багаторазові стирання говорять про загальну шкільну тривожність. Відсутність вчителя та однокласників на малюнку говорить про складні стосунки в колективі. Малюнок виконаний в яскравих, теплих тонах, кольори добре поєднуються один з одним, що говорить про позитивне ставлення до школи, що склалося. Штрихування виконані з дуже сильним натиском, часті стирання, відсутність себе, вчителі та однокласників, що загалом говорить про низьку самооцінкову тривожність.	Картина яскрава, світла, тепла, кольори чудово гармонують один з одним.	2
		Об'єкти зображені неакуратно, подвійні лінії, безперервні, присутні також слабкі лінії.	0
		Малюнок зображений симетрично з наявністю деталізації.	2
		Висновок: У дитини є певна тривога з приводу шкільного навчання як незнайомої для неї ситуації, необхідно розширити коло її знань та уявлень про шкільно-навчальну діяльність, формувати позитивне ставлення до вчителя та однокласників; причинами тривоги може бути нервозність та необдумані висловлювання дорослих, негативний досвід навчання у школі.	4
24.	Малюнок виконаний гармонійно в спокійних м'яких тонах з акуратним штрихуванням, що говорить про відсутність загальної шкільної тривожності. На малюнку немає вчителя та однокласників, говорить про складні стосунки у колективі чи тривоги у спілкуванні з ними. У малюнку добре гармонують кольори та предмети, що свідчить про позитивне ставлення до школи. Слабка помірна штрихування, стирання при зображенні учнів, а також зображення себе в центрі говорить про адекватну самооцінку.	Об'єкти промальовані акуратно з використанням довгих ліній різної товщини.	2
		У малюнку використані яскраві та темні тони.	1
		Малюнок зображений симетрично з наявністю деталізації.	2
		Висновок: У дитини склалися емоційно благополучні відносини до школи та вчення. Він готовий до навчання, до прийняття навчальних завдань та взаємодії з учителем.	5
25.	Малюнок виконаний у яскравих тонах із сильним натиском, із багаторазовими стираннями, що говорить про загальну шкільну тривожність. На малюнку немає	Кольори у малюнку однаково темні і яскраві.	1
		Об'єкти зображені неакуратно, подвійні лінії, безперервні, присутні також слабкі лінії.	0

	вчителя та однокласників, говорить про складні стосунки у колективі чи тривоги у спілкуванні з ними. Вибрані кольори погано поєднуються один з одним, що може свідчити про негативне ставлення до школи. Занадто сильне і яскраве штрихування говорить про низьку самооцінку.	Асиметричність малюнка та темний час доби.	0
		Висновок: У дитини явний страх перед школою часто призводить до неприйняття навчальних завдань та відмови від навчальної діяльності, труднощів у спілкуванні з учителем та однокласниками.	1
26.	Малюнок яскравий, всі його елементи ретельно промальовані, акуратні штрихи. Відсутність вчителя малюнку свідчить про складні стосунки з вчителями. Спостерігається позитивне емоційне тло ставлення до школи. Зображення на малюнку граючих веселих однокласників говорить про сприятливі відносини, що склалися в колективі. Кольори у малюнку гармонують один з одним. Рівномірне штрихування та акуратність свідчить про адекватну самооцінку та про низький рівень шкільної тривожності.	У малюнку переважають яскраві чисті тони та їх поєднання.	2
		Об'єкти промальовані акуратно. Використані довгі складні лінії.	2
		Малюнок зображений симетрично, є наявність деталей та прикрас.	2
		Висновок: У дитини склалися емоційно благополучні відносини до школи та вчення.	6
27.	У малюнку немає явного штрихування, стирань, натисків, що говорить про відсутність загальної шкільної тривожності. Відсутність вчителя та однокласників на малюнку говорить про складні стосунки в колективі. На малюнку все гармонійно: кольори, розташування предметів, людей, що відбиває позитивний настрій до школи. Чіткі контури предметів, відсутність негативних моментів малюнку, свідчить про низький рівень тривожності.	Використані малюнку кольору однаково яскраві і темні.	1
		Об'єкти промальовані акуратними лініями різної товщини.	2
		Малюнок зображений симетрично з наявністю деталізації.	2
		Висновок: У дитини склалися емоційно благополучні відносини до школи та навчання. Він готовий до навчання, до прийняття навчальних завдань та взаємодії з учителем.	6
28.	Легкий тиск і акуратне штрихування, відсутність у зображенні явно неприємних ситуацій, говорить про низький рівень загальної шкільної тривожності. Зображення на малюнку акцентованої фігури вчителя, ретельне промальовування її елементів і відсутність на малюнку неприємних ситуацій, говорить про доброзичливі відносини, що склалися між	У малюнку є яскраві, чисті, світлі тони.	2
		Об'єкти промальовані акуратно з використанням ліній різної товщини.	2
		Симетричне розташування героїв точно в центрі; наявність деталей прикрас.	2
		Висновок: У дитини склалися емоційно благополучні відносини до школи та вчення. Він готовий до навчання, до	6

	учителем і учнем. Відсутність однокласників свідчить про тривогу взаємин у колективі.	прийняття навчальних завдань та взаємодії з учителем.	
29.	Сильний натиск у штрихуванні, багаторазові стирання говорять про загальну шкільну тривожність. Сильна штрихування та багаторазові стирання свідчать про тривогу у відносинах з учителем, а також про низьку самооцінку. Відсутність однокласників свідчить про тривогу взаємин у колективі. У малюнку переважає дисгармонійна кольорова гама, що говорить про негативне емоційне тло ставлення до школи, що склалося.	Об'єкти зображені неакуратно, лінії подвійні, є слабка лінія.	0
		Є поєднання темних та яскравих тонів.	1
		Малюнок зображений симетрично, є наявність деталей та прикрас.	2
		Висновок: У дитини є певна тривога з приводу шкільного навчання як незнайомої для неї ситуації, необхідно розширити коло її знань та уявлень про шкільно-навчальну діяльність, формувати позитивне ставлення до вчителя та однокласників; причинами тривог може бути нервозність та необдумані висловлювання дорослих, негативний досвід навчання у школі.	3
30.	Малюнок яскравий, всі його елементи ретельно промальовані, акуратні штрихи. Відсутність вчителя малюнку свідчить про складні стосунки з вчителями. Спостерігається позитивне емоційне тло ставлення до школи. Зображення на малюнку граючих веселих однокласників говорить про сприятливі відносини, що склалися в колективі. Кольори у малюнку гармонують один з одним. Рівномірне штрихування та акуратність свідчить про адекватну самооцінку та про низький рівень шкільної тривожності.	У малюнку переважають яскраві чисті тони та їх поєднання.	2
		Об'єкти промальовані акуратно. Використані довгі складні лінії.	2
		Малюнок зображений симетрично, є наявність деталей та прикрас.	2
		Висновок: У дитини склалися емоційно благополучні відносини до школи та вчення.	6
31.	Малюнок виконаний штрихуванням, слабкий тиск, багаторазові стирання, що говорить про загальну шкільну тривожність. Відсутність малюнку вчителя говорить про тривогу у відносинах з учителем. На малюнку зображені однокласники, які відокремлені від зображеного випробуваного товстою лінією, що говорить про тривожність у стосунках із однокласниками. Зображення дещо	У малюнку використані яскраві та темні тони.	1
		Об'єкти зображені неакуратно, подвійні лінії, безперервні, присутні також слабкі лінії.	0
		У малюнку спостерігається асиметричність, сюжет незрозумілий.	0
		Висновок: У дитини явний страх перед школою часто призводить до неприйняття навчальних завдань та відмови від	1

	порушене, не дотримання пропорцій, розмірів свідчить про несприятливе емоційне тло ставлення до школи. Сильна часта штрихування, стирання при зображенні учнів, невеликий розмір предметів говорить про низьку самооцінку.	навчальної діяльності, труднощів у спілкуванні з учителем та однокласниками.	
32.	Малюнок виконаний штрихуванням із сильним натиском, багаторазові стирання, зображення негативної ситуації, що говорить про загальну шкільну тривожність. Ретельне промальовування фігур вчителя та однокласників свідчить про близькі та теплі відносини колективу. Вибрані кольори на малюнку не поєднуються, негативний настрій героїв говорить про негативне ставлення до школи. Штрихування надто сильне, стирання при зображенні учнів, маленький розмір власного зображення в порівнянні з однокласниками свідчить	У малюнку використані яскраві та темні тони.	1
		Об'єкти зображені неакуратно, подвійні лінії, безперервні, присутні також слабкі лінії.	0
		Асиметричність малюнку, темний час доби.	0
		Висновок: У дитини явний страх перед школою часто призводить до неприйняття навчальних завдань та відмови від навчальної діяльності, труднощів у спілкуванні з учителем та однокласниками.	1
33.	Малюнок виконаний у яскравих тонах, що кричать, акуратне штрихування зі стираннями говорить про нормальне ставлення до школи. Відсутність малюнку вчителя говорить про тривогу у відносинах з учителем. Загальне емоційне тло в цілому позитивне, що говорить про хороше ставлення до школи. Кольори не поєднуються у малюнку. Відсутність учнів і говорить про низьку самооцінку.	У малюнку переважають яскраві, теплі тони.	1
		Об'єкти зображені неакуратно, переважають подвійні та слабкі лінії.	0
		Малюнок зображений симетрично з наявністю деталізації.	2
		Висновок: У дитини є певна тривога з приводу шкільного навчання як незнайомої для неї ситуації, необхідно розширити коло її знань та уявлень про шкільно-навчальну діяльність, формувати позитивне ставлення до вчителя та однокласників; причинами тривог може бути нервозність та необдумані висловлювання дорослих, негативний досвід навчання у школі.	3
34.	Весь малюнок виконаний штрихуванням, багаторазовими стираннями, що говорить про загальну шкільну тривожність.	У малюнку переважають яскраві чисті тони та їх поєднання.	2
		Об'єкти зображені неакуратно за допомогою довгих ліній.	1



	Відсутність на малюнку вчителя та однокласників і розташування в центрі себе говорить про складні стосунки в колективі або тривоги у спілкуванні з ними. Малюнок виконаний у спокійних тонах, що добре поєднуються один з одним, що говорить про позитивне ставлення до школи. Все штрихування виконане зі слабким натиском. Множинні стирання при малюванні людини свідчать про самодоцінну шкільну тривожність.	Малюнок розташований у центрі, є сюжет, багато деталей та прикрас.	2
		Висновок: У дитини склалися емоційно благополучні відносини до школи та вчення. Він готовий до навчання, до прийняття навчальних завдань та взаємодії з учителем.	5
	Малюнок виконаний штрихуванням, слабкий тиск, багаторазові стирання, що говорить про загальну шкільну тривожність.	У малюнку використані яскраві та темні тони.	1
35.	Відсутність малюнку вчителя говорить про тривогу у відносинах з учителем. На малюнку зображені однокласники, які відокремлені від зображеного випробуваного товстою лінією, що говорить про тривожність у стосунках із однокласниками. Зображення дещо порушене, не дотримання пропорцій, розмірів свідчать про несприятливе емоційне тло ставлення до школи. Сильна часта штрихування, стирання при зображенні учнів, невеликий розмір предметів говорить про низьку самооцінку.	Об'єкти зображені неакуратно, подвійні лінії, безперервні, присутні також слабкі лінії.	0
		У малюнку спостерігається асиметричність, сюжет незрозумілий.	0
		Висновок: У дитини явний страх перед школою часто призводить до неприйняття навчальних завдань та відмови від навчальної діяльності, труднощів у спілкуванні з учителем та однокласниками.	1
36.	Легкий тиск і акуратне штрихування, відсутність у зображенні явно неприємних ситуацій, говорить про низький рівень загальної шкільної тривожності. Зображення на малюнку акцентованої фігури вчителя, ретельне промальовування її елементів і відсутність на малюнку неприємних ситуацій, говорить про доброзичливі відносини, що склалися між учителем і учнем. Відсутність однокласників свідчить про тривогу взаємин у колективі.	У малюнку є яскраві, чисті, світлі тони.	2
		Об'єкти промальовані акуратно з використанням ліній різної товщини.	2
		Симетричне розташування героїв точно в центрі; наявність деталей прикрас.	2
		Висновок: У дитини склалися емоційно благополучні відносини до школи та вчення. Він готовий до навчання, до прийняття навчальних завдань та взаємодії з учителем.	6
37.	Сильний натиск у штрихуванні, багаторазові стирання говорять про	Об'єкти зображені неакуратно, лінії подвійні, є слабка лінія.	0

	загальну шкільну тривожність. Сильна штрихування та багаторазові стирання свідчать про тривогу у відносинах з учителем, а також про низьку самооцінку. Відсутність однокласників свідчить про тривогу взаємин у колективі. У малюнку переважає дисгармонійна кольорова гама, що говорить про негативне емоційне тло ставлення до школи, що склалося.	Є поєднання темних та яскравих тонів.	1
		Малюнок зображений симетрично, є наявність деталей та прикрас.	2
		Висновок: У дитини є певна тривога з приводу шкільного навчання як незнайомої для неї ситуації, необхідно розширити коло її знань та уявлень про шкільно-навчальну діяльність, формувати позитивне ставлення до вчителя та однокласників; причинами тривоги може бути нервозність та необдумані висловлювання дорослих, негативний досвід навчання у школі.	3
38.	Малюнок яскравий, всі його елементи ретельно промальовані, акуратні штрихи. Відсутність вчителя малюнку свідчить про складні стосунки з вчителями. Спостерігається позитивне емоційне тло ставлення до школи. Зображення на малюнку граючих веселих однокласників говорить про сприятливі відносини, що склалися в колективі. Кольори у малюнку гармонують один з одним. Рівномірне штрихування та акуратність свідчить про адекватну самооцінку та про низький рівень шкільної тривожності.	У малюнку переважають яскраві чисті тони та їх поєднання.	2
		Об'єкти промальовані акуратно. Використані довгі складні лінії.	2
		Малюнок зображений симетрично, є наявність деталей та прикрас.	2
		Висновок: У дитини склалися емоційно благополучні відносини до школи та вчення.	6
39.	Сильний натиск у штрихуванні, багаторазові стирання говорять про загальну шкільну тривожність. Відсутність вчителя та однокласників на малюнку говорить про складні стосунки в колективі. Малюнок виконаний в яскравих, теплих тонах, кольори добре поєднуються один з одним, що говорить про позитивне ставлення до школи, що склалося. Штрихування виконані з дуже сильним натиском, часті стирання, відсутність себе, вчителів та однокласників, що загалом говорить про низьку самооцінкову тривожність.	Картина яскрава, світла, тепла, кольори чудово гармонують один з одним.	2
		Об'єкти зображені неакуратно, подвійні лінії, безперервні, присутні також слабкі лінії.	0
		Малюнок зображений симетрично з наявністю деталізації.	2
		Висновок: У дитини є певна тривога з приводу шкільного навчання як незнайомої для неї ситуації, необхідно розширити коло її знань та уявлень про шкільно-навчальну діяльність, формувати позитивне ставлення до вчителя та однокласників;	4

		причинами тривоги може бути нервозність та необдумані висловлювання дорослих, негативний досвід навчання у школі.	
40.	Малюнок виконаний гармонійно в спокійних м'яких тонах з акуратним штрихуванням, що говорить про відсутність загальної шкільної тривожності. На малюнку немає вчителя та однокласників, говорить про складні стосунки у колективі чи тривоги у спілкуванні з ними. У малюнку добре гармонують кольори та предмети, що свідчить про позитивне ставлення до школи. Слабке помірне штрихування, стирання при зображенні учнів, а також зображення себе в центрі говорить про адекватну самооцінку.	Об'єкти промальовані акуратно з використанням довгих ліній різної товщини.	2
		У малюнку використані яскраві та темні тони.	1
		Малюнок зображений симетрично з наявністю деталізації.	2
		Висновок: У дитини склалися емоційно благополучні відносини до школи та вчення. Він готовий до навчання, до прийняття навчальних завдань та взаємодії з учителем.	5
41.	Малюнок яскравий, всі його елементи ретельно промальовані, акуратні штрихи. Відсутність вчителя малюнку свідчить про складні стосунки з вчителями. Спостерігається позитивне емоційне тло ставлення до школи. Зображення на малюнку граючих веселих однокласників говорить про сприятливі відносини, що склалися в колективі. Кольори у малюнку гармонують один з одним. Рівномірне штрихування та акуратність свідчить про адекватну самооцінку та про низький рівень шкільної тривожності.	У малюнку переважають яскраві чисті тони та їх поєднання.	2
		Об'єкти промальовані акуратно. Використані довгі складні лінії.	2
		Малюнок зображений симетрично, є наявність деталей та прикрас.	2
		Висновок: У дитини склалися емоційно благополучні відносини до школи та вчення.	6
42.	У малюнку немає явного штрихування, стирань, натисків, що говорить про відсутність загальної шкільної тривожності. Відсутність вчителя та однокласників на малюнку говорить про складні стосунки в колективі. На малюнку все гармонійно: кольори, розташування предметів, людей, що відбиває позитивний настрій до школи. Чіткі контури предметів, відсутність негативних моментів малюнку, свідчить про низький рівень тривожності.	Використані малюнку кольору однаково яскраві і темні.	1
		Об'єкти промальовані акуратними лініями різної товщини.	2
		Малюнок зображений симетрично з наявністю деталізації.	2
		Висновок: У дитини склалися емоційно благополучні відносини до школи та навчання. Він готовий до навчання, до прийняття навчальних завдань та взаємодії з учителем.	6

43.	Малюнок виконаний темних, чорних тонах із сильним натиском із багаторазовими стираннями, що говорить про загальну шкільну тривожність. Відсутність вчителя та однокласників на малюнку говорить про складні стосунки в колективі. Дисгармонійна кольорова гама, порушення цілісності зображення свідчить про негативне ставлення до школи. Маленький розмір власне зображення та зображення себе в чорному із сильною штрихуванням говорить про низьку самооцінку.	Весь малюнок виконаний у темних тонах.	0
		Об'єкти промальовані неакуратно з домінуванням довгих ліній, короткі лінії виконані з великим натиском.	1
		Малюнок асиметричний, зображено темний час доби, незрозумілий сюжет.	0
		Висновок: У дитини явний страх перед школою часто призводить до неприйняття навчальних завдань та відмови від навчальної діяльності, труднощів у спілкуванні з учителем та однокласниками.	1
44.	Малюнок виконаний у спокійних тонах з акуратним штрихуванням, без прань, що говорить про нормальне ставлення до школи. Відсутність вчителя та однокласників на малюнку говорить про складні стосунки в колективі. Загальний емоційний тон, загалом, позитивний, що також свідчить про гарне ставлення до школи. Штрихування акуратне, слабке, всі деталі добре промальовані, що говорить про адекватну самооцінку учня.	У малюнку переважає гармонія між темними та світлими тонами.	2
		Об'єкти промальовані особливо акуратно, використані довгі та складні лінії.	2
		Малюнок зображений симетрично з наявністю деталізації.	2
		Висновок: У дитини склалися емоційно благополучні відносини до школи та вчення. Він готовий до навчання, до прийняття навчальних завдань та взаємодії з учителем.	6
45.	Малюнок яскравий, всі його елементи ретельно промальовані, акуратні штрихи. Відсутність вчителя малюнку свідчить про складні стосунки з вчителями. Спостерігається позитивне емоційне тло ставлення до школи. Зображення на малюнку граючих веселих однокласників говорить про сприятливі відносини, що склалися в колективі. Кольори у малюнку гармонують один з одним. Рівномірне штрихування та акуратність свідчить про адекватну самооцінку та про низький рівень шкільної тривожності.	У малюнку переважають яскраві чисті тони та їх поєднання.	2
		Об'єкти промальовані акуратно. Використані довгі складні лінії.	2
		Малюнок зображений симетрично, є наявність деталей та прикрас.	2
		Висновок: У дитини склалися емоційно благополучні відносини до школи та вчення.	6
46.	У малюнку немає явної штрихування, стирань, натисків, що говорить про відсутність загальної шкільної тривожності. Відсутність вчителя та однокласників на	Використані малюнку кольору однаково яскраві і темні.	1
		Об'єкти промальовані акуратними лініями різної товщини.	2

	малюнку говорить про складні стосунки в колективі. На малюнку все гармонійно: кольори, розташування предметів, людей, що відбиває позитивний настрій до школи. Чіткі контури предметів, відсутність негативних моментів малюнку, свідчить про низький рівень тривожності.	Малюнок зображений симетрично з наявністю деталізації.	2
		Висновок: У дитини склалися емоційно благополучні відносини до школи та вчення. Він готовий до навчання, до прийняття навчальних завдань та взаємодії з учителем.	6
47.	Про загальну шкільну тривожність говорять сильна і часта штрихування з сильним натиском, а також багаторазові стирання. Відсутність вчителя та однокласників на малюнку говорить про складні стосунки в колективі.	У малюнку є яскраві, чисті, світлі тони.	2
		Об'єкти промальовані акуратно з використанням ліній різної товщини.	2
		Малюнок розташований симетрично.	1
		Висновок: У дитини склалися емоційно благополучні відносини до школи та вчення. Він готовий до навчання, до прийняття навчальних завдань та взаємодії з учителем.	5
48.	Легкий тиск і акуратне штрихування, відсутність у зображенні явно неприємних ситуацій, говорить про низький рівень загальної шкільної тривожності. Зображення на малюнку акцентованої фігури вчителя, ретельне промальовування її елементів і відсутність на малюнку неприємних ситуацій, говорить про доброзичливі відносини, що склалися між учителем і учнем. Відсутність однокласників свідчить про тривогу взаємин у колективі.	У малюнку є яскраві, чисті, світлі тони.	2
		Об'єкти промальовані акуратно з використанням ліній різної товщини.	2
		Симетричне розташування героїв точно в центрі; наявність деталей прикрас.	2
		Висновок: У дитини склалися емоційно благополучні відносини до школи та вчення. Він готовий до навчання, до прийняття навчальних завдань та взаємодії з учителем.	6
49.	Сильний натиск у штрихуванні, багаторазові стирання говорять про загальну шкільну тривожність. Сильна штрихування та багаторазові стирання свідчать про тривогу у відносинах з учителем, а також про низьку самооцінку. Відсутність однокласників свідчить про тривогу взаємин у колективі. У малюнку переважає дисгармонійна кольорова гама, що говорить про негативне емоційне тло ставлення до школи, що склалося.	Об'єкти зображені неакуратно, лінії подвійні, є слабка лінія.	0
		Є поєднання темних та яскравих тонів.	1
		Малюнок зображений симетрично, є наявність деталей та прикрас.	2
		Висновок: У дитини є певна тривога з приводу шкільного навчання як незнайомої для неї ситуації, необхідно розширити коло її знань та уявлень про шкільно-навчальну діяльність, формувати позитивне ставлення	3

		до вчителя та однокласників; причинами тривоги може бути нервозність та необдумані висловлювання дорослих, негативний досвід навчання у школі.	
50.	Малюнок яскравий, всі його елементи ретельно промальовані, акуратні штрихи. Відсутність вчителя малюнку свідчить про складні стосунки з вчителями. Спостерігається позитивне емоційне тло ставлення до школи. Зображення на малюнку граючих веселих однокласників говорить про сприятливі відносини, що склалися в колективі. Кольори у малюнку гармонують один з одним. Рівномірне штрихування та акуратність свідчить про адекватну самооцінку та про низький рівень шкільної тривожності.	У малюнку переважають яскраві чисті тони та їх поєднання.	2
		Об'єкти промальовані акуратно. Використані довгі складні лінії.	2
		Малюнок зображений симетрично, є наявність деталей та прикрас.	2
		Висновок: У дитини склалися емоційно благополучні відносини до школи та вчення.	<b>6</b>
51.	У малюнку немає явної штрихування, стирань, натисків, що говорить про відсутність загальної шкільної тривожності. Відсутність вчителя та однокласників на малюнку говорить про складні стосунки в колективі. На малюнку все гармонійно: кольори, розташування предметів, людей, що відбиває позитивний настрій до школи. Чіткі контури предметів, відсутність негативних моментів малюнку, свідчить про низький рівень тривожності.	Використані малюнку кольору однаково яскраві і темні.	1
		Об'єкти промальовані акуратними лініями різної товщини.	2
		Малюнок зображений симетрично з наявністю деталізації.	2
		Висновок: У дитини склалися емоційно благополучні відносини до школи та вчення. Він готовий до навчання, до прийняття навчальних завдань та взаємодії з учителем.	<b>6</b>
52.	Малюнок яскравий, всі його елементи ретельно промальовані, акуратні штрихи. Відсутність вчителя малюнку свідчить про складні стосунки з вчителями. Спостерігається позитивне емоційне тло ставлення до школи. Зображення на малюнку граючих веселих однокласників говорить про сприятливі відносини, що склалися в колективі. Кольори у малюнку гармонують один з одним. Рівномірне штрихування та акуратність свідчить про адекватну	У малюнку переважають яскраві чисті тони та їх поєднання.	2
		Об'єкти промальовані акуратно. Використані довгі складні лінії.	2
		Малюнок зображений симетрично, є наявність деталей та прикрас.	2
		Висновок: У дитини склалися емоційно благополучні відносини до школи та вчення.	<b>6</b>

	самооцінку та про низький рівень шкільної тривожності.		
53.	У малюнку немає явної штрихування, стирань, натисків, що говорить про відсутність загальної шкільної тривожності. Відсутність вчителя та однокласників на малюнку говорить про складні стосунки в колективі. На малюнку все гармонійно: кольори, розташування предметів, людей, що відбиває позитивний настрій до школи. Чіткі контури предметів, відсутність негативних моментів малюнку, свідчить про низький рівень тривожності.	Використані малюнку кольору однаково яскраві і темні.	1
		Об'єкти промальовані акуратними лініями різної товщини.	2
		Малюнок зображений симетрично з наявністю деталізації.	2
		Висновок: У дитини склалися емоційно благополучні відносини до школи та вчення. Він готовий до навчання, до прийняття навчальних завдань та взаємодії з учителем.	6
54.	Про загальну шкільну тривожність говорять сильна і часта штрихування з сильним натиском, а також багаторазові стирання. Відсутність вчителя та однокласників на малюнку говорить про складні стосунки в колективі.	У малюнку є яскраві, чисті, світлі тони.	2
		Об'єкти промальовані акуратно з використанням ліній різної товщини.	2
		Малюнок розташований симетрично.	1
		Висновок: У дитини склалися емоційно благополучні відносини до школи та вчення. Він готовий до навчання, до прийняття навчальних завдань та взаємодії з учителем.	5
55.	Легкий тиск і акуратне штрихування, відсутність у зображенні явно неприємних ситуацій, говорить про низький рівень загальної шкільної тривожності. Зображення на малюнку акцентованої фігури вчителя, ретельне промальовування її елементів і відсутність на малюнку неприємних ситуацій, говорить про доброзичливі відносини, що склалися між учителем і учнем. Відсутність однокласників свідчить про тривогу взаємин у колективі.	У малюнку є яскраві, чисті, світлі тони.	2
		Об'єкти промальовані акуратно з використанням ліній різної товщини.	2
		Симетричне розташування героїв точно в центрі; наявність деталей прикрас.	2
		Висновок: У дитини склалися емоційно благополучні відносини до школи та вчення. Він готовий до навчання, до прийняття навчальних завдань та взаємодії з учителем.	6
56.	Малюнок яскравий, всі його елементи ретельно промальовані, акуратні штрихи. Відсутність вчителя малюнку свідчить про складні стосунки з вчителями. Спостерігається позитивне емоційне тло ставлення до школи.	У малюнку переважають яскраві чисті тони та їх поєднання.	2
		Об'єкти промальовані акуратно. Використані довгі складні лінії.	2
		Малюнок зображений симетрично, є наявність деталей та прикрас.	2

	Зображення на малюнку граючих веселих однокласників говорить про сприятливі відносини, що склалися в колективі. Кольори у малюнку гармонують один з одним. Рівномірне штрихування та акуратність свідчить про адекватну самооцінку та про низький рівень шкільної тривожності.	Висновок: У дитини склалися емоційно благополучні відносини до школи та вчення.	6
57.	У малюнку немає явного штрихування, стирань, натисків, що говорить про відсутність загальної шкільної тривожності. Відсутність вчителя та однокласників на малюнку говорить про складні стосунки в колективі. На малюнку все гармонійно: кольори, розташування предметів, людей, що відбиває позитивний настрій до школи. Чіткі контури предметів, відсутність негативних моментів малюнку, свідчить про низький рівень тривожності.	Використані малюнку кольору однаково яскраві і темні.	1
		Об'єкти промальовані акуратними лініями різної товщини.	2
		Малюнок зображений симетрично з наявністю деталізації.	2
		Висновок: У дитини склалися емоційно благополучні відносини до школи та навчання. Він готовий до навчання, до прийняття навчальних завдань та взаємодії з учителем.	6
58.	Малюнок виконаний темних, чорних тонах із сильним натиском із багаторазовими стираннями, що говорить про загальну шкільну тривожність. Відсутність вчителя та однокласників на малюнку говорить про складні стосунки в колективі. Дисгармонійна кольорова гама, порушення цілісності зображення свідчить про негативне ставлення до школи. Маленький розмір власне зображення та зображення себе в чорному із сильною штрихуванням говорить про низьку самооцінку.	Весь малюнок виконаний у темних тонах.	0
		Об'єкти промальовані неакуратно з домінуванням довгих ліній, короткі лінії виконані з великим натиском.	1
		Малюнок асиметричний, зображено темний час доби, незрозумілий сюжет.	0
		Висновок: У дитини явний страх перед школою часто призводить до неприйняття навчальних завдань та відмови від навчальної діяльності, труднощів у спілкуванні з учителем та однокласниками.	1
59.	Легкий тиск і акуратне штрихування, відсутність у зображенні явно неприємних ситуацій, говорить про низький рівень загальної шкільної тривожності. Зображення на малюнку акцентованої фігури вчителя, ретельне промальовування її елементів і відсутність на малюнку неприємних ситуацій, говорить про доброзичливі відносини, що склалися між	У малюнку є яскраві, чисті, світлі тони.	2
		Об'єкти промальовані акуратно з використанням ліній різної товщини.	2
		Симетричне розташування героїв точно в центрі; наявність деталей прикрас.	2
		Висновок: У дитини склалися емоційно благополучні відносини до школи та вчення. Він готовий до навчання, до	6



	учителем і учнем. Відсутність однокласників свідчить про тривогу взаємин у колективі.	прийняття навчальних завдань та взаємодії з учителем.	
60.	Сильний натиск у штрихуванні, багаторазові стирання говорять про загальну шкільну тривожність. Сильна штрихування та багаторазові стирання свідчать про тривогу у відносинах з учителем, а також про низьку самооцінку. Відсутність однокласників свідчить про тривогу взаємин у колективі. У малюнку переважає дисгармонійна кольорова гама, що говорить про негативне емоційне тло ставлення до школи, що склалося.	Об'єкти зображені неакуратно, лінії подвійні, є слабка лінія.	0
		Є поєднання темних та яскравих тонів.	1
		Малюнок зображений симетрично, є наявність деталей та прикрас.	2
		Висновок: У дитини є певна тривога з приводу шкільного навчання як незнайомої для неї ситуації, необхідно розширити коло її знань та уявлень про шкільно-навчальну діяльність, формувати позитивне ставлення до вчителя та однокласників; причинами тривог може бути нервозність та необдумані висловлювання дорослих, негативний досвід навчання у школі.	3

Дані, отримані під час аналізу рівня тривожності учнів початкових класів методом проективного малюнка, відбито у табл. 2.4.

Таблиця 2.4

## Рівень тривожності учнів початкових класів

Група А		
№ досліджуваного	Рівень тривож.	Рівень тривож. %
1.	5	17
2.	6	0
3.	3	50
4.	6	0
5.	6	0
6.	1	83
7.	6	0
8.	5	17
9.	6	0
10.	3	50
11.	6	0
12.	6	0

13.	1	83
14.	6	0
15.	5	17
16.	6	0
17.	3	50
18.	6	0
19.	6	0
20.	1	83
21.	5	0
22.	6	17
23.	3	0
24.	6	50
25.	6	0
26.	1	0
27.	6	83
28.	6	0
29.	5	17
30.	6	0
Загальний рівень тривожності групи %	21	
Група В		
№ досліджуваного	Рівень тривож.	Рівень тривож. %
31.	4	23
32.	5	17
33.	1	83
34.	5	17
35.	5	17
36.	1	83
37.	1	83
38.	3	50
39.	4	17
40.	5	83
41.	1	17
42.	5	17
43.	5	83
44.	1	83
45.	1	50
46.	3	17
47.	4	83
48.	5	17

49.	1	17
50.	5	83
51.	5	23
52.	1	17
53.	1	83
54.	3	17
55.	4	17
56.	5	83
57.	1	83
58.	5	50
59.	5	83
60.	1	17
Загальний рівень тривожності групи %	47	

З наведених вище результатів, отриманих під час аналізу діяльності піддослідних груп, видно, більшість дітей має низьким рівнем шкільної тривожності. У випробуваного №3 та №15 спостерігається середній рівень тривожності, а випробуваний №6, №10, №13 та №14 характеризується високим рівнем тривожності.

Таким чином, у половини дітей, що входять до «Групи-Б», відзначається більше 50% ознак тривожності, приблизно третина випробуваних мають високий рівень тривожності.

Говорячи про загальний рівень тривожності груп, слід зазначити, що показник тривожності дітей, які входять до «Групи-Б» 47% – це вдвічі перевищує показник рівня шкільної тривожності «Групи-А». Звідси можна зробити висновок, що діти з низькою успішністю з навчальних предметів набагато тривожніші за дітей, які мають високу успішність.



Рисунок 2.3 – Діагностика рівня шкільної тривожності

При аналізі отриманих результатів дослідження тривожності методом Філіпса підраховувалося кількість розбіжностей із кожною шкалою опитувальника і з опитувальником загалом. Таким чином, піддослідні мали дати відповіді «так» на запитання: 11, 20, 22, 24, 25, 30, 35, 36, 38, 39, 41, 43, 44; відповіді «ні» на запитання: 1-10, 12-19, 21, 23, 26-29, 31-34, 37, 40, 42, 45-58.

При обробці отриманих даних питання групувалися за шкалами, при розшифровці значень яких можна було зробити висновки про якісну своєрідність переживання шкільної тривожності. Значення показників тривожності, що перевищують 50-відсотковий рубіж, дозволяли говорити про підвищену тривожність, а перевищують 75% – про високу тривожність дитини.

Таким чином, аналіз шкільної тривожності досліджуваних проводився за вісьмома шкалами:

1. Загальна тривожність у шкільництві - загальний емоційний стан дитини, пов'язані з різними формами його включення до життя школи.

2. Переживання соціального стресу - емоційний стан дитини, і натомість якого розвиваються її соціальні контакти.

3. Фрустрація потреби у досягненні успіху - несприятливий психологічний фон, який дозволяє дитині задовольняти свої потреби у успіху, досягненні високого результату тощо.

4. Страх самовираження – негативне емоційне переживання ситуацій, пов'язаних із необхідністю саморозкриття, пред'явлення себе іншим, демонстрації своїх можливостей.

5. Страх ситуації перевірки знань - негативне ставлення та переживання тривоги у ситуаціях перевірки знань, досягнень, можливостей.

6. Страх не відповідати очікуванням оточуючих - орієнтація на значимість інших в оцінці своїх результатів, вчинків та думок, тривога щодо оцінок, що даються оточуючими, очікування негативних оцінок.

7. Низька фізіологічна опір стресу - особливості психофізіологічної організації, що знижують пристосованість дитини до ситуацій стресогенного характеру, що підвищують ймовірність неадекватного, деструктивного реагування на тривожний фактор середовища.

8. Проблеми та страхи у відносинах з вчителями – загальний негативний емоційний фон відносин із дорослими у школі, що знижує успішність навчання дитини.

Отримані дані за кожною зі шкал ми відобразили у наведених нижче таблицях.

Таблиця 2.5

## Загальна шкільна тривожність

	2	4	7	12	16	21	23	26	28	46	47	48	49	50	51	52	53	54	55	56	57	58	%	
Група - А		+		+								+				+			+					23
	+		+	+		+		+				+										+		32
						+																		5
	+			+		+		+								+								23
						+						+	+			+				+				23

																					0
	+					+						+								+	18
<b>Група - Б</b>	+		+		+					+		+	+		+	+			+	+	45
	+			+						+	+					+		+			32
					+	+		+	+		+	+	+		+						36
				+		+		+	+	+		+	+					+	+		41
				+																+	9
				+		+						+					+				18
								+	+			+			+						18
	+			+	+	+	+	+	+		+	+		+		+	+	+	+	+	73

Таблиця 2.6

## Переживання соціального стресу

5	10	15	20	24	30	33	36	39	42	44	%			
				+	+					+	27			
			+		+	+	+				36			
+			+								18			
			+				+				18			
+		+								+	27			
											0			
+			+	+					+		36			
+	+	+	+	+		+					55			
										+	9			
+		+									18			
+		+	+	+	+			+		+	64			
+		+								+	27			
+		+			+		+		+		45			
	+										9			
+	+	+	+			+	+				55			
1	3	6	11	17	19	25	29	32	35	38	41	43	%	
			+					+		+	+		31	
+					+			+			+		31	
			+	+									15	
	+	+	+	+				+					38	
								+					8	
			+				+		+		+		31	
					+								8	
		+	+	+	+						+		38	
			+				+				+		23	
				+				+			+		23	
+	+	+		+	+			+					46	
			+	+		+		+			+		38	
	+		+	+				+			+		38	
			+	+			+	+					31	
	+	+	+	+	+		+				+	+	62	

Аналіз шкал шкільної тривожності дозволяє зробити висновок у тому, що молодші школярі більшою мірою відчують страх самовираження. Особливо яскраво це негативне емоційне переживання проявляється у 28 з 30 піддослідних «Групи-Б». Також у дітей цієї групи спостерігається підвищений рівень тривожності у ситуації перевірки знань, вони відчують тривогу щодо оцінок, що даються оточуючими. Думки інших щодо оцінки своїх результатів для них дуже важливі, звідси й страх не відповідати очікуванням оточуючих.

Узагальнюючи отримані дані за кожною шкалою дослідження, слід зазначити, що показники тривожності «Групи-А» значно нижчі за показники «Групи-Б». Загальна кількість розбіжностей за тестом у дітей, які входять до «Групи-Б» більше, ніж у «Групи-А».

Таким чином, загальний рівень шкільної тривожності у дітей, що слабо встигають, з навчальних предметів набагато вищий за рівень тривожності встигаючих дітей, що входять до «Групи-А».

## **Висновки по розділу 2**

1. Було проведено дослідження, в якому брало участь 60 учнів 3-х класів шкіл м. Дніпра (№ 13, № 30, №34, № 39).

Вибірка проводилася з урахуванням успішності дітей із навчальних предметів. На цій основі були сформовані 2 групи: «Група-А», до якої увійшли діти з високою успішністю з навчальних предметів, і «Група-Б», її склали діти з низькою успішністю. Дослідження проводилося з лютого по травень 2024.

У дослідженні були використані наступні методи:

1. Спостереження проявів дітьми тривожності.
2. Бесіда щодо виявлення негативних емоцій учнів початкових класів, пов'язаних зі школою та навчальною діяльністю.
3. Вивчення тривожності молодшого школяра шляхом проєктивного рисунка.

#### 4. Вивчення тривожності молодшого школяра методикою Філліпса

##### 1. Спостереження проявів дітьми тривожності під час уроку.

Використовуючи метод спостереження, було зафіксовані різні параметри та характеристики діяльності дітей у природних умовах на уроках різного типу за допомогою карти спостереження.

Мета спостереження полягала у діагностиці рівня шкільної тривожності учнів у вигляді аналізу її проявів у поведінці.

Фіксація ознак прояву тривожності по кожному випробуваному здійснювалася в останній момент усного опитування учня, його роботи біля дошки чи з місця.

##### 2. Бесіда щодо виявлення негативних емоцій молодшого школяра, пов'язаних зі школою та навчальною діяльністю.

Бесіду щодо виявлення негативних емоцій молодшого школяра, пов'язаних зі школою та навчальною діяльністю ми здійснювали методом експертних опитувань педагога та батьків випробуваних.

Даний метод дозволяє отримати інформацію про симптоми шкільної тривожності, що виявляються у взаємодії з вчителями та батьками. Такий підхід забезпечує «зовнішній» погляд на ставлення учня до різних компонентів освітнього середовища, що є цінним діагностичним матеріалом.

Мета цієї методики полягає у діагностиці шкільної тривожності шляхом аналізу її поведінкових проявів.

Опитування проводилося у груповій формі шляхом анкетування. Анкета містила 16 питань, деякі з них вимагали оцінки поведінки випробуваного у навчальній ситуації, тому в опитуванні взяв участь також класний керівник.

##### 3. Вивчення тривожності молодшого школяра шляхом проєктивного рисунка.

Ця проєктивна методика для діагностики шкільної тривожності (Е.В. Амен, Н. Ренісон) дозволяє отримати інформацію, яка залежить від рівня



розвитку рефлексії випробуваного, тобто. від його здатності помічати ті чи інші стани, зокрема стану тривоги. Крім того, проєктивний характер методу дозволяє обійти «фільтр значущості шкільного життя», який часто не дозволяє дитині рефлексувати негативні емоції, пов'язані зі школою.

Мета цієї методики – виявлення рівня шкільної тривожності учнів початкової школи.

Діагностика проводилася в індивідуальній формі за відсутності класного керівника під час уроку образотворчого мистецтва.

#### 4. Вивчення тривожності молодшого школяра шляхом Філіпса.

Опитувальник шкільної тривожності Філіпса дозволяє оцінити як загальний рівень шкільної тривожності, а й якісне своєрідність шкільної тривожності, що з різними областями шкільного життя.

Таким чином, мета опитувальника полягає у вивченні рівня та характеру тривожності, пов'язаної зі школою, у дітей молодшого шкільного віку.

Опитування проводилося в індивідуальній формі. Кожному випробуваному пропонувалося відповісти на 58 питань, записуючи навпроти кожного номера запитання з поданого списку відповідь «+» та «-».

2. Аналіз отриманих результатів за двома групами піддослідних показує, що з більшу частину учнів, які входять у «Групу-Б», відзначається понад 50% ознак тривожності, перелічених у карті спостереження, що свідчить про підвищений рівень шкільної тривожності.

Показник загального рівня тривожності «Групи-Б» значно перевищує показник «Групи-А», що свідчить про те, що діти з низькою успішністю з навчальних предметів більш тривожні, ніж діти, які мають високу успішність.

Аналіз отриманих даних із двом групам учнів показує, більшість дітей має низьким рівнем шкільної тривожності. У половини дітей, які входять до «Групи-Б», відзначається понад 50% ознак тривожності, що свідчить про підвищений рівень шкільної тривожності. У піддослідних «Групи-А»

загальний показник шкільної тривожності - нижче середнього, лише один учень із семи характеризується середнім рівнем шкільної тривожності.

У «Групі-Б» найбільш поширені такі ознаки тривожності: на уроці відповідає тихо, іноді з питальними інтонаціями; на контрольних роботах, при відповіді біля дошки втрачається, неспроможна продемонструвати всі знання; якщо завдання здається занадто складним, може залишити його, не доробивши. Дані ознаки свідчать про низьку самооцінку учня, невпевненість у собі та власні сили. У більшості дітей цієї групи проявляються також і такі ознаки: часті головні болі, запаморочення, біль у животі, розсіяність, - що говорить в цілому про високу стомлюваність.

Майже у всіх дітей, що входять до «Групі-А», виявляються такі ознаки тривожності: намагається отримати хорошу оцінку, погана – викликає сильні емоції, іноді сльози; відноситься до завдань з надмірною старанністю, витрачає на навчання багато часу; боїться запізнитися до школи. Такі діти намагаються бути успішними у всьому, відчувають страх зазнати невдачі, що негативно позначається на їх самооцінці.

З результатів, отриманих під час аналізу діяльності піддослідних груп, видно, більшість дітей має низьким рівнем шкільної тривожності. Таким чином, у половині дітей, що входять до «Групі-Б», відзначається більше 50% ознак тривожності, приблизно третина випробуваних мають високий рівень тривожності.

Говорячи про загальний рівень тривожності груп, слід зазначити, що показник тривожності дітей, які входять до «Групі-Б» 47% - це вдвічі перевищує показник рівня шкільної тривожності «Групі-А». Звідси можна зробити висновок, що діти з низькою успішністю з навчальних предметів набагато тривожніші за дітей, які мають високу успішність.

Аналіз шкал шкільної тривожності дозволяє зробити висновок у тому, що молодші школярі більшою мірою відчувають страх самовираження. Особливо яскраво це негативне емоційне переживання проявляється у 28 з 30

піддослідних «Групи-Б». Також у дітей цієї групи спостерігається підвищений рівень тривожності у ситуації перевірки знань, вони відчувають тривогу щодо оцінок, що даються оточуючими. Думки інших щодо оцінки своїх результатів для них дуже важливі, звідси й страх не відповідати очікуванням оточуючих.

Узагальнюючи отримані дані за кожною шкалою дослідження, слід зазначити, що показники тривожності «Групи-А» значно нижчі за показники «Групи-Б». Загальна кількість розбіжностей за тестом у дітей, які входять до «Групи-Б» більше, ніж у «Групи-А».

Таким чином, загальний рівень шкільної тривожності у дітей, що слабо встигають, з навчальних предметів набагато вищий за рівень тривожності встигаючих дітей, що входять до «Групи-А».

## ВИСНОВКИ

1. Принципи, які визначають зміст емоцій можна сформулювати наступним чином:

- Емоційне почуття ( *a* ) походить від еволюції та нейробіологічного розвитку, ( *b* ) є ключовим психологічним компонентом емоцій і свідомості, а ( *v* ) частіше за своєю природою є адаптивним, ніж дезадаптивним.

- Емоції відіграють центральну роль в еволюції свідомості, впливають на появу вищих рівнів свідомості в онтогенезі та значною мірою визначають зміст і спрямованість свідомості протягом усього життя.

- Емоції бувають мотиваційно-інформаційними, перш за все в силу свого досвідного або почуттєвого компонента. Емоційні почуття становлять основний мотиваційний компонент розумових операцій і явної поведінки.

- Базові емоції допомагають організовувати та мотивувати швидкі (і часто більш-менш автоматичні, хоча й податливі) дії, які мають вирішальне значення для адаптивних реакцій на безпосередні виклики виживанню чи добробуту. У схемах емоцій нейронні системи та розумові процеси, залучені до емоцій, почуттів, сприйняття та пізнання, постійно та динамічно взаємодіють у створенні та моніторингу думок і дій. Ці динамічні взаємодії (від миттєвих процесів до рис або явищ, схожих на риси) можуть генерувати незліченну кількість специфічних емоцій (наприклад, схем гніву), які мають однаковий стан основного почуття, але різні тенденції сприйняття (упередження), думки та плани дій .

- Використання емоцій, як правило, залежить від ефективної взаємодії емоцій і пізнання, є адаптивною думкою або дією, яка походить, частково, безпосередньо з досвіду емоційного почуття/мотивації, а частково з набутих когнітивних, соціальних і поведінкових навичок.

– Схеми емоцій стають дезадаптивними і можуть призвести до психопатології, коли навчання призводить до розвитку зв'язків між емоціями, відчуттями та дезадаптивними пізнанням і діями.

– Емоція інтересу постійно присутня в нормальному розумі за звичайних умов, і вона є центральною мотивацією для участі в творчих і конструктивних починаннях і для відчуття благополуччя. Інтерес і його взаємодія з іншими емоціями обумовлюють вибіркочу увагу, яка, в свою чергу, впливає на всі інші психічні процеси.

Емоційні почуття можуть бути активовані та впливати на сприйняття, оцінку, концептуальні та некогнітивні процеси, але не можуть бути створені ними. Визначення емоційних почуттів як фази нейробіологічного процесу обходить аргумент, що почуття не є фізичним і, отже, не може бути причинним. Проте контраргументом є те, що в найкращому випадку почуття є лише якістю нейробіологічних процесів, а не нейробіологічною активністю як такою. Почуття є ключовим психологічним аспектом емоцій: мотивація та інформація

Почуття є динамічним компонентом емоцій і двох пов'язаних психобіологічних процесів – захоплення та індивідуації. Мотиваційна, сигнальна та інформаційна функції почуттів дозволяють їм залучати, або спрощувати й організувати те, що може стати (особливо в складних ситуаціях) величезною кількістю імпульсів у цілеспрямовані когнітивні процеси та кілька адаптивних дій. Таке опосередковане відчуттями захоплення імпульсів через ситуації та час розвитку сприяє формуванню моделей почуттів, пізнання та дій, які становлять індивідуацію – організацію рис та їх поєднання в унікальну особистість. Однак відчуття емоції не гарантує, що вона буде позначена, сформульована або відчута рефлексивною свідомістю або на високому рівні усвідомлення. Рівень усвідомлення почуття емоції частково залежить від його інтенсивності та вираження, а після оволодіння мовою — від маркування, артикуляції та визнання досвіду емоції. Ці здібності, критичні

для особистості та соціального розвитку, залежать від нейронної активності та результуючих процесів, залучених до символізації та мови.

2. Несприятливий вплив психосоціального стресу на психічне здоров'я дитини часто опосередковується труднощами з ефективним керуванням емоціями. Школа є одним із джерел такого стресу; негативні події, такі як помилка в тесті або сварка з однолітком, є поширеними у повсякденному житті дітей шкільного віку. Якщо проблеми в школі хронічні або серйозні, вони можуть підвищити ризик інтерналізованих (тобто тривоги, депресії) і зовнішніх (тобто руйнівної поведінки, агресії) проблем. Проте те, як діти реагують і справляються зі щоденними стресовими факторами, може пом'якшити їхній вплив на психологічне функціонування. Деякі діти можуть навіть демонструвати позитивний розвиток, незважаючи на такі труднощі.

Один із підходів до подальшого розуміння зв'язку між впливом негативних подій у школі та психічним здоров'ям дитини полягає у дослідженні емоційних реакцій на ці проблеми в той же день. Емоції визначаються як емоційні реакції на конкретні події. Вони часто породжують поведінку, і їх можна модулювати за допомогою різних стратегій подолання. Використовуючи інтенсивні повторні оцінки шкільних проблем і емоцій від 83 п'ятикласників, це дослідження оцінило емоційну реакцію дітей на щоденні шкільні проблеми та вивчило, як відмінності в емоційних реакціях між людьми були пов'язані з дитячими психологічними симптомами. Для більшості дітей п'ятий клас є останнім роком початкової школи перед переходом до середньої школи. Суворість і вимоги до шкільної роботи постійно зростають протягом початкової школи під час підготовки до середньої школи, і якість стосунків з однолітками в цей період може передбачити фізичне та психічне здоров'я в підлітковому віці. Важливим пріоритетом є оцінка факторів ризику виникнення проблем із психічним здоров'ям у цей період із застосуванням заходів, які мінімізують упередженість пригадування та відповіді.

Сучасні когнітивно-поведінкові стратегії для дітей часто націлені на реакцію на емоції в короткостроковій перспективі шляхом використання корисних стратегій подолання. Дослідження показують, що діти продовжують відчувати більше негативного або менш позитивного настрою протягом дня, навіть при зміні середовища (наприклад, зі школи на дім). Результати свідчать про те, що сприяння відновленню емоцій протягом годин після негативної події, на додаток до реагування на емоції, може бути важливою метою клінічних досліджень і практики. Звернення за підтримкою до членів сім'ї та використання когнітивних стратегій для вирішення руйнівних моделей мислення може значно покращити відновлення дітей після стресових подій. Ці компоненти можна підсилити в рамках існуючих втручань, а щоденний моніторинг емоційних реакцій на незначні події може підкреслити можливості для сприяння одужанню в контексті повсякденного життя.

3. Було проведено дослідження, в якому брало участь 60 учнів 3-х класів шкіл м. Дніпра (№ 13, № 30, №34, № 39).

Вибірка проводилася з урахуванням успішності дітей із навчальних предметів. На цій основі були сформовані 2 групи: «Група-А», до якої увійшли діти з високою успішністю з навчальних предметів, і «Група-Б», її склали діти з низькою успішністю. Дослідження проводилося з лютого по травень 2024.

У дослідженні були використані наступні методи:

1. Спостереження проявів дітьми тривожності.
2. Бесіда щодо виявлення негативних емоцій учнів початкових класів, пов'язаних зі школою та навчальною діяльністю.
3. Вивчення тривожності молодшого школяра шляхом проєктивного рисунка.
4. Вивчення тривожності молодшого школяра методикою Філліпса
  1. Спостереження проявів дітьми тривожності під час уроку.

Мета спостереження полягала у діагностиці рівня шкільної тривожності учнів у вигляді аналізу її проявів у поведінці.

Фіксація ознак прояву тривожності по кожному випробуваному здійснювалася в останній момент усного опитування учня, його роботи біля дошки чи з місця.

2. Бесіда щодо виявлення негативних емоцій молодшого школяра, пов'язаних зі школою та навчальною діяльністю.

Бесіду щодо виявлення негативних емоцій молодшого школяра, пов'язаних зі школою та навчальною діяльністю ми здійснювали методом експертних опитувань педагога та батьків випробуваних.

Мета цієї методики полягає у діагностиці шкільної тривожності шляхом аналізу її поведінкових проявів.

Опитування проводилося у груповій формі шляхом анкетування. Анкета містила 16 питань, деякі з них вимагали оцінки поведінки випробуваного у навчальній ситуації, тому в опитуванні взяв участь також класний керівник.

3. Вивчення тривожності молодшого школяра шляхом проєктивного рисунка.

Мета цієї методики – виявлення рівня шкільної тривожності учнів початкової школи.

Діагностика проводилася в індивідуальній формі за відсутності класного керівника під час уроку образотворчого мистецтва.

4. Вивчення тривожності молодшого школяра шляхом Філіпса.

Опитувальник шкільної тривожності Філіпса дозволяє оцінити як загальний рівень шкільної тривожності, а й якісне своєрідність шкільної тривожності, що з різними областями шкільного життя.

Таким чином, мета опитувальника полягає у вивченні рівня та характеру тривожності, пов'язаної зі школою, у дітей молодшого шкільного віку.

Опитування проводилося в індивідуальній формі. Кожному випробуваному пропонувалося відповісти на 58 питань, записуючи навпроти кожного номера запитання з поданого списку відповідь «+» та «-».



4. Аналіз отриманих результатів за двома групами піддослідних показує, що з більшу частину учнів, які входять у «Групу-Б», відзначається понад 50% ознак тривожності, перелічених у карті спостереження, що свідчить про підвищений рівень шкільної тривожності.

Показник загального рівня тривожності «Групи-Б» значно перевищує показник «Групи-А», що свідчить про те, що діти з низькою успішністю з навчальних предметів більш тривожні, ніж діти, які мають високу успішність.

Аналіз отриманих даних із двом групам учнів показує, більшість дітей має низьким рівнем шкільної тривожності. У половини дітей, які входять до «Групи-Б», відзначається понад 50% ознак тривожності, що свідчить про підвищений рівень шкільної тривожності. У піддослідних «Групи-А» загальний показник шкільної тривожності - нижче середнього, лише один учень із семи характеризується середнім рівнем шкільної тривожності.

Майже у всіх дітей, що входять до «Групи-А», виявляються такі ознаки тривожності: намагається отримати хорошу оцінку, погана – викликає сильні емоції, іноді сльози; відноситься до завдань з надмірною старанністю, витрачає на навчання багато часу; боїться запізнитися до школи. Такі діти намагаються бути успішними у всьому, відчувають страх зазнати невдачі, що негативно позначається на їх самооцінці.

З результатів, отриманих під час аналізу діяльності піддослідних груп, видно, більшість дітей має низьким рівнем шкільної тривожності. Таким чином, у половини дітей, що входять до «Групи-Б», відзначається більше 50% ознак тривожності, приблизно третина випробуваних мають високий рівень тривожності.

Говорячи про загальний рівень тривожності груп, слід зазначити, що показник тривожності дітей, які входять до «Групи-Б» 47% - це вдвічі перевищує показник рівня шкільної тривожності «Групи-А». Звідси можна зробити висновок, що діти з низькою успішністю з навчальних предметів набагато тривожніші за дітей, які мають високу успішність.

Аналіз шкал шкільної тривожності дозволяє зробити висновок у тому, що молодші школярі більшою мірою відчують страх самовираження. Особливо яскраво це негативне емоційне переживання проявляється у 28 з 30 піддослідних «Групи-Б». Також у дітей цієї групи спостерігається підвищений рівень тривожності у ситуації перевірки знань, вони відчують тривогу щодо оцінок, що даються оточуючими. Думки інших щодо оцінки своїх результатів для них дуже важливі, звідси й страх не відповідати очікуванням оточуючих.

Узагальнюючи отримані дані за кожною шкалою дослідження, слід зазначити, що показники тривожності «Групи-А» значно нижчі за показники «Групи-Б». Загальна кількість розбіжностей за тестом у дітей, які входять до «Групи-Б» більше, ніж у «Групи-А».

Таким чином, загальний рівень шкільної тривожності у дітей, що слабо встигають, з навчальних предметів набагато вищий за рівень тривожності встигаючих дітей, що входять до «Групи-А».

## ПЕРЕЛІК ДЖЕРЕЛ ПОСИЛАНЬ

1. Бовть О. Б. Психокорекційна робота з попередження агресивності дітей молодшого шкільного віку. *Практична психологія та соціальна робота*. 2009. Жовтень. С. 21–23.
2. Варава Л. А. Аналіз проблеми категорії «переживання» і компонентів дослідження. *Актуальні проблеми психології*. 2015. Т. 7. Вип. 39. С. 48–56.
3. Ізотова О. І. Емоційна сфера дитини: теорія і практика. Київ : «Академія», 2004. 288 с.
4. Маляр О. І. Проблематика негативних емоційних проявів у дітей молодшого шкільного віку. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія» : збірник наукових праць*. 2018. № 7. С. 24–28.
5. Пеньковська Н. М. Групова психокорекція у роботі з молодшими школярами. *Практична психологія та соціальна робота*. 2016. № 9. С. 72–74.; № 10. С. 60–72.
6. Поліщук В. Молодший шкільний вік як життєвий феномен. *Науково-методичний журнал «Початкова школа»*. 2015. №6. С. 1–6.
7. Славіна Н. С. Вплив особливостей сімейних відносин на емоційну сферу дитини. *Наукові записки Інституту психології імені Г. С. Костюка АПН України*. 2006. Вип. 27. 536 с.
8. Максименко К. С. Психічні стани як вияв існування особистості. *Наукові записки*. 2005. Вип. 26. С. 62–67.
9. Ackerman BP, Abe JA, Izard CE. Differential emotions theory and emotional development: mindful of modularity. In: Mascolo M, Griffn S, editors. *What Develops in Emotional Development? Emotions, Personality, and Psychotherapy*. New York: Plenum; 1998. P. 85–106.

10. Achenbach TM. *Achenbach System of Empirically Based Assessment (ASEBA): Development, Findings, Theory, and Applications*. Burlington, VT: University of Vermont, Research Center of Children, Youth & Families; 2009.
11. Adrian M, Zeman J, Veits G. Methodological implications of the affect revolution: A 35-year review of emotion regulation assessment in children. *Journal of Experimental Child Psychology*. 2011. № 110. P. 171–197.
12. Aldao A, Nolen-Hoeksema S, Schweizer S. Emotion-regulation strategies across psychopathology: A meta-analytic review. *Clinical Psychology Review*. 2010. № 30. P. 217–237.
13. Aunger R. *The Electric Meme: A New Theory of How We Think*. New York: Free Press; 2002. 392 pp.
14. Bacon F. *Novum Organum*. In: Spedding J, Ellis RL, Heath DD, editors. *The Works of Francis Bacon: Baron of Verulam, Viscount St. Alban, and Lord High Chancellor of England*. New York: Garrett Press. 1968. P. 47–69.
15. Bai S, Reynolds BM, Robles TF, Repetti RL. Daily links between school problems and youth perceptions of interactions with parents: A diary study of school-to-home spillover. *Social Development*. 2016 Advance online publication.
16. Bargh JA, Morsella E. The unconscious mind. *Perspect. Psychol. Sci.* 2008. № 3. P. 73–79.
17. Barrett LF. Are emotions natural kinds. *Perspect. Psychol. Sci.* 2006. № 1. P. 28–58.
18. Barrett LF, Lindquist KA, Bliss-Moreau E, Duncan S, Gendron M, et al. Of mice and men: natural kinds of emotions in the mammalian brain? A response to Panksepp and Izard. *Perspect. Psychol. Sci.* 2007. № 2. P. 297–312.
19. Barrett LF, Niedenthal PM, Winkielman P. *Emotion and Consciousness*. New York: Guilford; 2005a.
20. Barrett LF, Niedenthal PM, Winkielman P. Introduction. 2005b:1–18. See Barrett et al. 2005a.

21. Bechara A, Damasio H, Damasio A. Emotion, decision making and the orbitofrontal cortex. *Cereb. Cortex*. 2000. № 10. P. 295–307.
22. Blackmore S. *The Meme Machine*. New York: Oxford Univ. Press; 1999. Block N. Consciousness, accessibility, and the mesh between psychology and neuroscience. *Behav. Brain Sci*. 2007. № 30. P. 481–99.
23. Bogart LM, Elliott MN, Klein DJ, Tortolero SR, Mrug S, Peskin MF, Schuster MA. Peer victimization in fifth grade and health in tenth grade. *Pediatrics*. 2014. №133. P.440–447.
24. Bruchmüller K, Margraf J, Schneider S. Is ADHD diagnosed in accord with diagnostic criteria? Overdiagnosis and influence of client gender on diagnosis. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*. 2012. № 80. P. 128–138.
25. Buschman TJ, Miller EK. Top-down versus bottom-up control of attention in the prefrontal and posterior parietal cortices. *Science*. 2007. № 315. P. 1860–1862.
26. Carey MP, Faulstich ME, Gresham FM, Ruggiero L, Enyart P. Children's Depression Inventory: Construct and discriminant validity across clinical and nonreferred (control) populations. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*. 1987 № 55. P. 755–761.
27. Carr L, Iacoboni M, Dubeau M-C, Mazziotta JC, Lenzi GL. Neural mechanisms of empathy in humans: a relay from neural systems for imitation to limbic areas. *Proc. Natl. Acad. Sci. USA*. 2003. № 100. P. 5497–5502.
28. Chalmers DJ. *The Conscious Mind: In Search of a Fundamental Theory*. New York: Oxford Univ. Press; 1996.
29. Clarke AT. Coping with interpersonal stress and psychosocial health among children and adolescents: A meta-analysis. *Journal of Youth and Adolescence*. 2006. № 35. P. 10–23.
30. Claxton LJ, Keen R, McCarty ME. Evidence of motor planning in infant reaching behavior. *Psychol. Sci*. 2003. № 14. P. 354–356.

31. Clore GL, Storbeck J, Robinson MD, Centerbar DB. Seven sins in the study of unconscious affect. 2005:384–408. See Barrett et al. 2005a.
32. Clore GL, Wyer RS, Jr, Dienes B, Gasper K, Gohm C, Isbell L. Affective feelings as feedback: some cognitive consequences. In: Martin LL, Clore GL, editors. *Theories of Mood and Cognition: A User's Guidebook*. Mahwah, NJ: Erlbaum; 2001. P. 27–62.
33. Cooley JL, Fite PJ. Peer victimization and forms of aggression during middle childhood: The role of emotion regulation. *Journal of Abnormal Child Psychology*. 2015. № 44. P. 535–546.
34. Creighton JE. Reason and feeling. *Philos. Rev.* 1921. № 30. P. 465–481.
35. Crowell SE, Puzia ME, Yaptangco M. The ontogeny of chronic distress: Emotion dysregulation across the life span and its implications for psychological and physical health. *Current Opinion in Psychology*. 2015. № 3. P. 91–99.
36. Chorpita BF, Daleiden EL. Tripartite dimensions of emotion in a child clinical sample: Measurement strategies and implications for clinical utility. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*. 2002. № 70. P. 1150–1160.
37. Chung GH, Flook L, Fuligni AJ. Reciprocal associations between family and peer conflict in adolescents' daily lives. *Child Development*. 2011. № 82. P.1390–1396.
38. Damasio AR. *The Feeling of What Happens: Body and Emotion in the Making of Consciousness*. New York: Harcourt Brace; 1999.
39. Damasio A. The person within. *Nature*. 2003. № 423(6937). P. 227.
40. Dapretto M, Davies MS, Pfeifer JH, Scott AA, Sigman M, et al. Understanding emotions in others: mirror neuron dysfunction in children with autism spectrum disorders. *Nat. Neurosci.* 2006. № 9. P. 28–30.
41. Darwin C. *The Expression of the Emotions in Man and Animals*. New York: Oxford Univ. Press. 1965.

42. Daughters SB, Reynolds EK, MacPherson L, Kahler CW, Danielson CK, Zvolensky M, Lejuez CW. Distress tolerance and early adolescent externalizing and internalizing symptoms: The moderating role of gender and ethnicity. *Behaviour Research and Therapy*. 2009. № 47. P. 198–205.
43. Davidson RJ. Asymmetric brain function, affective style, and psychopathology: the role of early experience and plasticity. *Dev. Psychol.* 1994. № 6. P. 741–758.
44. Davidson RJ. Affective style and affective disorders: perspectives from affective neuroscience. *Cogn. Emot.* 1998. № 12. P. 307–330.
45. Dawkins R. *The Selfish Gene*. London: Oxford Univ. Press; 1989.
46. De Gelder B. Nonconscious emotions: new findings and perspectives on nonconscious facial expression recognition and its voice and whole-body contexts. See Barrett et al. 2005a. 2005. P. 123–149.
47. De Martino B, Kumaran D, Seymour B, Dolan RJ. Frames, biases, and rational decision-making in the human brain. *Science*. 2006. № 313. P. 684–687.
48. Denham SA, Burton R. *Social and Emotional Prevention and Intervention Programming for Preschoolers*. New York: Kluwer Acad./Plenum; 2003.
49. Diener E, Smith H, Fujita F. The personality structure of affect. *J. Personal. Soc. Psychol.* 1995. № 69. P. 130–141.
50. Distin K. *The Selfish Meme: A Critical Reassessment*. New York: Cambridge Univ. Press, 2004.
51. Domitrovich CE, Greenberg MT. Preventive interventions with young children: building on the foundation of early intervention programs. *Early Educ. Dev.* 2004. № 15. P. 365–370.
52. Edelman GM. Second nature: the transformation of knowledge. In: Edelman GM, editor. *Second Nature: Brain Science and Human Knowledge*. New Haven, CT: Yale Univ. Press; 2006. P. 142–157.

53. Edelman GM, Tononi G. *A Universe of Consciousness: How Matter Becomes Imagination*. New York: Basic Books; 2000. 274 p.
54. Edelbrock CS, Achenbach TM. The teacher version of the Child Behavior Profile: I. Boys aged 6–11. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*. 1984. № 52. P. 207–217.
55. Eisenberg N, Spinrad TL. Emotion-related regulation: sharpening the definition. *Child Dev*. 2004. № 75. P. 334–339.
56. Eisenberg N, Spinrad TL. Emotion-related regulation: Sharpening the definition. *Child Development*. 2004. № 75. P. 334–339.
57. Ekman P. *Emotions Revealed*. New York: Times Books, 2003.
58. Ellsworth PC. William James and emotion: Is a century of fame worth a century of misunderstanding? *Psychol. Rev*. 1994. № 101. P. 222–229.
59. Ellsworth PC, Scherer KR. Appraisal processes in emotion. In: Davidson RJ, Scherer KR, Goldsmith HH, editors. *Handbook of Affective Sciences*. New York: Oxford Univ. Press; 2003. P. 572–595.
60. Flook L. Gender differences in adolescents' daily interpersonal events and well-being. *Child Development*. 2011. № 82. P. 454–461.
61. Fox NA, Henderson HA, Marshall PJ, Nichols KE, Ghera MM. Behavioral inhibition: linking biology and behavior within a developmental framework. *Annu. Rev. Psychol*. 2005. № 56. P. 235–262.
62. Fredrickson BL. What good are positive emotions? *Rev. Gen. Psychol*. 1998. № 2. P. 300–319.
63. Fredrickson BL. Positive emotions. In: Snyder CR, Lopez S, editors. *Handbook of Positive Psychology*. New York: Oxford Univ. Press; 2007. P. 120–134.
64. Fredrickson BL. The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions. *American Psychologist*. 2001. № 56. P. 218–226.



65. Gilbert KE. The neglected role of positive emotion in adolescent psychopathology. *Clinical Psychology Review*. 2012. № 32. P. 467–481.
66. Goldsmith HH, Campos JJ. Toward a theory of infant temperament. In: Emde RN, Harmon RJ, editors. *The Development of Attachment and Affiliative Systems*. Hillsdale, NJ: Erlbaum; 1982. P. 231–283.
67. Gray JA. Brain systems that mediate both emotion and cognition. *Cogn. Emot.* 1990. № 4. P. 269–288.
68. Gray JR, Schaefer A, Braver TS, Most SB. Affect and the resolution of cognitive control dilemmas. See Barrett et al. 2005a. 2005. P. 67–94.
69. Greenberg LS, Paivio SC. *Working with Emotions in Psychotherapy*. New York: Guilford, 1997.
70. Gross JJ. Emotion regulation: affective, cognitive, and social consequences. *Psychophysiology*. 2002. № 39. P. 281–291.
71. Gross JJ. Emotion regulation: Current status and future prospects. *Psychological Inquiry*. 2015. № 26. P. 1–26.
72. Hastings PD, Zahn-Waxler C, Usher BA. Cardiovascular and affective responses to social stress in adolescents with internalizing and externalizing problems. *International Journal of Behavioral Development*. 2007. № 31. P. 77–87.
73. Hatfield E, Cacioppo JT, Rapson RL. Emotional contagion. *Curr. Dir. Psychol. Sci.* 1993. № 2. P. 96–99.
74. Herts KL, McLaughlin KA, Hatzenbuehler ML. Emotion dysregulation as a mechanism linking stress exposure to adolescent aggressive behavior. *Journal of Abnormal Child Psychology*. 2012. № 40. P. 1111–1122.
75. Hoffman ML. *Empathy and Moral Development: Implications for Caring and Justice*. New York: Cambridge Univ. Press, 2000.
76. Humphrey N. *Seeing Red*. Cambridge, MA: Harvard Univ. Press; 2006.
77. Iacoboni M. Face to face: the neural basis of social mirroring and empathy. *Psychiatr. Ann.* 2007. № 37. P. 236–241.

78. Izard CE. *The Face of Emotion*. New York: Appleton-Century-Crofts, 1971.
79. Izard CE. *Patterns of Emotions: A New Analysis of Anxiety and Depression*. New York: Academic, 1972.
80. Izard CE. *Human Emotions*. New York: Plenum, 1977.
81. Izard CE. Emotion-cognition relationships and human development. In: Izard CE, Kagan J, Zajonc RB, editors. *Emotion, Cognition, and Behavior*. New York: Cambridge Univ. Press; 1984. P. 17–37.
82. Izard CE. Facial expressions and the regulation of emotions. *J. Personal. Soc. Psychol.* 1990. № 58. P. 487–498.
83. Izard CE. Four systems for emotion activation: cognitive and noncognitive processes. *Psychol. Rev.* 1993. № 100. P. 68–90.
84. Izard CE. Translating emotion theory and research into preventive interventions. *Psychol. Bull.* 2002. № 128. P. 796–824.
85. Izard CE. *Experts' Definitions of Emotion and Their Ratings of Its Components and Characteristics*. Delaware, Newark: Unpubl. manusc., Univ., 2006.
86. Izard CE. Basic emotions, natural kinds, emotion schemas, and a new paradigm. *Personal. Psychol. Sci.* 2007a. № 2. P. 260–280.
87. Izard CE. Levels of emotion and levels of consciousness. *Behav. Brain Sci.* 2007b. № 30. P. 96–98.
88. Izard CE, Fantauzzo CA, Castle JM, Haynes OM, Rayias MF, Putnam PH. The ontogeny and significance of infants' facial expressions in the first 9 months of life. *Dev. Psychol.* 1995. № 31. P. 997–1013.
89. Izard CE, Hembree EA, Huebner RR. Infants' emotion expressions to acute pain: developmental change and stability of individual differences. *Dev. Psychol.* 1987. № 23. P. 105–113.

90. Izard CE, King KA, Trentacosta CJ, Laurenceau JP, Morgan JK, et al. Accelerating the development of emotion competence in Head Start children. *Dev. Psychol.* 2008a. № 20. P. 369–397.
91. Izard CE, Malatesta CZ. Perspectives on emotional development: differential emotions theory of early emotional development. In: Osofsky JD, editor. *Handbook of Infant Development*. 2nd ed. New York: Wiley Intersci.; 1987. P. 494–554.
92. Izard CE, Quinn PC, Most SB. Many ways to awareness: a developmental perspective on cognitive access. *Behav. Brain Sci.* 2008b. № 30. P. 506–507.
93. Izard C, Stark K, Trentacosta C, Schultz D. Beyond emotion regulation: emotion utilization and adaptive functioning. In press. *Child Dev. Perspect.* 2008.
94. Jablonka E, Lamb MJ. *Evolution in Four Dimensions: Genetic, Epigenetic, Behavioral, and Symbolic Variation in the History of Life*. Cambridge, MA: MIT Press; 2005. 462 p.
95. James W. What is emotion? *Mind.* 1884. № 4. P. 188–204.
96. Kauer SD, Reid SC, Crooke AHD, Khor A, Hearps SJC, Jorm AF, Patton G. Self-monitoring using mobile phones in the early stages of adolescent depression: Randomized controlled trial. *Journal of Medical Internet Research.* 2012. № 14. P. 67.
97. Kennedy-Moore E, Watson JC. *Expressing Emotion: Myths, Realities, and Therapeutic Strategies*. New York: Guilford, 1999.
98. Keysers C, Perrett DI. Demystifying social cognition: a Hebbian perspective. *Trends Cogn. Sci.* 2004. № 8. P. 501–507.
99. Kihlstrom JF. The psychological unconscious. In: Pervin LA, John OP, editors. *Handbook of Personality: Theory and Research*. New York: Guilford, 1999. P. 424–442.

100. Kleinginna PR, Kleinginna AM. A categorized list of emotion definitions, with suggestions for a consensual definition. *Motiv. Emot.* 1981. № 5. P. 345–379.
101. Kovacs M. The Children's Depression, Inventory (CDI) *Psychopharmacology Bulletin.* 1985. № 21. P. 995–998.
102. Lambie JA, Marcel AJ. Consciousness and the varieties of emotion experience: a theoretical framework. *Psychol. Rev.* 2002. № 109. P. 219–259.
103. Lane RD, Ahern GL, Schwartz GE, Kaszniak AW. Is alexithymia the emotional equivalent of blindsight? *Biol. Psychiatry.* 1997. № 42. P. 834–844.
104. Langer SK. *Mind: An Essay on Human Feeling.* Baltimore, MD: Johns Hopkins Univ. Press, 1982.
105. Langsdorf P, Izard CE, Rayias M, Hembree E. Interest expression, visual fixation, and heart rate changes in 2- to 8-month-old infants. *Dev. Psychol.* 1983. № 19. P. 375–386.
106. LeDoux JE. *The Emotional Brain: The Mysterious Underpinnings of Emotional Life.* New York: Simon & Schuster, 1996.
107. Lehman BJ, Repetti RL. Bad days don't end when the school bell rings: The lingering effects of negative school events on children's emotion, self-esteem, and perceptions of parent–child interaction. *Social Development.* 2007. № 16. P. 596–618.
108. Lerner JS, Tiedens LZ. Portrait of the angry decision maker: how appraisal tendencies shape anger's influence on cognition. *J. Behav. Decis. Mak.* 2006. № 19. P. 115–137.
109. Lewis M. Bridging emotion theory and neurobiology through dynamic systems modeling. *Behav. Brain Sci.* 2005. № 28. P. 169–245.
110. Lieberman MD, Eisenberger NI, Crockett MJ, Tom SM, Pfeifer JH, Way BM. Putting feelings into words. *Psychol. Sci.* 2007. № 18. P. 421–428.

111. Luthar SS, Cicchetti D, Becker B. The construct of resilience: A critical evaluation and guidelines for future work. *Child Development*. 2000. № 71. P. 543–562.
112. Magai C, Hunziker J. Tolstoy and the riddle of developmental transformation: a lifespan analysis of the role of emotions in personality development. In: Lewis MB, Haviland JM, editors. *Handbook of Emotions*. New York: Guilford, 1993. P. 247–259.
113. Magai C, McFadden SH. *The Role of Emotions in Social and Personality Development: History, Theory, and Research*. New York: Plenum, 1995.
114. Mayer J.D., Salovey P. What is emotional intelligence? In: Salovey P, Sluyter D, editors. *Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for Educators*. New York: Basic Books; 1997. P. 3–31.
115. McGrath EP, Repetti RL. A longitudinal study of children's depressive symptoms, self-perceptions, and cognitive distortions about the self. *Journal of Abnormal Psychology*. 2002. № 111. P. 77–87.
116. McLaughlin KA, Hatzenbuehler ML, Hilt LM. Emotion dysregulation as a mechanism linking peer victimization to internalizing problems in adolescents. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*. 2009. № 77. P. 894–904.
117. Meltzoff AN, Moore MK. Imitation, memory, and the representation of persons. *Infant Behav. Dev.* 1994. № 17. P. 83–99.
118. Merker B. Consciousness without a cerebral cortex: a challenge for neuroscience and medicine. *Behav. Brain Sci.* 2007. № 30. P. 63–134.
119. Miller G. Neuroscience: The emotional brain weighs its options. *Science*. 2006. № 313. P. 600–601.
120. Miller G. Neuroscience: Mirror neurons may help songbirds stay in tune. *Science*. 2008. № 319. P. 269.

121. Miner JL, Clarke-Stewart KA. Trajectories of externalizing behavior from age 2 to age 9: Relations with gender, temperament, ethnicity, parenting, and rater. *Developmental Psychology*. 2008. № 44. P. 771–786.
122. Mischel W, Shoda Y. A cognitive-affective system theory of personality: reconceptualizing situations, dispositions, dynamics, and invariance in personality structure. *Psychol. Rev.* 1995. № 102. P. 246–268.
123. Mischel W, Shoda Y. Reconciling processing dynamics and personality dispositions. *Annu. Rev. Psychol.* 1998. № 49. P. 229–258.
124. Mobbs D, Petrovic P, Marchant JL, Hassabis D, Weiskopf N, et al. When fear is near: Threat imminence elicits prefrontal-periaqueductal gray shifts in humans. *Science*. 2007. № 317(5841). P. 1079–1083.
125. Mohr CD, Brannan D, Wendt S, Jacobs L, Wright R, Wang M. Daily emotion-drinking slopes as predictors: A new take on drinking motives and related outcomes. *Psychology of Addictive Behaviors: Journal of the Society of Psychologists in Addictive Behaviors*. 2013. №27. P. 944–955.
126. Morris AS, Silk JS, Morris MDS, Steinberg L, Aucoin KJ, Keyes AW. The influence of mother-child emotion regulation strategies on children's expression of anger and sadness. *Developmental Psychology*. 2011. № 47. P. 213–225.
127. Morrow MT, Hubbard JA, Barhight LJ, Thomson AK. Fifth-grade children's daily experiences of peer victimization and negative emotions: Moderating effects of sex and peer rejection. *Journal of Abnormal Child Psychology*. 2014. № 42. P. 1089–1102.
128. Naqvi N, Shiv B, Bechara A. The role of emotion in decision making: a cognitive neuroscience perspective. *Curr. Dir. Psychol. Sci.* 2006. № 15. P. 260–264.
129. Neumann A, van Lier PAC, Frijns T, Meeus W, Koot HM. Emotional dynamics in the development of early adolescent psychopathology: A one-year longitudinal study. *Journal of Abnormal Child Psychology*. 2011. № 39. P. 657–669.

130. Niedenthal PM. Embodying emotion. *Science*. 2007. № 316. P. 1002–1005.
131. Noble D. *The Music of Life*. New York: Oxford Univ. Press; 2006.
132. Northoff G, Heinzl A, Bermpohl F, Niese R, Pfennig A, et al. Reciprocal modulation and attenuation in the prefrontal cortex: an fMRI study on emotional-cognitive interaction. *Hum. Brain Mapp*. 2004. № 21. P. 202–212.
133. Oberman LM, Ramachandran VS. The simulating social mind: the role of the mirror neuron system and simulation in the social and communicative deficits of autism spectrum disorders. *Psychol. Bull.* 2007. № 133. P. 310–327.
134. Öhman A. Automaticity and the amygdala: nonconscious responses to emotional faces. *Curr. Dir. Psychol. Sci.* 2002. № 11. P. 62–66.
135. Öhman A. The role of the amygdala in human fear: automatic detection of threat. *Psychoneuroendocrinology*. 2005. № 30. P. 953–958.
136. Panksepp J. Neurologizing the psychology of affects: how appraisal-based constructivism and basic emotion theory can coexist. *Personal. Psychol. Sci.* 2007. № 2. P. 281–295.
137. Panksepp J. Damasio's error? *Conscious. Emot.* 2003a. № 4. P. 111–134.
138. Panksepp J. At the interface of the affective, behavioral, and cognitive neurosciences: decoding the emotional feelings of the brain. *Brain Cogn.* 2003b. № 52. P. 4–14.
139. Panksepp J. Affective consciousness: core emotional feelings in animals and humans. *Conscious. Cogn.* 2005. № 14. P. 30–80.
140. Pessoa L. On the relationship between emotion and cognition. *Nat. Rev. Neurosci.* 2008. № 9. P. 148–158.
141. Phelps EA. Emotion and cognition: insights from studies of the human amygdala. *Annu. Rev. Psychol.* 2006. № 57. P. 27–53.

142. Ramsey MA, Gentzler AL. An upward spiral: Bidirectional associations between positive affect and positive aspects of close relationships across the life span. *Developmental Review*. 2015. № 36. P. 58–104.
143. Raudenbush SW, Bryk AS. *Hierarchical linear models: Applications and data analysis methods*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications; 2002.
144. Reijntjes A, Kamphuis JH, Prinzie P, Boelen PA, van der Schoot M, Telch MJ. Prospective linkages between peer victimization and externalizing problems in children: A meta-analysis. *Aggressive Behavior*. 2011. № 37. P. 215–222.
145. Reijntjes A, Kamphuis JH, Prinzie P, Telch MJ. Peer victimization and internalizing problems in children: A meta-analysis of longitudinal studies. *Child Abuse & Neglect*. 2010. № 34. P. 244–252.
146. Repetti RL. The effects of perceived daily social and academic failure experiences on school-age children's subsequent interactions with parents. *Child Development*. 1996. № 67. P. 1467–1482.
147. Repetti RL, Robles TF. Nontoxic family stress: Potential benefits and underlying biology. *Family Relations*. 2016. № 65. P. 163–175.
148. Repetti RL, Robles TF, Reynolds B. Allostatic processes in the family. *Development and Psychopathology*. 2011. № 23. P. 921–938.
149. Repetti RL, Taylor SE, Seeman TE. Risky families: Family social environments and the mental and physical health of offspring. *Psychological Bulletin*. 2002. №128. P. 330–366.
150. Reynolds BM, Robles TF, Repetti RL. Measurement reactivity and fatigue effects in daily diary research with families. *Developmental Psychology*. 2016. № 52. P. 442–456.
151. Rizzolatti G, Craighero L. The mirror-neuron system. *Annu. Rev. Neurosci*. 2004. № 27. P. 169–192.



152. Robles TF, Carroll JE, Bai S, Reynolds BM, Esquivel S, Repetti RL. Emotions and family interactions in childhood: Associations with leukocyte telomere length. *Psychoneuroendocrinology*. 2016. № 63. P. 343–350.
153. Rosenthal AM. *Thirty-Eight Witnesses: The Kitty Genovese Case*. Berkeley: Univ. Calif. Press, 1999.
154. Rutter M. Resilience as a dynamic concept. *Development and Psychopathology*. 2012. № 24. P. 335–344.
155. Russell JA. Core affect and the psychological construction of emotion. *Psychol. Rev.* 2003. № 110. P. 145–172.
156. Schneiders J, Nicolson NA, Berkhof J, Feron FJ, van Os J, deVries MW. Emotion reactivity to daily negative events in early adolescence: Relationship to risk for psychopathology. *Developmental Psychology*. 2006. № 42. P. 543–554.
157. Scherer K. Emotion. In: Hewstone M, Stroebe W, editors. *Introduction to Social Psychology: A European Perspective*. Oxford: Blackwell Sci.; 2000. P. 151–191.
158. Schwarz N, Clore GL. Mood, misattribution, and judgments of well-being: informative and directive functions of affective states. *J. Personal. Soc. Psychol.* 1983. № 45. P. 513–523.
159. Shields A, Cicchetti D. Emotion regulation among school-age children: The development and validation of a new criterion Q-sort scale. *Developmental Psychology*. 1997. № 33. P. 906–916.
160. Silk JS, Steinberg L, Morris AS. Adolescents' emotion regulation in daily life: Links to depressive symptoms and problem behavior. *Child Development*. 2003. № 74. P. 1869–1880.
161. Shweder RA. “You’re not sick, you’re just in love”: an attributional theory of motivation and emotion. In: Ekman P, Davidson R, editors. *The Nature of Emotion: Fundamental Questions*. New York: Oxford Univ. Press; 1994. P. 32–44.
162. Silver RB, Measelle JR, Armstrong JM, Essex MJ. Trajectories of classroom externalizing behavior: Contributions of child characteristics, family

characteristics, and the teacher–child relationship during the school transition. *Journal of School Psychology*. 2005. № 43. P. 39–60.

163. Sontag LM, Graber JA, Brooks-Gunn J, Warren MP. Coping with social stress: Implications for psychopathology in young adolescent girls. *Journal of Abnormal Child Psychology*. 2008. № 36. P. 1159–1174.

164. Silvia PJ. *Exploring the Psychology of Interest*. New York: Oxford Univ. Press, 2006.

165. Spinoza B. *The Ethics of Spinoza*. New York: Citadel, 1957

166. Talmi D, Frith C. Neurobiology: feeling right about doing right. *Nature*. 2007. № 446. P. 865–866.

167. Tangney JP, Stuewig J, Mashek DJ. Moral emotions and moral behavior. *Annu. Rev. Psychol.* 2007. № 58. P. 345–372.

168. Timmons AC, Margolin G. Family conflict, emotion, and adolescents' daily school problems: Moderating roles of internalizing and externalizing problems. *Child Development*. 2015. № 86. P. 241–258.

169. Tompkins TL, Hockett AR, Abraibesh N, Witt JL. A closer look at co-rumination: Gender, coping, peer functioning and internalizing/externalizing problems. *Journal of Adolescence*. 2011. № 34. P. 801–811.

170. Tomkins SS. *Affect, Imagery, Consciousness: Vol. I. The Positive Affects*. New York: Springer, 1962.

171. Tomkins SS. *Affect, Imagery, Consciousness: Vol. II. The Negative Affects*. New York: Springer, 1963.

172. Tomkins SS. Script theory. In: Aronoff J, Rabin AI, Zucker RA, editors. *The Emergence of Personality*. New York: Springer; 1987. P. 72–97.

173. Weiskrantz L. Blindsight-putting beta ( $\beta$ ) on the back burner. In: De Gelder B, De Haan EHF, Heywood CA, editors. *Out of Mind: Varieties of Unconscious Processes*. New York: Oxford Univ. Press; 2001. P. 20–31.

174. Winkielman P, Berridge KC, Wilbarger JL. Emotion, behavior, and conscious experience: once more without feeling. See Barrett et al. 2005:335–362.

175. Youngstrom EA, Izard CE. Functions of emotions and emotion-related dysfunction. In: Elliot AJ, editor. *Handbook of Approach and Avoidance Motivation*. Mahwah, NJ: Erlbaum, 2008. P. 363–380.