

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
СХІДНОУКРАЇНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ВОЛОДИМИРА ДАЛЯ

факультет здоров'я людини
кафедра психології та соціології

Леськова Н. В.

КВАЛІФІКАЦІЙНА РОБОТА
**ПРОЯВИ ТРИВОЖНОСТІ У ПОВЕДІНЦІ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ
ПІД ВПЛИВОМ ЕМОЦІЙНОЇ НАПРУГИ ТА ОСОБЛИВОСТІ
КОРЕКЦІЙНОЇ РОБОТИ З НЕЮ**

2024

СХІДНОУКРАЇНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ВОЛОДИМИРА ДАЛЯ

Факультет Здоров'я людини
Кафедра Психології та соціології

ПОЯСНЮВАЛЬНА ЗАПИСКА
до кваліфікаційної роботи

рівень вищої освіти другий (магістерський)
спеціальність 053 Психологія. Освітня програма «Психологія»

на тему «**ПРОЯВИ ТРИВОЖНОСТІ У ПОВЕДІНЦІ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ
ОСВІТИ ПІД ВПЛИВОМ ЕМОЦІЙНОЇ НАПРУГИ ТА ОСОБЛИВОСТІ
КОРЕКЦІЙНОЇ РОБОТИ З НЕЮ**»

Виконала: здобувачка вищої освіти групи ПС-23дм

Леськова Н. В.

Керівник: доцент кафедри психології
та соціології, к. психол. н., доц.

Сербін Ю. В.

Рецензент: д. психол. н., проф., завідувачка кафедри
психології та педагогіки Хмельницького національного
університету МОН України

Комар Т. В.

Завідувачка кафедри:
д. психол. н., проф.

Бохонкова Ю. О.

СХІДНОУКРАЇНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ВОЛОДИМИРА ДАЛЯ

Факультет здоров'я людини
Кафедра Психології та соціології
Рівень вищої освіти Другий (магістерський)
спеціальність 053 Психологія. Освітня програма «Психологія»

«ЗАТВЕРДЖУЮ»
Завідувачка кафедри психології
та соціології д. психол. н.,
проф. Бохонкова Ю. О.
«16» вересня 2024 року

З А В Д А Н Н Я
НА КВАЛІФІКАЦІЙНУ РОБОТУ ЗДОБУВАЧЦІ ВИЩОЇ ОСВІТИ
Леськовій Наталії Володимирівні

1. Тема роботи: «Прояви тривожності у поведінці здобувачів вищої освіти під впливом емоційної напруги та особливості корекційної роботи з нею».

Керівник роботи: Сербін Ю. В., к. психол. н., доц., доцент кафедри психології та соціології СНУ ім. В. Даля, затверджений наказом по університету від 16.09.2024 р. № 62/15.17.

2. Строк подання здобувачем роботи: 01.12.2024 р.

3. Вихідні дані до роботи: *обсяг роботи – 164 сторінки (1,5 інтервал, 14 шрифт з дотриманням відповідного формату), список використаної літератури оформлюється згідно з бібліографічними нормами.*

4. Зміст розрахунково-пояснювальної записки (перелік питань, які потрібно розробити): *проаналізувати наукові джерела з зазначеної тематики; підібрати діагностичний інструментарій згідно проблеми дослідження; на основі проведеного констатувального експерименту розробити й апробувати програму соціально-психологічного тренінгу. Провести формувальний експеримент. Ефективність проведеного експерименту оцінити за допомогою математичних методів оцінки значущості відмінностей середніх величин.*

5. Перелік графічного матеріалу (з точним зазначенням обов'язкових креслеників): *таблиці, рисунки (діаграми, гістограми, сегментограми).*

6. Консультанти розділів роботи

Розділ	Прізвище, ініціали та посада консультанта	Підпис, дата	
		завдання видав	завдання прийняв
1.	Сербін Ю. В. - к. психол. н., доц. кафедри психології та соціології СНУ ім. В. Даля	19.09.2024 р.	13.10.2024 р.
2.	Сербін Ю. В. - к. психол. н., доц. кафедри психології та соціології СНУ ім. В. Даля	14.10.2024 р.	20.10.2024 р.
3.	Сербін Ю. В. - к. психол. н., доц. кафедри психології та соціології СНУ ім. В. Даля	21.10.2024 р.	08.11.2024 р.

7. Дата видачі завдання: 16 вересня 2024 р.

КАЛЕНДАРНИЙ ПЛАН

№ з/п	Назва етапів виконання кваліфікаційної роботи	Строк виконання етапів	Примітка
1	Визначення проблеми дослідження та розроблення плану кваліфікаційної роботи.	16.09.2024 р. – 18.09.2024 р.	
2	Аналіз літератури за проблемою. Робота над теоретичною частиною дослідження.	19.09.2024 р. – 17.10.2024 р.	
3	Обробка, графічне оформлення та психологічний аналіз результатів констатувального експерименту	18.10.2024 р. – 24.10.2024 р.	
4	Апробація та опис програми соціально-психологічного тренінгу.	25.10.2024 р. – 29.10.2024 р.	
5	Обробка, графічне оформлення та психологічний аналіз результатів формуального експерименту та оцінка ефективності корекційних заходів за допомогою методів математичної статистики	30.10.2024 р. – 03.11.2024 р.	
6	Узагальнення наукових фактів, написання висновків за результатами проведення дослідження. Технічне оформлення роботи.	04.11.2024 р. – 01.12.2024 р.	
6	Представлення роботи на зовнішню рецензію	02.12.2024 р. – 12.12.2024 р.	
8	Перевірка роботи на академічний плагіат	13.12.2024 р. – 17.12.2024 р.	
9	Захист роботи	18-27.12.2024 р.	

Здобувачка вищої освіти:

Леськова Н. В.

Керівник роботи:

к. психол. н., доц.

Сербін Ю. В.

РЕФЕРАТ

Текст – 164 с., рис. – 10, табл. – 9, літератури – 219 дж., додатків – 27

В кваліфікаційній роботі представлено теоретично-методологічні основи вивчення прояву тривожності у поведінці здобувачів вищої освіти під впливом емоційної напруги та особливості корекційної роботи з нею.

Розглянуто психологічні особливості виникнення та розвиток акцентуацій характеру у підлітковому віці, та фактори, які впливають на виникнення проявів конфліктної поведінки у період юності. Описано особливості особистісного розвитку студентів. Охарактеризовано особливості розвитку індивіда періоду зрілої юності при наявності формуючих конфліктну поведінку факторів.

Проведено констатувальний експеримент і виявлено показники акцентуацій характеру студентів і показники тривожності у поведінці здобувачів вищої освіти під впливом емоційної напруги. Експриментально розглянуто психологічні особливості прояву тривожності під впливом емоційної напруги.

На основі результатів констатувального експерименту розроблено й апробовано програму соціально-психологічного тренінгу, спрямованого на формування контролю за вербальними проявами тривожності студентів у ситуаціях емоційної напруги. Оцінено ефективність корекційних заходів за допомогою t- критерію Ст'юдента.

Ключові слова: АКЦЕНТУАЦІЇ ХАРАКТЕРУ, ЕМОЦІЙНА НАПРУГА, МОВЛЕННЄВА ТРИВОЖНІСТЬ, ВЕРБАЛЬНІ ПРОЯВИ, МОТИВАЦІЯ, ТРИВОЖНІСТЬ, ВІДХИЛЕННЯ, ПРОФІЛАКТИКА, СТУДЕНТИ, ОСОБИСТІСТЬ, ПОКАЗНИКИ ТРИВОЖНОСТІ, ТИП НЕРВОВОЇ СИСТЕМИ, СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНИЙ ТРЕНІНГ, СТРЕСОСТІЙКІСТЬ, КОМУНІКАТИВНІ НАВИЧКИ, КОРЕКЦІЯ, ТЕМПЕРАМЕНТ, ЕМОЦІЇ, СТРАТЕГІЇ ПОВЕДІНКИ

ABSTRACT

Leskova N.V. Manifestations of anxiety in the behavior of higher education students under the influence of emotional stress and features of corrective work with it. – Qualification work. - Kyiv, 2024.

The qualification work presents the theoretical and methodological foundations for studying the problem of conflict behavior in accentuated adolescents in society.

The psychological features of the emergence and development of character accentuations in adolescence and the factors that influence the emergence of conflict behavior in adolescents are considered. The features of personal development of adolescents are described. The peculiarities of adolescent development in the presence of factors that form conflict behavior are characterized.

A statement experiment was conducted and indicators of adolescents' character accentuations and indicators of their conflict behavior were revealed. The psychological peculiarities of conflict behavior of accentuated adolescents are experimentally considered.

On the basis of the results of the ascertaining experiment, a program of social and psychological training aimed at forming non-conflict behavior in adolescents with character accentuations in society has been developed and tested. The effectiveness of corrective measures was evaluated using Student's t-test.

Key words: character accentuations, conflict behavior, motivation, anxiety, deviance, verbal aggression, prevention, adolescents, personality, conflict, type of nervous system, social and psychological training, stress resistance, correction, temperament, emotions, behavioral strategies.

ЗМІСТ

ВСТУП.....	3
РОЗДІЛ 1 ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ВЕРБАЛЬНИХ ПРОЯВІВ ТРИВОЖНОСТІ У СИТУАЦІЯХ ЕМОЦІЙНОЇ НАПРУГИ.....	9
1.1. Категорія «тривожність» у психологічній літературі	9
1.2. Психологічні прояви тривожності у мовленні	21
1.3. Аналіз поняття «емоційна напруга» в теоретичній літературі.....	37
1.4. Проблема ситуацій емоційної напруги в навчальній діяльності студентів	53
Висновки до розділу 1.....	69
РОЗДІЛ 2 ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ВЕРБАЛЬНИХ ПРОЯВІВ ТРИВОЖНОСТІ В СИТУАЦІЯХ ЕМОЦІЙНОЇ НАПРУГИ.....	72
2.1. Методологічні засади конструювання програми емпіричного дослідження вербальних проявів тривожності.....	72
2.2. Аналіз та інтерпретація результатів емпіричного дослідження вербальних проявів тривожності в емоційно напруженій ситуації	81
2.3. Взаємозв'язок вербальних проявів тривожності й особистісних властивостей студентів.....	97
Висновки до розділу 2.....	103
РОЗДІЛ 3 ТРЕНІНГОВА ПРОГРАМА ФОРМУВАННЯ КОНТРОЛЮ ЗА ВЕРБАЛЬНИМИ ПРОЯВАМИ ТРИВОЖНОСТІ СТУДЕНТІВ У СИТУАЦІЯХ ЕМОЦІЙНОЇ НАПРУГИ	106
3.1. Аналіз теоретичних і практичних підходів до корекції тривожності	106
3.2. Теоретичні основи конструювання тренінгової програми формування контролю за вербальними проявами тривожності в ситуаціях емоційної напруги	117
3.3. Аналіз ефективності тренінгової програми формування контролю за вербальними проявами тривожності студентів у ситуаціях емоційної напруги ...	135
Висновки до розділу 3.....	166
ВИСНОВКИ	169
СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ.....	173
ДОДАТКИ.....	194

ВСТУП

Актуальність теми дослідження. На сучасному етапі розвитку України перехід від тоталітарності до відкритості є однією з найактуальніших соціальних проблем демократичної спільноти. Необхідна умова для цього – реформація виховання в напрямку підвищення якості та ефективності освітньої діяльності. Можливість успішного навчання студентів зумовлена не тільки педагогічними факторами, такими, як їх якісна довузівська підготовка, рівень організації навчального процесу в університеті, професіоналізм і навички вчителів, але і психологічні фактори, особливо опір студентів впливу емоціогенних ситуацій. На сьогоднішній день гострої актуальності набувають дослідження проблеми впливу ситуації навчання на психічні стани здобувачів освіти. Особливої уваги потребує вивчення стану тривожності, який є одним із найбільш дезорганізуючих психічних станів. Обов'язковим є поглиблення теоретичного уявлення про природу тривожності, її особливості прояву, особливо в мовленні, що надає можливості науково обґрунтувати заходи щодо психологічного корегування та профілактики вербальних показників тривожності.

Дослідження проблеми діяльності людини в умовах тривожного стану підтвердили наявність дезорганізуючого впливу тривожності. Встановлено, що тривожність знижує мотивацію (Х. Хекхаузен), створює умови ірраціонального вибору мети (О. Маурер), негативно впливає на ефективність діяльності, сповільнює психічну діяльність людини.

Суттєві зміни в емоційно складній ситуації спостерігаються і в мовленнєвій діяльності. У дослідженнях Н.В. Вітт визначено негативний вплив тривожності на властивості мовлення людини.

Про актуальність вивчення властивостей мовлення в емоціогенних умовах наголошують провідні психологи. Під час дослідження доведено факт залежності мовлення від емоційного стану індивіда, що дає змогу аналізувати вербальні зміни в контексті емоціогенної ситуації. Так автори вказують на значні порушення в мовленні студентів у ситуації навчальної діяльності, що пов'язана з емоційною напругою.

У цих працях відомих психологів досліджено ситуації емоційної напруги, що виникають в навчальній діяльності. Науковці довели, що ситуації навчальної діяльності, пов'язані з оцінюванням знань, умінь і навичок студентів, зумовлюють стан виникнення тривожності, але особливості впливу таких ситуацій на мовлення студентів не виявлено.

Студентський період життя є проміжком активного психічного становлення особистості, отже створює сприятливий ґрунт для формування навичок самоконтролю діяльності в різних емоційних станах. Це забезпечить ефективну адаптацію студентів в соціальному середовищі та їхнє успішне професійне зростання. З огляду на вищезазначене, важливим практичним завданням є вивчення психологічних функцій вербальних проявів занепокоєння студентів в емоційних ситуаціях напруги і створення навчальної програми, спрямованої на формування навичок і розвиток умінь студентів контролювати власне мовлення в таких ситуаціях. Для цього необхідно здійснити теоретичний аналіз і емпіричне дослідження змін мовленнєвої діяльності студентів в умовах впливу емоціогенних факторів, що є причиною занепокоєння.

У такий спосіб, відсутність теоретичних робіт з аналізу психологічних властивостей вербальних проявів тривожності студентів в умовах емоційної напруги та потреба у практичних психологічних рекомендаціях покращення контролю за такими проявами зумовили вибір теми дослідження «Психологічні

особливості вербальних проявів тривожності студентів в ситуаціях емоційної напруги».

Об'єкт дослідження: тривожність особистості в ситуаціях емоційної напруги.

Предмет дослідження: прояви тривожності у поведінці здобувачів вищої освіти під впливом емоційної напруги та особливості корекційної роботи з нею.

Мета дослідження: теоретично й емпірично виявити особливості проявів тривожності у поведінці здобувачів вищої освіти під впливом емоційної напруги та особливості корекційної роботи з нею

Відповідно до сформульованої мети визначено такі **завдання дослідження** :

1. Здійснити теоретичний аналіз наукової літератури з проблем емоційної напруги, тривожності та її вербальних проявів.
2. Теоретично визначити вербальні прояви тривожності студентів у ситуаціях емоційної напруги під час навчальної діяльності.
3. Емпірично дослідити зміни мовлення учнів в ситуаціях емоційної напруги, виявити найбільш типові вербальні прояви тривожності студентів у ситуаціях навчальної діяльності.
4. Визначити взаємозв'язок між особистісними властивостями студентів і схильністю до вербальних проявів тривожності.
5. Розробити й апробувати програму формування контролю за вербальними проявами тривожності студентів у ситуаціях емоційної напруги.

Для вирішення завдань і досягнення поставленої мети було використано такі **методи дослідження**: *теоретичні*: аналіз, синтез, порівняння, узагальнення, систематизація наукової літератури з проблеми тривожності загалом і проявів тривожності в мовленні; *емпіричні*: комплекс психодіагностичних методик: методика «Карта контролю мовлення» (для оцінювання індивідуальної схильності студентів до вербальної тривожності); шкали ситуативної та особистісної тривожності Ч. Д. Спілбергера – Ю. Л. Ханіна (для оцінювання рівня ситуативної та особистісної тривожності); багатофакторний особистісний опитувальник FPI (для діагностики особистісних властивостей респондентів); діагностичний інструментарій психолінгвістики: метод психографологічного аналізу (для дослідження вербальних проявів тривожності в писемному мовленні);

спостереження за усною мовою; аналіз помилок в мові студентів; *методи математико-статистичної обробки емпіричних даних*: кількісний аналіз даних (для дослідження вербальних виступів тривоги в мові студента); r -коефіцієнт Пірсона (для визначення кореляційних відносин між показниками рівня мовленнєвої тривожності та психологічними характеристиками студентів); U-тест Манна-Уїтні (для виявлення відмінностей у рівні характеристики, що вивчається); t-тест Стюдента (для порівняння показників у двох зразках); описова статистика (для визначення середнього, мінімуму та максимуму показники в групі, показників стандартного відхилення). Статистичну обробку даних проводили за допомогою Microsoft Office Excel 2010 рік.

Наукова новизна дослідження полягає в наступному:

зроблено вивчення вербальних виступів занепокоєння студентів у ситуаціях емоційної напруги;

висвітлено потенційні ситуації емоційної напруги в навчальній діяльності студентів, що можуть бути причиною виникнення вербальних виступів занепокоєння;

емпірично встановлено більш типові вербальні виступи занепокоєння студентів в ситуації емоційної напруги в усному і писемному мовленні;

виявлено взаємний вплив особистісних властивостей студентів (активна тривожність, сором'язливість, емоційна лабільність, товариськість, інтровертованість) і індивідуальних тенденції до вербальних виступів занепокоєння;

розроблено та апробовано програму для формування контролю виступів занепокоєння студентів в ситуації емоційної напруги;

поглиблено й вдосконалено теоретичні та емпіричні підходи до вивчення тривожності та її впливу на мовну діяльність особистості;

подальшого розвитку набули: теоретичні й практичні аспекти дослідження впливу ситуацій емоційної напруги на навчальну діяльність студентів.

Теоретичне значення дослідження. Проведено теоретичний аналіз досліджуваної проблеми: з'ясувати сутність понять «тривога», «тривожність» та визначити причини виникнення тривожності та фактори впливу на особистість.

Практичне значення дослідження міститься в розробці складових комплексу діагностичної методики для визначення вербальних виступів занепокоєння в ситуації емоційної напруги. Експериментальна «Тренінгова програма формування контролю за вербальними проявами тривожності студентів у ситуаціях емоційної напруги», розроблена автором, може бути введеною до навчальних програм дисциплін вищих навчальних закладів.

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ВЕРБАЛЬНИХ ПРОЯВІВ ТРИВОЖНОСТІ У СИТУАЦІЯХ ЕМОЦІЙНОЇ НАПРУГИ

1.1. Категорія "тривожність" у психологічній літературі

На основі аналізу теоретичної літератури можна зробити висновок, що тривожність належить до багатосторонніх психологічних явищ, на основі чого існують значні відмінності не тільки в інтерпретації та дослідженні тривожності різними школами, а й окремими вченими в рамках спільного напрямку, крім того підкреслюється певний суб'єктивізм у вживанні цього терміну та тривожність інтерпретується дослідниками в аспекті психологічних досліджень, що проводяться по-різному.

Тривожність – найпоширеніша форма вираження емоцій у людей в критичних ситуаціях і яка може виконувати різні функції: це й адаптивні, й ті, що дезорганізують психічну діяльність. Над дослідженням занепокоєння працювала значна кількість учених-психологів. Тривожність комплексно досліджено в рамках психоаналітичного напрямку. З. Фрейд, який першим виділив стан тривожності, характеризує останню як ситуацію емоційного переживання очікування і невизначеності, почуття безсилля [141; 142].

Погляди З. Фрейда були в одному напрямку з філософськими поглядами С. К'єркегора, тому що обидва підкреслювали потребу розрізнення страху і тривожності [63]. З. Фрейд досліджував тривожність від двох позицій. У першому аспекті занепокоєння було розглянуто як результат відторгнення сексуального потягу: якщо розряд сексуальної енергії зустрічає перешкоду, то ця енергія породить фізичну напругу в тілі, яка перетвориться на занепокоєння. Відносно другого аспекту, занепокоєння є результатом страху перед потягами, виявлення яких або наступні дії щодо слідування за якими здатне створити зовнішню загрозу. Це тлумачення стосується не тільки сексуального потягу, але і агресивної наполегливості. Усвідомлюючи і визначаючи тривожність з точки зору «Я» як відповідь на індивідуально значущу загрозу, З. Фрейд виділив три типи тривоги: реалістичну, невротичну та моральну, разом з тим, під реалістичною тривою він

мав на увазі емоційну реакцію на загрозу або розуміння справжньої погрози зовнішнього світу.

Концепція К. Хорні, однієї із засновників неофрейдизму, була заснована на тому, що два аспекти З. Фрейда повинні бути інтегрованими для ґрунтовного розуміння проблеми [149]. Соціокультурна концепція особистості дослідниці різниться з теорією З. Фрейда відмова від спрощеного біологізму. Так, основою людської природи К. Хорні вбачає вроджене почуття тривоги. На її думку, дитина починає відчувати занепокоєння відразу після народження. Це занепокоєння закріплюється і набуває внутрішньої властивості психічної діяльності. К. Хорні порівнювала тривогу зі страхом і вважала їх адекватною реакцією в небезпеку, але у випадку страху небезпека очевидна, об'єктивна, а у випадку занепокоєння – прихованою, суб'єктивною, разом з тим інтенсивність занепокоєння прямо пропорційна важливості певної ситуації для індивіда. Але існують розбіжності щодо розуміння занепокоєння в роботах К. Хорні, ранніх та пізніх, проте значення ролі навколишнього середовища залишилося незмінним щодо появи тривожності у дитини. Якщо, на думку дослідника, дитина відчуває любов і підтримку близьких людей, потім у неї розвивається почуття безпеки і впевненість у собі. Але, якщо дитина не має підтримки і схвалення інших людей, то «у неї формується не відчуття «ми», а глибоке переживання ненадійності та незрозумілої тривожності, для якої використовую термін «базова тривожність». Це відчуття ізоляції та безпорадності у світі, який вона сприймає як потенційно ворожий для себе" [126, с. 616].

В роботах Е. Фромма більш узагальнено виражено такий підхід, що основним джерелом занепокоєння визначається "усвідомлення людської відокремленості без возз'єднання в любові" [145, с. 5], що призводить до усвідомлення людиною своєї безпорадності перед силами природи і суспільства. Основним шляхом вирішення цієї ситуації Е. Фромм вважав різні форми любові між людьми і стверджує, що «любов - відповідь на проблему людського існування" [145, с. 4].

О. Ранк вважає, що джерелом виникнення занепокоєння є травма народження, тому що момент народження дитини і відділення від матері є великою травматичною подією в житті людини [111; 112]. О. Ранк стверджує, що народження з його психічними і фізичними стражданнями є першоосновою занепокоєння в підсвідомості людини і це почуття вже не зникне протягом життя.

Інший психолог психоаналітичного напрямку С. Гроф стверджував: «переконливо доведено, що пам'ять про родову травму глибоко прихована та має сильний вплив на психіку і в подальшому може з'явитися знову на поверхню» [126, с. 613]. Ця його думка доводить, що занепокоєння «логічно» і природно супроводжує процес народження, і з врахуванням цього пологи мають вирішальне значення для виживання в критичній ситуації, що включає в себе надзвичайний фізичний і емоційний стрес» [126, с. 613].

А. Адлер розглядається занепокоєння як рису характеру, що супроводжує індивіда від дитинства до старості. Також науковець вказував на те, що вона «багато в чому псує йому життя, не допускає контактів з іншими людьми і знищує його надію прожити своє життя в мирі та представити свої плоди світу. Робота Страх може торкнутися будь-якої сфери діяльності людини. Ми можемо страхатися світу поза нами або нашого внутрішнього світу» [1, с. 81].

Розвиток біхевіористських теорій базувався на переорієнтації дослідників з аналізу досвіду людини вивчати свою поведінку, а також зв'язки між ситуацією та поведінковою реакцією на неї. На відміну від представників психоаналізу, які поєднували занепокоєння з "Я" і вивчали його в контексті психологічного захисту, представники біхевіоризму в своїх власних дослідженнях покладалися на детермінанти поведінки, пов'язані з середовищем або ситуацією, і розглядали занепокоєння як явище, наближене до страху, адже обидва вони є емоційними реакціями, що виникають на основі умовного рефлексу. А вони у свою чергу призводять до появи різноманітних стратегій уникнення, заснованих на процесі соціалізації особистості та при дезадаптивній фіксації реакції призводять до невротичних розладів. Іншими словами, тривога, згідно з думкою біхевіористів, має напам'ять на реакції щодо загрозової ситуації, яка надалі також відображається в інших обставинах, пов'язаних з цими ситуаціями. Відповідно до теорії К. Л. Халла, поведінка індивідуальна і вона є реакцією на різні подразники - драйви і призводить до ослаблення або редукції цих імпульсів. На думку дослідника, в момент народження людина має певний комплект драйвів (спрага, голод, біль), які при певній інтенсивності є причиною відповідної інструментальної поведінки. Якщо така поведінка виникає при певних подразниках, надалі вони можуть отримати ознаки вторинного (набутого) драйву. К. Л. Халл вважає тривожність вторинним

драйвом, який з'являється на основі первинного драйву - болі.

О. Х. Маурер, який на початку власної діяльності дотримувався біхевіористських поглядів і розробив теорію тривожності, засновану на понятті «стимул реакція», пізніше змінив свої погляди і почав вивчати занепокоєння в контексті теорії навчання. Згідно з цією теорією, тривожність є одним з головних мотивів навчання, тому що людина навчається симптоматичній поведінці раніше, адже остання зменшує тривожність. На думку вченого, важливу конструктивну роль відіграє тривожність в розвитку людини.

Р. С. Лазарус стверджував, що занепокоєння є наслідком того, як людина оцінює ситуацію, тобто тривога є негативним за своїм забарвленням станом, через передчуття непевної небезпеки. Іншими словами, тривога, на думку дослідника, є абсурдним страхом.

У таких спосіб, аналіз теорії занепокоєння свідчить про універсальність досліджуваного явища, різноманіття його проявів, форм і видів. Проте всі дослідники мають спільну думку щодо занепокоєння – воно виникає в результаті і психологічного, і фізіологічного стресу.

У сучасній психології увага приділяється вивченню психічного стану, який має назву «anxiety», іноді позначається «anxiousness», що в перекладі означає «неспокій», «тривожність» [68]. У цьому контексті неоднозначність вищевикладеного психічного феномену полягає в мінливості використання різними вченими значення терміну «тривожність». Найбільш поширеними є такі трактування занепокоєння як: 1) психологічний стан підвищеної тривожності та емоційної напруги людини; 2) риса характеру особа, яка схильна до реакцій тривоги; 3) відчуття страх і погані очікування (М. Кордуелл); 4) схильність відчувати реальну і уявну небезпеку [8; 35; 42; 55; 56; 91].

Легку тривожність (стурбованість, занепокоєння) можна визначити як відчуття небезпеки, яке попереджає про можливу загрозу і мобілізує організм для її подолання [123]. На думку дослідниці, занепокоєння пов'язане з прогностичними функціями психіки і виконує пристосувальну роль. Науковець стверджує, що сильна тривога (паніка, жах) має дезорганізуючу дію на психіку індивіда, блокує ефективне функціонування психічних функцій. Таким чином, індивід втрачає здатність адекватно та швидко аналізувати ситуацію, отриману інформацію,

будувати правильну модель навколишнього середовища та ухвалювати правильні рішення.

Різноманітні інтерпретації терміну «тривожність» призвели до виникнення різних напрямків та підходи у вивченні цього явища. Аналіз літератури підтверджує, що занепокоєння вивчається як емоційний процес (Р. С. Лазарус, Ч. Д. Спілбергер), як стан (К. Ізард, Р. Б. Кеттелл, Р. С. Лазарус, Ч. Д. Спілбергер), як особистісна характеристика (В. Вілюнас, К. Ізард, Р. Б. Кеттелл, Р. С. Лазарус, Ч. Д. Спілбергер). Тривожність складний процес, який включає когнітивні, афективні та поведінкові реакції на рівні особи в цілому.

Дослідники зауважують, що тривожність треба вивчати в співвідношенні «стан – властивість». На цьому особливо наголошує Ч. Д. Спілбергер, що конкретно розрізняє поняття тривожність-стан (A-state) і тривожність-рису (A-trait) [125]. За його словами, тривожність-стан – це реакція на можливу небезпеку, реальну чи уявну, а тривожність-рису – це індивідуальна психологічна функція, яка це показує у збільшеній тенденції відчувати проблеми в різних життєвих ситуаціях, особливо і таких, об'єктивні властивості яких неможливо передбачити. Розуміння тривожності-стану в теорії Ч. Д. Спілбергера ґрунтується на таких положеннях:

1. Ситуації, які містять певну загрозу для людини або вони несуть особисто значні проблеми, що є результатом переживань, і являє собою неприємний емоційний стан різної інтенсивності.

2. Інтенсивність тривоги пропорційна ступеню загрози або важливості причини переживань. Від цих факторів залежить тривалість переживань стану занепокоєння.

3. Особи з високим рівнем особистісного занепокоєння більше інтенсивно сприймають ситуації або обставини, які потенційно містять можливість невдачі або погрози.

4. Стресові ситуації супроводжують зміни в поведінці або саме мобілізують захисні механізми людини. Якщо такі ситуації повторюються часто, то це призводить до вироблення типових механізмів захисту [17]. Таким чином центральне місце в стані тривоги, на думку Ч. Д. Спілбергера, є відчуття індивідуальної загрози.

У психологічному словнику, тривожність – це "індивідуальна психологічна

функція, яка показує на людську схильність до частих і інтенсивних переживань стану тривоги, а також при її низькому порозі виникнення» [12, с. 500]. Одночасно виділяють часткову тривожність (шкільну, екзаменаційну, міжособистісну тощо) і загальну тривожність, яка забезпечує сприйняття об'єктів реальності в залежності від їх значення для індивіда.

Тривожність як емоційний процес розуміється дослідниками як послідовність когнітивний, афективних та поведінкових реакцій, оновлених в результаті дії на особистість різних стресових факторів. Зауважте, що цей процес може бути обумовлений зовнішніми стресовими подразниками або окремим внутрішнім ресурсом, і тому людина сприймає його як небезпечний або загрозовий. З цього випливає, що поняття тривоги як процесу включає такі послідовні компоненти часу: стрес - сприйняття загрози - стан тривожності [125, с. 15].

Вищезазначений підхід поєднує зовнішнє джерело стресу та його оцінку, при цьому конфлікт розглядається як протиріччя між оцінкою індивідом певної ситуації як загрозової (незалежно від її об'єктивних характеристик) і відсутністю потрібних засобів для його профілактики або подолання. Це означає, що когнітивна оцінка погрози забезпечує такі етапи процес оцінювання: 1) пряме оцінювання ситуації ризику загрози, 2) пошук і вибір засобів подолання загрози, 3) когнітивна переоцінка ситуації та зміна ставлення до неї. Тривога виникає, коли оцінки зовнішньої загрози поєднуються з уявою про неможливість знайти сприятливі засоби для її подолання, а її попередження та корекція розуміються як навчання «переоцінки ситуації» [108].

Загально психологічне тлумачення терміну «тривожність» акцентує увагу на переживання емоційного дискомфорту, пов'язаного з очікуванням труднощів або передчуття загрози небезпеки. Іншими словами, найчастіше вживаним є термін «тривожність», який використовується для опису неприємної природи тимчасового психічного стану особистості, що виникає під впливом стресових факторів. Тривога закінчується тоді, коли індивід сприймає певний подразник або ситуацію такими, що містять фактичні або потенційні елементи небезпеки, загрози чи шкоди (Дж. Аверілл, Р. С. Лазарус, Ч. Д. Спілбергер).

У контексті вищесказаного підходу тривожність вважається станом, що з'являється під впливом стресових факторів (Х. Дельгадо Р. С. Лазарус, Р. Мей,

І. В. Пацявічус, Ч. Д. Спілбергер). Науковці мають однозначне ставлення до того, що стан тривоги виникає саме в результаті дії стресових факторів. Більшість із них також вважають, що основною є роль когнітивних факторів в активації тривоги, тобто когнітивне оцінювання загрози є першою ланкою в процесі створення стану тривоги, а когнітивна переоцінка визначає інтенсивність цього стану та його тривалість. Так, Ч. Д. Спілбергер гадає, що занепокоєння є «емоційною реакцією», яка характеризується поганими передчуттями суб'єктивного почуття напруги, нервозності, хвилювання і супроводжується активацією вегетативної нервової системи [125]. І. В. Пацявічус розуміє тривогу як «стан, що є унікальною формою емоційного очікування неуспіху» [100, с. 6].

У зв'язку з тим, що дослідження займається аналізом тривожності саме в ситуаціях емоційного напруження, вважаємо, що найбільш доцільно розглядати її в контексті когнітивної оцінки ситуації. Ось чому ми в нашому дослідженні розглядаємо занепокоєння як «результат активної уяви, фантазії щодо майбутнього», та розуміємо її як «емоційний стан гострого внутрішнього болісного хвилювання, пов'язаного в свідомості особистості з передбаченнями невдачі, небезпеки або ж саме очікування чогось важливого, значимого для людини в умовах невизначеності» [51, с. 142].

Окремий напрямок наукових досліджень займає вивчення функцій занепокоєння. Тривожність зорієнтована на пошук джерела небезпеки і оцінки засобів для її подолання. Він розглядав такі психічні функції занепокоєння:

1. Функція сигналу полягає в тому, щоб сповістити про невизначену небезпеку та заохотити її пошук.

2. Функція пошуку – особа намагається знайти джерело загрози, оскільки зіткнення з небезпекою зменшує почуття незручності разом із нормальною тривогою, а у випадку постійного пошуку джерела небезпеки можна говорити про патопсихологічні порушення особистості.

3. Функція оцінювання – аналіз ситуації. Має складну природу виникнення, включаючи не тільки перцептивні функції, а й процеси пам'яті, здібність до абстрактного мислення, оновлення минулого досвіду і навичок людини тощо. Відмінність цієї функції є в тому, що вона включає в себе захисні й адаптивні функції, які допомагають індивіду адаптуватися [7].

Л. В. Бороздіна та О. О. Залученова підкреслюють спрямованість тривожності шукати джерело небезпеки та оцінювати засоби її подолання [13]. Так, дані, що отримали в ході експериментального дослідження, підтверджують позитивний вплив занепокоєння на успішну діяльність у відносно простих для індивіда ситуаціях і виникнення дезорганізуючого впливу на діяльність в складних (Д. Ю. Андріяшик, Р. Кеттел, Н. Д. Левітов, У. Морган, І. Сарасон, К. Спенс, Ч. Д. Спілбергер, Дж. Тейлор, Х. Хекхаузен). При цьому складність ситуації може залежати від складності завдання, або від ускладнення умов ситуації (її важливості для індивіда, введенням оціночного компоненту тощо).

Досліджуючи причини тривожності, дослідники відзначають, що вони надзвичайно різноманітні і можуть охоплювати всі сфери життя індивіда. У процесі вивчення феномену тривоги таким чином був виявлений зв'язок останньої з властивостями родинного виховання; успіху в навчанні; стосунками з викладачами і ровесниками; посттравматичним стресом; екологією; природними передумовами; соціальними причинами, тобто сприйняття індивідом навколишньої дійсності як загрозової і нестабільної. Внутрішній конфлікт вважається важливим джерелом тривоги, пов'язаний зі ставленням до себе, самоповагою, Я - концепцією тощо. Крім того, значної уваги набуває вивчення конкретних видів тривоги: шкільного занепокоєння (Б. Філіпс) занепокоєння очікування в соціальній комунікації, так званої «комп'ютерної» тривожності (М. Маурер).

Загалом розрізняють такі види занепокоєння:

1) постійна тривожність у певній сфері (тестування, міжособистісна та ін.) яку прийнято позначати як конкретну, особистісну, парціальну;

2) загальна, генералізована тривожність, яка вільно змінює об'єкти в залежності від зміни їх важливості для індивіда [107].

Існує також різниця між нормальною та невротичною тривожністю (Р. Мей, О. Ранк). Нормальне занепокоєння – це реакція індивіда на загрозу його цінностям. Нормальна тривожність є адекватною справжній загрозі та не призводить до депресії і меланхолії. О. Ранк підкреслив, що нормальне занепокоєння супроводжує переживання індивіда протягом усього його життя, а якщо переживання, які викликають тривогу, успішно пережиті, то це призводить до більшої незалежності індивіда та установа нових рівнів стосунків з іншими людьми [111].

Щодо нормального занепокоєння Р. Мей підкреслював, воно може називатися таким, як реакція, яка:

- є адекватною справжній загрозі;
- не включає в себе придушення або інші механізми подолання внутрішнього психічного конфлікту, а в результаті – і зовнішнього;
- самоконтроль не вимагає невротичних захисних механізмів, але може бути конструктивно змінена на рівні довільної обізнаності або послаблена при об'єктивній зміні ситуації [84].

Визначають дві основні категорії тривожності в залежності від ступеня її усвідомлення особою: 1) відкрита, яка свідомо проявляється в поведінці та діяльності у вигляді стану тривоги; 2) прихована, яка не усвідомлюється, це проявляється або в надмірному спокої, байдужості до справжніх проблем або навіть їхньому запереченні, або через специфічну конкретну поведінку [107]. Відповідно цих категорій виділено різні форми тривоги. Під формою занепокоєння дослідниця розуміє спеціальні поєднання характеру переживання, його обізнаність, вербального і невербального вираження в характеристиках поведінки, спілкування та діяльності, що виявляється в методах подолання та компенсації, а також у ставленні до власного досвіду. Озвучують три форми відкритого занепокоєння: 1) гостра, що не регулюється, – індивід не може подолати її самотужки; 2) тривожність, що регулюється й компенсується (в межах цієї форми було

виокремлено дві підформи: 1) скорочення рівня занепокоєння; б) її використання для стимуляції власної діяльності і зростаючої активності); 3) культивована тривожність - в цьому випадку занепокоєння усвідомлюється та реалізується як цінна для індивіда властивість, що дозволяє досягати поставлених цілей [107; 108]. Приховане занепокоєння зустрічається набагато рідше, ніж відкрите. Однією з його форм вона називає «неадекватний спокій», коли індивід приховує тривогу від інших і від себе, породжує стійкі й негнучкі способи захисту від неї, які запобігають як усвідомленню загроз зовнішнього світу, так і власних переживань. Іншою формою прихованого занепокоєння дослідниця називає «відхід від ситуації».

Розрізняють прояви тривожності на двох рівнях: фізіологічному і психологічному. До фізіологічних виступів занепокоєння включають:

- психофізичні стани (посилене серцебиття, прискорення і ускладнення дихання, напруга м'язів, спазми горла, почервоніння або блідість шкіри, тремор і пітливість рук тощо);
- психосоматичні порушення (болі в шлунку і його розлад, нудота, головні болі тощо);
- невротичні комплекси (плаксивість, гіперактивність, поганий або надмірний апетит, заїкання, тики тощо).

Психологічними проявами занепокоєння є:

- емоційний компонент, який включає в себе комбінацію тривожних переживань (напруга, емоції, турбота, страх, безпорадність, спантеличеність, дратівливість тощо);
- поведінковий компонент, пов'язаний з гальмівними реакціями (важко сконцентруватися, пасивність, залежність, мрійливість, безсилля перед труднощами та ін.) і стимуляція нервового збудження (агресія, нездатність переносити ситуацію очікування, раптова бурхлива діяльність, різкий спосіб поведінки тощо);
- когнітивний компонент (містить такі складові, як мотивація – порушення процесів цілепокладання, самоорганізація і саморегуляція; рівень домагань - занадто високий або занадто низький; самооцінка низька або завищена ціна; самосвідомість – формування ірраціональних компонентів в сприйнятті «Образу Я»; словесні вирази - порушення темпу мовлення, формування конкретних

вербальних налаштувань тощо) [97].

Отже, аналіз теоретичного матеріалу дає можливість виділити три основні підходи до тлумачення явища занепокоєння. По-перше, занепокоєння розглядається як відносно стійка індивідуальна психологічна функція або властивість темпераменту, яка відповідає за індивідуальні особливості процесу тривоги, що означає не тільки готовність відчувати особисту тривогу, але і параметри стану тривоги, і також форми поведінки, відповідно до яких ці стани нівелюються. По-друге, занепокоєння - послідовність пізнавальних, поведінкових і афективних реакцій, що оновлюються під дією стресових факторів. По-третє, занепокоєння інтерпретується як негативний відповідно до психологічного забарвлення стан особистості, що виникає внаслідок негативного очікування індивіда відносно майбутнього в певній емоційній ситуації. У нашому дослідженні ми розглядаємо занепокоєння як гострий емоційний стан внутрішнього беззмістовного хвилювання, пов'язаного в свідомості індивіда з передчуттям невдачі, небезпеки або очікування чогось важливого, значного для нього в умовах невизначеності. Тривожність це показує і тому впливає на емоційну, поведінкову і пізнавальну сферу діяльності людини, змінюючи продуктивність життєдіяльності людини.

Із психологічного кута виступи занепокоєння помітні в емоційний, поведінковій та когнітивній сфері життєдіяльності особистості. Таким чином, можна стверджувати, що стан тривоги впливає як на фізичне здоров'я індивіда, так і на продуктивність його діяльності, особливо і мовленнєвої.

1.2. Психологічні прояви тривожності в мовленні

Давайте детальніше розглянемо вплив тривоги на мовлення людини і проаналізуємо, які вербальні прояви тривоги виникають у різних фазах породження мовленнєвого сигналу.

Аналіз теоретичної літератури засвідчує, що емоційний стан, особливо тривожний, є оригінальним «активатором» і «переривачем» мовлення в невизначених та емоційно напружених ситуаціях (Д. Бумер, А. Диттман,

Дж. Каган, П. Монроу) і це показано особливо в просодичі - у появі хезитацій, періодів тиші, відмінностях загального темпу мовлення, зміна інтонації тощо (Е. Л. Носенко, Ч. Осгуд). Під час вивчення емоційної нормативності мовлення в просодичному плані вченими досліджено такі ритмічні та інтонаційні властивості мовленнєвого сигналу, як висота і сила голосового тону, тембр голосу, темп мовлення, інтонація тощо. Важливі дані отримали в ході дослідження акустичної діагностики функціонального стану людини-оператора (В. Х. Маньоров), стабільних напрямків зміни довжини наголошених голосних, пауз і часу мовних реакцій людини в емоційних станах тривоги, страху, гніву, радості й суму, а також через втому (О. В. Ніконов).

Враховуючи обмовки і описки як вияв внутрішніх проблем людини (разом з тим і тривожності), З. Фройд вказав, що обмовки виникають під впливом неприємних тривожних думок [143]. Науковець також стверджував, що внутрішній конфлікт може генерувати і такі порушення мовлення, які не можна класифікувати як обмовки, оскільки вони не спотворюють одне слово, а загальний ритм і презентацію, наприклад, бурмотіння або заїкання.

Предметом дослідження стали зміни мовлення під впливом тривоги такими вченими, як Д. Бумер, Н. В. Вітт, В. І. Галунов, Дж. Каган, В. Г. Лебєдєв, В. Х. Маньоров, В. Л. Маріщук, Е. Л. Носенко, Ч. Осгуд, Р. Якобсон та ін. Увага дослідники сконцентрована на вивчення спектральних і динамічних характеристик мовленнєвого сигналу, а також зв'язку змін цих характеристик з емоційним станом особистості. Так, щоб визначити емоційний стан людини, вчені досліджували спектральні характеристики мовлення, темпоральні властивості мовлення, параметри основного тону, зміни темпу артикуляції.

Аналіз інтонаційних властивостей мовленнєвого сигналу є більшість перспективним методом реєстрації емоцій [147]. Такий підхід цілком виправданий, тому що процес вимови тісно підключений до фізіологічних процесів, які мимоволі відображають емоційний і вольовий процеси індивіда [9; 94]. Так, характерне для стану емоційної напруги підвищення напруженості м'язів мовленнєвого апарату одночасно зі створенням тиску під горло, не може немає відобразитися на частоті основного тону, а отже, і на мовленнєвій інтонації, що був доведено експериментально [131]. З цієї причини вчені почали вивчати емоційний стан

індивіда на основі інтонаційної функції мовлення [21; 95].

Е. Л. Носенко класифікує зміни у властивості мовлення, пов'язані з функцією нейрофізіологічного механізму емоційного стану, таким чином:

1. Зміни у властивості мовлення в стані емоційної напруги, обумовлені функцією вегетативної реакції, властиві цьому стану.
2. Зміни у властивостях мовлення, які є рефлексом на специфіку перебігу сенсорних і психічних процесів в стані емоційної напруги.
3. Зміни мовленнєвих характеристик, пов'язані з особливостями індивідуальних реакцій в стані емоційної напруги [92].

В процесі проведення досліджень були розглянуті такі словесні показники емоційної напруги, як зміна інтонації і коливання частоти основного тону, динаміка формант у спектрі мовлення, розподіл звуку енергії в різних діапазонах частотного спектру, зміни темпу мовлення [20; 22; 23; 30; 74; 103; 130; 131; 163; 188; 211; 218]. Спільною особливістю вищесказаного дослідження є те, що зміни в спектральних властивостях мовленнєвого сигналу в супроводі стану емоційної напруги, були вивчені в межах потоково ізольованого стандарту зв'язку слова або фрази, вимовлених суб'єктами в різних емоційних станах. Такі методи аналізу зміни в спектральних і динамічних властивостях мовленнєвого сигналу визначили високу точність оцінки змін мовленнєвих властивостей, що виникають в процесі зміни емоційного стану індивіда.

Ще однією позитивною рисою цих експериментів було вивчення змін мовленнєвих властивостей було проведено в справжніх емоційних ситуаціях, наприклад, під час космічного польоту або під час надзвичайної ситуації на борту літального апарату [103; 217]. Однак під час таких досліджень існує ряд недоліків [93; 95]. Одним із них є обмеження щодо аналізу змін, які відбуваються в мовленні в ситуації емоційної напруги, в межах окремих фраз чи слів, що дає змогу розглянути тільки ті зміни в мовленнєвих властивостях, що є відображенням змін рівня напруги мовленнєвого апарату і частково пов'язані зі зміною характерних для даного стану перебігу моторно-поведінкових реакцій емоційного напруження. При такому підході практично неможливо врахувати зміни в характері перебігу сприйнятливих перцептивних та розумових процесів, які повністю знайдені лише в суцільному непідготовленому мовленні, реалізація якого передбачає досить

високі вимоги до оперативної пам'яті індивіда, його уваги і самоконтролю.

Інші недоліки, що існують – це, коли на стандартні фрази, що в результаті їх постійного повторення стали звичайними, може зовсім не відобразитися факт виникнення у досліджуваного стаун емоційної напруги, оскільки цей стан має дезорганізуючий вплив, в основному на складні елементи діяльності, але не впливає на звичайні й стереотипні дії.

Дослідження виключно акустичних та часових характеристик мовлення в емоційному стані напруги є, однак, недостатнім. Досить важливу інформацію у вивченні цього питання може дати аналіз функції фази мовленнєвого впровадження, тобто зміни синтаксичних, лексичних і семантичних характеристик мовлення. Дослідження Дж. Маля в цьому плані були досить вагомими [187; 198; 199; 200]. Вчений дослідив мовлення студентів коледжів, у яких стан тривожності моделювався в експериментальних умовах або шляхом введення фактора загрози під час впровадження різних психологічних інтерв'ю, важливих для піддослідних, або стимулювався самим експериментатором і його ставленням до респондентів. Дж. Маль встановив таку відповідність: чим виразніше тривога, тим частіше в мовленні постає: 1) семантично нерелевантні повторення фраз, частин фраз, окремих слів, складів; 2) неповнота слів (пропуск частини слова), що супроводжується змінами будови речення або повторення; 3) неповнота речення (логічна або синтаксична) за відсутності виправлення таких речень; 4) обмовки, що включають також неологізми і парафазії; 5) транспозиція індивідуальних слів у реченні; 6) зростання відсотків самокорекції; 7) розширення, як заповнених, так і незаповнених пауз нерішучості.

Об'єктом аналізу в дослідженнях А. Диттман і Л. Уінн була природа локалізації в мовленні точок, які ділили мовленнєвий потік на сегменти, що позначені основним наголосом на початку сегмента і зменшення або висотою основного тону голос в кінці сегмента [175]. Крім того, ще дослідники вивчали функцію локалізації значущого наголосу в мовленні, зміна гучності мови, явище ломки голосу, артикуляційні зміни, поява ефекту задухи під час мовлення та інші паралінгвістичні явища. Мовлення досліджуваного в тривожному стані було порівняно з його мовленням у звичайному психічному стані. Відповідно до отриманих дослідниками даних, мовлення, досліджене в тривожному психічному

стані було різним за коливаннями рівня гучності, незрозумілою артикуляцією, явищем переривання голосу, змінами інтонаційного контуру фраз, збільшення відсотка слів, виділених логічним наголосом тощо.

Г. Ліндзей і А. Ньюберг проаналізували мовлення особи під час опису малюнків різного змісту [197]. Під час дослідження вчені виявили, що на опис тих малюнків, на яких були зображені певні драматичні події, досліджувані використовували особливі вирази, які продемонстрували невпевненість спікера, невизначеність в оцінці зображених події, невизначеність у судженнях. Дослідники набули висновків, що малюнки, які зображують драматичні події, викликають стан тривоги, а предметний опис таких малюнків зазвичай коротший, ніж опис малюнків іншого змісту, і характеризується довгим латентним періодом, що передує початку мовлення, використовується більше дієслів і менше прикметників, що забезпечує мовленню більш динамічний колір.

Аналізуючи дослідження особливостей письмового висловлювання при тривожному стані, необхідно відзначити досягнення таких учених, як Ч. Осгуд і Е. Уолкер, основним дослідженням яких стало близько сотні передсмертних записок [203; 204]. У своєму дослідженні науковці порівняли ці записи з листами тих самих людей, які написані в звичайному психічному стані, й дійшли висновку, що писемне мовлення в тривожному стані характеризується стереотипністю вживаних слів, яка вказує на вибір мовних одиниць, більш властивих для мовлення окремої людини. Крім того, вчені стверджують, що писемне мовлення в тривожному психічному стані характеризується помилками узгодження слова з іншими словами, незрозумілою синтаксичною будовою, семантично нерелевантними повтореннями, використанням слів зі значенням семантичної непогрішності, наприклад «всі», «нічого», «ніхто», «завжди», «ніколи», використовуючи слова з чіткою позитивною або негативною конотацією. Тож можна стверджувати, що для писемного мовлення в стресовій ситуації характерні ті самі властивості, що і для усного мовлення.

Емоційна регуляція мовлення об'єктивується в процесі мовлення і в його результаті (висловлюванні мовця), в єдність процесуального і продуктивного аспектів. За словами Н. В. Вітт, емоційна регуляція мовлення має власну феноменологію, що характеризується особливостями структурної організації

функціонування [24]. Це регулювання, за ствердженням дослідниці, є реалізацією нормативної функції емоційних особливостей психологічних рис особистості у вибірковості свого мовленнєвого реагування на вербальну ситуацію співдружності. Водночас, процесуальний аспект емоційної регуляції мовлення залежить від відносно стабільної орієнтації індивіда на певні стресори, а результативний можна виявити, аналізуючи емоційні риси висловлювання, які пізніше можуть бути пов'язані з особистісною властивістю індивіда.

Під час досліджень Н. В. Вітт з'ясувала, що ситуації діяльності індивіда, у яких розвиваються мовні процеси, часто отримують суб'єктивну емоційність, зумовлену упередженим ставленням людини до дійсності. Разом з тим характер та інтенсивність сентиментальної ситуації визначається завдяки тому, як сильно ситуація особисто значуща для індивіда. Таким чином, дослідницький аналіз мовлення в умовах спілкування і словесного рішення завдань довели, що спрямованість особистості на певні елементи комунікативних ситуацій прямо залежать від того, в якому емоційному стані він знаходиться.

Окремим напрямком дослідження вербальних проявів тривоги є вивчення помилок в мовленні. На початку 1970-х років В. Фромкін розпочала науковий аналіз мовленнєвих помилок, після чого вчені почали приділяти більше уваги цьому дослідженню. Прийняті дослідниками результати дали змогу не тільки аналізувати роль лінгвістичних одиниць в виробництві мовлення, а й ефективно розкривати зв'язок між мовленням, емоціями та особистістю.

Одним із факторів виникнення помилок визначають як складність механізму формування мовлення [150; 151]. Дослідниця зазначає, що в процесі поєднання мовленнєвого сигналу виникають у свідомості індивіда складні процеси: вибір правильної синтаксичної системи, словник для наповнення синтаксичної моделі, добір необхідних словоформ, а також їх розташування в бажаній послідовності. Оскільки всі ці процеси йдуть паралельно, то психіка індивіда зазнає важких процесів з оформлення мовленнєвого повідомлення.

У дослідженнях вербальних виступів занепокоєння основним є аналіз неконтрольованих змін в структурі мовленнєвих повідомлень. У контексті зазначеної проблеми розрізняють три основні функції комунікативної системи:

- 1) передача інформації про зовнішнє середовище;
- 2) передача інформації про внутрішній стан спікера (емотивна функція);
- 3) забезпечення інструкції на індивідуальність і груповий або соціальний статус учасників спілкування (індикативна функція) [29].

На думку науковця емоційна і орієнтовна функції надаються на основі єдності трьох груп показників: по-перше, у мовленні, на- по-друге, у немовних звуках (сміх, плач, стогін тощо), по-третє, у варіаціях параметрів мови (зміна гучності, властивості основного тону, ритміки, тембру, структури мовлення тощо). Якщо перший спосіб аналогічний впровадженню інформативної функції, а другий має досить обмежене коло функціонування, то третій спосіб є вирішальним, забезпечуючи при цьому емотивні та індикаційні функції.

Словесні прояви тривоги з'являються на різних етапах розвитку мовлення. Дане питання широко досліджено в теоретичній літературі, де визначено наступні фази виникнення мовленнєвого сигналу:

1) мотив; 2) план; 3) внутрішнє програмування; 4) лексико-граматичне розгортання [70; 71]. Близьку модель породження мовлення запропоновано І. О. Зимньою, яка розрізняє три основні рівні цього процесу:

1) мотиваційно-заохочувальний; 2) формувальний (з двома підрівнями – смислотворення та формулювання); 3) впроваджувальний [47; 48]. М. О. Орап визначає чотири структурні компоненти мовленнєвої дії: 1) орієнтація; 2) планування; 3) реалізація; 4) контроль [98]. Л. В. Засекіна і С. В. Засекін наголошують на тому, що при породженні усного мовлення можна виділити такі фази: 1) ідентифікація значення; 2) вибір синтаксичні конструкції; породження інтонаційного контуру; 3) вставлення повнозначних слів; 4) додавання афіксів і службових слів; 5) встановлення фонетичних сегментів [46].

У напрацюваннях ми спираємося на позиції В. Левелта, який визначав чотири основні фази породження мовленнєвого сигналу: концептуалізацію, формулювання, артикуляцію і самоконтроль [173]. Найперше - індивід має створити поняття того, про що він хоче говорити, а потім трансформує цю думку на лінгвістичному рівні. На третьому етапі цей план створюється за допомогою мовленнєвого апарату. Нарешті, людина контролює власне мовлення, щоб мати

можливість дізнатися, чи саме те він сказав, що мав на увазі, і як саме він це мав на увазі. Зміни характеристики мовлення в стресових ситуаціях можуть виникати на будь-якому з цих етапів і можна пояснити з точки зору їхнього функціонування. Тому визначення вербальних виступів занепокоєння можливе на різних етапах породження мовлення.

І. Фаза концептуалізації. Концептуалізація - це розуміння інформації, що надходить, проєктування предметів і явищ в думках, що призводить до формування певних понять про світ у формі концептів [10, с. 22].

Концептуальний компонент мовлення активно досліджується представниками когнітивної психології. Так Р. Солсо і Дж Андерсон говорять, що існують певні «менталії», тобто репрезентаційна система, відмінна від мови. Думка зароджується в цих менталіях і згодом перетворюється в лінгвістичну форму.

М. М. Болдирев підкреслює, що людина мислить за допомогою понять. Тобто, на думку дослідника, передача будь-якої інформації та процес спілкування в цілому - це спосіб передачі або обмін концептами у вербальний або невербальний формі. Науковець стверджує, що «концепція – це оперативна значуща одиниця мислення, одиниця або квант структурованого знання» [10, с. 24]. Для обміну концептами в процесі комунікації необхідне мовлення, тому що їх обов'язково треба вербалізувати, тобто виразити засобами мови. Але концепти як елементи свідомості автономні від мови, оскільки людська думка невербальна за своєю природою. А. Ейнштейн таким чином стверджував: «Слова, написані чи вимовлені, не відіграють, вочевидь, ніякої ролі в механізмі мого мислення. Психічні елементи думки — це певні більш-менш зрозумілі знаки чи образи, які можуть бути відтворюваними чи комбінованими «за бажанням»... Але з психологічної точки зору ця комбінаційна гра є, мабуть, основною характеристикою творчого мислення переходу до логічної побудови у словах чи символах іншого типу, за допомогою яких цю думку ви можете передати іншим людям» [58, с. 61].

Це дає можливість підтвердити, що фаза концептуалізації мовленнєвого сигналу - це процес мислення, а не мовленнєвий акт. Отже, дослідження

вербальних виступів занепокоєння на цій фазі породження мовленнєвого сигналу неможливе.

II. Стадія формулювання. Коли впорядковано мовленнєве повідомлення на семантичному, синтаксичному, морфологічному і фонологічному рівні, занепокоєння проявляється у: 1) властивостях вибору слів; 2) своєрідності граматичного оформлення висловлювання.

Особливості вибору слів знайдені в таких показниках:

1. Збільшення кількості та тривалості пауз нерішучості перед словами. І це характеризується тим, що такі паузи також з'являються перед тими словами, які досить часто використовуються і легко оновлюються в процесі мовлення в звичайному психічному стані, тому що вони передбачувані в мовленнєвому середовищі.

Як показали дослідження, яке вивчало функції локалізації пауз хезитації, такі перерви є більш регулярними у мовленнєвій течії передують словам, які несуть високу інформативність, тобто низьку передбачуваність у цьому контексті [180; 181; 182; 183; 184]. З точки зору емоційної напруги така регулярність порушується і виникають постійні пошукові перерви в поєднанні з частим використанням звичних в цьому мовленнєвому оточенні словами.

Зазвичай, паузи пошуку супроводжуються так званими заповненими перервами, тобто нефонологічними голосовими формуваннями типу «е-е», «кх-кх», «гм», «мм», кількість яких у мовленні в умовах емоційної напруги зростає відносно до мовлення у звичайному психічному стані.

Отже, зростання кількості пошукових пауз в мовленні в тривожному стані набуває більшого контрасту ніж мовлення в звичайному психічному стані, це показує характерну для усного непідготовленого мовлення регулярність чергування циклів, так званих «хетизаційних» і «швидких» періодів, які були вперше досліджені і описані Ф. Гольдман-Ейслер. Психологічний зміст цієї закономірності складається з того, що в так званий «хетизаційний» період висловлювання, у якому порівняно короткі фрагменти мовлення чергуються з великою кількістю довгих пауз, оратор одночасно розвиває частину висловлювання мовлення, виконує випереджаючий планування інших сегментів промови для «швидкого періоду». Після «швидкого» періоду знову з'являється необхідність

виконувати планування на наступний сегмент мовлення, що і є причиною «хетизаційного» періоду, що настає після «швидкого» періоду.

Регулярність це показує більш контрастним в мовленні в тривожному стані, тобто «хетизаційний» період характеризується ще більшою «хетизаційністю», а «швидкий» період характеризується ще більшою плавністю, ніж у процесі мовлення у спокійному психічному стані [94; 95].

2. Збільшення кількості семантично нерелевантних повторів окремих звуків, складів, слід та словосполучень, що передують пошуку слова. Під час таких семантично нерелевантних повторів і відбувається пошук потрібного слова. Такі повторення «пошукового» типу досить часто зустрічаються в мовленні в тривожному стані. Вони найчастіше зустрічаються в мовленні осіб зі збудливим типом емоційної напруги. При цьому таке явище практично не впливає на темпоральні властивості мовлення, навіть навпаки – довжина сегмента мовлення, що вимовляється без вагань, може бути посилена, але функціонально ті самі нерелевантні повторення по суті еквівалентні пошуковим паузам і відображають ускладнення в процесі добору мовленнєвих одиниць.

На відміну від мовлення осіб зі збудливим типом емоційної напруги, у осіб з гальмівним типом емоційної напруги нерелевантні повторення, яке виникають під час мовлення, супроводжуються незаповненими пошуковими перервами, які значно перевищують перерви у мовленні окремих осіб зі збудливим типом напруги.

3. Збільшення кількості так званих пошукових слів (наприклад, «це», «такий» тощо). Крім того, таке явище може виражатися розтягуванням кінцевого голосного в слові, яке передує шуканому.

4. Збільшення відсотка слів-паразитів, наприклад, «бачите», «знаєте» «ось», «ну» тощо. Кількість таких типових для окремої людини висловлювань може подвійно зростати під час мовлення в тривожному стані відносно їх кількості під час мовлення у звичайному психічному стані.

5. Значний спад словникової різноманітності. Емоційне мовлення, характеризується більшою стереотипністю. Так, спікер вибирає найбільш вживані для нього слова, які ніби «лежать на поверхні», тобто людина певною мірою спрощує стратегію пошуку слів. Така стереотипність слів також виникає тому, що в стані тривоги індивід використовує значною мірою різні шаблонні фрази, кліше тощо. Таким способом, спікер вибирає найпростіший спосіб побудови потрібного висловлювання [93; 95].

6. Використання різних «замінних міток», зовнішній вигляд яких також пов'язаний з труднощами, що виникають в усному мовленні при виборі адекватних лексичних одиниць для реалізації наміру висловлювання. Тут характерно те, що в якості ситуативного замітника виступає не тільки семантичне, але повнозначне слово; повнозначне слово досить часто використовується в мовленні індивіда, а не просто випадкове слово, яке містить у своїй внутрішній формі індикацію бажаного значення. Цей факт найбільш основний для розуміння специфіки мовлення в тривожному стані.

7. Виникнення парафазій, тобто слів, які при цьому вживаються неправильно в контексті. При цьому помилка не реалізується і не усвідомлюється спікером [93; 95].

8. Вибір слів із чіткою позитивною або негативною конотацією. Ця надзвичайна «полярність» в оцінках є однією з найяскравіших функцій мовлення в тривожному стані.

Вищезазначене явище межує з характерною для мовлення в стані тривоги великою кількістю слів зі значенням семантичної непогрішності, наприклад, «усі», «нічого», «ніхто», «ніяк» тощо.

Одноплановими із зазначеними вище явищами треба розглянути також явище ширшої допомоги у явищах стану емоційної напруги різні підсилювальні частинки, наприклад, «ж» або «вже».

9. Більш часте вживання дієслів відносно до прикметників, що забезпечує мовленню більш динамічний колір.

Особливості граматичного оформлення думок в ситуації емоційної напруги знайдені в:

1. Зовнішній появі набагато більшої в порівнянні з мовою в звичайному стані кількості граматично і логічно незавершених фраз. Так, промова характеризується граматичною «неповнотою», яка проявляється в тому, що словосполучення, які можуть бути представлені як синтаксично безперервні рядки, розірвані на окремо фразу, значення яких виражаються в основному співвіднесенням, а не за допомогою формально-граматичних засобів. У тривожному стані мовець вибирає основний спосіб граматичного впровадження фрази, з чим пов'язана відсутність граматичної гармонізації між окремими частинами висловлювання.

2. Нефіксованості місця залежних членів відносно їх «господарі», крім того найчастіше залежні члени розміщені в післяпозиції. Отже, далеке положення членів щільних синтаксичних груп порушує логічні зв'язки між окремими словами, досить часто вони перекидаються і виникає двозначність [93; 95].

3. Порушені структури складного синтаксичного цілого (понадфразова єдність). Спікер часто відволікається від окреслення основної думки складного синтаксичного цілого, звідси побічна інформація, що суттєво ускладнює сприйняття мовлення.

4. Помилки гармонізації мовленнєвих одиниць випереджаючого походження. За своїм походженням такі помилки є суто мовленнєвими. В процесі мовлення в нормальному психічному стані коригуються мовцем, у результаті чого з'являються нові формулювання. Характерним для розмови в стані тривоги є те, що такі помилки залишаються невиправленими [93; 95].

III. Стадія артикуляції. Індикаторами тривоги, що знайдені в функціях впровадження висловлювання визначено такі:

1. Яскравіше відносно до мовлення в нормальному психічному стані виражено коливання частоти основного тону й інтенсивність мовленнєвого сигналу. Функції динаміки інтенсивності й частоти

основного тону в мовленнєвому процесі в тривожному стані за рахунок підвищення емоційного забарвлення мови кількістю наголосів, більшою переривчатістю мовлення, а також чергуванням зон у мовному потоці, які виділяються незрозумілою вимовою, і зон із посиленою вимовою.

2. Значні зміни загального темпу мови. Тому що в тривожному стані зламаність «хезитаційних» періодів в мовленні зростає завдяки типовим для такого стану труднощів у формулюванні думок і виборі слів, потім загальний темп мовлення в тих ланках мовленнєвого ланцюга, які збігаються із цим періодом, значно зменшується. У «швидких» періодах гладкість посилюється за рахунок використання звичних виразів, кліше, стереотипних словників, тобто тих мовленнєвих одиниць, які найчастіше використовуються спікером. У зв'язку з цим у стані тривоги загальний темп мови саме зростає на тих областях мовленнєвого ланцюга, які збігаються зі «швидким» періодом [93; 95].

Поряд з коливаннями темпу мовлення такі параметри мовлення, як середня довжина фрагмента мовлення без пауз нерішучості та середня тривалість окремої паузи, що перериває хід мови, зазнають змін. Ці показники більше яскраво, ніж загальний темп мовлення, продемонстрували відсоток та інтенсивність тих труднощів, які виникають у процесі граматико-семантичного впровадження мовленнєвої промови в тривожному стані [93; 95].

3. Збільшення темпу артикуляції (абсолютної швидкості мови). З цим, звичайно, пов'язана і характерна для мовлення в тривожному стані нечітка вимова. Водночас мовлення характеризується помилками випереджувального походження. Деякі з цих помилок не помічаються і не виправляються оратором, але іноді в мовленні виникає скандування (на кшталт реакції на вищезазначені помилки), яке не має в цьому випадку ролі, що виконує покладену на неї в мовленні функцію засобу емпізи [93; 95].

4. Зміни тривалості латентного часу реакції на репліку партнера. Відповідно до експериментальних даних, в порівнянні з мовленням в нормальному психічному стані вона різко знижується в тривожному стані у людей з дратівливим типом емоційної напруги і посилюється у людей з гальмівним типом емоційної напруги. Під час дослідження були встановлено випадки, коли індивід починає відповідати на репліку партнера, не вислухавши її до кінця і не зрозумівши її значення, звідси і його відповідь може не завжди бути адекватною.

5. Виникнення помилки в артикуляція звуків із підкреслено посиленою вимовою, що іноді переходить в скандування.

IV. Стадія самоконтролю. Час від часу в процесі мовлення індивід перериває себе і самостійно редагує власні помилки. В. Левелт виділяє три основні причини виникнення авто виправлень у мовленні [195]. По-перше, спікер усвідомлює, що інших порядок презентації інформації може полегшити сприйняття або бути більш ефективним, і тому перериває повідомлення і замінює його на інше. По-друге, спікер усвідомлює, що повідомлення має бути переформульоване і, отже, переривається. Дослідник вказує, що такі переформулювання можуть бути викликані семантичною розпорошеністю слів, які вживає оратор, необхідністю використання точної термінології або узгодженням з термінами та виразами, які були використані в попередніх промовах. По-третє, спікер усвідомлює, що під час породження мовленнєвого повідомлення сталася лексична помилка, отже сам себе перериває, щоб виправити її.

Д. Керрол говорить, що індивідуальне виправлення визначає структуру і складається з трьох частин:

1. Після того, як особа помічає помилку у власному висловлюванні, вона перериває самого себе двома одночасно можливими шляхами. З одного боку, індивід прагне раптово сам скорегувати раніше сказане і перериває себе прямо після допущеної помилки. З іншого боку, він може завершити слово, яке він вимовляє, потім перериває себе і завершує інші слова після помилки.

2. Далі індивід використовує так звані коригуючі висловлювання, які дозволяють слухачеві зрозуміти реальність виконання коректив. До таких

словосполучень відноситься словосполучення типу «Я маю на увазі», «Тобто...», «Я хотів сказати» тощо.

3. Після самопереривання та введення команди відбувається виправлення. Зазвичай спікер редагує власні виказування таким способом, щоб зробити це сприйняття максимально легким для слухача, адже він повинен не просто зрозуміти саме виправлення, а й підв'язати його з тим, що було сказано раніше [173].

Переформулювання та автовиправлення в процесі генерації виразу у тривожному стані настільки численні, що на них вказує практично кожен вчений, який вивчав мовлення у зв'язку з емоційними станами (Л. В. Засекіна, Д. Керрол, В. Левелт, Дж. Маль).

Отже, на основі аналізу теоретичної літератури можна стверджувати, що тривожний стан впливає як на усне, так і на писемне мовлення індивіда, і проявляється в ряді словесних порушень. Ці прояви можливі в усному мовленні на трьох рівнях породження мовленнєвого сигналу: фаза формулювання (проблеми з вибором слова; поява нерелевантних повторень; зменшення різноманітності словникового запасу; використання пошукових слів, слів-паразитів, символів, слів з явною позитивною або негативною конотацією; поява граматично і логічно незавершених фраз; нефіксоване розміщення членів речення; порушення структури складної синтаксичної конструкції; помилки відповідності слів); фаза артикуляції (коливання частоти основного тону; зміни в загальній швидкості мови та артикуляції, тривалість латентного періоду реакції на репліку партнера; помилки в артикуляції звуків); фаза самоконтролю (самопереривання і виправлення; використання коригувальних виразів).

Словесні порушення, характерні для писемного мовлення, такі: скорочення середнього розміру речення; словникова однотонність; частіше використання дієслів відносно до прикметників, порушення граматичного оздоблення повідомлень; порушення логічної зв'язності викладу думки; описки, які проявляються у плутанні або пропуску букв, а також ненаписанням закінчень в словах.

Крім того, дослідники впливу тривоги на мовленнєву діяльність попереджають, що порушення спостерігаються не тільки в продуктивних, а й в

рецептивних видах мовленнєвої діяльності, і визначальним для виникнення словесних виразів занепокоєння є стан емоційної напруги.

1.3. Аналіз поняття «емоційна напруга» в теоретичній літературі

Результати теоретичного аналізу свідчать про те, що вербальні виступи занепокоєння фіксуються на трьох етапах мовлення (формулювання, артикуляція, самоконтроль) і спостерігаються в ситуаціях емоційного напруження. Це логічно обумовлює потребу теоретичного вивчення явища емоційної напруги.

Стан емоційної напруги розглядається як один від найінтенсивніших психічних станів, що здатний впливати на процес діяльності та її активність і ефективність.

Проблемою емоцій займалися і представники античної філософії. Так, Аристотель вважав, що люди і тварини мають властивість чуттєвої оцінки речей як хороших чи поганих для них, і така оцінка викликає емоцію, тобто задоволення або невдоволення [5]. Цієї ж самої думки щодо пояснення емоцій дотримується і Ф. Аквінський [140]. Р. Декарт стверджував, що емоції зумовлені збудженням вроджених рефлекторних актів, що супроводжуються обов'язковими для виживання фізіологічними змінами [40]. Погоджувався з ним і Ч. Дарвін, який підкреслив адаптивну роль виразних рухів, що супроводжуються емоціями [38]. С. Л. Рубінштейн підкреслював, що сфера емоцій – це ставлення індивіда до того, що його оточує [117]. Однією з ознак емоції науковець розглядається вираження стану об'єкта. Емоційні процеси відображають той вміст, який мають об'єкти і ситуації, що впливають на індивіда, а також їх значення для нього [73]. Під емоціями слід розуміти психічні стани, які він розумів як незалежну інтегральну характеристику психічної діяльності відповідно до певний періоду часу [67]. Розуміння емоційної реакції як стану дозволяє глибше зрозуміти сутність емоції і її функціональне значення для організму [51]. На думку К. Є. Ізарда, «емоція — це щось, що переживається як почуття (feeling), яке мотивує, організовує і спрямовує сприйняття, мислення і дію» [49, с. 29]. Вона мотивує, мобілізує енергію, яка сприймається суб'єктом як імпульс на впровадження в дію. Емоція

управляє психічною і фізичною діяльністю індивіда і контролює його в певному напрямку. Сучасні дослідники емоцій вивчають їх через категорію стану.

В. І. Даль під концепцією «стан» зрозумів «становище, в якому хтось або щось існує» [37]. У сучасній психології під психічним станом розуміють «психологічні особливості людини, що відображають довгий статичний душевний досвід» [81, с. 58]. У психологічному словнику відповідно до редакції К. К. Платонова підкреслюється середнє місце психічного стану між психічними процесами і психічними властивостями індивіда [102].

Більшість вчених визначають концепцію «стан» як цілісність певних особливостей: процесів, функцій і властивостей, компонентів психіки тощо, які визначають результативність діяльності, ефективність, рівень активності систем, поведінку [79; 82; 124]. Стан можна описати як реакцію функціональної системи на зовнішній і внутрішній подразники, спрямовану на прийом корисного для організму результату [51]. На думку О. О. Прохорова, важливою функцією станів існує інтеграція індивідуального психічного стану і створення функціональних одиниць: процес – стан – властивість [109].

Психічний стан як окрему категорію виділено вперше В. М. Мясіщевим (1932), але з теоретичної точки зору питання про психічні стани було вперше доведено М. Д. Левітовим (1964). У ході психічного дослідження стан трактується вченими як особлива категорія, що об'єднує всю групу психічних явищ. Так Психічний стан — це тимчасовий стан «психічної» системи, що відображає все, що виникає в психіці людини в певний момент її життя [53; 124]. К. К. Платонов думає, що психічний стан як середня ланка між психічними процесами і властивостями індивіда [101].

В. М. Юрченко визначає психічний стан як «складне, цілісне, поліструктурне, поліфункціональне та особистісно детерміноване психофізіологічне явище, що характеризує психосоматичну організацію людини в часі між двома одночасно значущими для неї зміни положення на зовнішнє або внутрішнє середовище і виконує функції відображення, розпорядження і інтеграції його життєдіяльності і поведінки» [160, с. 31].

Тому психічні стани в теоретичній літературі розглядаються як:

– тимчасовий стан свідомості та настрою, що виникає в індивіда в певний

часовий момент. Відповідно до цієї точки зору психічні стани відображають взаємодію індивіда з навколишнім середовищем і, отже, будь-які зміни в зовнішньому середовищі, тілі або психіці індивіда є причиною зміни його рівня діяльності та характері його досвіду [185];

– специфічний прояв взаємодії психологічних процесів під час виконання трудової діяльності. Діяльність визначається психічним станом, є призначальним інформативним фактором і організовує адаптивну поведінку індивіда на вищому психічному рівні з урахуванням його мотивів, налаштувань і ставлення на події, що відбуваються [45];

– явище, що характеризується цілісністю, — це відповідь індивіда на зовнішні та внутрішні подразники, служить проміжною ланкою між процесами і властивостями індивіда і має певні часові обмеження [106].

У нашому дослідженні ми спираємось на визначення, яке розуміє психічний стан як загальну характеристику психічної діяльності за певний період часу, який показує своєрідність психічних процесів залежно від зображення речей і явищ реальності і психічних властивостей особистості [66; 67].

До ознак психічних станів належать: 1) цілісність; 2) мобільність і відносна стабільність; 3) прямі і безпосередні відносини із психічними процесами і властивостями індивіда; 4) їхня індивідуальна оригінальність і типовість; 5) значне різноманіття; 6) полярність [83, с. 13].

Психічні стани можна характеризувати за трьома основними ознаками:

1) за тривалістю; 2) за ступенем активності функціональних систем; 3) за якістю розвитку [50]. В. А. Семиченко пропонує класифікувати психічні стани за такою ознакою критерій: 1) тривалість стану (короткий або затяжний); 2) інтенсивність;

3) модальність (стенічна або астенічна); 4) суб'єктивні почуття (приємне або неприємне); 5) ступінь усвідомленості та регламентованості (індивідуальне розуміння того, що відбувається і можливість управління власними діями); 6) походження [121].

Автори класифікують психічний стан відповідно до ознак: тривалість, просторові властивості, структурна функція в залежності від переваги визначеного союзу однієї частини психіки [124]. На цій підставі можна виділити такі групи

психічних явищ:

- група станів, які мають найбільш характерні особисті характеристики: темперамент, характер, можливості;
- група станів в залежності від переважання основних компонентів психіки: емоційної, вольової, інтелектуальної.

Розрізняють п'ять основних груп станів відповідно до їх основних функцій:

- 1) емоційні, пов'язані з домінуванням афекту і функції реактивного регулювання;
- 2) вольові, пов'язані з домінуванням волевиявлень і функції активного розпорядження;
- 3) сприйнятливі, пов'язані з домінуванням сприйняття і функції реактивної рефлексії;
- 4) розумові, пов'язані з домінуванням мислення і функції активної рефлексії;
- 5) змінені, пов'язані з глибинним "Я" [160, с. 16].

Дослідники підкреслюють, що психічні стани студентів мають значний вплив на їх навчання. Як зазначила І. В. Волженцева «Психічні стани посідають важливе місце в освітньому процесі і визначають багато в чому його прогрес. Значна інтенсивність психічної діяльності, підвищені вимоги, які вміщують зміст, форми і методи в вищих навчальних установах на інтелектуальній діяльності, призводять до емоційної напруги учнів, до підвищеної напруги регуляторних механізмів центральної нервової системи й інших анатомо-фізіологічних систем організму» [25, с. 6].

Вчені класифікують психічні стани за характером переживань і за ступенем їх продуктивності. Відповідно до першої класифікації, психічний стан поділяються на позитивні та негативні, а друга класифікація передбачає існування стеничних і астеничних психічних станів. На думку дослідників, позитивні психічні стани пов'язані із задоволенням потреб і потягів, а негативні — зі їхнім відстроченням зовнішнього вигляду, перешкодами в досягненні цілі; стеничні психічні стани збільшують продуктивність діяльності студентів, одночасно астеничні психічні констатують умови погіршення успіху [25; 60].

І. В. Волженцева підкреслює, що психічні стани в контексті навчальної діяльності вигідно класифікувати відповідно до їх впливу на діяльність і поведінку [25]. За цією характеристикою дослідниця виділяє оптимальні, стресові, депресивні і сугестивні психічні стани. Оптимальні стани існують такі, що найбільше відповідають конкретним видам діяльності, забезпечуючи

максимальний успіх в навчанні (цікавість, концентрацію, наполегливість, уважність тощо). Стресові психічні стани спричиняють напругу, обмеження, відсутність концентрації і уваги, погану підкованість в процесі навчання. Депресивні психічні стани (апатія, обмежена мобільність, млявість, пасивність) спричиняють недієздатність учня. Сугестивні психічні стани, на думку І. В. Волженцевої, можуть бути шкідливими або корисними для навчальної діяльності, тому що такі стани є засобами нормативних актів діяльності студентів, заохочують або запобігають певним діям і вчинкам, сприяють або заважають використанню студентами їхніх потенціальних сил і психічних здібностей. Особливого значення в навчальній діяльності учнів отримують самонавіювання (впевненість у собі, самопояснення, самозаборона), що регулюють процес пізнання. Дослідниця розрізняє спеціальні групи психічних станів, дидактогенії, відзначаючи, що вони виникають в студентів як реакція на нетактовну поведінку вчителя, внаслідок чого страждає рівень самооцінки і самоповага студентів, що позбавляє їх впевненості в собі, власних силах і можливостях. Також І. В. Волженцева вказує на те, що дидактогенії не обов'язково знайдені в почутті образи, але завжди передбачають втрату впевненості в собі.

О. І. Кузнецов виділяє розумову гідність учнів у навчальній діяльності відповідно до принципів тимчасової властивості, зазначаючи, що вони можуть бути короткострокові, затяжні та довгострокові [60]. На думку дослідника, вид кондиції визначається домінування психологічних компонентів: вольових психічних станів (активність і пасивність, рішучість і нерішучість, впевненість і невизначеність, обмеження і нестриманість тощо), емоційними психічними станами (радість, розчарування, обурення, злоба, образи, задоволення, невдоволення, святковість, депресія, відчай, сором'язливість тощо), гностичними психічними станами (допитливість, цікавість, здивування, сумнів, зосередженість, інтерес тощо).

Вивчаючи зміни психічних станів студентів у процесі навчальної діяльності, І. В. Волженцева довела, що їхні зміни в результаті напруженої психічної діяльності. Дослідниця зазначає, що наприкінці семестру в учнів виявляються і зростають «негативні, нерегульовані тенденції, що підсилюються перед сесією. Якщо до кінця семестру це лише тренд, то до початку і кінця буде відображено погіршення стану. З'являються страх і невпевненість у собі, які в багатьох

студентів, підключаючись до недооціненої самоповаги, віри у власні сили призводить до нових афективних почувань» [25, с. 7].

Ситуація емоційної напруги обумовлена сильними емоціями, які виникають в умовах складної суттєвої ситуації. На думку Н. І. Наєнко та О. В. Овчиннікової, стан емоційної напруги виникає тоді, коли дія мотиву спрямована на досягнення високого наслідку, що призводить до умов, які скасовують досягнення мети і водночас не відповідають реальним можливостям людини, рівневі її цілей [86; 87; 88; 96]. Таким чином, однією з найбільш характерних рис емоційної напруги є присутність процесу інтелектуальної оцінки ситуації в структурі цього стану.

Емоційний напруга може виникати в людини у важких умовах, при психічному і емоційному перевантаженні, що створюються:

- 1) через необхідність швидкого прийняття відповідальних рішень;
- 2) складністю завдання;
- 3) дефіцитом часу в процесі впровадження людиною значущої для неї діяльності;
- 4) більшою відповідальністю за роботу, що виконується;
- 5) невдачами в діяльності тощо [93; 95].

Іншою характерною функцією стану емоційної напруги є наявність переважно негативного, дезорганізуючого впливу на діяльність і стан людини. З огляду на це В. Л. Маріщук запропонував розрізняти концепції «емоційна напруженість» та «емоційна напруга» [79]. На його думку, емоційна напруга характеризується активацією різних функцій організму, що підключений до активних вольових дій. Емоційна напруга на думку дослідника, призводить до тимчасового зменшення стабільності психічних процесів і працездатності. Але більшість вчених не розрізняють ці дві концепції [51; 61; 153].

Вислів «емоційна напруга» часто розглядається як актуальний терміну «стрес». Так, відповідно до інтерпретації «Великого психологічного словника» під редакцією Б. Г. Мещерякова і В. П. Зінченка, «стрес — це стан психічної напруги, що виникає в людини в процесі діяльності в найскладніших, найважчих умовах як в щоденному житті, так і в особливих обставинах, наприклад, під час космічного польоту, в рамках підготовки до випускних екзаменів або перед початком спортивного конкурсу» [12, с. 479].

Поняття стресу вперше ввів канадський фізіолог Г. Сельє, який виявив явище неспецифічної реакції організму у відповідь на різні шкідливі впливи [119; 120]. Психічний прояв синдрому, відкритого Г. Сельє, прийнято називати «емоційний стрес». Найчастіше під цим поняттям розуміють негативний афективний досвід, який супроводжує стрес і призводить до несприятливих змін в організмі індивіда [139].

Р. С. Лазарус запропонував розрізняти фізіологічний і психологічний типи стресу [64; 191; 194]. Він наголосив на важливості врахування інтелектуальних і особистісних компонентів як факторів детермінації розвитку стресу. Аналіз психологічного стресу, на думку дослідника, вимагає врахування таких моментів, як важливість ситуації для підпорядкування, інтелектуальні процеси, особисті властивості людини. Так момент створення емоційної адаптації до стресу передуює ситуації, виникає передчасно, тому емоційний стрес у такому випадку може бути цілеспрямованим. Розділення фізіологічного і психологічного стресу внесло певну впорядкованість і підкреслило увагу на потреби вивчення суто психологічних функцій цього стану.

Залежно від концептуально-методологічних засад можна розглядати стрес як якість ситуації, що не залежить від ставлення до неї особистості; одночасно як якість ініціативи і як реакція індивіда на цю ініціативу (Ф. Александер); як реакція особистості на певну ситуацію; як об'єктивно перевірені труднощі, суб'єктивні переживання та емоційна напруга (Р. Л. Кан) [162; 165; 166; 186; 201]. А. Говард, Н. І. Наєнко, Р. Скотт пропонують розглядати стрес як категорію напруги [88; 207]. В. О. Гансен визначає емоційну напругу як одну з суб'єктивних властивостей стресу, як реакцію індивіда на діяльність або ситуацію [31].

Ще одне складне питання, яке викликало суперечливі судження розвитку, визначається кореляцією емоції і стресу. Вважається, що основним компонентом психологічного стресу є емоційне хвилювання. Ось чому деякі дослідники почали ототожнювати терміни стресу і емоцій, як зазначав М. Арнольд: «через його підкреслений науковий тон концепції в останні роки термін «психологічний стрес» часто замінюють терміном «емоція» [88, с. 6]. Дослідники визначають важливість індивідуальних емоцій, що спричиняють стресові стани. Сюди в основному входять гнів, страх і їхні похідні або змішані форми. Характерна схильність враховувати

стрес як особливий стан поряд з іншими емоційними станами (почуттями, афектами, тривожністю тощо). Окремі автори пропонують досліджувати проблему стресу через призму функціонального аспекту як проблему впливу емоцій на виробничу діяльність [19].

Р. С. Лазарус і Л. Леві інтерпретують емоційний стрес як процес, що відбувається відповідно до наявності таких компонентів: 1) загрози, що виникла дистанційно; 2) сприйняття і емоційного досвіду цієї небезпеки для людей, інтелектуальної оцінки ступеня її важливості; 3) фізіологічних наслідків зазначеного досвіду [192; 193].

Автори розглядають емоційний стрес як стан, близький до психологічного стресу, і вважають, що проходить, як стрес, три фази: емоційного хвилювання, емоційної напруженості та емоційної напруги [78]. На їхню думку, це не відбувається у відповідь на зовнішні подразники тільки рефлексією і оцінкою впливів, але і закінчується певним емоційним хвилюванням (тривога) як сигнальний процес, який є підсвідомим аналізом інформації, незадоволеної потреби або оцінки несприятливого стану в організмі. Після цього, якщо виникне на основі вольових дій певної усвідомленої активної діяльності індивіда, починає розвиватися емоційна напруга як сигнальний процес і регулювання функціональних резервів. Ця емоційна напруга спрямована на досягнення успіху в діяльності, яка виконується. Проте, відповідно до надмірної відповідності за своєю власною силою або астенічних відповідно до його власного забарвлення і орієнтації емоцій може розвинути негативний стан емоційної напруги, для чого є характерною надлишкова мотивація і самозбудження, дуже сильний спалах астенічних емоцій, високе занепокоєння, а іноді і почуття страху. Тому вчені визначають емоційний стрес як стан, що характеризується тимчасовим зменшенням стабільності психічних і психомоторних процесів, а також зниження працездатності. Н. І. Наєнко вводить період «психічна напруга», при цьому інтерпретує його як психічний стан в складних умовах загалом, незалежно від ефектів, які він спричиняє [88].

Врахування в понятті «стрес» фізіологічних факторів виникнення емоційної напруги зумовлює розгляд стресу і емоційної напруги як сусідні і взаємозалежні поняття. Стрес виникає внаслідок тривалого перебування в ситуації емоційної

напруги. Тому при створенні програми емпіричного дослідження словесних проявів тривоги необхідно враховувати фізіологічні причини виникнення емоційного стресу, що впливає на мовленнєві зміни в ситуаціях емоційної напруги.

Акцентуючись на детермінантах емоційного стресу, умовно їх можна поділити на пов'язані з індивідуально-психологічними особливостями особистості та пов'язані з його діяльністю. Автори розрізняють пізнавальні, емоційні, мотиваційні та активаційні детермінанти емоційного стану напруги [41]. Основними детермінантами стану емоційної напруги визначають сприйнятливі, вольові, афективні, ментальні [32]. На їхню думку, основою афективно-вольових детермінантів є потреби особистості; а психічні детермінанти визначають загальне тло його психічного стану.

Науковці розглядають установку однією з найважливіших визначальних станів емоційного напруження [105].

У разі впливу будь-яких подразників на психіку індивіда виникає певне хвилювання, сила якого прямо залежить від інтенсивності цього впливу. У спеціальних і в екстремальних умовах той же ефект викликає підвищене збудження, і чим слабша сила нервової системи, тим швидше активізуються гальмівні процеси. При цьому до психологічного механізму виникнення емоційного стану напруги додається лабільність як типологічна властивість нервової системи, від рівня якої залежить відсоток інформації, яку індивід може сприймати і без спотворення. Важливу роль у цьому випадку відіграє професійна пам'ять індивіда, оскільки це одна з найважливіших форм психічної регуляції поведінки і діяльності людини. Пам'яті належить важливе місце в реалізації всіх інших форм психічної діяльності особистості, у його пізнавальних, волевих, емоційних процесах, і також в здатності до інтелектуальної оцінки і прогнозування [15].

На основі викладеного можна стверджувати, що механізм розвитку емоційної напруги в конкретній ситуації і ступінь прояву її ознак залежить від ряду факторів: рівня самооцінки, підвищеної відповідальності, рівня очікувань, мотивації, установки, набутого досвіду особистості, хронічної втоми тощо. Ю. В. Щербатих стверджує, що прогноз розвитку події, яка очікується, редагується відповідно до існуючої інформації і налаштування, після чого буде остаточна оцінка ситуації. Якщо особа, свідомо чи несвідомо, оцінює ситуацію як загрозову, потім з'являється стрес. Паралельно відбувається емоційна оцінка події. При цьому первинний запуск емоційної реакції розвивається на несвідомому рівні, а потім додається також емоційний відгук на основі висновків, зроблених після раціонального аналізу. Одночасно емоційна напруга може бути відредагованою на зміцнення або послаблення інтенсивності в залежності від лінії суб'єктивних факторів, які встановлюються на попередньому досвіді, мотиваціях, установках і очікуваннях індивіда [158].

Вчені, аналізуючи напругу, поєднували її з функціями ситуацій і стимулів, які впливали на особу. При цьому з метою спричинити реакції дослідники пробував знайти ті фактори середовища, які діють як стресори. Однак було

встановлено, що за однакових умов різні індивіди реагують по-різному і такі відмінності стурбованості як ступінь потрапляння під ці впливи, так і типу ефектів, які спостерігалися. Так, в одних осіб спостерігається висока стабільність на стрес, в інших – низька, тоді як у деяких індивідів активність покращилась, а в інших – погіршилася. Такі специфіка в стані емоційної напруги визначає не тільки характер зовнішньої стимуляції, а й психологічні властивості індивіда [196].

Дослідники підкреслюють наявність змін у фізіологічних системах особи в результаті емоційного стресу. Так, для виявлення емоційних станів напруги психологи-експериментатори (В. К. Вілюнас, К. Е. Ізард) в першу чергу пробували визначити основні супутні психофізіологічні зміни (в диханні, периферичному кровообіг, артеріальному тиску і частоті серцевих скорочень). Вони дають змогу ідентифікувати показники, які відіграють важливу роль у визначенні основних параметрів сентиментальності, наприклад, «напруження – розслаблення». Іншим об'єктивним індикатор стану емоційної напруги є зовнішні зміни, до яких належать вібрація, блідість, зміни в мовленні. Завдяки зовнішньому вираженню ці зміни можна порівняти.

Одна з тенденцій, що з'являється з концепції У. Кеннона, що відноситься до мобілізуючої функції емоцій, свідчить про те, що в стресовій ситуації

відбувається енергетична мобілізація організму, яку буде відображено в змінах ендокринних, вегетативних, рухових та інших функціях.

З іншого боку, фізіологічні процеси, які виникають під впливом надзвичайних стимулів, відображають не тільки енергетичні зміни в організмі, а й індивідуальне сприйняття ситуації, вміння впоратися з нею тощо [189; 190], тобто фізіологічні реакції характеризуються вибірковістю на конкретні функції конкретних ситуацій.

Крім фізичних параметрів, під час оцінки емоційної напруги часто використовуються показники діяльності. На основі цього вчені виокремлюють два види напруги – з позитивним, мобілізуючим ефектом, і таку, що спричиняє погіршення діяльності.

Дослідження цієї проблеми дозволили визначити різні форми емоційної напруги. Так, В. Л. Маріщук класифікує напругу відповідно до двох ознак:

1) характером порушення діяльності, 2) силою і тривалістю таких порушень [78]. Відповідно до першої ознаки розрізняють такі форми напруги, як гальмівна, імпульсивна і узагальнена. Гальмівна форма характеризується сповільненою продуктивністю інтелектуальних операцій, при цьому виникають проблеми з перемиканням уваги, труднощі у формуванні нових навичок і одночасному перетворенні вже набутих, погіршується здатність виконувати звичні дії в нових умовах тощо. Імпульсивна форма напруженості проявляється збільшенням кількості помилкових дій, хоча при цьому темп праці збережено або навіть збільшується. У такому разі характерними явищами є схильність до неусвідомленої, імпульсивної поведінки, помилки в ході розрізнення сигналів, які поступають, забування інструкцій, несанкціонований поспіх тощо. Такі виступи існують особливо характерними для особи із недостатньо сформованими професійними навичками. Генералізована форма напруги характеризується сильним збудженням, значним погіршенням самопочуття виконання, порушенням координації рухів, одночасним зниженням темпу роботи та зі зростанням помилок, що можуть викликати припинення певних видів діяльності.

Ступінь напруги відповідно до ознаки міцності й стабільності порушення може бути трьох видів:

- 1) незначна, яка швидко зникає;
- 2) довготривала, яка значно впливає на процеси діяльності;
- 3) тривала, сильно виражена, яка практично не зникає, незважаючи на профілактичну діяльність [78].

Стан емоційної напруги завжди гальмує всі види діяльності, тому що функціональна система, що керує діяльністю людини в звичайному психічному стані перебудовується під впливом негативних емоцій [4].

Емоційна напруга виникає як результат сприйняття індивідом певної життєвої ситуації як такої, що не збігається з його власними життєвими потребами, перешкоджає успішному досягненню мети. Успіх цієї мети є внутрішньою причиною, яка призводить до перебудови функціональної системи. При цьому є два шляхи досягнення мети: 1) мобілізація всіх зусиль для досягнення бажаного результату і задоволення потреби; 2) пасивне відкидання діяльності [93; 94; 95].

Вибір самостійного способу вирішення ситуації залежить від масштабу використання індивідом системи соціальних цінностей як основу для програмування власних дій. Впровадження складних завдань в екстремальні умови експлуатації мають характер необхідності, з одного боку, а з іншого – часто пов'язані із загрозою особистому благополуччю і навіть ризиком для його життя [87; 88; 89]. Як правило, індивід намагається діяти відповідно до об'єктивної необхідності. В емоційному стані напруги спостерігається відмова від дій, що свідчить про переключення уваги індивіда від зовнішніх завдань на самооборону [127; 128; 129].

У процесі виконання особою важливої діяльності, коли є загроза, можуть виникати зміни в характері рухово-поведінкового перебігу реакцій, які класифікуються як «вторгнення до хвилювання» або «вторгнення у бік гальмування». У разі «зриву в бік хвилювання» виникає імпульсивність дій скрупульозність. Рухи стають швидшими, розмашистими, з'являється відволікання уваги, її перемикавання з одного об'єкта на інші. Ось таке явище

свідчить про наявність активних спроб особистості знайти вихід із емоційної ситуації напруги. У разі «зриву у бік гальмування» діапазон руху людини буде звужений, з'являється скованість, напружений вираз обличчя, з'являється надлишкова увага, спрямована на один об'єкт.

На думку більшості дослідників, які вивчали функції діяльності в ситуаціях емоційного напруження, останнє вимагає зробити якомога швидше всі дії та операції, орієнтовані на досягнення цілі. В ситуації дефіциту часу здійснюється перебудова діяльності в такий тенденції:

- 1) спрощення діяльності;
- 2) посилення сенсорних, психічних та рухових процесів, пов'язаних з обробкою інформації;
- 3) поєднання інших етапів індивідуальних дій, тобто сенсорний «вхід» однієї дії і швидкий «вихід» іншої;
- 4) створення більше згорнутих і економних схем і злиття оперативних одиниць діяльності;
- 5) вибіркові обмеження сенсорного і моторного полів дії тощо [44].

Відповідно до робіт Р. С. Лазаруса, загроза є прогнозом індивідом можливих небезпечних наслідків ситуації [64]. Процеси оцінки загрози, пов'язані з аналізом значення ситуації і ставленням до неї є важким відповідно до характеру, оскільки містять не тільки перцептивні функції, а й процеси пам'яті, здатності до абстрактного мислення, елементи минулого досвіду індивіда, його освіти тощо. Поняття загрози є ключовим у концепції Р. С. Лазаруса, бо, на його думку, саме вона породжує захисну активність або захисні імпульси, які мають паралельні властивості, властиві одночасно емоційним станам. Вони спрямовані на усунення або зменшення небезпечних впливів і виражаються в різних ставленнях до цих впливів, наприклад, заперечуючи, справляючись або приймаючи ситуацію. Характер захисних механізмів залежить як від ситуативних, так і від особистісних факторів. Проте Р. С. Лазарусом не визначено функцію впровадження цієї залежності і критерії виникнення індивідуальних захисних механізмів. Важливою

власністю концепції науковець розглядав індивідуальні структури особистості кожного індивіда, яка обумовлює розбіжності між особами в процесі оцінки загрози і подолання стресу.

Аналіз теоретичної літератури також дає можливість виділити загальні показники наявності емоційної напруги у фізіологічних і психологічних станах особи:

1. Перетворення поведінкових реакцій: а) тремор руки; б) скорочення швидкості сенсомоторної реакції; в) надлишкова метушливість; г) порушення мовленнєвої функції.

2. Перетворення інтелектуальних процесів: а) проблеми з концентрацією уваги; б) порушення логічного мислення; в) труднощі в прийнятті рішень; г) зменшення творчого потенціалу; г) проблеми в розумінні та відтворенні інформації.

3. Зміни фізіологічних процесів: а) прискорене серцебиття; б) важке дихання; в) підвищена напруга м'язів; г) блідість або почервоніння шкіри обличчя; д) головні болі; д) сухість в роті; е) розлад шлунку; є) погане самопочуття.

4. Загальний емоційний стан: а) зміни загального емоційного фону; б) вираз негативних емоцій; в) зменшення самооцінки; г) зростання занепокоєння.

На основі аналізу, проведеного в нашому дослідженні, ми вважаємо, що емоційна напруга як психічний стан, що проявляється тимчасовим зниженням стабільності психічних процесів, що спричиняє зменшення працездатності і ефективності діяльності. Змістом емоційної напруги є зростання занепокоєння як реакції на зовнішню або внутрішню проблему. Основними показниками емоційної напруги визначені зміни поведінкових реакцій, інтелектуальних і фізіологічних процесів, а також загального емоційного стану.

1.4. Проблема ситуацій емоційної напруги в навчальній діяльності студентів

Всі ситуації емоційної напруги серед студентів в основному пов'язані з навчальною діяльністю, отже, у контексті нашого дослідження необхідно детальніше вивчити типи емоційних ситуацій напруженості у навчальній діяльності студентів, а також розглянути вербальні виступи занепокоєння в таких ситуаціях.

Визначення студентства спеціальною соціально-психологічною віковою категорією належить психологічній школі Б. Г. Ананьєва, де студент розглядається як предмет навчальної діяльності [2; 3; 113; 161]. Істотна різниця в освітній діяльності людей студентського віку є її пізнавальний характер. Це означає, що навчальна діяльність значною мірою мотивується когнітивними та особистісними факторами потреби. У загальному розумінні навчальна діяльність визначається як «особлива форма індивідуальної діяльності, спрямована на соціальну асиміляцію досвіду пізнання і перетворення світу, що включає в себе оволодіння культурними шляхами зовнішніх вічних і психічних дій» [12, с. 564]. Д. Б. Ельконін і В. В. Давидов розглядають навчальну діяльність одним із основних видів діяльності людини, що підключений до спеціальної потреби, спрямованої на перетворення особи, її самозміною в процесі навчання [36; 159].

Особливості навчальної діяльності у ЗВО освіти є:

- 1) вивчення кожної наукової дисципліни в динаміці;
- 2) поєднання навчального процесу з науковими дослідженнями;
- 3) значний обсяг незалежної навчально-пізнавальної діяльності, спрямований на розвиток важливого теоретичного поля в рамках підготовки до лекцій, семінарів і практичних занять, написання рефератів, курсових, дипломів та інших видів індивідуальних робіт;
- 4) орієнтація освітнього процесу на професійну підготовку майбутніх фахівців.

Інший напрямок дослідження навчальної діяльності пов'язаний зі шляхом визначення специфіки будови його початкової та розвиненої форм [77]. Відповідно до цього доступу, розроблена форма навчальної діяльності студентів університету вважається функціонально самостійною діяльністю, яка здійснюється у всіх його структурних компонентах, тобто цілях, мотивах, методах, контрольних коригувальних і оціночних діях. Оскільки навчальна діяльність пов'язана із самозміною індивіда діяльності, його перетворенням з того, що не оволодіває певними знаннями, уміннями та навичками, у тому, хто має їх, то це можна визначити як «діяльність змінювати та розвивати себе» [77, з. 39].

Навчальна діяльність студентів має низку конкретних функцій, властивих тільки цій формі психічної діяльності:

- 1) одночасне спостереження відповідно до кількох процесів, що змінюється в часі або вивчення багатьох предметів за надто короткий інтервал часу;
- 2) систематичність і швидке перемикання з одного об'єкта або підпорядкування іншому, постійна переадаптація ;
- 3) сприймання і обробка різноманітної інформації значною мірою, яка часто має емоційну природу;
- 4) гострий дефіцит часу для обробки цієї інформації і для усвідомлення відповідальних рішень;
- 5) почуття збільшеної відповідальності відповідно до рішень, що приймаються і швидке виникнення стану нейропсихологічної напруги;
- 6) виконання значної частини роботи у вечірній і нічний час;
- 7) маленька участь рухового пристрою [139].

Всі ці фактори самостійно здатні спричинити психічне перевантаження студентів, отже, і стан ситуації емоційної напруги.

Психологічне вивчення проблеми «ситуації» пов'язане з дослідженням Г. Хартшома і М. Мей (1928), які вивчали функції особистісних властивостей дітей в залежності від ситуації. Інші дослідження проблеми ситуації пов'язані з виявленням рівнів ситуації (Д. Магнуссон), впливом ситуації на рішучість соціальної поведінки (С. Квін , Г. Оллпорт , Дж. Рейнхардт , В. Томас) тощо.

У 60-х рр. XX ст. Р. Баркер почав експерименти, пов'язані з дослідженням особистості в справжніх життєво важливих умовах, почати новий відділ

дослідження – «психологію середовища» (environmental psychology) [16]. В контексті цього дослідження середовище розуміється як складні певні умови, зовнішні сили і стимули, що впливають на одну особу. Згодом розширення психологічних гуртків інтересів спричинені потребою навчання особистості не тільки в контексті соціальних процеси, але і в контекст справжніх життєво важливих ситуації. У дослідженням М. Аргайл, Г. Балл, Л. Магнуссон, В. Мішел, А. Фарнхейм, Л. Фергюссон, ситуація розглядається як сукупність елементів середовища або як фрагмент середовища на певному етапі життя індивіда. Відповідно до цієї точки зору, структура ситуації містить акторів, їх діяльність і її часові та просторові аспекти. Л. А. Карпенко, А. В. Петровський та М. Т. Ярошевський визначають ситуацію як «систему зовнішніх відносно суб'єкта умов, що спонукають і опосередковують його діяльність» [59]. Один із елементів ситуації — це стан самого індивіда в часі, що йому передуює. Цю точку зору підтримує і С. Ю. Головін [33].

Інший концептуальний підхід розглядає ситуацію як результат активної взаємодії індивіда і оточуючого середовища. Таким чином, ситуації визначається як система суб'єктивних і об'єктивних елементів, що поєднуються в діяльності особистості. Тому, виходячи з переважної ролі зовнішніх обставин або особистостей виділяються об'єктивні та суб'єктивні ситуації. Так, Р. Стеббінс вважає об'єктивну ситуацію актуальним фізичним і соціальним середовищем, а суб'єктивну – будь-яким компонентом суб'єктивної ситуації, який усвідомлюється людиною і тому набуває певного значення [212]. Т. Шибутані вказує, що визначення ситуації відбувається відповідно до надання важливості об'єктивній ситуації, яка таким чином стає суб'єктивною [157]. Іншими словами, поведінка індивіда більшою мірою визначається власними інтерпретаціями зовнішнього середовища. Так само автори називають рішуче ситуацію когнітивним будівельним матеріалом особистості, що відображає частину об'єктивної реальності, яка існує в просторі та часі і характеризується певними соціальними контекстами [26].

Автори акцентують увагу на такому терміні, як «критична ситуація», яка загалом визначається як ситуація неможливості, як така, в якій особа опиняється перед неможливістю впровадження своїх власних внутрішніх потреб (мотиви, прагнення, цінності тощо) [18].

У сучасній психології критичні ситуації розглядаються у зв'язку зі стресом, розчаруванням, конфліктом і кризою. Дослідження критичної ситуації на основі категорії стресу встановлюється до визначення терміна «стрес», проаналізованому нами вище і підкреслює специфіку ситуацій, які до цього призводять. Інакше кажучи, стрес може бути індукований тільки тими ситуаціями, які оцінюються індивідом як загрозливі, що порушують адаптацію, управління перешкоджають самореалізації, і тому – особисто значущими.

Ми вважаємо, що більш виправданою є класифікація стресових ситуацій за характером чинників, які їх викликають (Р. С. Лазарус, Л. Леві). Більш широким є поділ на фізіологічні та психологічні чинники (Р. С. Лазарус). Фізіологічні стресори під час курсу біологічних впливів на особу перевищує оптимальні значення, що викликає порушення внутрішнього середовища організму і погрожує його гомеостазу. Тому вони перевищують адаптаційні здібності індивіда і пов'язані з його характеристикою як організму. До фізіологічних стресорів належать різні зміни в середовищі, безсоння, фармакологічні ефекти, шум, вібрація тощо.

Залежно від факторів, що викликають стан емоційної напруженості, їх поділяють на групи. До першої групи належать фактори новини, аномалія і раптовість, вплив яких визначається ставленням на придбаний людиною досвід. Прикладами можуть бути різкі звуки, постріли, яскраві спалахи світла, імітація падіння, показ відповідних фільмів тощо. [64; 65; 177; 178]. Друга група пов'язана з характером діяльності та її особливостями. Це ті випадки, коли сама задача відображає підвищені вимоги до людини. Такими факторами є налаштування складного завдання, брак часу, підвищення темпу дій, комбінація двох діяльностей без зменшення якості однієї з них, швидкість обробки додаткової інформації, монотонність, погіршення умов ведення бізнесу, невизначеність ситуації тощо [34; 72; 80; 114; 116; 122; 152; 167; 191].

Третя група включає фактори, пов'язані зі зміною мотивації суб'єкта, його ставлення до завдання. Вони включають створення суперечливого вибору для наявності в підпорядкування несумісних заохочень, наявності інших людей, зовнішній вигляд яких є значущим для підпорядкування, введення елементів змагання, наголос на «тестовому» характері експерименту, налаштування завдання, призначеного для визначення інтелектуальних здібностей суб'єкта [39; 65; 76; 144;

178; 191].

На основі виконаного аналізу і з урахуванням проблеми, яка досліджена в нашій роботі, ми розуміємо ситуацію емоційної напруги як ситуацію суб'єктивного характеру, що відбувається під впливом стресових подразників і характеризується зміною в діяльності індивіда. Для студентів основний стресовий фактор - це ситуації, пов'язані з результатами їхньої навчальної діяльності.

О. Кондаш визначає чинники, що викликають виникнення емоційного стану напруги в навчальній діяльності студентів:

- 1) оцінка специфічності конкретної ситуації;
- 2) складність ситуації з погляду на варіанти самоактуалізації;
- 3) невпевненість, ідеї та самовказівки, що переконують у невдачі, яка нібито насувається;
- 4) загроза невдачі, в тому числі і можливість бути осоромленим і піддаватися насміху;
- 5) рівень переслідування і адекватність переслідування від здібностей індивіда (мотив успіху і мотив престижу);
- 6) особистісні особливості: тривожність, сором'язливість, емоційність, лабільність, збільшена дратівливість тощо;
- 7) очікування покарання в разі невдачі;
- 8) спосіб очікування, в тому числі особистісні якості викладача і його вплив на віру студента у власні сили [54].

На основі наведеного аналізу теоретичного матеріалу виділяємо дві основні групи факторів, які визначають ситуації емоційної напруги в навчальній діяльності учнів: фізіологічна та психологічна. До фізіологічних факторів включають:

- а) фізична втома;
- б) нервово-фізичний стан напруги;
- в) порушення режиму сну;
- г) відсутність фізичної діяльності;
- г) інтенсивна психічна діяльність.

До психологічних факторів включають:

- а) наявність очікування можливої невдачі (залежить від рівня домагань, самоповаги і особистих психологічних властивостей);

б) усвідомлення важливості ситуації (залежить від мотивації, внутрішньої установки і стану підготовленості до дії).

Наявність психологічних факторів пов'язана з тим, що людина схильна розвивати власні ідеї та гіпотези щодо майбутньої поведінки та досягнень результатів, які зумовлюються загальною самооцінкою, домаганнями, мотивами успіху тощо. Проте рівень впевненості у собі індивіда змінюється, а в межах таких очікувань та передбачень можуть виникати побоювання можливого неуспіху; невдачі та пов'язаної з цим ганьбою та іншими негативними наслідками. Негативний досвід або провал підсилюють негативні очікування і полегшують його реалізацію в майбутньому. При цьому той факт, що увага зайнята такими страхами, заважає концентрації на продуктивній діяльності, і разом зі збільшенням страху полегшує можливість повторної невдачі та, як наслідок, гірших результатів. Фіксуванню стану емоційної напруги допомагає також факт значної інтенсивності емоцій, крім того, емоційний пам'ять і збільшена дратівливість полегшують дію навіть незначних стимулів, що призводить до надмірної емоційного оцінювання очікуваної ситуації (Р. С. Лазарус).

Таким чином, емоційну напругу в навчальній діяльності студентів викликають ситуації, пов'язані з контролем їхніх знань, умінь і навичок. У «Положенні про організацію навчального процесу в вищих навчальних установах» визначено так види навчальної діяльності студентів: лабораторна робота; практичні заняття; семінари; захист рефератів, розрахункових, графічних, курсових та дипломних проєктів (робіт); заліки та іспити; державна атестація [11; 90]. Ми вважаємо, що всі згадані види навчальної діяльності та контролю знань в процес їх впровадження характеризуються наявністю факторів, що спричиняють емоційний стрес. Особливо наявність передбачення можливої невдачі, присутня в ситуації захисту рефератів, розрахункових та інших видах самостійних робіт, екзамену, заліку та державної атестації. Фактор відповідальності переважає, як і у визначених ситуаціях, і в ситуаціях лабораторних, практичних та семінарських занять. Фізіологічні фактори, в свою чергу, можуть бути визначальними в ситуації навчальної діяльності студентів. Це дає можливість стверджувати, що всі перераховані вище ситуації навчальної діяльності студентів є ситуаціями, що спричиняють емоційну напругу.

Деякі автори досліджували ситуаційне занепокоєння студентів і обумовили, що перед початком практичних занять, які проходили у звичайному режимі фронтального та індивідуального опитування, відсоток високого рівня ситуаційної студентської тривожності досягнув 69,4% (для студентів на 3-го курсу) і 30,6% (для 4-го курсу) [154]. Перед такою формою контролю знань як модульна (контрольна робота) і екзамен (для студентів на 3-му курс), і також іспит (для 4-го курсу) рівень ситуативної тривожності студентів підвищився до 90% і більше. Дослідники підкреслюють, що будь-яка форма контролю знань студентів пов'язана з появою занепокоєння. Однозначно, індикатори рівня емоційної напруги безпосередньо залежить від ситуацій, в яких цей стан виникає. Так, опитування перед комісією має негативний вплив на значну кількість студентів, наприклад, під час складання державних іспитів або захисту дипломної роботи. Найнижчий рівень емоційної напруги показує в учнів звичайне опитування. Очевидно, це має значення через те, що вони виступають серед однокурсників. Але показники набагато зростають під час мовлення перед невідомою аудиторією, наприклад, на конференціях. Результати емпіричного дослідження, виконані вченими, доводять, що найвищий рівень ситуаційного занепокоєння студентів спостерігається під час здачі іспитів [154]. Меншою мірою хвилювання проявляється під час підготовки до контрольної роботи та модуля загалом, при фронтальному опитуванні незначні прояви тривожності.

Як зазначає О. Кондаш, поява емоційної напруги у третини студентів спостерігається в ситуаціях, пов'язаних із контролем знань [54]. На основі зроблено досліджень визначено, що іспити і громадські виступи є основними ситуаціями емоційної напруги в навчальній діяльності. Також до ситуації емоційного напруження, на його думку, належить спілкуванню з видатною людиною, з незнайомими люди, особливо важкі й нові ситуації, а також ситуації, які мають велике значення для окремих людей. За даними дослідника 20% студентів університетів відчують високий рівень емоційної напруги в складних ситуаціях, пов'язаних з навчальною діяльністю, приблизно стільки ж студентів вдають, що не відчують емоційної напруги (21,3%), решта, тобто 59,7%, тільки час від часу відчують емоційну напругу.

Серед обставин, що викликають ситуації емоційної напруги в навчальній

діяльності, можна відзначити: незнайоме оточення та особи, а також помилки, які допускає студент під час відповіді в конкретний момент або навіть під час дослідження в минулому. Так, якщо учень помиляється протягом часу його відповідь, створюється замкнуте коло, яке посилює зростання емоційної напруги: погіршується відповідь, зменшується концентрація уваги, гірше працює пам'ять тощо. Це призводить до відхилень у правильному викладі матеріалу під час відповіді. Студента це усвідомлює, завдяки чому його емоційна напруга зростає.

Ще одна обставина – хвилювання однокласників, яке ніби передається від однієї людини до іншої і викликає в учня стан емоційної напруги. Також величезне значення мають фактори, пов'язані з вчителем, його поведінкою під час опитування, репутацією, рисами особистості, ставленням до студентів та іншими дидактогенними обставинами. Так, аналізуючи функції сприйняття студентами ситуацій, пов'язаних з навчальною діяльністю, О. В. Савченко стверджує, що студенти мають більш розвинені здібності в оцінювання людей як учасників взаємодії, а не самих ситуацій [118]. Дослідниця вказує, що при сприйнятті ситуацій «студенти перш за все оцінюють рівень її небезпеки і ступінь її визначеності, тобто, якщо окресленими є межі ситуації, стосунки між учасниками зрозумілі, усвідомленими є можливі наслідки» [118, з. 489].

До внутрішніх факторів виникнення ситуації емоційної напруги також включають загальне ставлення до завдання і стан готовності до нього. Виною тому втома, негативне ставлення до предмета і складні мотиваційні процеси, що спричиняють занепокоєння.

Дуже важливі адаптивність, адекватна поведінка під час навчального процесу, вміння орієнтуватися в соціальному середовищі, сміливість або сором'язливість.

Важливим внутрішнім фактором є оцінка студентом власних здібностей та його загальна думка про себе. Так, П. Ржічан, досліджуючи факторну структуру своїх здібностей, виділив особистісний фактор, який називається «здатністю до самоствердження» [206]. До елементів цього фактора включають такі: майстерність нехтування насмішками; майстерність чітко висловлюватися; майстерність поводитися в офіційному середовищі; сміливість звернутися до іноземців; вміння дати собі раду за кордоном; здатність домагатися визнання; цивільний мужність;

віра у власні сили; вміння захищати свої права; вміння розмовляти з чужими людьми; майстерність говорити перед широкою аудиторією.

Основною причиною виникнення стан емоційної напруги є страх індивіда щодо того, як буде сприймається нижча оцінка вдома, страх перед покаранням і сором'язливість [176]. Це погіршує рівень працездатності студентів на іспитах, сповільнює психічні функції і, таким чином, призводить до погіршення відповіді, а подальше покарання спричиняє нове погіршення емоційного стану напруги перед наступним тестом. Так виникає замкнене коло: стан емоційної напруги – провал на іспиті – покарання – погіршений психічний стан – провал. Характеризуючи емоційні стани студентів перед іспитами, Л. Дурич вказує, що їхній психічний стан перед опитуванням характеризується збільшенням хвилювання і напругі. При цьому інтенсивність таких станів може бути різною, що залежить від багатьох індивідуальних характеристик учня, поведінки вчителя і значення очікуваної оцінки. Зовнішньо психічні стани можуть виявлятися у зміні ритму дихання, частоті пульсу, вібрації пальці, швидкості зміни кольору обличчя (швидке почервоніння або блідість), руховому занепокоєнні тощо. Він також зазначає, що стан емоційної напруги має значний вплив на психічні функції, наприклад, на сприйняття, увагу, пам'ять, мислення та ін. Це часто призводить до того, що учень, який ретельно підготував матеріал, не може добре впоратися під впливом хвилювання, і отримує низьку оцінку. Крім того, стан емоційної напруги негативно впливає не тільки на якість відповіді студентів у поточний момент, але також на їх ефективність для інших частинах уроку.

Екзаменаційний стрес є найбільш дослідженим. На думку багатьох психологів, саме він є найяскравішим проявом стану емоційної напруги в навчальному процесі [213].

Під екзаменаційним стресом зазвичай розуміють стан особистості, яка готується до іспиту, проте цей процес насправді займає досить довгий період часу. Дослідження психологів показали, що екзаменаційний стрес починається з того моменту, коли студент усвідомлює, що найближчим часом йому доведеться скласти окремий іспит. Актуалізація цієї думки різними учнями відбувається в різні терміни до іспиту: від кількох днів до місяця. Саме з цього моменту починається створення ситуації емоційної напруги, яка досягає максимуму в

аудиторії, де іспит триває. І хоча після здачі першого іспиту напруга значно слабшає, проте вона не зникає повністю, тому що студент розуміє, що на нього чекають інші іспити. Якщо студент отримає оцінку, нижчу очікуваної, потім рівень емоційної напруги перед наступним іспитом може бути вищим.

До несприятливих факторів, що спричиняють виникнення екзаменаційного стресу, Ю. В. Щербатих відносить:

- інтенсивну психічну діяльність;
- підвищене статичне навантаження;
- надзвичайне обмеження рухової діяльності;
- порушення режиму сну;
- емоційне хвилювання, пов'язане з можливою зміною соціального

статусу студентів [158].

Під час екзаменаційної сесії студенти працюють майже в екстремальних умовах. Отже, для деяких студентів процес іспиту може бути досить травматичним впливом на психіку, навіть спричинити невротичні розлади.

Значними були дослідження стосовно контролю студентів і його зв'язку з екзаменаційною тривогою [158]. Відповідно до даних, прийнятих дослідниками, більшість студентів перекладають відповідальність за свої провали на іспитах на сторонні обставини. Так, на запитання «Що найбільше турбує Вас перед екзаменом і спричиняє сумніви в його успішній здачі?», 41% студентів дали відповідь «складний білет» і 22% – «недоброзичливе ставлення екзаменатора». Тільки третина студентів шукає причини власних невдач в собі, з їх 22% студентів більш тривожним фактором визначають невпевненість в собі, 9% – поганий фізичний стан, і лише 6% студентів повідомляють про низький рівень власних знань.

І. В. Волженцева визначає період сесії як період високого нервово-психічного напруження: «В екзаменаційній ситуації у студентів виявляються всі ознаки стресу (психоемоційного напруження - ПЕН). Психічний стан студента у цей період має відносно стійку структуру – домінування емоційного компонента відповідно до наявності високої напруги психічної функції. Тривожне очікування невдачі, невпевненість в собі, неможливість прогнозування ймовірних результатів часто зростають від іспиту до іспиту, від сесії до сесії. Усе це не тільки негативно впливає на успіх, але й може призвести до втрати інтересу до навчання, зменшення старань,

зміни самооцінки і, як результат, може змінити і діяльність, і поведження, і стосунки з однокурсниками, членами сім'ї, друзями» [25, с. 7].

Деякі вчені вважають, що виникнення емоційної напруги пов'язані з очікуваннями індивіда щодо екзамену і від того, яке забарвлення мають його думки – позитивне чи негативне [179; 219]. Так, в ході досліджень Д. Бернс дійшов висновку, що рівень емоційної напруги під час іспиту безпосередньо залежить від тих надій, які мав студент перед екзаменом [171; 172]. Ті студенти, які очікували від себе найкращих результатів на іспиті, мали найвищий рівень емоційної напруги. Дослідник також вказує, що рівень емоційної напруги прямо залежить і від результатів, отриманих особою на попередніх іспитах.

Досить цікавими були дослідження К. Шульц і Дж. Макінтоша, які досліджували емоційний стрес під час іспиту шляхом тестування на комп'ютері [208]. Вчені дійшли висновку, що під час таких випробувань емоційна напруга залежить від двох факторів. По-перше, це очікування та думки студентів від змісту екзамену, що підтверджує вищезазначену думку. По-друге - це сама форма тестування. Так, ті студенти, які мали досвід складання іспитів на комп'ютері, мали нижчий рівень емоційної напруги, ніж ті студенти, які зіткнулися з цією формою контролю вперше.

Відповідно до результатів анкетування студентів, наведеними О. С. Фаустовим і Ю. В. Щербатих, 26% студентів відзначають, що найбільше відчувають страх за день до іспиту, 16% - за годину до нього, 26% - безпосередньо перед входом в аудиторію, 12% - під час витягування білетів і 21% - тільки потім, коли вони не знають відповіді на запитання [139]. Таким чином, дослідники виділяють три основні групи студентів: перша, найбільш тривожна, почне відчувати емоційну напругу заздалегідь, за день до іспиту, друг група відчуває емоційну напругу прямо перед ситуацією, що її спричиняє, і третя вміє зберігати відносний спокій і починає хвилюватися тільки у разі справжньої загрози отримання незадовільної оцінки.

Тривалість емоційної напруги в ситуації проєктування екзамену має досить індивідуальний характер. Так, за даними опитування О. С. Фаустова та Ю. В. Щербатих більшість студентів (61%) відчувають емоційне напруження до моменту отримання оцінки, 15% – протягом години після закінчення екзамену, 15% - протягом кількох годин після завершення, 5% - весь день, коли відбувається екзамен, і 4% – протягом декількох днів після екзамену [139].

Деякі дослідники наголошують на зв'язку екзаменаційного занепокоєння з успішністю студентів [164; 169; 174; 217]. Експериментальні результати вказують на те, що диференціація між успішними і неуспішними студентами є досить вагомою. Так, успішні студенти мають вищу орієнтацію на успіх і нижчий рівень емоційної напруги перед і під час екзамену. Таке явище вчені пов'язують з обізнаністю неуспішними студентами щодо поганої підготовки до екзамену, водночас успішні студенти мають більшу впевненість у власних силах.

Психогенність екзамену і контролю знань взагалі можна розглядати в першу чергу зі станом втоми. Так, В. Пржігода виявив збільшення втоми студентів під час поточної і особливо підсумкової перевірки знань. Він навіть підкреслює патологічний характер іспитів: «Втома та інші супровідні явища (поганий апетит, виснаження, порушення кровообігу і склад крові, зміни діяльності органів внутрішньої секреції) свідчать про те, що тести як різноманітність хвороби, крім того хвороби важкої» [54, с. 138].

Р. Штепанович з числа критерії оцінювання студентів, яке є стресогенним фактором, диференціює рівень сформованості навичок письмового та усного

мовлення [214; 215]. Так само М. Брач, Х. Джастер, Р. Полмен пов'язують емоційну напругу під час іспитів з когнітивними процесами і компонентами психіки студентів [170; 205]. На доказ цього припущення на сучасній фазі запропоновано багато пізнавальних методів, спрямованих на подолання емоційної напруги під час іспитів [168; 202]. Але Ю. В. Щербатих і О. С. Фаустов також попереджають, що екзаменаційний стрес не завжди шкідливий і може набувати характеру «дистресу» [139]. Так, в певній ситуації емоційна напруга може мати стимулююче значення, допомагаючи студенту мобілізувати все свої знання і особисті резерви для рішення поставленого раніше завдання. Тому важливо працювати над корекцією і оптимізацією рівня екзаменаційного стресу. Такі дослідження демонструють вплив ситуації емоційної напруги на зміни в діяльності людини. Дослідження вітчизняних вчених, які розглядають мовлення як мовленнєву діяльність, дають підстави стверджувати, що ситуації емоційної напруги спричиняють зміни і в мовленні людини. Таким чином, ситуацію емоційної

напруги ми вважаємо стресовою ситуацією, яка відповідно до потреб і спрямованості особистості викликає стан емоційної напруги, що провокує виникнення вербальних виступів занепокоєння.

На основі аналізу теоретичних ресурсів, ситуаціями емоційної напруги в навчальній діяльності студентів ми визначаємо:

1. Відповідь на занятті (письмова й усна), тому що вона пов'язана з перевіркою ступеня оволодіння студентами обов'язковими теоретичними нормативними актами і забезпечує обов'язкову оцінку. При цьому письмова відповідь може бути трьох основних типів: а) розширена відповідь на питання; б) коротка відповідь на питання; в) відповідь на тестові завдання.

2. Публічний виступ, який пов'язаний із трьома можливими ситуаціями:

- а) виступ на конференції;
- б) захист рефератів, розрахункових, графічних та інших видів індивідуальних робіт;
- в) захист курсових і дипломних робіт (бакалаврських і магістерських).

3. Ситуація контрольного зрізу знань Такі ситуації також можна поділити на чотири основні види:

- а) контрольні роботи (модулі), які можуть містити розгорнуті й короткі відповіді на питання, і також відповіді на тестові завдання;
- б) залік, який може проводитися як в усній, так і в писемній формі;
- в) іспит, який також може проводитися як в усній, так і в писемній формі;
- г) державна атестація, яка пов'язана з контролем знання, придбаних студентом за весь період його навчання, і також може проводитися як в усній, так і в писемній формі.

Оскільки всі перераховані вище ситуації стосуються оцінювання як навчального досягнення, так і особистих властивостей студентів, ми вважаємо їх як ситуації емоційної напруги в навчальній діяльності. Аналіз теоретичної літератури підтвердив, що ситуації емоційної напруги є причиною тривожності, а отже, ми можемо говорити про вербальні виступи занепокоєння студентів в ситуації емоційної напруги.

Зв'язок між вербальними виступами занепокоєння студентів і ситуації емоційної напруги схематично показано на рисунку 1.1, де видно, що ситуації емоційної напруги, пов'язані з навчальною діяльністю студентів, (відповідь на занятті, публічний виступ, перевірка знань) спричиняють виникнення тривоги, яка впливає як на усне, так і на писемне мовлення студентів. В усному мовленні занепокоєння виявляється на трьох етапах породження мовленнєвого сигналу, особливо на етапах формулювання, артикуляції і самоконтролю. На етапі формулювання основними вербальними виступами занепокоєння є проблеми у виборі слів і зміни в граматичному оформленні повідомлення.

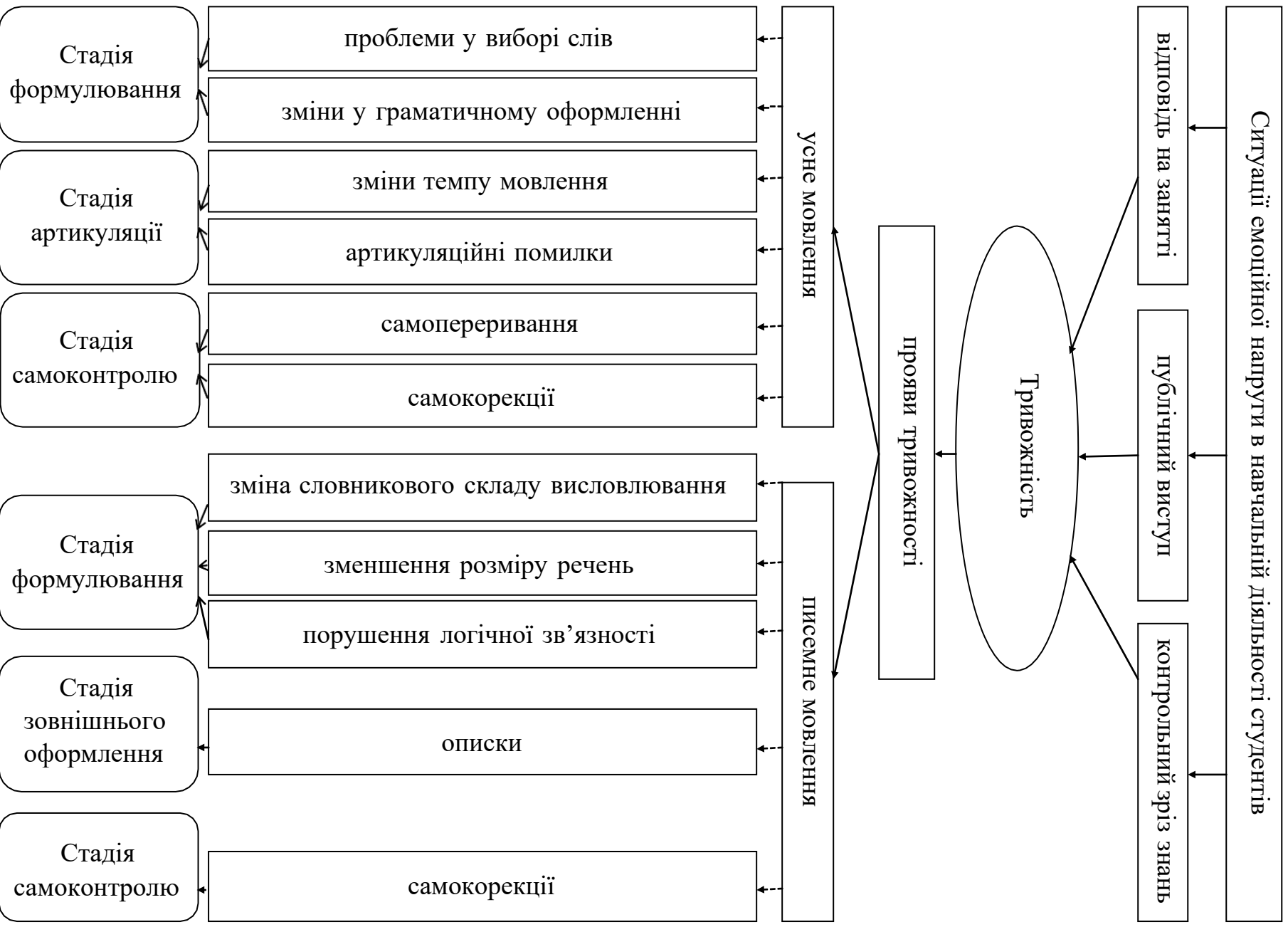


Рис. 1.1. Вербальні прояви тривожності в ситуаціях емоційної напруги в навчальній діяльності студентів

Під час фази артикуляції основними вербальними виступами занепокоєння є зміни темпу мовлення і артикуляційні помилки. Під час фази самоконтролю основними вербальними виступами занепокоєння ми називаємо самопереривання і самокорекцію.

У писемному мовленні тривожність також виявляється на трьох етапах породження мовленнєвого сигналу: етапи формулювання, зовнішнього оформлення та самоконтролю. Основними вербальними проявами тривоги під час фази формулювання писемного повідомлення ми визначаємо зміну словникового складу висловлювання, зменшення розміру речень і порушення логічного пояснення думок.

Основними вербальними проявами занепокоєння на стадії зовнішнього оформлення повідомлення є описки, і на стадії самоконтролю – самокорекції.

Ми встановили зв'язок між ситуаціями емоційної напруги в навчальній діяльності і вербальними виступами занепокоєння, що дає нам змогу розробити програму емпіричного дослідження вербальних проявів тривожності студентів у ситуації емоційної напруги.

ВИСНОВКИ ДО РОЗДІЛУ 1

У розділі представлені результати теоретичного аналізу тривожності та її вплив на зміни в діяльність людини. Аналіз теоретичних ресурсів показав, що тривога є афективним емоційним станом стресових факторів. Тривожність не тільки негативно впливає на поведінку людини, призводить до психоемоційних порушень, але і спричиняє зменшення функціонального рівня особистості, що сприяє дезорганізації діяльності, зокрема мовлення.

Проведений аналіз теоретичних ресурсів з проблеми вербальних виступів занепокоєння показав, що вони очевидні як в усному, так і в писемному мовленні. В усному мовленні вербальні виступи занепокоєння спостерігаються на трьох етапах породження мовленнєвого сигналу: етапи формулювання, артикуляції і самоконтролю. Під час фази формулювання вербальні виступи тривожності проявляються в особливостях вибору слів і граматичного оформлення мовленнєвого повідомлення. У фазі артикуляції вербальні вираження тривоги проявляються коливаннями основного тону та інтенсивності мовленнєвого сигналу, перепадах загального темпу мовлення, зростання темпу артикуляції, перетворення тривалості латентного періоду реакції на репліку партнера, а також помилок артикуляції окремих звуків. У фазі самоконтролю вербальні виступи тривожності проявляються в самоперериваннях, а також у введенні самокорекції за допомогою коригувального вислову або без нього.

У писемному мовленні словесні прояви тривоги проявляються на трьох етапах породження мовленнєвого сигналу. У фазі формулювання основними вербальними проявами тривоги є зменшення середнього розміру речення, одноманітність словникового запасу, частіше використання дієслів порівняно з прикметниками, порушення граматичного редагування повідомлень, порушення логічної зв'язності подання думки, у фазі зовнішнього оформлення – описки; на фазі самоконтролю – самокорекції.

Визначальним фактором виникнення тривоги є емоційне напруження, яке розглядається як ситуаційний психологічний стан, що виникає під впливом стресових ситуації, зумовлених рядом психологічних стресорів, ситуацій суб'єктивного характеру, що відзначаються індивідуальним сприйняттям певного

значущого моменту в житті як загрозливого для його престижу, самооцінки тощо. Як зазначено дослідниками, стан емоційної напруги може бути по-своєму різним з такою інтенсивністю і тривалістю, і на пряму залежить від особистісних психологічних властивостей індивіда. Цей стан характеризується збільшенням хвилювання, напруженості та страху, та пов'язаний із передчуттям індивідом його наслідків діяльності, яка є для нього значущою.

У навчальній діяльності студентів ситуації емоційної напруги пов'язані з поточною або підсумковою перевіркою знань. До таких ситуацій відносяться усні та письмові відповіді на заняттях, громадські виступи, ситуації контролю зрізу знань. Тому що ці ситуації є особистісно значущими для студентів і призводять до появи емоційної напруги, то, як результат, спричиняють виникнення вербальних виступів занепокоєння в студентів, що є своєрідною реакцією на вищезазначений психічний стан.

Але відсутність діагностичних показників і методик емпіричного дослідження потребує розробки програми емпіричного дослідження вербальних виступів тривожності в ситуації емоційної напруги, пов'язаної з навчальною діяльністю студентів.

РОЗДІЛ 2. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ВЕРБАЛЬНИХ ПРОЯВІВ ТРИВОЖНОСТІ В СИТУАЦІЯХ ЕМОЦІЙНОЇ НАПРУГИ

2.1. Методологічні засади конструювання програми емпіричного дослідження вербальних проявів тривожності

Аналіз теоретичної літератури свідчить, що тривожність виникає в результаті сприйняття індивідом певних емоціогенних чинників (Б. О. Вяткін, Ч. Д. Спілбергер, Дж. Тейлор, Ю. Л. Ханін) і негативно впливає на когнітивну сферу людини (Я .М. Омельченко, З. Г. Кісарчук), виявляючись, зокрема, і в змінах мовлення особистості [97; 146; 209; 210]. Відтак, у нашому дослідженні ми вивчаємо вербальні прояви тривожності в ситуаціях емоційної напруги. Відповідно до результатів аналізу теоретичної літератури нами визначено найбільш значимі індикатори тривожності на трьох стадіях породження мовленнєвого сигналу в стані емоційної напруги.

1. *Проблеми при виборі слів.* У процесі мовлення в стресовому стані у мовців часто виникають як заповнені, так і незаповнені паузи нерішучості, пов'язані з потребою планування наступної частини повідомлення. Еквівалентними їм за своїм функціональним призначенням існують семантично нерелевантні повторення окремих звуків, складів, слів і навіть цілих словосполучень; пошукові слова і слова-паразити, які також часто зустрічається у мовленні в ситуаціях емоційної напруги. Складність в пошуку адекватних лексичних одиниць викликають появу у мовленні в стані тривожності ерзац-позначень, якими виступають повнозначні слова; трапляється неусвідомлена заміна окремих літер у словах або цілих слів; ладити слова з чіткою позитивно або негативною конотацією. Крім того, мовлення в ситуаціях емоційної напруги характеризується словниковою монотонністю і вживанням

більшої частки дієслів порівняно з часткою прикметників (Н. В. Вітт, Г. Ліндсей, Е. Л. Носенко, А. Ньюберг, Дж. Маль, Ч. Осгуд, Е. Уолкер).

2. Зміни в граматичному оформленні мовленнєвого повідомлення.

Граматичне оформлення мовлення в ситуаціях емоційної напруги характеризується неоднозначністю і відсутністю цілісності, що виявляється в появі граматично і логічно незавершених фраз; незакріпленості місця залежних членів речення, помилках узгодження мовленнєвих одиниць антиципаційного походження. Також трапляється складна синтаксична структура цілого, коли мовець перериває свою розповідь, щоб дати додаткову або навіть не пов'язану з основним текстом інформацію (Н. В. Вітт, Дж. Маль, Ч. Осгуд, Е. Уолкер).

3. Зміни в артикуляції і загальному темпі мовлення. На чолі з науковцями дослідження показали, що мовлення в тривожному стані характеризується змінами в загальному темпі, переході на сканування, появі артикуляційних помилок. Крім того, збільшується довжина латентного періоду реакції на репліку співрозмовника.

4. Виникнення самопереривань і самокорекцій. Для того, щоб виправити помилки під час мовлення в ситуаціях емоційної напруги мовець перериває сам себе і виправляється, при цьому виправлення може вводитися за допомогою коригувального виразу або без нього.

Оскільки тривожність безпосередньо пов'язана з особистісними властивостями індивіда, вважаємо, що останні також співвідносяться з вербальними прояви тривожності. Припускаємо, що вербальні прояви тривожності можуть залежати від таких особистісних властивостей, як дратівливість, комунікабельність, зібраність, сором'язливість, відкритість, інтроверсія, емоційна лабільність і активна тривожність. Такі особистісні властивості, як дратівливість, врівноваженість, сором'язливість і емоційна лабільність визначають стійкість

індивіда до стресогенних ситуацій, наявність скутості й невпевненості в собі, дратівливість і рівень саморегуляції. Товариськість, відкритість і інтроверсія визначають ставлення індивіда до соціального оточення, готовність до спілкування з іншими людьми. Рівень активної тривожності відображає схильність індивіда до виникнення тривожного стану, до сприймання різних життєвих ситуацій як таких, що загрожують його престижу, самооцінці або самоповазі.

Комплексне дослідження вербальних проявів тривожності в ситуаціях емоційної напруги вимагає розробки програми емпіричного дослідження. Робочими емпіричними гіпотезами нашого дослідження стали такі:

- 1) вербальні прояви тривожності виявляються як в усному, так і в писемному мовленні;
- 2) індивідуальна схильність до вербальних проявів тривожності залежить від особистісних властивостей індивіда.

Для підтвердження або спростування першої гіпотези ми обирали методи контент-аналізу та дескриптивного аналізу писемної і усної мовленнєвої продукції студентів в ситуаціях емоційної напруги.

Для елементи керування другої гіпотези вибрано метод кореляційного аналізу, де незалежними змінними виступали невротичність, спонтанна і реактивна агресивність, депресивність, дратівливість, товариськість, врівноваженість, сором'язливість, відкритість, екстраверсія/інтроверсія, маскулінність / фемінність, емоційна лабільність, а також рівень особистісної тривожності, а залежною змінною – рівень мовленнєвої тривожності.

У зв'язку з специфікою завдання дослідження під діагностику підпадають: 1) показники вербальних проявів тривожності; 2) особистісні психологічні властивості студентів.

І. Дослідження якісних і кількісних показників вербальних проявів тривожності в ситуаціях емоційної напруги.

Виходячи із завдань нашого дослідження, ми вивчали показники вербальних проявів тривожності як в усній, так і в писемній мовленнєвій

продукції студентів. На основі аналізу теоретичної літератури вважаємо, що емпіричними референтами тривожності, яка виявляється в усному мовленні у ситуаціях емоційної напруги, є:

1. Проблеми під час вибору слів. Діагностичними показниками цього прояву нами призначені такі: паузи нерішучості; семантично нерелевантні повторення окремих звуків, складів, слів, словосполучень; пошукові слова; слова-паразити; одноманітність словникового запасу; ерзац-позначення; парафазії; слова з позитивною або негативною конотацією; частка дієслів порівняно з часткою прикметників.

Коефіцієнт словникової різноманітності, який свідчить про зміну емоційного стану індивіда (зворотній кореляційних зв'язок) розрахований за формулою:

$$\text{Словниковий запас різноман.} = \frac{\text{різні слова}}{2N \text{ усі слова}} \times 100\%$$

Частка дієслів, яка є співвідношенням кількості дієслів (дієслівних форм) і загальної кількості слів в мовленнєвій продукції, і дає змогу зробити висновки про наявність стану збудженості, розраховувалася за формулою:

$$\text{Дієслово} = \frac{\text{дієслова}}{\text{слова}} \times 100\%$$

Така сама частка прикметників, яка є співвідношенням кількості прикметників і загальної кількості слів у мовленнєвій продукції, та вказує про зміну емоційного стану спікера, розраховувалася за формулою:

$$K_{\text{прикм}} = \frac{\text{прибл.}}{\text{слова}} \times 100 \%$$

Паузи нерішучості семантично нерелевантні повторення окремих звуків, складів, слів, фраз, пошукові слова, слова-паразити, ерзац-позначення, парафазії, слова з чіткою позитивною або негативною конотацією фіксувалися з позиції наявності або відсутності в мовленні респондентів і оцінювалися в 1 бал у разі їхньої наявності, і 0 балів – у разі відсутності.

2. Зміни в граматичному оформленні висловлювань, граматично і логічно незавершені фрази, незакріпленість місця залежних членів речення, порушення

структур складного синтаксичного цілого, помилки узгодження мовленнєвих одиниць антипаційного походження визначаються нами діагностичними показниками цього прояву. Усі показники фіксувалися з позиції їхньої наявності або відсутності в мовленні респондентів оцінювалися в 1 бал у разі їхньої наявності, і 0 балів – у випадку відсутності.

3. Зміни в моторній реалізації висловлювань. Діагностичними показниками цього прояву є зміни загального темпу мовлення; помилки в артикуляції звуків. Швидкість мовлення встановлювалася на основі показників мовленнєвих сегментів за одиницю часу. Найбільш стабільним сегментом для визначення швидкості мовлення нами обрано склади, а за одиницю часу – хвилини. Розрахунковими показниками темпу мовлення визначено такі:

- 120 складів за хвилину (4-5 звуків за секунду) – повільний;
- 250 складів за хвилину (7-8 звуків за секунду) – середній;
- 350 складів за хвилину і більше (9-10 звуків за секунду і більше) – швидкий [104, с. 191]. При цьому повільний темп мовлення оцінювався в 1 бал, середній – в 2 бали, і швидкий – в 3 бали.

Помилки в артикуляції звуків були фіксувались з позиції наявності або відсутності останніх у мовленні респондентів і оцінювалися 1 балом у разі наявності, і 0 балів – у разі відсутності.

4. Самокоригування . Діагностичними показниками цього прояву нами призначено самопереривання , коригувальні вислови, самовиправлення. Всі показники фіксувалися з позиції їхньої наявності або відсутності в мовленні респондентів і оцінювалися в 1 бал у разі їх наявності та 0 балів у випадку відсутності.

Зазначені показники фіксувались за результатами контент-аналізу і дескриптивного аналізу усної мовленнєвої продукції студентів, отриманої в ситуаціях заліку, іспиті та виступу на конференції.

На основі аналізу теоретичної літератури емпіричними референтами тривожності, що виявляється в писемному мовленні в ситуаціях емоційної напруги, є: 1) середній розмір речень (негативний кореляційний зв'язок);

2) словникова різноманітність; 3) частка дієслів в мовленні; 4) порушення логічної зв'язності текстового повідомлення; 5) зміни в зовнішньому оформленні повідомлень; 6) самокоригування .

З метою отримання даних про вербальні прояви тривожності студентів нами було проаналізовано розгорнуті написані відповіді студентів в ситуаціях іспиту та заліку. Коефіцієнт середнього розміру речень, який дозволяє зробити висновки на емоційний стан мовця (зворотній кореляційний зв'язок), розраховувався за формулою:

$$\text{Розмір фотоконії} = \frac{\text{всі слова}}{\text{Речення}}$$

При цьому індикатор менше 6 слів оцінювався в 1 бал, 6-9 слів – в 2 бали, і вище 9 слів – в 3 бали.

Коефіцієнт словникової різноманітності розраховувався за формулою:

$$\text{Словниковий запас різноман.} = \frac{\text{різні слова}}{2N \text{ усі слова}} \times 100\%$$

Коефіцієнт дієслівності є співвідношенням кількості дієслів і дієслівних форм до загальної кількості слів у тексті і розраховувався за формулою:

$$\text{Дієслово} = \frac{\text{дієслова}}{\text{слова}} \times 100\%$$

Коефіцієнт логічної зв'язності розраховувався за формулою співвідношення загальної кількості службових слів (сполучників і прийменників) і загальної кількості речень в тексті:

$$K_{\text{лог том.}} = \frac{\text{службове слово}}{3N_{\text{реч.}}}$$

Діагностичним показником змін у зовнішньому оформленні писемного повідомлення ми визначили описки, а діагностичним показником самокоригування – виправлення, зроблені студентами. Як коментарі, так і виправлення фіксувалися з позиції їхньої наявності чи відсутності в писемній формі продукції респондентів і оцінювалися 1 балом у разі їхньої наявності та 0 балів - у разі їхньої відсутності.

Перераховано показники тривожності виявлялися за допомогою аналізу психографологічних характеристик писемної мовленнєвої продукції студентів, отриманої в ситуації модульної контрольної роботи.

Оскільки ми досліджуємо вербальні прояви тривожності студентів у емоційно напружених ситуаціях навчальної діяльності, емпіричне дослідження проводилось в справжніх ситуаціях навчальної діяльності, пов'язаних і виникненням стану емоційної напруги, особливо під час модульних контрольних робіт, заліків, іспитів і конференцій.

Для перевірки рівня ситуативної тривожності в зазначених ситуаціях навчальної діяльності, ми вибрали опитувальник Ч. Д. Спілбергера та Ю. Л. Ханіна [104, с. 295]. Вибір цієї методики пояснюється тим, що вона дозволяє не тільки розкрити рівень ситуативної тривожності індивіда, але і демонструє взаємозв'язок параметрів реактивності та активності індивіда, а також дає можливість встановити зв'язок цих параметрів із особливостями його темпераменту і характеру. Шкала опитувальника має дві незалежні підшкали для індивідуальний вимірювання кожного з видів тривожності. Підшкала оцінювання ситуативної тривожності дозволяє визначити рівень тривожності респондента в конкретний момент (Додаток А) [104, с. 296]. Підшкала оцінювання особистісної тривожності демонструє самопочуття досліджуваного (Додаток Б) [104, с. 297].

Для з'ясування рівня ситуативної тривожності респондентам пропонувалась анкета з 20 питань. При роботі з опитувальником досліджувані вибирали одну з запропонованих відповідей. Відповіді обраховались балами, мінімальна кількість - 20 балів; максимальна – 80 балів. Під час інтерпретації результатів були використані такі приблизні показники тривожності: 30 балів або менше — низька (оцінка 1 бал), 31-44 бали – середня (оцінка 2 бали), 45 балів і більше – висока ситуативна тривожність (оцінюється в 3 бали). Отримані дані дозволили з'ясувати рівень емоційної напруги студентів у різних ситуаціях навчальної діяльності.

Узагальнена програма емпіричного дослідження вербальних проявів тривожності наведена в Додатку В.

Таким способом в діагностичному процесі ми зробили аналіз мовлення в ситуації контрольного зрізу знань і публічного виступу, використовували методику шкал ситуативної і особистісної тривожності Ч. Д. Спілбергера – Ю. Л. Ханіна [104, с. 295] (для оцінки рівня ситуативної тривожності); спостереження за усним мовленням; аналіз помилок; метод психографічного аналізу (для дослідження вербальних проявів тривожності в писемному мовленні).

II. Встановлення кореляційних зв'язків між індивідуальною схильністю до вербальних проявів тривожності і особистісними властивостями студентів.

Установлення кореляційних зв'язків між індивідуальною схильністю до вербальних виступів тривожності і особистісними властивостями студентів вимагає перш за все, визначення рівня індивідуальної схильності студентів до вербальних проявів тривожності. В сучасній психологічній практиці не існує стандартних тестів, які б виявили схильність індивіда до проявів тривожності в його мовленні, проте, в психологічному практикумі під редакцією А. О. Крилова і С. О. Манічева міститься версія анкетування на виявлення рівня мовленнєвої тривожності "Карта контролю стану мовлення" (Додаток Г) [104, с. 188]. Ми використовували цю анкету для диференціації студентів відповідно до рівня мовленнєвої тривожності, яка і визначає індивідуальну схильність індивіда до вербальних проявів тривожності. Респондентам було запропоновано список із 24 речень, що описують емоційний стан досліджуваних в різних ситуаціях. У своїх відповідях респонденти повинні були погодитися із запропонованими твердженнями або заперечити їх. В порівнянні індивідуальних відповідей із ключовими, підраховувалась кількість відповідей, що збігаються, та їхня загальна кількість. Результати в 0-2 бали трактувались як низький рівень мовленнєвої тривожності (були оцінені в 1 бал), 3-5 балів – мовленнєва тривожність помірна (оцінюється в 2 бали) і 6-24 бали - високий рівень мовленнєвої тривожності (3 бали).

Для діагностики особистісних властивостей респондентів було обрано «Фрайбургський особистісний опитувальник» (FPI) форма "В" в адаптації

А. О. Крилова та ін. (Додаток Г) [104, с.]. Цей опитувальний дозволяє оцінити такі важливі для нашого дослідження особистісні властивості студентів, як емоційна лабільність, рівень невротичності, якості комунікативної сфери, екстраверсія або інтроверсія, а також тип функціонування психічної діяльності. При роботі з опитувальником досліджувані повинні бути дати позитивну або негативну відповідь на 114 питань. Під час аналізу отриманих респондентами балів нами були використані такі орієнтовні оцінки: 1-3 балів – низький показник (оцінка в 1 бал), 4-6 балів - середній показник (оцінюється у 2 бали) 7-9 балів – високий показник (оцінюється в 3 бали). Опитувальник FPI містить 12 різних шкал, кожна з яких відповідає певній особистісній властивості людини: невротичність, спонтанна агресивність, депресивність, дратівливість, товариськість, вріжноваженість, сором'язливість, відкритість, емоційна лабільність, екстраверсія/інтроверсія, реактивна агресивність і маскуліність / фемінність .

Для визначення рівня особистісної тривожності респондентів нами використовувалася друга підшкала опитувальника Ч. Д. Спілбергера - Ю. Л. Ханіна (Додаток Б) [104, с. 297]. Респондентам було запропонована анкета з 20 запитань. Під час роботи з анкетою респонденти мали вибрати одну із запропонованих відповідей. Потім нами підраховувалися бали, з мінімальною кількістю у 20 балів і максимальною - 80 балів. Під час інтерпретації результатів використовувалися такі приблизні показники тривожності: 30 балів або менше — низька особистісна тривожність (оцінена в 1 бал), 31-44 балів – помірна (оцінена в 2 бали) 45 балів і більше – висока (оцінена в 3 бали).

Таким чином, у процесі дослідження нами використано комплекс психодіагностичних методик : методика «Карта контролю мовлення" (для оцінювання рівня мовленнєвої тривожності); шкал ситуативної та особистісної тривожності Ч. Д. Спілбергера - Ю. Л. Ханіна (для оцінювання рівня особистісної тривожності); багатофакторний особистісний опитувальник FPI (для діагностики особистісних властивостей респондентів).

На нашу думку, розроблена програма емпіричного дослідження вербальних проявів тривожності дозволяє всебічно вивчити це психологічне явище, зокрема:

- 1) дослідити вербальні прояви тривожності в усному і писемному мовленні студентів у ситуаціях емоційної напруги під час навчальної діяльності;
- 2) встановити, від яких особистісних властивостей студентів залежить їхня індивідуальна схильність до вербальних проявів тривожності.

2.2. Аналіз та інтерпретація результатів емпіричного дослідження вербальних проявів тривожності в емоційно напруженій ситуації

З метою дослідження вербальних проявів тривожності в умовах емоційної напруги було проаналізовано мовлення студентів, отримане в таких ситуаціях навчальної діяльності студентів: а) ситуація складання іспиту під час відповіді на екзаменаційні питання (42 особи); б) ситуації складення заліку під час співбесіди з викладачем (35 осіб); в) ситуації виступу на конференції (24 особи). Загалом група респондентів налічувала 101 особу, з яких – 44 хлопця і 57 дівчат.

Вибірку було сформовано зі студентів першого курсу природничих спеціальностей (спец. «Захист рослин», «Агрономія», «Садово-паркове господарство», «Лісове господарство», «Біотехнологія»). Перший курс був обраний тому, що першокурсники вимагають спеціальної уваги, оскільки адаптаційний період викликає в них підвищений рівень тривожності. Так, І. В. Волженцева експериментально довела, що першокурсники мають вищий рівень тривожності (порівняно зі студентами інших курсів) щодо результатів контролю знань, їм притаманний страх перед «відсіюванням», почуття невпевненості в собі, неспроможність контролювати власні емоції [25]. Середній вік респондентів становив 17-19 років. Вибір спеціальностей обумовлений тим, що студенти природничих спеціальностей мають приблизно однаковий рівень сформованості комунікативних навичок, водночас рівень сформованості цих навичок у студентів гуманітарних або технічних спеціальностей може значно відрізнятися, тому

формування вибірки з представників різних спеціальностей може негативно вплинути на достовірність отриманих експериментальних даних. Перед початком дослідження респонденти були перевірені на наявність відхилень у мовленні в звичайному психічному стані. Перевірку проводили шляхом спостереження за мовленням студентів в ситуаціях спілкування з однолітками або викладачами тоді, коли таке спілкування не містило в собі емоціогенного характеру. За результатами перевірки вибірку було сформовано зі студентів, які не мали відхилень у мовленні у звичайному психічному стані.

У ході дослідження було проведено контент-аналіз над мовленням, яке було попередньо записане на диктофон, а потім затранскрибоване в текст. До перевірки результатів попереднього аналізу було залучено трьох експертів, викладачів кафедри психології і кафедри практичної психології з Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Для визначення психічного стану респондентів у ситуаціях навчальної діяльності використовувалася шкала ситуативної тривожності Ч. Д. Спілбергера - Ю. Л. Ханіна (Додаток А) [104, с. 296]. Аналіз стану продемонстрував, що найбільшість стресогенною для студентів виявилася ситуація іспиту (середній показник ситуативної тривожності – 60 балів) і найменш стресогенною – ситуація виступу на конференції (52 бали проти 56 балів у ситуації заліку). Проте всі ці бали інтерпретуються як показники високої ситуативної тривожності. Це дає нам змогу підтвердити, що всі три ситуації мали значний вплив на емоційний стан респондентів.

Готовий аналіз мовленнєвої продукції студентів виявив вербальні прояви тривожності на трьох стадіях породження мовлення.

І. Стадія формулювання.

У процесі вибору слів спостерігається наявність усіх дев'яти показників тривожності. Проте найбільш показовими виявились паузи нерішучості. Так, 100% респондентів мали у своєму мовленні як заповнені, так і незаповнені паузи нерішучості.

56% студентів мали у своєму власному мовленні нерелевантні повторення звуків, складів, слів, а іноді навіть цілих словосполучень. Наприклад: «У рез ... у результаті вдається виконувати роботу швидше і з вищою якістю, а також економити кошти на паливі і матеріалах»; «Моніторинг матеріальних систем може бути використаний як наносен... наносенсор»; «А як ми... як ми всі знаємо...».

У мовленні 27% респондентів було виявлено пошукові слова і фрази типу «ну...», «ну як...», «що ще...», «як це...», «ну як там...» тощо. Наприклад: «Для того, щоб... ну як... щоб створити цей графік, потрібно враховувати кілька показників»; «У країнах Азії однією з найпоширеніших сільськогосподарських культур є... уе як там... ну... рис».

Слова-паразити були виявлені в мовленні 85% респондентів. Найчастіше зустріти такий слова-паразити як «ну», «ніби» і «там». Наприклад: «Спочатку, ну, давайте почнемо рахувати, ну, загальну кількість, ну...»; «Ну... я спочатку їх виписую тут... ну і потім вже намагаюсь розібратись з... тут...».

На нашу думку, отримані результати свідчать про те, що в ситуаціях емоційної напруги студенти мають значні проблеми з випереджувальним плануванням висловлювань. Так, у звичайному психічному стані, випереджувальне планування подальшого висловлювання відбувається паралельно з породженням мовленнєвого сигналу. Проте в стані емоційної напруги спікеру важко виконувати ці дві дії одночасно. Для того, щоб було виконати планувати висловлювання, індивід має перервати власне мовлення. Саме з цим пов'язані виникнення заповнених і незаповнених пауз хезитації, нерелевантні повторення звуків, слів (частин слів) і навіть словосполучень, уживання пошукових слів і слів-паразитів. Отримані емпіричні дані дають змогу зробити висновок, що проблема випереджувального планування подальшого висловлювання в стані емоційної напруги є однією з причин виникнення вербальних проявів тривожності (див. рис. 2.1).

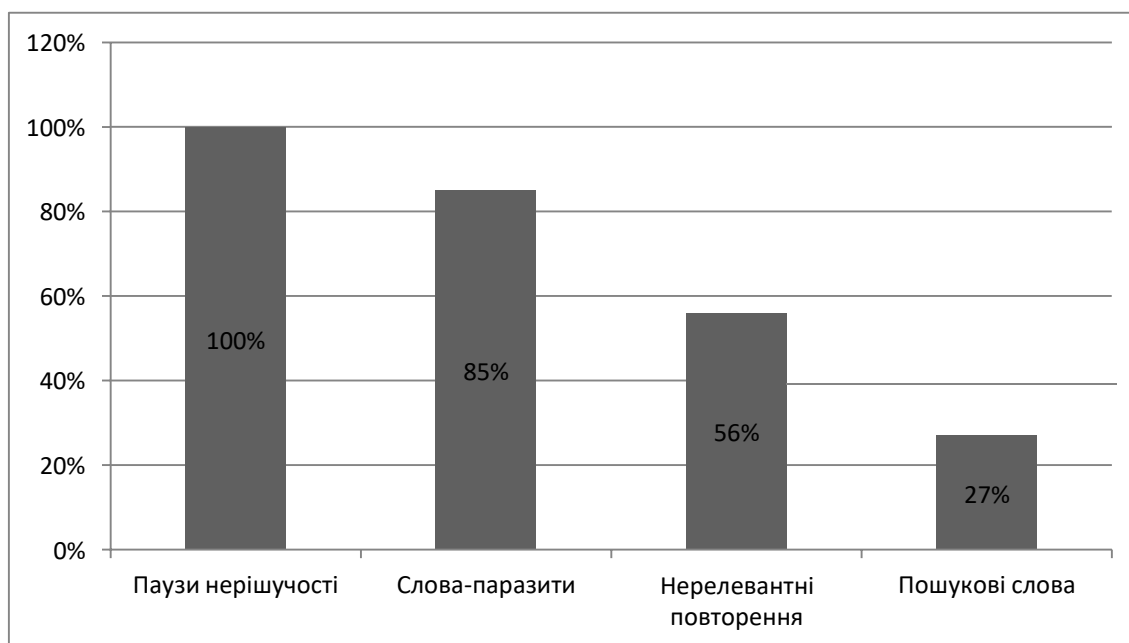


Рис. 2.1. Відсоткове співвідношення частотності спостереження у мовленні респондентів вербальних проявів тривожності, пов'язаних із випереджувальним плануванням висловлювання

З рисунку помітно, що проблеми з випереджувальним плануванням висловлювання найбільше виявляються у виникненні хезитаційних пауз і вживанні слів-паразитів і меншою мірою – у появі нерелевантних повторень окремих літер, складів і слів, а також уживанні пошукових слів і словосполучень.

В мовленні 15% респондентів були виявлені ерзац-позначення. Так студентами використовувалися такі слова: «хімікати» - для позначення хімічних добрив, «машини» – для позначення сільськогосподарської техніки, вираз «грибок-бактерія» – для ідентифікація патогенів, «українська», «англійська» і «латинська» – для позначення відповідних мов. Наприклад: «У перекладі з англійської на українську технологія Clear Field означає «чисте поле».

Таке явище, як парафазії, тобто заміна букв або слова, знайшло відображення в мовленні 14% студентів. Помилку студенти помічали й виправляли. Наприклад: «Там він винайшов статевий плуг... еє ... сталевий плуг»; «Це пояснюється демокра ... демографічною ситуацією планети»; «Заради бога... для багатьох людей».

Слова з чіткою позитивною або негативною конотацією були виявлені в мовленні 24% респондентів, найчастіше це були слова з префіксом най- (найлегший, найважчий, найцікавіший, найновіший), слово «дуже» в поєднанні з іншими словами (дуже легко, дуже важко, дуже важливо). До цього явища ми також віднесли й уживання підсилювальних часток «ж» і «же». Наприклад: «Вона ж як... завжди потрібна буде»; «Це проблема, яка стосується нашої спеціальності. Ми маємо знати про неї все».

Отримані дані дають змогу стверджувати, що під час мовлення в стані емоційної напруги в студентів виникали труднощі з вибором слів для того, щоб вміти правильно висловлювати думки. Отже, можна зробити висновок, що другою причиною виникнення вербальних проявів тривожності існує проблема вибору необхідних лексичних одиниць, що відображається у вживанні ерзац-позначень, слів із явною позитивною або негативною конотацією, а також виникнення парафазій. На рис. 2.2. показано відсоткове співвідношення наявних вербальних проявів тривожності, пов'язаних з мовленнєвою проблемою пошуку потрібних лексичних одиниць.

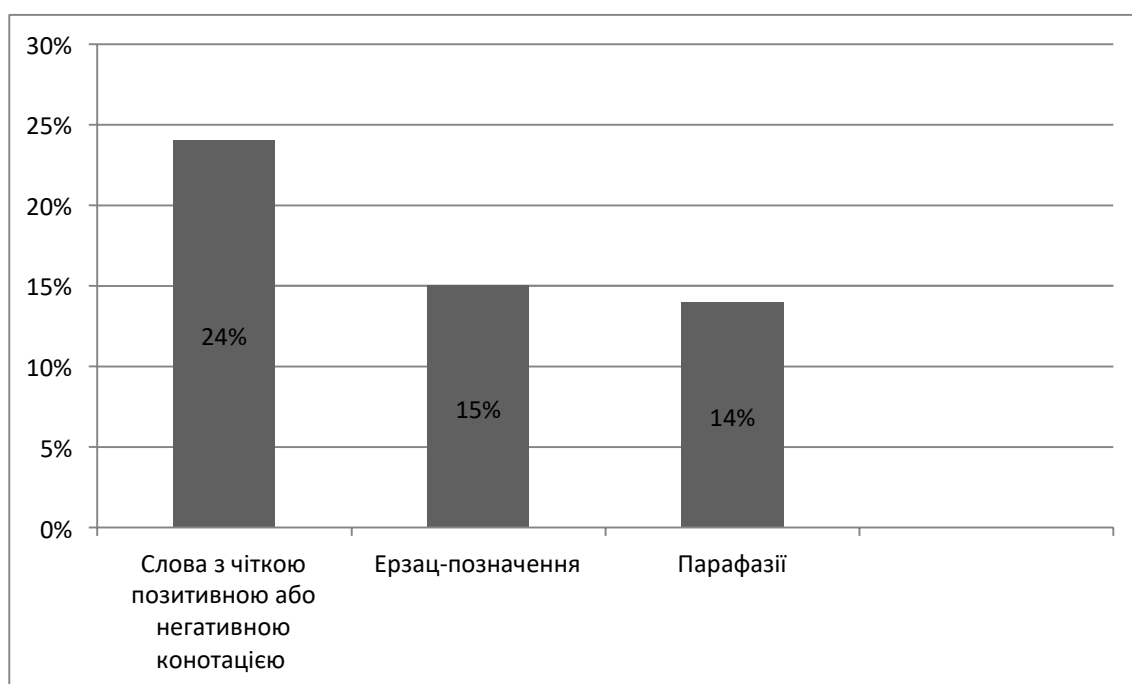


Рис. 2.2. Відсоткове співвідношення частотності спостереження у мовленні

З рис. помітно, що проблеми пошуку потрібних лексичних одиниць більшою мірою знайдені в використанні слів із чітко позитивною або негативною конотацією, і меншою мірою - у використанні ерзац-позначень і появи парафазій.

У мовленні 92% студентів частка дієслів значно перевищувала частку прикметників (див. рис. 2.3). Так, середній коефіцієнт дієслівності в мовленні студентів становив 12,9%, а прикметників – 6,4%, тобто співвідношення 1:2. Слід відзначити, що в мовленні 8% студентів частка прикметників перевищувала частку дієслів, але, по-перше, різниця серед показників несуттєва, а по-друге, спостерігалось лише під час виступів на конференції. Така особливість на нашу думку, пов'язана з тим, що в ситуації виступу на конференції мовлення студентів було підготовленим. Підготовлене мовлення, безумовно, відрізняється від спонтанного, оскільки вибір лексичних одиниць і граматичне оформлення повідомлення виконується у спокійному психологічному стані. Треба відзначити, що в ситуації іспиту і заліку, коли мовлення студентів є спонтанним, частка дієслів в мовленнєвій продукції респондентів перевищувала частку прикметників, що свідчить про, що досліджувані знаходилися у стані емоційної напруги.

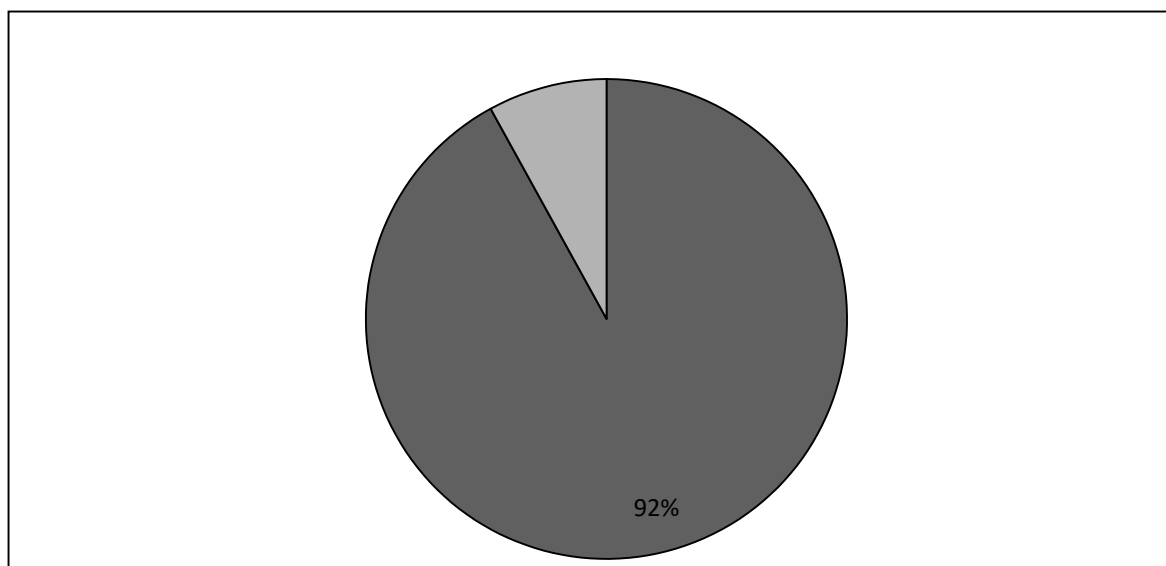


Рис. 2.3. Відсоткове співвідношення досліджуваних, у мовленні яких частка дієслів перевищує частку прикметників.

На рис. 2.3 зображене відсоткове співвідношення досліджуваних, у мовленні яких, частка дієслів перевищує частку прикметників. З рис. можна побачити, що більшість студентів (92%) у ситуаціях емоційної напруги частка дієслів і дієслівних конструкцій значно перевищує частку прикметників. Це дає можливість стверджувати, що мовлення в ситуаціях емоційної напруги має динамічне забарвлення.

Середній показник словникової різноманітності для всіх респондентів становив 29,1%. Слід зазначити, що такий показник словникової різноманітності є достатньо високим. Автори визначають середнім показником словникової різноманітності коефіцієнт у 22,4 % [104, с. 200]. Це дозволяє нам підтвердити, що для мовлення студентів в ситуаціях емоційної напруги словникова одноманітність не характерна, що, на нашу думку, пов'язано з особливостями виконуваної діяльності (Грунтова відповідь на запитання або доповідь).

Вербальні прояви тривожності знайшли відображення також і в граматичному оформленні мовленнєвих повідомлень. Так, 74% студентів мали граматично незавершені фрази у своєму мовленні. Такі речення або фрази переривалися у будь-якому місці, і далі студент починав наступне речення, не закінчивши свою думку. Наприклад: «Ви можете побачити, як додавання цільового ДНК...»; «Ми використовуємо його, щоб...»; «Мабуть, було варто додати, що... що...».

Граматичні порушення, як, наприклад, нефіксоване положення залежних речень відносно головних слів, найчастіше головне слово стояло в постпозиції щодо залежного слова. Це спостерігається в таких прикладах: «Не будемо про переваги їхні» (замість «Не будемо про їхні переваги»); «У мене кілька посібників є» (замість «У мене є кілька посібників»); «Я записую їх у словник і їхній латинський переклад» (замість «Я записую їх та їхній латинський переклад у словник»); «Ну, тексти різні читала я» (замість «Я читала різні тексти»).

Мовлення 15% студентів мало порушення структури складного синтаксичного цілого. Найчастіше це виявлялося в тому, що студент переривав свою відповідь з розповіддю про те, чому він не зміг належним чином підготуватися до цього іспиту, або які труднощі він мав при вивченні предмету та відповіді на іспиті або заліку. Після такого відступу, студент знову повертався до своєї відповіді. Наприклад: «Мені більше подобається, коли, наприклад, текст прочитаємо і там є вправи, коли на парі робити... то мені найбільше подобається»; «Я не можу... мені легше писати, ніж розповісти...»; «Я вчив, але... Мені дуже важко...»; «Коли ми тільки повернулися зі школи, ми про це взагалі нічого не знали. І ми вже багато чому навчилися. Я теж вчив. Я знаю, просто не можу пояснити».

Помилки гармонізації слова випереджаючий походження були виявлені в мовленні 29% студентів. Наприклад: «У сорок країнах світу...»; «...і різного форми...»; «...Про цей пестициди я дізнався давно...»; «Як на мене, ці вправи були дуже цікавою».

Отримані емпіричні дані можуть підтвердити, що в ситуації емоційного напруження, спостерігаються значні порушення в граматичному оформленні мовленнєвих повідомлень. На нашу думку, це пов'язано з механізмом випереджаючої рефлексії в руслі мовленнєвих зобов'язань, які пов'язані між собою як до мовленнєвої ймовірності словосполучень, так і до реалізації розгортання граматичних правил, що становлять глибину фрази; і згідно лінії змістовного зобов'язання, що відноситься до предметно-логічного та емоційно-оцінного плану висловлювання, тому що порушення цієї лінії очікувального синтезу проявляється в першу чергу у відсутності логіки, наявності протиріч, розбіжності і незв'язності мовленнєвого повідомлення.

На рис. 2.4 зображено відсоткова кореляція досліджуваних із наявністю вербальних виступів тривожності, що пов'язані з функціями граматичного дизайну мовленнєвих продукції.

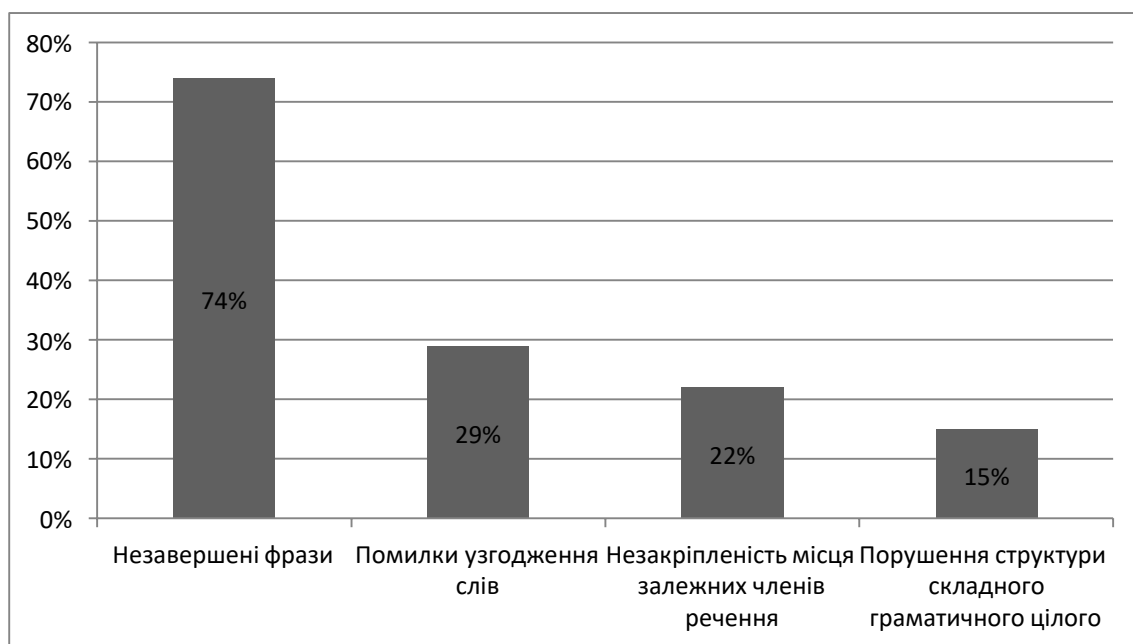


Рис. 2.4. Відсоткове співвідношення частоти спостереження у мовленні респондентів словесних проявів тривоги, що пов'язані з функціями граматичного дизайну мовленнєвої продукції

З рисунка видно, що найбільш помітним вербальним виявом тривоги є пов'язані із граматичним оформленням повідомлення, є наявність логічно і граматично неповних фраз – це індикатор зустрічається у 74% респондентів. Меншою мірою переконання студентів в ситуації емоційного напруження є помилки у відповідності слів антиципаційного походження, незакріпленість місць залежних членів речення і порушення структури складного синтаксичного цілого виявлені в мовленні 29%, 22% і 15% студентів відповідно.

II. Фаза артикуляції

На цьому етапі тривожність проявляється у властивостях моторної реалізації висловлювання. На рисунку 2.5 показано результати загального аналізу темпу мовлення респондентів. Готовий аналіз демонструє, що переважаючим для більшості студентів (78%) в емоційних ситуаціях зміни напруги в темпі мовлення є нехарактерними.

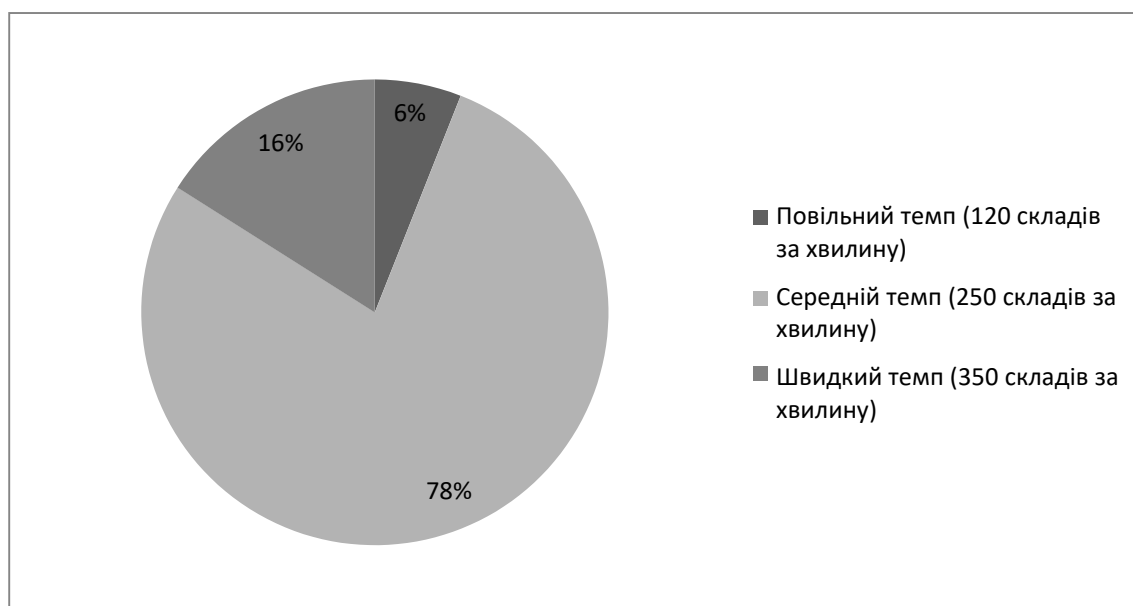


Рис. 2.5. Відсоткова кореляція досліджуваних відповідно до середнього темпу мовлення

З рисунка видно, що переважна більшість студентів (78%) мала нормальний темп мовлення (250 складів за хвилину), але 16% студентів мали швидкий темп мови (350 складів за хвилину) і 6% студентів мали повільний темп швидкості мовлення (120 складів за хвилину). На нашу думку, незважаючи на те, що емоційно напружена ситуація зазвичай впливає на загальний темп мовлення особи в ситуаціях навчальної діяльності велике значення має те, що студенти говорять виважено й помірковано, приділяючи значну увагу змісту. Тому в більшості студентів збережено нормальний темп мовлення.

Іншим індикатором занепокоєння в ситуації емоційної напруги, який проявляється на етапі реалізації мовленнєвого сигналу, є помилки в артикуляції звуку, які виявлені у 25% учнів (див. рис. 2.6).

Слід зазначити, що ряд вчених (Н. В. Вітт, В. І. Галунов, Е. Л. Носенко) до особливостей моторної реалізації висловлювань у ситуаціях емоційного напруження включають тривалість латентного періоду відповіді на репліку партнера. Але в наше дослідження ми не взяли до уваги це критерій, тому що вважаємо,

що в ситуаціях навчальної діяльності студентів тривалі паузи як відповідь на запитання вчителя чи аудиторії можуть бути не лише словесним вираженням тривоги, але і викликані незнанням потрібної відповіді.

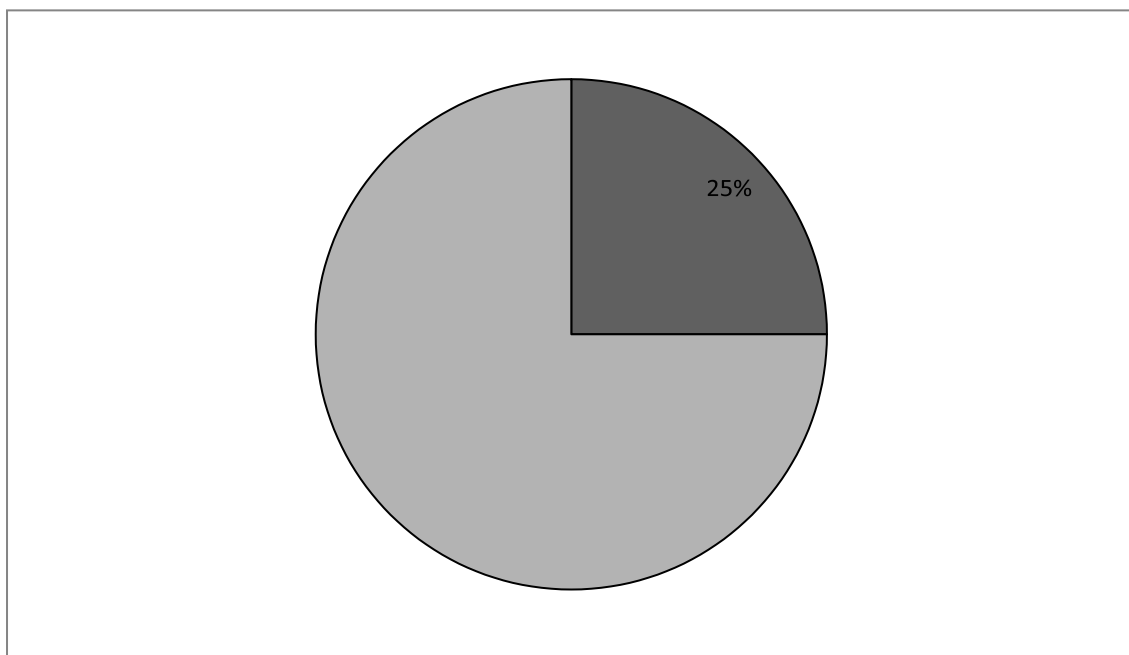


Рис. 2.6. Відсоткова кореляція досліджуваних з наявністю в мовленні артикуляційних помилок

З рисунка можна побачити, що зміни в артикуляції звуків і посилена вимова були виявлені лише у мовленні чверті респондентів. Отримані дані дали змогу стверджувати, що словесні вияви занепокоєння респондентів під час фази артикуляції виявляються найменше.

III. Фаза самоконтролю

Аналіз мовленнєвої продукції респондентів на наявність самовиправлення доводить, що останні були властиві всім студентам. Слід зазначити, що усі мовці робили виправлення відразу після помилки, одночасно слово можна було або перервати, або договорити до кінця, але було зроблено виправлення негайно після нього. Характерним для мовлення студентів було те, що такі виправлення були зроблені без коригуючого виразу.

Результатами аналізу дослідження доведено, що найчастіше вербальні виступи занепокоєння знайдені у виборі лексичних одиниць і в появі

самопереривання і самокорекції, оскільки наявність цих діагностичних показників виступів продемонстрували всі досліджувані. Водночас відбуваються зміни в граматичному дизайні повідомлень, які було виявлено у 91% респондентів і зміни в моторній реалізації висловлювань – тільки у 44% респондентів.

У табл. 2.1 дано узагальнені дані від частоти вербальних виступів занепокоєння в усному мовленні студентів.

Таблиця 2.1

Частота вербальний виступи занепокоєння в усному мовленні студентів

Вербальні виступи занепокоєння в усному мовленні	Кількість респондентів, %
Автовиправлення	100 %
Хезитаційні перерви	100 %
Більша частка дієслів у порівнянні з прикметниками	92 %
Слова - паразити	85 %
Логічно і граматично незавершені фрази	74 %
Нерелевантні повторення	56 %
Помилки узгодження слів	29 %
Пошукові слова і фрази	27 %
Помилки в артикуляції звуків	25 %
Слова з чіткою позитивною або негативною конотацією	24 %
Зміни в загальному темпі мовлення	22%
Незакріпленість місця залежних членів речення	22 %
Порушення структури складного синтаксичного цілого	15 %
Ерзац-позначення	15 %
Парафазії	14 %

Таким чином, як демонструють результати виконаного емпіричного дослідження, для усного висловлювання в найбільш яскравих словесних висловлюваннях занепокоєння студентів в ситуації емоційної напруги є перерви нерішучості, самовиправлення, розширення частки дієслів у мовленнєвих повідомленнях, використання слів паразитів, поява неповних фраз і недоречних повторів. Найменш поширені такі словесні вирази, як парафазії, ерзац-позначення, порушення структури складного синтаксичного цілого, незакріпленість місця залежних членів речення, зміна темпу мовлення, використання слів із чітко позитивною або негативною конотацією, помилки в артикуляції звуків і узгодженні слів, використання пошукових слів і фраз.

З метою дослідження вербальних виступів занепокоєння в писемному мовленні були проаналізовані письмові розгорнуті відповіді на запитання, отримані в ситуації модульної контрольної роботи. Група респондентів складалася зі 101 особи, серед яких 44 особи - хлопці і 57 осіб – дівчата. В дослідженні також використовувалася шкала ситуативної тривожності Ч. Д. Спілбергера - Ю. Л. Ханіна (див. Додаток А) для визначення психологічного стану респондентів [104, с. 296]. Аналіз стану показав, що середній показник ситуативної тривожності студентів становив 52 бали, що ми трактуємо як індикатор високого занепокоєння. Середня сума досліджуваної мовленнєвої продукції становив 250 слів.

Для виявлення найхарактерніших словесних виразів занепокоєння в писемному висловлюванні ми порівняли отримані психолінгвістичні показники писемної продукції студентів із середніми показниками, властивими для писемного мовлення в звичайному психічному стані (згідно з А. О. Криловим, С. О. Манічевим). Представлені результати аналізу в табл. 2.2.

Частота вербальних виступів занепокоєння в писемному мовленні студентів

Вербальні виступи тривожності в писемному мовленні	Середній показник для нормального психічного стану	Середній індикатор, отриманий під час дослідження	Кількість респондентів, %
Коефіцієнт дієслівності	6,6%	нижче	0%
		вище	100%
Коефіцієнт логічної зв'язності	0,9	нижче	99,1%
		вище	0,9%
Авто виправлення	-	-	53%
Коефіцієнт словникової різноманітності	22,4%	нижче	23,8%
		вище	76,2%
Описки	-	-	16%
Середній розмір речення	10,1 слова	нижче	8,9%
		вище	91,1%

Отримані в ході аналізу дані дають змогу стверджувати, що вербальні виступи занепокоєння студентів знайдено на трьох етапах породження писемного мовленнєвого повідомлення.

І. Фаза формулювання.

Під час аналізу було виявлено, що тривожність в писемному мовленні студентів у ситуації емоційного напруження проявляється у двох показниках - коефіцієнті дієслівності та коефіцієнті логічної зв'язності. Так, середня частка дієслів у писемному мовленні учнів становила 18,2%, що є показником схвилюваного стану респондентів. Середній коефіцієнт логічної зв'язності в продукції мовлення досліджуваних дорівнював 0,4. Цей показник показує, що в писемному мовленні респондентів не було використано достатньо

службових слів, які б забезпечували гармонійний виклад матеріалу та поєднання складних граматичних конструкцій.

Середня кількість речень досліджуваних мовленнєвих повідомлень становила 17 одиниць, обсяг яких дорівнював у середньому 14,7 слів. При цьому середній коефіцієнт словникового розмаїття в писемному висловлюванні студентів відносно високий – 26,8%. На нашу думку, такі високі показники обсягу речень і різноманітність лексики пов'язані зі специфікою діяльності, яка виконувалася (розгорнута відповідь на поставлене запитання).

II. Фаза зовнішнього оформлення.

У 16% респондентів в процесі опрацювання матеріалу в писемній продукції було виявлено описки, які полягали в тому, що учні не дописували закінчення слів або пропускали літери в словах. Наприклад: «пере», «війха», «стражда», «допому», «стрима» (замість «перед», «війхав», «страждав», «допомогу», «стримано», відповідно).

III. Фаза самоконтролю

Самовиправлення було виявлено в письмових результатах 53% піддослідних, які можна поділити на три основні види. Перший ми приписуємо коригуванню, спрямованому на перетворення порядку подання інформації. Такі виправлення студенти подають двома можливими способами: 1) закреслюють частину тексту, вписують необхідну інформацію і знову додають закреслену раніше частину повідомлення; 2) вносять необхідну інформацію за допомогою виноски (стрілки). Другий тип передбачає модифікації, спрямовані на переформулювання певної фрази або частини фрази. До третього типу ми відносимо виправлення окремого слова. Такі поділ суголосний твердженням В. Левелта щодо основних причини виникнення самовиправлення в мовленні.

Таким чином, результати проведеного емпіричного дослідження дозволяють стверджувати, що більшість яскравими вербальними виступами занепокоєння в писемному мовленні студентів в ситуації емоційної напруги є вживання кількості дієслів, порушення логічної зв'язності викладу думок, самокорекція. Меншою мірою характерними є такі вербальні виступи, як скорочення середньої довжини речень, наявність описок, скорочення різноманітності словникового запасу.

Отже, результати проведених досліджень дозволяють стверджувати, що

тривожність студентів виникає під впливом стресових факторів під час навчальної активності та проявляється в словесних виразах, як усному, так і писемному мовленні на трьох етапах породження мовленнєвого повідомлення. Нами встановлено, що найчастіше занепокоєння в усному мовленні проявляється у проблемах вибору лексичних одиниць і появі самопереривань. Це пояснюється тим, що в ситуації емоційної напруги сповільнюється процес випереджального планування повідомлення, що спричиняє появу пауз вагання, пошукових слів, слів-паразитів, а також нерелевантного повторення звуків, слів і фраз. Виникає необхідність спростити пошук потрібного слова, замінити маркування і слова із чітко позитивною або негативною конотацією, а також обмовки (парафазії). Виникнення помилок вимагає виправлення, з чим і пов'язані виникнення самопереривань і самокорекції. Також мовлення в ситуаціях емоційної напруги часто характеризується порушенням граматичного редагування повідомлень. На нашу думку, це зумовлено ускладненням процесу випереджувального відображення, яке породжує порушення логічності побудови мовленнєвого повідомлення. Порушення в моторній реалізації висловлювання є нехарактерними для вираження в емоційних ситуаціях навчальної діяльності, що, на нашу думку, пов'язано з тим, що обмірковування позитивно впливає на загальний темп мовлення і артикуляцію звуків.

Писемне мовлення студентів в ситуації емоційної напруги характеризується частішим використанням дієслів і дієслівних форм відносно до прикметників, а також порушенням логічної зв'язності викладу думок. Для писемного мовлення в ситуації емоційної напруги характерними є наявність описки, механізм появи яких, на нашу думку, подібний до механізму появи парафазій в усному мовленні. Крім того, словесним вираженням тривоги у писемному мовленні в ситуації емоційної напруги є наявність самовиправлень, які

ми можемо поділити на три види: 1) виправлення послідовності викладення думок; 2) переформулювання ; 3) виправлення помилок в окремих словах.

Отримані в результаті аналізу мовлення студентів в емоційних ситуаціях дані про напругу суголосні результатам нашого теоретичного аналізу щодо зв'язку ситуації емоційної напруги і вербальних виступів занепокоєння студентів. Але порівняння вербальних виступів занепокоєння в усному і писемному мовленні доводить, що спілкування впливає на стан емоційної напруги писемного мовлення меншою мірою, ніж усне мовлення. Ми вважаємо, що це пов'язано з тим, що при писемному викладі ідей індивід має достатньо часу для вибору адекватних лексичних одиниць та побудову граматично правильних речень. Це дає змогу підтвердити, що письмове опитування студентів слугує оптимізації навчального процесу.

2.3. Взаємозв'язок вербальних проявів тривожності й особистісних властивостей студентів

Люди з високим рівнем особистої тривожності схильні сприймати загрозу своїй впевненості та життєдіяльності у широкому асортименті ситуації і реагувати високо вираженим станом занепокоєння.

У нашому дослідженні ми ставимо мету розкрити взаємозв'язок вербальних виступів занепокоєння з такими властивостями індивіда, як невротичність, спонтанна агресивність, депресивність, дратівливість, врівноваженість, сором'язливість, відкритість, екстравертність/інтровертність, емоційна лабільність, товариськість, реактивна агресивність, маскуліність/фемінність і рівень особистої тривожності, оскільки вважаємо, що особистісні якості індивіда впливають на впровадження його мовленнєвої діяльності, і тому і далі індивіду схильний до вербальних виступів занепокоєння. Група респондентів складалася з 61 студента І курсу природничого профілю (захист рослин, агрономія), з яких – 28 хлопці і 33 дівчини.

Оцінка рівня мовленнєвого занепокоєння відповідно до методологія «Карта контролю стану мовлення» (див. Додаток Д) проводилася двічі з інтервалом в 4 місяці, що дозволило підтвердити ретестову надійність методики [104, с. 188]. Вона виявилася статистично значимою ($r=0,65$, на $p \leq 0,05$). Розподіл значень мовленнєвого занепокоєння піддається нормальному закону (асиметрія $+0,3$; різкість $-0,3$).

При порівнянні індивідуальних відповідей із запропонованими авторами нормами було отримано таке відсоткове співвідношення студентів з іншими показники рівня мовленнєвої тривожності: 0-2 бали - 3,3% (низький рівень мовленнєвої тривожності); 3-5 балів – 13,1% (помірна мовленнєва тривожність); 6-24 балів – 83,6% (високий рівень мовленнєвої тривожності). Методом інтервальної стандартизації нами були встановлені внутрішньогрупові норми (середній – 9,52; стандарт відхилення – 1.61): 0-5 балів – низький рівень мовленнєвого занепокоєння; 6-11 балів – помірно виражена мовленнєва тривожність; 12-16 балів – підвищене мовленнєве занепокоєння; 17-21 балів – високий рівень мовленнєвого занепокоєння; 22-24 бали – надмірна мовленнєва тривожність. Це дозволило виділити групи студентів за рівнем мовленнєвої тривожності, які відображається в табл. 2.3.

Таблиця 2.3

Розподіл студентів за рівнем мовленнєвої тривожності

	Рівень мовленнєвої тривожності	Кількість	Відсотки, %
Очки	Низький рівень МТ (0-5 бали)	11	18
	Помірна МТ (6-11 бали)	33	54.1
	Підвищена МТ (12-16 бали)	13	21.3
	Високий рівень МТ (17-21 позначка)	3	4.9
	Завищена МТ (22-24 бали)	1	1.6
Всього		61	100

З таблиці видно, що 18% опитаних мають низький рівень мовленнєвої тривожності, 54,1% - помірний, 21,3% - підвищений, 4,9% - високий і 1,6% - завищений рівень мовленнєвого занепокоєння.

Для виявлення зв'язків між вербальними виступами занепокоєння і особистісними властивостями респондентів ми вибрали метод кореляційного аналізу. Для цього скористалися шкалою особистісної тривожності Ч. Д. Спілбергера - Ю. Л. Ханіна (див. Додаток Б) [104, с. 297]. Ми отримали показники особистісної тривожності респондентів, а за допомогою модифікованої форми В анкети FPI (Додаток Г) [104, с. 319] – показники особистісної характеристики респондентів. Потім встановлено середні значення мовленнєвих показників тривожності, особистісної тривожності, невротичності, спонтанної агресивності, депрестивності, дратівливості, сором'язливості, відкритості, закритості, емоційної лабільності, товариськості, реактивної агресивності і маскулінності-фемінності (див. Додаток Д).

Для виявлення залежності вербальних проявів тривожності з особистісними властивостями індивіда ми визначали кореляційні зв'язки між показниками мовленнєвого занепокоєння і показниками кожної з особистісних властивостей респондентів. На нашу думку, це дозволить зрозуміти, які особистісні психологічні властивості індивіда впливають на індивідуальну схильність до вербальних виступів занепокоєння.

Для установки кореляційних зв'язків між показниками рівня мовленнєвого занепокоєння і показниками особистісних властивостей респондентів ми розрахували коефіцієнт кореляції Пірсона. Отримані в ході емпіричного дослідження дані щодо кореляційних зв'язків між кожною з особистісних властивостей респондентів і рівнем мовленнєвого занепокоєння відображається в табл. 2.4.

Кореляційні зв'язки між показниками мовленнєвого занепокоєння та показниками особистісних властивостей респондентів

Особистісна власність	Коефіцієнт кореляції між показниками особистісної властивості та мовленнєвої тривожності
Особистісна тривожність	0,35*
Невротичність	0,15
Спонтанна агресивність	0,21
Депресивність	0,24
Дратівливість	0,24
Врівноваженість	-0,18
Сором'язливість	0,41*
Відкритість	0,02
Екстраверсія / інтроверсія	-0,37*
Емоційна лабільність	0,34*
Товариськість	-0,38*
Реактивна агресивність	-0,15
Маскулінність / Фемінність	-0,14
* - важливість (2-сторонній) на рівні 0,05	
N 61	

Під час проведення аналізу отриманих результатів нами були виявлені значущі позитивні кореляційні зв'язки між показниками рівня мовленнєвого занепокоєння і показниками активного занепокоєння ($r=0,35$, на $p \leq 0,05$), сором'язливість ($r=0,42$, при $p \leq 0,05$) та емоційна лабільність респондентів ($r=0,36$, при $p \leq 0,05$). Між ними також були виявлені значні негативні кореляційні зв'язки між показниками рівня мовленнєвого занепокоєння і показниками екстраверсія-інтроверсія ($r=-0,37$, при $p \leq 0,05$) та товариськості ($r=-0,38$, при $p \leq 0,05$). Це дає нам можливість стверджувати, що особи тривожного типу, схильні до нестійкого

емоційного стану, підвищеної збудливості, стресової реакції на звичайні життєві події, ситуації скутості і невпевненості в собі, є більш схильними до вербальних проявів тривожності. З цього випливає, що ті, хто менш тривожний і невпевнений у собі індивід, тим менше для нього характерні вербальні прояви тривоги, а навпаки індивід від низькою стабільністю на стресові впливи, має більшу схильність до вербальних виступів. Одержані результати також свідчать про те, що інтроверти є більш схильними до наявних вербальних виступів тривожності в їхньому мовленні, ніж екстраверти. Крім того, можна стверджувати, що вербальні виступи занепокоєння значною мірою пов'язані з недостатньою саморегуляцією, водночас уміння володіти собою допомагає зменшити такі прояви в мовленні індивіда. Це підтверджує нашу думку про те, що словесні прояви тривожності студентів можна значно зменшити, якщо навчити їх адекватним технікам саморегуляції. Тож, чим більша соціальна активність індивіда, тим вище його готовність до спілкування та соціалізації оточення, тим менше його схильність до вербальних проявів тривожності в мовленні.

У результаті кореляційного аналізу не було виявлено значущих зв'язків між показниками мовленнєвого занепокоєння і показниками невротичності, спонтанної агресивності, депресивності, дратівливості, врівноваженості, відкритості, реактивної агресивності і маскулінності-фемінності. Це дає можливість стверджувати, що індивідуальна схильність до словесного вираження тривожності не залежить від рівня невротизації і психопатизації індивіда, а також від того, наскільки індивід схильний до депресивних проявів у поведінці та ставленні до себе і свого оточення. Крім того, результати кореляційного аналізу вказують на те, що впевненість індивіда в собі та своїх силах не має вирішального впливу на індивідуальну схильність до словесних проявів тривожності. Не є визначальним і те, наскільки агресивним є ставлення індивіда на соціального середовища, і наскільки значним є його потяг до домінування. Відсутність кореляційних співвідношень між показниками мовленнєвої тривожності та показниками маскулінності - фемінності дає змогу стверджувати, що індивідуальна схильність до вербальних проявів

тривожності не залежать і від типу перебігу психічної діяльності індивіда.

Таким чином, вербальні вирази тривожності виявляють відносини із такими особистими властивостями індивіда, як активна тривожність, сором'язливість, інтроверсія, емоційна лабільність і товариськість.

За результатами емпіричного дослідження був виділено групи респондентів відповідно до різних рівнів мовленнєвої тривожності. Ми передбачили, що порівняння показників особистісних характеристик у групах респондентів з різним рівнем мовленнєвого занепокоєння продемонструє тенденції в залежності від індивідуальної схильності до вербального вираження тривоги з боку особистісної характеристики особистості. Так, ми відібрали дві контрастні групи студентів: 11 осіб з низьким рівнем мовленнєвої тривожності (група А) та 13 осіб з високим рівнем мовленнєвої тривожності (група Б). У табл. 2.5 продемонстровано середні показники особистісних властивостей контрастних груп.

Таблиця 2.5

Середні показники особистісних властивостей контрастних груп

Індикатор	Група А	Група Б
Мовленнєва тривожність	3.45	13.76
Особистісна тривожність	41,81	51,84
Сором'язливість	4.72	6.38
Екстраверсія/інтроверсія	6.18	4.30
Емоційна лабільність	3.18	6.15
Товариськість	6.09	3.53

Щоб проаналізувати різницю між двома контрастними групами, ми розрахували U- критерій Манна-Уїтні для всіх від показників. Аналіз підтвердив різницю відповідно до вказаних вище показників. Так, у студентів із високим рівнем мовленнєвої тривожності показники особистісної тривожності виявилися вищими ($U=31,5$, на $p \leq 0,05$), сором'язливості ($U=34,5$, на $p \leq 0,05$), інтровертованості ($U=33$, на $p \leq 0,05$) і емоційної лабільності ($U=10$, на $p \leq 0,05$), а нижчими –

показники комунікабельності ($U=27,5$, при $p \leq 0,05$). Іншими словами, порівняння двох контрастних груп підтвердило, що рівень мовленнєвого занепокоєння позитивно корелює з рівнем особистісної тривожності респондентів, а також показниками сором'язливості та емоційної лабільності та негативно співвідноситься з показниками товариськості й інтравертованості.

Таким чином, проведене дослідження підтвердило залежність вербальних виразів занепокоєння від п'яти особистісних властивостей особистості: рівня особистої тривожності, сором'язливості та емоційної лабільності (позитивний кореляційний зв'язок), а також товариськості та рівня інтроверсії (негативний кореляційний зв'язок). Отримані нами результати дозволяють стверджувати, що емоційно нестійкі інтроверти, схильні до стресової реакції на різні життєві ситуації, вони більш схильні до вербальних проявів тривожності в їхнього мовленні, ніж екстраверти, які постійно відкриті до спілкування з оточуючими людьми.

ВИСНОВКИ ДО РОЗДІЛУ 2

У ситуаціях емоційної напруги, пов'язаних з навчальною діяльністю, у студентів виникає тривожний стан, що негативно позначається на їх мовленні. Вербальні прояви тривожності відстежуються усному та писемному мовленні.

Проведене емпіричне дослідження проявів тривожності в усному мовленні студентів показало, що вони знайдені на трьох стадіях породження мовленнєвого сигналу: стадія формулювання, артикуляції і самоконтролю.

На стадії формулювання вербальні прояви тривожності знайдені у проблемах із вибору слів і зміни в граматичному оформленні повідомлень. Складності, що виникають у виборі слів, більше знайдені в появі хетизаційних пауз (100% досліджуваних), більш часте використання дієслів і дієслівних форм відносно до прикметників (92%), використання слів-паразитів (85%) і нерелевантних повторення окремих літер, складів, слів і словосполучень (56%). У меншій мірі проблеми з підбором слів зустрічаються у використанні пошукових слів і фраз (27%), слів з явною позитивною або негативною конотацією (24%), різноманітних ерзац-позначень (15%), і також виникненні парафазій (14%).

Зміни в граматичному оформленні мовленнєвої продукції найчастіше спричиняють появу логічно і граматично неповних фраз (74% досліджуваних). Меншою мірою вони трапляються при узгодженні слів антиципаційного походження (29%), нефіксоване місце залежних слів (22%), а також порушення структури складного синтаксичного цілого (15%).

На стадії артикуляції словесні прояви тривоги проявляються змінах загальної швидкості мовлення (22% респондентів) та помилках у вимові окремих звуків (25%). Зміни в довжині латентного періоду реакції на репліку партнера в контексті нашого дослідження не вважаються значущими, оскільки часто можуть свідчити про незнання учнем необхідної відповіді на поставлене запитання.

У фазі самоконтролю вербальні виступи занепокоєння знайдені в наявності самовиправлення (100%). Встановлена нами функція останніх полягає в тому, що студенти виправляють себе без введення коригувального вислову. При цьому коригування відбувається відразу після зробленої помилки.

Аналіз вербальних проявів тривожності в писемному мовленні студентів

продемонстрував, що вони також знайдені на трьох етапах формування мовленнєвого повідомлення: формулювання, зовнішнього оформлення і самоконтролю.

Найбільш характерними вербальними виступами занепокоєння на фазі формулювання писемного повідомлення ми визначили більш часте використання дієслів та дієслівних форм порівняно з прикметниками (100% досліджуваних), а порушення логічної зв'язності текстової продукції (99,1%).

Вербальні виступи занепокоєння на фазі зовнішнього оформлення писемної продукції є описки (16% опитаних), а у фазі самоконтролю - самовиправлення (53%).

Емпіричне дослідження продемонструвало зв'язок між словесними виразами тривожності з такими особистісними властивостями респондентів, як активна тривожність, сором'язливість, емоційна лабільність (позитивна кореляція), інтровертованість і товариськість (негативна кореляція). Тобто на індивідуальну схильність до вербальних виступів занепокоєння індивіда може негативно впливати: 1) високотривожний тип особистості, оскільки така людина схильна до тривожної реакції на різні життєві ситуації, особливо ті, які пов'язані з оцінкою його компетентності й престижу; 2) наявність скутості і невпевненості в собі та власних силах; 3) нестабільний емоційний стан і недостатня саморегуляція; 4) неактивна соціальна позиція, 5) інтровертований тип особистості, тобто закритість і небажання спілкуватися з іншими людьми.

Дані, отримані під час емпіричного дослідження, свідчать про актуальність практичної необхідності корекційної роботи з учнями, що сприятиме скороченню вербальних виступів тривожності, і дасть можливість визначити способи і напрямки коригуючої роботи, що обумовить усунення негативного впливу мовленнєвого занепокоєння щодо успішності в навчанні діяльність студентів. Наступний розділ спрямований на вирішення цих завдань.

РОЗДІЛ 3. ТРЕНІНГОВА ПРОГРАМА ФОРМУВАННЯ КОНТРОЛЮ ЗА ВЕРБАЛЬНИМИ ПРОЯВАМИ ТРИВОЖНОСТІ СТУДЕНТІВ У СИТУАЦІЯХ ЕМОЦІЙНОЇ НАПРУГИ

3.1. Аналіз теоретичних і практичних підходів на корекції тривожності

Здійснене дослідження продемонструвало, що в ситуації навчальної діяльності, пов'язаної з оцінюванням знань і вмінь, у студентів часто виникає стан тривожності, що негативно впливає на мовленнєву діяльність. У контексті оптимізації навчання це обумовлює важливість розвитку шляхів подолання тривожності, особливо з метою скорочення її вербальних виступів.

Дослідники, які мали справу з психокоригуючими працями з подолання негативних психічних станів, підкреслювали системні підходи на рішення зазначеної проблеми. Аналіз наукової літератури демонструє, що основними в аспектах в обговоренні питань психокорекції занепокоєння є: 1) компоненти стану, які потребують корекції; 2) шляхи подолання; 3) методи і засоби подолання занепокоєння.

Компоненти стану, на які треба спрямувати психокорекційну роботу, на думку дослідників, на подоланням негативного психологічного стану безпосередньо на психофізіологічну, емоційну, когнітивно-особистісну, мотиваційно-змістовну, поведінкову і соціально-психологічну складові конкретного психічного стану, в контексті нашого дослідження – стану тривожності [52].

Під впливом психофізіологічного рівня дослідники розуміють оволодіння засобами стандартизації вегетативних функцій, прийом розслаблення і нейтралізація нервово-психічного напруження, гальмування небажаних реакцій у складних ситуацій; отримання навички активація, підвищення загального тону, швидкого входження в робочий стан; підвищення внутрішньої стабільності й нейропсихологічної стабільності індивіда [52].

Вплив на емоційно-вольову складову передбачає подолання внутрішньої напруги; виявлення власних психічних станів і домінуючих емоцій; прийняття почуттів і емоцій; розуміння емоцій інших людей; вільне вираження емоцій; усвідомлення проблем і неконструктивності деяких емоційних реакцій та їхнього впливу на оточуючих; розширення діапазону позитивних психічних станів [52].

Робота з когнітивно-особистісним компонентом пов'язана з розширенням знань студентів про особливості та причини виникнення негативних психічних станів; прогнозування наслідків їхнього впливу на поведінку і діяльність індивіда та оточуючих і міжособистісні стосунки; розвиток рефлексивних навичок; виявлення ірраціональних переконань і оцінок; об'єктивацію думок, почуттів та емоцій; зміною мислення, що підтримує негативний психічний фон; формування навичок, розвиток уміння аналізувати проблеми та шукати конструктивні шляхи їх вирішення; вироблення адекватного підходу до оцінювання і думки інші людей [52].

Основні цілями впливу на мотиваційно-змістовний компонент є усвідомлення особистісних значень і смислової спрямованості, що є основою негативних переживань; контроль та заохочення оцінки власних вчинків та дій; формування необхідного співвідношення між мотивами і смислами, а також мотиви і цілі саморегуляції негативних психічних станів відповідно до ситуацій, що їх викликали; формування інструкції на управління власними психічними станами; прийняття активної позиції щодо здатності регуляції власних негативних психічних станів; усвідомлення їхнього впливу на стани оточуючих людей [52].

Корекція поведінкової сфери повинна бути спрямована на формування конструктивних і ефективних моделей поведінкової реакції, поведінкових стереотипів; оволодіння прийомами подолання тривожності та негативних емоцій; створення ситуацій успіху; позбавлення від дезадаптивних форм поведінки; формування навичок саморегуляції, самоконтролю, релаксації і мобілізації; розвиток поведінкової гнучкості, асертивності, толерантності і адаптивних стратегій [52].

Соціально-психологічний напрям повинен бути спрямований на розвиток соціально-гностичних умінь, умінь переоцінювання ситуації, асертивності, навичок ефективного міжособистісного спілкування, комунікативних навичок, конструктивної поведінки в конфліктних ситуаціях, здатності адекватного сприйняття себе і оточуючих, об'єктивного оцінювання власного впливу і впливу ситуації на виникнення негативного стану; розвиток рефлексивних навичок, вміння зберігати психічну рівновагу в складних ситуаціях; навчання методів децентрації та пошук альтернативних емоційно-поведінкових моделей реакція; розвиток здатності входити в стан спокою, зосередженості та відторгнення негативних емоцій, діяти відповідно до вимог навколишнього середовища та ситуації; розвиток емпатії, позитивного сприйняття, готовність забезпечити підтримку оточуючим; навчання адекватної реакції на настрій, бажання і потреби оточуючих, уміння спрямовувати їх на успішне досягнення цілі [52].

Предметом активних обговорень дослідників стали шляхи подолання негативних психічних станів, в тому числі тривожності. Автори розрізняють чотири неконструктивні шляхи подолання занепокоєння:

1) раціоналізація; 2) заперечення існування тривожності; 3) наркотизація; 4) відхід від тривожності. Дослідники до конструктивних методів подолання тривожності відносять власну діяльність індивіда [108].

Аналізуючи особливості психокорекційної роботи з подолання тривожності, автори наголошують, що вона не повинна мати вузькофункціональний характер, а загальний, особистісно орієнтований характер, орієнтований на ті фактори середовища і функції розвитку, які можуть виступати причинами занепокоєння

в певному віці. Дослідники також підкреслюють потребу поєднання причинного і симптоматичного підходів до роботи зі зниження тривожності, підкреслюючи, що подолання тривожності не може обмежуватися лише спеціальною психологічною роботою. Натомість, на думку вчених, необхідним є введення спеціального блоку занять, спрямованих на перенесення отриманих знань і засобів діяльності в справжнє життя, їх закріплення і, якщо потрібно, корегування [108].

Автори попереджають, що подолання негативного психічного стану, особливо стану тривожності, охоплює весь спектр власних змін і вироблення нових особистісних характеристик, тому що це пов'язано з активним пристосуванням індивіда, активною самозмінною і самовиправленням, відповідно до вимог оточуючого середовища [113].

Успішна психокорекція негативних психологічних станів, особливо станів тривоги, можлива лише за умов взаємодія пізнавального, мотиваційного, емоційного і активаційного компонентів структури саморегуляції індивіда [28]. При цьому основна мета психокорекційної роботи з подолання негативного стану – «формувати в особистості потреби в самоуправлінні, ознайомити її з технікою цього процесу, навчити запобігати і долати можливі наслідки психічної перенапруги, вмінно підтримувати обов'язковий оптимум психічних станів в умовах складної навчальної, а потім і професійної діяльності» [27, с. 102].

Подолання тривожності пов'язане з вирішенням двох ключових проблем: 1) оволодіння станом занепокоєння і усунення його негативних наслідків; 2) подолання активного занепокоєння як стабільного особистісного формування. На думку дослідників, коригуюча робота повинна виконуватися на трьох взаємопов'язаних рівнях: 1) засвоєння методів оволодіння хвилюванням і підвищенням занепокоєнням; 2) розширення функціональних і операційних здібностей особистості, формування в неї необхідних навичок, умінь, знання, що обумовлюють збільшення ефективності діяльності;

3) перебудова особистісних властивостей індивіда, особливо його самооцінки та мотивації [115].

Коли справа доходить до способів подолання тривоги, К. Е. Ізард зазначає, що є три методи видалення негативного емоційного стану: 1) за допомогою інших емоцій; 2) за допомогою моторної регуляції; 3) за допомогою когнітивної регуляції [49]. Перший спосіб забезпечує усвідомлювані зусилля, спрямовані на активацію іншої емоції, протилежну тій, яку людина переживає і хоче видалити. Другий спосіб забезпечує допомогу завдяки фізичній діяльності для зняття емоційного стану напруги. Третій спосіб пов'язаний з використанням уваги та мислення, щоб усунути небажані емоції або отримати контроль над ними.

В. Л. Лозицький для подолання занепокоєння пропонує використовувати техніку саморегуляції, яка розуміється як «приведення системи в гармонійний стійкий стан по відношенню до дестабілізуючих зовнішніх і внутрішніх факторів із залученням власного потенціалу» [75, с. 205].

Загалом серед методів подолання тривоги дослідники виділяють наступні: аутогенне навчання; ідеомоторне тренування; сенсорне відтворення; гетеротренінг; танцювальна терапія; ігрова терапія, арт-терапія; музикальна терапія; парадоксальний намір; когнітивний терапія; метод децентрації; імаготерапія; тренінг спілкування; психологічний тренінг.

Аналіз теоретичної літератури дозволив виділити групи засобів, що використовуються для подолання занепокоєння в залежності від тих компонентів тривожного стану, на корекцію яких вони спрямовані.

Таким чином аналіз теоретичних ресурсів щодо проблеми подолання негативних психічних станів і особливо стану тривожності довели, що програма формування контролю за вербальними проявами тривожності студентів в ситуації емоційної напруги повинна мати комплексний характер і бути спрямована не тільки на рефлексію студентів і навчання самоконтролю тривожності в емоційних стресових ситуаціях, а й на розвиток комунікативних навичок і соціальних навичок студентів. На нашу думку, для успішного досягнення цілі найбільш оптимальною є когнітивно-поведінкова терапія.

Цей підхід покликаний змінити когнітивні образи, думки та моделі мислення, щоб допомогти людям подолати емоційні та поведінкові проблеми. Він ґрунтується на теорії, відповідно до якої поведінка та емоції частково визначаються когніціями та когнітивними процесами, перетворення яких ви можете навчитися. Основа цієї теорії в принципі модифікації поведінки для виявлення когніцій і відділення тих із них, які створюють проблеми. Поведінкові техніки використовуються для видалення небажаних когніцій, пропонування нових паттернів мислення і шляхів продумування проблеми і для підкріплення цих нових когніцій. Ці техніки містять:

- 1) реєстрацію бажаних і небажаних когніцій і фіксацію умов їхньої появи;
- 2) моделювання нових когніцій;
- 3) використання уяви для візуалізації того, як нові когніції можуть бути співвіднесеними з бажаною поведінкою і емоційним благополуччям;
- 4) використання цих нових когніцій на практиці в справжніх ситуаціях для того, щоб вони стали звичним образом мислення суб'єкта [110].

Визначено два етапи когнітивно-поведінкової терапії. Перше фаза, на думку дослідників, повинна розпочинатися з ознайомлення пацієнта з моделлю терапії, метою якої є його ознайомлення з думками про те, що його уявлення щодо реальності є тільки гіпотетичним уявленням про неї, яке має бути перевірене, а іноді і змінене. Основним завданням першої фази є навчання пацієнта навичок усвідомлення автоматичності думок, їхньої систематичної реєстрації, оцінювання та конфронтації з ними. Доведено, що дослідники виділяють три основні кроки в роботі з автоматичними думками: 1) виявлення; 2) оцінювання; 3) зміна автоматичних думок на адаптивні [148]. Таким чином, в результаті першої фази психокорекційної роботи повинно підвищитися саморозуміння пацієнта,

усвідомлення тих автоматичних думок, які викликають негативні емоції стану, неефективну поведінку, а також здатність вирівняти їх [148].

3.2. Теоретичні основи конструювання тренінгової програми формування контролю за вербальними проявами тривожності в ситуаціях емоційної напруги

Розглядаючи розібрані вище засоби і методи подолання тривоги, ми створили авторську тренінгову програму для формування контролю за вербальними проявами тривожності студентів у ситуаціях емоційної напруги. Програма спрямована на подолання занепокоєння і його вербальних виступів. Погоджуюсь із думкою О. О. Леонтєва про те, що стратегія мовленнєвої поведінки залежить від аналізу конкретної ситуації [69], ми вважаємо, що в контексті навчальної діяльності студентів більш актуальним шляхом боротьби з вербальними виступами занепокоєння є спосіб когнітивної регуляції, який був покладений в основу нашої тренінгової програми.

Програма розроблена для студентів перших курсів вищих навчальних закладів. Як відзначають психологи (Д. Б. Богоявленська, М. Л. Смульсон, В. А. Петровський), період зрілої молодості характеризується основними змінами в особистісній та інтелектуальній сферах і визначається періодом максимального розвитку інтелектуальних можливостей індивіда. Саме під час навчання на першому курсі в студентів відбувається процес активного формування соціальної зрілості, становлення особистісних характеристик, розвиваються такі особистісні риси, як цілеспрямованість, рішучість, наполегливість, самостійність, ініціативність та вміння володіти собою. Проте фахівці з психології та фізіології підкреслюють, що здатність індивіда 17-19 років на свідомі регуляції своєї поведінки розвинена не повною мірою, що демонструє потенційні можливості удосконалення необхідних навичок саморегуляції студентів 1 курсу [14]. При розробці тренінгової програми формування словесного контролю виступів занепокоєння ми ґрунтувалися на точці зору когнітивних терапевтів (А. Елліс, А. Бек, Дж. Бек, Д. Майхенбаум, Т. Дзурілла, М. Голфрід), що кожна ситуація

породжує в індивіда автоматичну думку, а остання, в свою чергу, породжує емоцію. Звідси випливає, що розвиток у студентів раціонального мислення сприятиме придушенню негативних емоцій у навчальній діяльності, це призведе до зниження інтенсивності ситуативної тривожності, яка в результаті сприятиме зменшенню вербальних проявів тривоги. Так, на нашу думку, навчання учнів є ключем до боротьби з вербальною тривожністю раціональний мислення в стресовій ситуації, пов'язаній із навчальною діяльністю.

Основна *мета* навчальної програми - скорочення вербальних виступів тривожності, що закінчується у студентів в ситуаціях, пов'язаних із навчальною діяльністю.

Основними *завданнями* тренінгу є:

- 1) зменшення інтенсивності ситуаційного занепокоєння студентів, що закінчується в ситуаціях емоційної напруги, пов'язаних із навчальною діяльністю;
- 2) скорочення вербальних виступів занепокоєння студентів;
- 3) розвиток комунікативних навичок студентів;
- 4) розвиток соціальних навичок студентів.

Логіка побудови когнітивного тренінгу зумовила необхідність виокремлення його двох етапів. Перед початком тренінгу виконується спеціальний підготовчий (мотиваційний) етап, який проходить у формі співбесіди з майбутніми учасниками тренінгової групи. Мета цієї фази – інформувати студентів щодо цілей тренінгу, сприяти усвідомленню студентами існуючої проблеми, мотивувати бажання студентів стати членами тренінгової групи, встановити з ними позитивний емоційний контакт і переконайтеся, що вони позитивно налаштовані до наступної роботи. Основний етап тренінгу складається з двох підетапів : 1) інтенсивний (у закритій групі); 2) підтримувальний (у закритій групі). Інтенсивний тренінг проводиться двічі на тиждень протягом десяти тижнів. Кожне тижневе заняття триває не більше 60 хвилин. Загальна кількість занять на фазі інтенсивного навчання - 20. Підтримуюча фаза виконується в режимі один раз на тиждень, тривалість кожного заняття – 60-80 хвилин. Загальна тривалість обох етапів – 4 місяців (16 тижнів).

Принципи роботи групи: 1) чіткий структурований стиль управління – все заняття чітко розписані, проводяться в певні дні та час, а також тривалість кожного заняття фіксовані, усі інструкції чітко сформульовані; 2) уникнення емоційних і інформаційних перевантажень; 3) поступово перехід від жорсткої структурованості з орієнтацією на інтерпретацію інструктора до постійно зростаючої спонтанності у міжгруповій взаємодії; 4) поступовий перехід від більш директивного стилю до менш директивного; 5) поступовий перехід від емоційно нейтрального матеріалу на емоційно насичений; 6) поступове введення нового матеріалу і перехід до більш складних цілей і доручень; 7) постійне повторення і відпрацювання попередніх доручень; 8) обов'язковий зворотній зв'язок між тренером і студентами; 9) заборона на критику як зі сторони тренера, так і зі сторони інших членів групи; 10) насиченість занять позитивними емоціями – відмічається будь-який успіх, навіть найнезначніший; 11) обмін думками, спостереженнями та досвідом для всіх етапів роботи; 12) активний відпочинок і різні види хобі як додатковий спосіб подолання втомленості й стресу; 13) контроль виконання студентами домашнього завдання.

У навчальному процесі також використовуються методи : 1) *інструктаж* - як подолати певні ситуації, що викликають тривогу; 2) зворотній зв'язок - аналіз певних копінгових стратегій і типів поведінки, закріплення правильних рішень; 3) моделювання – вправи певних моделей поведінки (за участі тренера або інших членів групи); 4) розігрування ролей; 5) соціальні підтримка – заохочення на знахідку стратегії; 6) домашні завдання.

Принципи роботи тренера: 1) дає інструкції і контролює хід заняття; 2) бере участь у процесі моделювання ситуацій; 3) слідкує за виконанням студентами домашнього завдання; 4) забезпечує обов'язковий зворотній зв'язок; 5) проводить щодня заняття, фіксує перехід до нових рутин і цілі кожного заняття; 6) планує кожний наступний сеанс з урахуванням стратегії програми і аналізу попереднього заняття.

Розглянемо детальніше зміст і методику роботи над кожним із зазначених етапів.

Мотивувальний етап. Головною метою цього етапу стало знайомство з членами групи і налаштування контакту між учасниками і тренером.

Завдання:

- 1) знайомство учасників із основною метою і структурою тренінгу;
- 2) ознайомлення учасників із графіком занять; 3) виявлення очікувань членів групи стосовно тренінгу.

На етапі мотивації проводиться зустріч з майбутніми учасниками тренінгової групи. Під час засідання оголошується мета і завдання тренінгу, тренер пояснює важливість постійної участі в заняттях, представляє правила групової роботи. Студенти отримують пам'ятки, в яких зазначено правила групової роботи, а також розклад занять. Обговорюється також те, що студенти очікують від тренінгу.

Основний етап тренінгу складається з п'яти підпрограм, що обумовлюється окресленими завданнями.

Підпрограма 1. Розвиток навичок розпізнавання емоцій – спрямована на формування в студентів навичок самоспостереження і самоаналізу.

- Завдання:**
- 1) мотивація, постановка проблеми, знайомство;
 - 2) створення позитивної атмосфери і настрою;
 - 3) введення елементів групової взаємодії;
 - 4) виокремлення типових проблемних ситуацій в навчальній діяльності студентів;
 - 5) відпрацювання навичок автоматичного виявлення думок на ігрових моделях їхнього оцінювання;
 - 6) розпізнавання емоції, що виникають як реакція на автоматичні думки;
 - 7) розвиток навичок самоспостереження за допомогою ведення щоденника для реєстрацій ситуацій і пов'язані з ними думок і емоцій;
 - 8) обговорення прийомів і методів подолання негативних емоцій, якими вже володіють студенти.

Заняття 1. (див. Додаток Е)

Мета:

- створення умов для кращого знайомства учасників групи;
- виявлення очікувань кожного учасника від участі в тренінгу;

- знайомство з основними принципами когнітивної терапії;
- створення клімату психологічної безпеки і впевненості;
- самопізнання і знання учасників.

На першому занятті відбувається знайомство учасників групи. У ході виконання вправи «Знайомство» кожен студент ділиться основною інформацією про себе (ім'я, на якому на факультеті навчається, звідки родом, які має хобі та інтереси, як зазвичай проводять вільний від навчання час). Для того, щоб іншим членам групи було легше запам'ятати імена, студенти самі виготовляють картки з власними іменами і чіпляють їх на свій одяг. Під час впровадження вправи студенти дізнаються більше про себе, знаходять спільні інтереси. Вправа дозволяє учасникам групи почуватися не в колі чужих, а серед однолітків, близьких за духом, цікавий, універсальних.

Потім відбувається повторне обговорення правил роботи в групах. Правила, запропоновані тренером:

1. **Довіра.** Спілкування в групі має відбуватись на принципом взаємної довіри. Для того, щоб створити стосунки, що сприяють зміцненню атмосфери довіри, учасники групи мають вибрати прийнятну для кожного форму звертання (на «ти» або «Ви»). Коли форму заяви вибрано, її повинні дотримуватися всі, включаючи тренера, тому що однакове звертання до всіх учасників групи ставить всіх в однакові положення, сприяючи невимушеному спілкуванню.

2. **«Я» - висловлювання.** Безособове мовлення зазвичай приховує власну позицію спікера, знімає з нього відповідальність за викладену думку, заважає усвідомленню власної позиції. Тому слід уникати на групових заняттях безособового мовлення, замінюючи його на висловлювання з позиції «Я». Основою таких висловлювань повинні бути фрази типу: «Я вважаю...», «На мою думку...», «З моєї точки зору...», «Як на мене...», «З мого досвіду...» тощо

3. **Відвертість і щирість в спілкуванні.** Основою щирих і відвертих відносин всередині групи має стати чітке усвідомлення учасниками своїх власних думок та почуттів стосовно того, що відбувається під час занять. Усі учасники групи повинні дослухатися до себе, лишатися самими собою під час

обговорень та висловлення думок. Якщо учасник не хоче говорити відкрито про певне питання, краще промовчати, ніж брехати. Чесними повинні бути не тільки висловлювання про інших членів групи, але й що відносно себе.

4. Конфіденційність. Все, що відбувається, обговорюється і висловлюється, залишається в групі під час тренінгу і не розголошується за її межами. Якщо учасники групи будуть впевнені в тому, що ті почуття, думки і досвід, яким вони поділилися зі своїми колегами, залишатимуться конфіденційними, це сприятиме чесності у спілкуванні та бажанню відкрито розповісти про свої проблеми іншим людям, поділитися своїми власними проблемами.

5. Активність під час занять. Кінцевий результат роботи групи залежить від кожного його учасника. Ось чому студенти повинні під час занять бути активним: говорити, слухати, висловлювати власні думки, підтримувати інших учасників. Кожен повинен запам'ятати, що він працює не тільки для рішення власних проблеми, але і активно допомагає іншим членів групи подолати їх труднощі.

6. Правило «СТОП!». Це правило дає правильно кожному з учасників групи відмовитися від участі у виконанні завдання без пояснення причин. Якщо студент не бажає чесно відповісти на запитання, взяти участь у запропонованій грі, не готовий до відвертого обговорення проблеми, він може сказати «стоп». Звичайно, це правило краще використовувати наскільки можна рідше, тому що секретність та ізоляція обмежують можливості людини пізнати і знайти себе, шляхи рішення власних проблем.

7. Взаємна повага. Коли висловлюється хтось із учасників групи, інші студенти і тренер його уважно слухають, не перериваючи і не коментуючи, дають можливість говорити те, що хоче. Визнається право кожного на самовираження власних думок.

8. Неприпустимість безпосередніх оцінок людини і засудження. Під час обговорення в групі того, що відбувається, оцінюється не учасник, а його дії і поведінка. Заборонено використовувати повідомлення «Ти мені не подобаєшся»,

«Ти не правий», які варто замінити повідомленнями типу « Мені не подобається твоя манера поведінки», «Я не згоден з твоєю думкою».

Тренер пропонує кожному учаснику заповнити анкету, яка передбачає доповнення таких незакінчених речень:

- 1) Від тренера я очікую...
- 2) Від інших учасників я очікую...
- 3) Від себе я очікую...
- 4) Від участі в цьому тренінгу я очікую...
- 5) Мета, якої я маю намір досягнути, – ...

Потім тренер читає студентам міні-лекцію «Когнітивна модель», яка ознайомлює членів групи з особливостями суб'єктивного сприйняття людьми реальності.

Наприкінці заняття відбувається обговорення того, що студентам сподобалось або не сподобалось. Студентам пропонується вдома ще раз перечитати правила роботи в групі і знайти більше інформації про когнітивно-поведінкову терапію.

Заняття 2.

Мета:

- виокремлення і обговорення проблемних ситуацій, що виникають в процесі навчальної діяльності;
- розвиток навичок розпізнавання автоматичних думок;
- самопізнання і пізнання учасників.

Домашнє завдання обговорюється на початку уроку. Після того студенти слухають міні-лекцію «Ситуації навчальної діяльності». По закінченні лекції відбувається обговорення того, які ситуації навчальної діяльності є найбільш стресовими для учнів, а також причини виникнення занепокоєння в ситуації навчальної діяльності.

Після обговорення учасники групи виконують вправу «Позитивні й негативні думки». Тренер називає ситуацію, а студенти висловлюють ідеї, які в їх виникають (див. Додаток Ф).

Вправа супроводжується обговоренням ситуацій, які тренер не згадав, але які є проблемними для студентів і викликають у них негативні думки.

Після того відбувається обговорення заняття в цілому. Студентам пропонується доповнити три речення:

- 1) Сьогодні мене сподобалося...
- 2) Сьогодні мене не сподобалося...
- 3) Сьогодні я навчився...

Вдома учням пропонується почати вести щоденник реєстрації ситуацій навчальної діяльності та пов'язаних із ними думок.

Заняття 3. (див. Додаток 3)

Мета:

- відпрацювання на ігрових моделях навичок виявлення автоматичних думок і їхнього оцінювання;
- самопізнання і пізнання учасників.

На початку заняття відбувається обговорення домашнього завдання, після чого студентам пропонується вибрати складну ситуацію для розігрування її в ролях.

Після розігрування ситуації обговорюються можливі шляхи зменшення її проблематичності. Потім ситуація розігрується в більш конструктивному контексті.

Для підведення підсумку заняття студентам пропонується доповнити три речення:

- 1) Сьогодні мене сподобалося...
- 2) Сьогодні мене не сподобалося...
- 3) Сьогодні я зрозумів...

Вдома учням пропонується продовжувати вести щоденник реєстрації ситуацій навчальної діяльності та пов'язаних із ними думок.

Заняття 4. (див. Додаток І)

Мета:

- знайомство студентів із різними емоціями;
- навчання навичок розпізнавання емоцій;
- самопізнання і пізнання учасників.

На початку заняття відбувається обговорення домашнього завдання, після обговорення тренер пропонує студентам назвати відомі їм емоції. Усі згадані емоції вносяться до списку позитивних і негативних емоцій, який опубліковано для того, щоб учні могли бачити в будь-який час. Для закріплення емоційного словника студентам пропонується грати в гру «Снігова куля».

Потім студентам пропонується пограти в гру «Розпізнавання емоцій». Тренер показує малюнки учасникам групи, а студенти мають описати, які саме емоції переживають зображені люди. Під час гри студенти повинні звертати увагу на позу зображений людей, вираз їх обличчя, а також ситуації, в яких вони зображені.

Наступна гра - «Пантоміма». Обирається один зі студентів, який повинен за допомогою жестів і пози демонструвати емоції, а інші учасників групи їх розпізнати.

Для підсумку результатів студентам пропонується доповнити речення:

- 1) Сьогодні мене сподобалося...
- 2) Сьогодні мене не сподобалося...
- 3) Сьогодні я зрозумів ...

Завдання студентам:

1. Продовження ведення щоденника реєстрації ситуацій навчальної діяльності та пов'язаних із ними думок, але вони мають реєструвати також емоції, викликані цими ситуаціями.
2. Повторення емоційного словника.
3. Заповнення шкали інтенсивності емоцій.

Підпрограма 2. Розвиток навичок роботи з автоматичними думками - спрямована на розвиток у студентів умінь самоспостереження та самоаналізу, а також формування навичок адаптивної роботи з негативними думками.

Завдання: 1) виокремлення причин виникнення тривожності (негативні думки); 2) навчання оцінювання автоматичної думки; 3) пошук раціональної відповіді на автоматичну думку; 4) виокремлення думок, які найбільше пригнічують впевненість студентів в їхніх силах; 5) обговорення труднощів і шляхів їхнього подолання.

Заняття 5. (див. Додаток І)

Мета:

- обговорити ступінь прояву занепокоєння в ситуаціях навчальної діяльності студентів;
- закріплення вмінь розпізнавання автоматичної думки;
- самопізнання і пізнання учасників

На початку заняття відбувається обговорення домашнього завдання, обговорюються ситуації емоційного напруження, з якими стикалися студенти. Розглядаючи останній пункт домашнього завдання, учасники групи порівнюють шкали інтенсивності емоцій, які вони заповнювали вдома та узагальнювали масштаб інтенсивності емоцій, отриману ними в ході обговорення результатів. Потім студенти створюють список автоматичних думок для кожної з типових ситуацій навчальної діяльності.

Для підсумку результатів заняття студентам пропонується доповнити наступні речення:

- 1) Сьогодні мене сподобалося...
- 2) Сьогодні мене не сподобалося...
- 3) Сьогодні я зрозумів...

Вдома студентам пропонується продовжувати ведення щоденника.

Заняття 6. (див. Додаток У)

Мета:

- закріплення вмінь розпізнавання негативних думок;
- розвиток навичок оцінювання автоматичних думок;
- розвиток навичок пошуку раціональної відповіді на автоматичну думку;
- самопізнання і пізнання учасників.

На початку заняття відбувається обговорення домашнього завдання. Увага приділяється обговоренню автоматичних думок в ситуації навчальної діяльності. Після обговорення члени групи намагаються проаналізувати автоматичні думки за запропонованими запитаннями:

1. Які докази підтримують цю ідею?
2. Які докази протистоять цій ідеї?
3. Чи існує альтернативне пояснення?
4. Який найгірший сценарій розвитку цієї ситуації? Чи я зможу я пережити це?
5. Який найкращий сценарій розвитку цієї ситуації?
6. Який найбільш реалістичний сценарій розвитку цієї ситуації?
7. Якими є наслідки моєї віри в автоматичну думку?
8. Якими можуть бути наслідки зміни мого мислення?
9. Що я повинен робити у зв'язку з цим?
10. Що я міг би порадити своєму другові, який знаходиться в такий ситуації?

Після аналізу автоматичних думок студенти намагаються знайти адаптивні думки, які могли би спростувати негативні автоматичні думки.

Після того відбувається обговорення заняття в цілому. Студентам пропонується доповнити три речення:

- 1) Сьогодні мене сподобалося...
- 2) Сьогодні мене не сподобалося...
- 3) Сьогодні я навчився...

Вдома студентам пропонується продовжувати ведення щоденника, але почати заносити в нього адаптивні думки на кожную проблемну ситуацію.

Заняття 7. (див. Додаток І)

Мета:

- закріплення майстерності працювати з автоматичними думками;
- самопізнання і пізнання учасників.

На початку заняття відбувається обговорення домашнього завдання, після обговорення якого членам групи пропонується скласти список ситуацій, у яких неможливо впливати на джерело проблеми і вирішити його конструктивним способом. Потім студенти намагаються підібрати фрази, які вони використовують

щоб допомогти собі в такій ситуації.

Наступною вправою є робота з дисфункціональними думками. Членам групи пропонується обрати ситуацію навчальної діяльності, яку можна буде опрацювати з точки зору впливу нерациональних думок. Після вибору ситуації, обговорюються автоматичні думки в зазначеній ситуації і емоції, які вони викликають. Після обговорення студенти визначають адаптивні думки, здатні їх заспокоїти.

Для підбиття підсумків заняття студентам пропонується відповісти на три запитання:

- 1) Сьогодні мене сподобалося...
- 2) Сьогодні мене не сподобалося...
- 3) Сьогодні я навчився...

Вдома студенти продовжують вести щоденник, заповнюючи форму роботи з дисфункціональними думками для кожної проблемної ситуації.

Заняття 8. (див. Додаток Д)

Мета:

- закріплення майстерності виявлення автоматичних думок;
- закріплення майстерності пошуку адаптивних думок;
- самопізнання і пізнання учасників.

На початку заняття відбувається обговорення домашнього завдання, обирається ситуація для рольової гри. Після обігравання ситуація обговорюється членами групи з метою пошуку конструктивних шляхів її рішення.

Для підбиття підсумків заняття студентам пропонується відповісти на три запитання:

- 1) Сьогодні мене сподобалось ...
- 2) Сьогодні мене не сподобалося...
- 3) Сьогодні я навчився...

Домашнім завданням студентів є продовження ведення щоденника.

Підпрограма 3. Розвиток навичок роботи з внутрішніми переконаннями

— спрямована на розвиток навичок роботи з негативними думками та формування навички альтернативного мислення.

Завдання: 1) пояснення взаємозв'язку між автоматичними думками і проміжними переконаннями; 2) виявлення проміжних переконань студентів за допомогою аналізу автоматичних думок; 3) обговорення перехідних переконань студентів із метою їхньої зміни; 4) розвиток навичок альтернативного мислення і внутрішнього діалогу, спрямований на подолання тривожного стану; 4) пояснення зв'язку між глибинними та проміжними переконаннями; 5) пошук глибинних переконань студентів і їхніх причин.

Заняття 9. (див. Додаток Л)

Мета:

- пояснення студентам взаємозв'язку між автоматичними думками і глибинними та проміжними переконаннями;
- розвиток навичок виявлення проміжних переконань;
- самопізнання і пізнання учасників.

На початку заняття відбувається обговорення домашнього завдання, після чого тренер читає студентам міні-лекцію «Місце переконань в когнітивний моделі».

Після лекції лектор демонструє групі, як аналізувати проміжні та глибинні переконання. Крім того, один із учасників групи розповідає про стресори ситуації навчальної діяльності, що трапилися з ним, автоматичні думки та емоції, які вони викликали. На основі цього тренер аналізує глибинні переконання студента.

Для підбиття підсумків студентам пропонується дати відповіді на запитання:

- 1) Сьогодні мене сподобалося...
- 2) Сьогодні мене не сподобалося...
- 3) Сьогодні я навчився...

Вдома завдання студентів вони існують вивчення концепція «проміжне переконання», «глибинне переконання», а також продовжити ведення щоденника.

Заняття 10. (див. Додаток М)

Мета:

- розвиток навичок виявлення проміжних переконань;
- самопізнання і пізнання учасників.

На початку заняття обговорюються ситуації емоційної напруги, з яким і зіткнулися студенти з часу останньої зустрічі, а також їхні автоматичні й адаптивні думки в зазначених ситуаціях.

Після цього виконується вправи «Який я», коли один із членів групи розповідає про свої проблемні ситуації, і на основі цих історії треба розкрити глибинні переконання студента. Цього разу аналіз виконує не тренер, а самі члени групи. Для цього вони намагаються ідеально аналізувати автоматичні думки та проміжні переконання для безпомилкового виявлення глибинних переконань своїх товаришів.

Вдома студентам пропонується ще раз проаналізувати власні глибинні переконання.

Заняття 11. (див. Додаток П)

Мета:

- розвиток навичок формування нових проміжних переконань;
- самопізнання і пізнання учасників.

На початку заняття обговорюється домашнє завдання: розбір проблемних ситуацій, з якими стикаються студенти, автоматичних думок та емоцій, які виникли. Після обговорення студенти виконують вправу «Комплімент».

Вдома студентам пропонується ще раз проаналізувати власні якості, які були зазначені іншими учасниками групи.

Заняття 12. (див. Додаток Н)

Мета:

- розвиток навичок формування нових проміжних переконань;

- ознайомлення студентів із природою глибинних переконань;
- самопізнання і пізнання учасників.

Домашнє завдання обговорюється на початку заняття. Потім, щоб створити позитивне ставлення до себе, групі пропонується виконати вправу «Останній герой».

Удома студенти мають проаналізувати власні глибинні переконання. Для того, щоб цей аналіз не був голослівним, тренер радить їм писати у дві колонки докази, які підтверджують або спростовують ці переконання.

Підпрограма 4. Розвиток соціальних навичок – спрямована на формування в студентів навичок міжособистісного спілкування.

Завдання: 1) обговорення труднощів спілкування, що виникають між студентами і викладачами у процесі навчальної діяльності; 2) виокремлення та обговорення справжніх міжособистісних ситуацій (студент-викладач), які викликали труднощі; 3) обговорення можливих варіантів поведінки та діалогів в цій ситуації; 4) проведення рольової гри; 5) обговорення результатів рольової гри, виокремлення шляхів подолання труднощів під час спілкування.

Заняття 13. (див. Додаток П)

Мета:

- аналіз глибинних переконань студентів;
- обговорення труднощів спілкування, що виникають між студентами і викладачами в процесі навчальної діяльності;
- самопізнання і пізнання учасників.

Значна частина заняття відводиться обговоренню домашнього завдання. Потім студентам пропонується вправа «Мозковий штурм», під час якої вони складають список труднощів спілкування, які виникають між ними і викладачами в процесі навчальної діяльності.

Після «Мозкового штурму» підбиваються підсумки заняття. Домашнім завданням студентів є продовжувати ведення щоденника.

Заняття 14. (див. Додаток Р)

Мета:

- розвиток соціальних навичок;
- навчання подоланню труднощів у спілкуванні;
- самопізнання і пізнання учасників.

На початку заняття відбувається бесіда про ситуації емоційного напруження, з якими студенти зіткнулися після останнього заняття та адаптивних думок, які допомогли їм опанувати себе в зазначеній ситуації.

Потім, розглянувши задачі попереднього заняття, студентам пропонується виконати вправу "Чому ти запізнився?». У ході гри студенти намагаються проаналізувати можливі причини, чому вони спізнюються на заняття, і також те, як викладач може сприймати такі причини.

З усіх вказаних ситуацій вибирається та розігрується одна реальна ситуація в групі. Після цього студенти намагаються проаналізувати її з точки зору викладача.

Вдома студентам пропонується намагатися знайти конструктивні шляхи рішення проблемних та конфліктних ситуацій, які трапляються з ними.

Заняття 15. (див. Додаток 3)

Мета:

- розвиток соціальних навичок;
- навчання подоланню труднощів у спілкуванні;
- самопізнання і пізнання учасників.

Після обговорення домашнього завдання, визначається те, що найбільш лякає студентів у спілкуванні з вчителями, їм пропонується закінчити такі речення:

1. Якщо я буду говорити з викладача, то він...
2. Якщо я звернусь до викладача за допомогою, то він...
3. Якщо я на перерві зайду в кабінет викладача, то він...
4. Якщо я зізнаюся викладачеві, що не зрозумів цього питання, то він...
5. Навіть якщо я почну вчити цю тему, все одно викладач...

Домашнім завданням студентів є підійти до одного з викладачів і вирішити проблемне запитання.

Заняття 16. (див. Додаток Т)

Мета:

- розвиток соціальних навичок;
- навчання подоланню труднощів в спілкуванні;
- самопізнання і знання учасників.

На початку заняття відбувається обговорення того, як студенти вирішують проблемні ситуації. Серед ситуацій вибирається одна, яка відповідно до думки студентів, не була успішно вирішена, і її намагаються обіграти з метою змінити хід ситуації в позитивне русло.

Наприкінці заняття відбувається обговорення того, чому члени групи на цьому навчилися, і що їм було цікаво. Домашнім завданням студентів є продовжувати ведення щоденника.

Підпрограма 5. Розвиток вербальних навичок – спрямована на навчання студентів ефективного спілкування.

Завдання: 1) тренування відповідей на спонтанні питання на задану тему; 2) тренування доповіді на задану тему; 3) вільне спілкування на обрану тему, ведення дискусії; 4) аналіз вербальних проявів тривожності студентів; 5) обговорення труднощів і шляхів їх подолання; 6) поступова підготовка студентів до переходу до підтримувального етапу тренінгу, на якому продовжується відпрацювання навичок, на які був спрямований інтенсивний етап.

Заняття 17. (див. Додаток Н)

Мета:

- знайомство студентів із вербальними проявами тривожності;
- обговорення вербальних проявів тривожності, які студенти помічають в власному мовленні і мовленні інших членів групи;
- самопізнання і знання учасників.

На завершення обговорення домашнього завдання до уваги студентів пропонується міні-лекція на тему «Вербальні прояви тривожності», після якої студенти пробують проаналізувати власне мовлення та мовлення інших учасників групи і назвати, які вербальні прояви тривожності вони спостерігають.

Для підведення результатів заняття для студентів пропонується відповісти на питання:

- 1) Сьогодні мені сподобалось ...
- 2) Сьогодні мені не сподобалося...
- 3) Сьогодні я навчився...

Студентам вдома рекомендується фіксувати в зошиті вербальні прояви тривожності, які вони помічатимуть в власному мовленні.

Заняття 18. (див. Додаток Ф)

Мета:

- тренування доповіді на задану тему;
- тренування відповіді на спонтанні запитання за наданою темою;
- самопізнання і пізнання учасників.

На початку заняття відбувається обговорення домашнього завдання, після чого студенти виконують вправу «Повідомлення». Наприкінці вправа відбувається обговорення того, які вербальні прояви тривожності студенти помітили в мовленні спікера і тих учасників, які ставили запитання.

Вдома студенти повинні підготувати короткі доповіді для вправи «Конференція».

Заняття 19. (див. Додаток Х)

Мета:

- тренування доповіді на вказану тему;
- тренування відповідей на спонтанні питання на вказану тему;
- самопізнання і знання учасників.

Основною частиною заняття є міні-конференція, на яких члени групи виступають з доповідями, а також відповідають на запитання інших студентів. Після прослуховування кожної доповіді студенти мають змогу проаналізувати власне мовлення та мовлення інших учасників групи на наявність вербальних проявів тривожності, а також порівняти, наскільки підготовлене мовлення відрізняється від непідготовленого.

Домашнім завданням студентів є продовжувати ведення щоденника.

Заняття 20. (див. Додаток С)

Мета:

- вільне спілкування на обрану тему;
- ведення дискусії;
- підготовка студентів до переходу до підтримувального етапу.

Основна частина заняття присвячується вправі «Дискусійний клуб». Завдання студентів полягає не тільки в тому, щоб висловити свою думку та переконати їх у ній інших, але і слідувати за власним мовленням, мінімізувати вербальні прояви тривожності, відповідати принципам логічності та зв'язності викладу думок, а також вести обговорення з позиції сприймання думок інших членів групи.

Після виконання вправи обговорюється, чи покращилось мовлення студентів, і також те, чи був тренінг ефективним.

Тобто на основі аналізу причин виникнення тривожності та її вербальних проявів, і також із урахуванням існуючих методик подолання тривожного стану нами була розроблена навчальна програма формування моніторингу за вербальними проявами тривожності студентів в ситуаціях емоційної напруги. Основна мета цієї програми – зменшення інтенсивності вербальних проявів тривожності шляхом формування управління студентами їхніх автоматичних думок і зміни проміжних переконань. Передбачається, що розроблена нами програма здатна не тільки допомогти студентам опанувати власне мовлення в ситуаціях, пов'язаних з навчальним процесом, а й загалом оптимізувати навчальну діяльність і покращити її результати.

3.3. Аналіз ефективності тренінгової програми формування контролю за вербальними проявами тривожності студентів в ситуаціях емоційної напруги

Метою використання розробленого тренінгу було сприяння зменшенню вербальних проявів тривожності студентів у ситуаціях емоційної напруги під час

навчальної діяльності, з метою оптимізації навчального процесу. Тому було організовано практичне затвердження тренінгової програми. Робочою гіпотезою стало таке положення: якщо протягом чотирьох місяців за допомогою розробленої нами методики розвиток здатності студентів опанувати ситуаційну тривожність і конструктивно перетворювати автоматичні думки, то це сприятиме зменшенню вербальних проявів тривожності в їхньому мовленні.

Під час затвердження тренінгової програми незалежною змінною виступило виконання досліджуваними спеціальних вправ, запропонованих в нашій тренінговій програмі формування контролю відповідно до вербальних проявів тривожності студентів в ситуаціях емоційної напруги, і залежною змінною – рівень мовленнєвої тривожності студентів, що визначає рівень особистісної схильності останніх до вербальних проявів тривожності.

У експерименті взяли участь 40 студентів першого курсу гуманітарних спеціальностей Східноукраїнського національного університету імені Володимира даля. Експериментальна та контрольна групи склалися з 20 осіб (10 хлопці і 10 дівчат в кожній). Для студентів експериментальної групи протягом чотирьох місяців було проведено навчання із формуванням контролю відповідно до вербальних проявів тривожності в ситуаціях емоційної напруги, основний етап який складався з п'яти підпрограм. Для того, щоб зрозуміти, чи було досягнуто вставлені цілі, проаналізуємо кожен із них.

Перша підпрограма «Розвиток навичок розпізнання емоцій» була спрямована на формування в студентів навичок самоспостереження та самоаналізу. Основними завданнями було визначено: 1) мотивація, постановка проблеми, знайомство; 2) створення позитивної атмосфери і настрою; 3) ведення елементів групової взаємодії; 4) виявлення типових проблемних ситуацій в навчальній діяльності студентів; 5) відпрацювання на моделях гри навичок виявлення автоматичних думок та їхнього оцінювання; 6) розпізнавання емоцій, що виникають як реакція на автоматичні думки; 7) розвиток навичок самоспостереження з використанням журналу записів ситуацій пов'язаних із їхніми думками і емоціями; 8) обговорення технік і методів подолання

негативних емоцій, якими користуються студенти. Підпрограма складалася з чотирьох занять.

На першому занятті проведено знайомство членів групи, обговорення правил роботи, а також очікування студентів що відносяться до навчання. Під час заповнення членами групи «Анкети очікування учасника», було прийнято такі відповіді:

- 1) Від тренера я очікую: *щирість, доброта, чесність допомога.*
- 2) Від інших учасників я очікую: *щирість, чесність, підтримка, розуміння, дружнє ставлення.*
- 3) Від себе я очікую: *щирість, чесність, результати.*
- 4) Від участі у цьому тренінгу очікую: *результати, полегшення, цікавого спілкування.*
- 5) Мета, яку я маю намір досягти, – *покращити спілкування з викладачами; покращити свої результати на сесії; отримати задоволення від спілкування з тренером і групою.*

На занятті також відбулося обговорення міні-лекції «Когнітивна модель», в під час якого члени групи погодилися, що їхні думки були дуже впливовими на сприйняття про певні ситуації, наприклад ситуації емоційного напруження. Зокрема, студенти зазначили: «Я ніколи про це не думав, але так, я сама себе накручую...» (Марія С.); «Я це розумію, але не можу себе в цьому переконати, що нічого поганого не відбудеться» (Валентин А.).

З основними ситуаціями навчальної діяльності, пов'язаними з виникненням тривожності, з якою студенти познайомилися під час другої сесії. Наприкінці міні-лекції «Ситуація навчальної діяльності» сталося обговорення, які ситуації навчальної діяльності є найбільш стресовими для студентів. Серед таких ситуацій зазначено виступ на конференції, заліку і іспиті, захисту індивідуальні роботи, контрольні зрізи знань. Крім того, студенти заявили, що присутність незнайомих людей або великої кількості людей змінює стрес у цих ситуаціях. Серед ситуацій, які найменше впливають на емоційний стан студентів, були зазначені лабораторні та семінарські заняття.

Щодо причин стресогенності ситуацій навчальної діяльності студентів зазначили:

- страх втратити стипендію;
- страх бути відрахований з університету за неуспішність;
- страх сором'язливості;
- страх бути осміяним;
- страх бути гірше за інших студентів;
- страх перед батьками;
- страх перед викладачами.

Під час вправи «Позитивні та негативні думки» тренер називає ситуації і студенти висловлюють думки, які в них виникали (див. Додаток Ж). Потім відбулося обговорення тих ситуацій, які тренер не зазначив, але які є проблемним для студентів і викликають в них негативні думки. До таких ситуацій, студенти віднеси візит до викладачів, щоб розрахуватися з боргами по навчанню; візит до викладачів з проханням пояснити незрозумілий матеріал; візит до деканату, щоб вирішити особисті проблеми. Негативні думки, які виникали в студентів в зазначених ситуаціях були такі:

- викладач не захоче навіть говорити зі мною;
- мене просто виженуть з кабінету;
- на мене кричатимуть;
- викладач завалить мене іншими питаннями і я все одно не здам.

Основну частину третього уроку було присвячено рольовій грі.

Студентам було запропоновано вибрати складні ситуації для того, щоб розіграти її в ролях. Було обрано таку ситуацію: студент (в даному випадку представник заступник старости), приходить до деканату, щоб дізнатися про зразки написання заяви. Розігрувалася ситуація спілкування учня та методиста. Роль методистка грає вчитель, завдання якого – скопіювати поведінку методиста зі слів учня. Завдання учня: вимовити всі свої думки вголос. Далі наводиться стенограма рольової гри.

Студент знаходиться під кабінетом, переконуючи себе увійти. (Він знову на мене буде кричати. Вона завжди кричить, коли її щось питаєш. Може краще не йди сьогодні, це ж може зачекати до завтра. Але якщо не здати ці заяви вчасно, вона буде кричати ще більше.)

До кабінету заходить студент: Добрий день.

Методист: Добрий

Студент: Ви сказали, що треба було написати заяву. Ну, щоб писали всією групою. Я хотів дізнатися, як їх правильно писати, ті заяви. Ну, що там має бути написано?

Методист: У довільній формі писати.

Студент: Але потім Ви кажете, що ми їх неправильно написали.

Методист: Ви що, в школа не вчилися? Не знаєте як заяви писати?

Студент: Але ми не... Ми знаємо, але ж можемо помилятися. Ви хоч підкажіть, що там має бути написано. (Якщо я не дізнаюся, як це зараз робити, одноклассники мене буде з'їдати.)

Методист: Я не розумію, це так важко написати три речення у заяві? Добре, зараз пошукаю заяви з минулого року. Зайдіть через хвилин двадцять-тридцять.

Студент: Дякую. (Чому б не дати зразок зараз і полегшити кожному життя?)

Після розігрування ситуації відбулося обговорення ситуації та того, як це можна було зменшити його проблемний характер. Зазначалося, що учень був незрозумілим питання, немає можливо звичайно пояснити, що точно йому потрібно. Після того ситуацію було обіграно в більш конструктивному каналі.

Студент: Доброго дня.

Методист: Доброго.

Студент: Можна запитати у Вас зразок заяви на поселення в гуртожиток відповідно до рейтингової системи?

Методист: Так, зайдіть через двадцять-тридцять хвилин.

Четверте заняття було присвячене ознайомленню учасників групи з емоційним словником і його закріплення.

Під час виконання домашніх завдань студенти вели щоденники, де реєстрували ситуації емоційної напруги і ті емоції, які вони викликали.

Тобто, відповідно до цілей, поставлених у першій підпрограмі протягом перших чотирьох занять студенти були ознайомлені з метою і вмістом тренінгової програми, ситуаціями емоційної напруги в навчальній діяльності та також навчилися ідентифікувати власні емоції в подібних ситуаціях.

Друга підпрограма «Розвиток навичок роботи з автоматичними думками» була спрямована на розвиток в учнів навичок самоспостереження та самоаналізу, і також формування навички адаптивної роботи з негативними думками. Основними завданнями було визначено: 1) виокремлення причин виникнення занепокоєння (негативних думок); 2) навчання оцінювання автоматичної думки; 3) пошук раціональної відповіді на автоматичну думку; 4) виокремлення думок, які найбільше пригнічують упевненість студентів у власних силах; 5) обговорення труднощів та шляхів їх подолання. Підпрограма складалася з чотирьох занять. На першому занятті в результаті обговорення ситуацій емоційної напруги в навчальній діяльності і ступінь виразності занепокоєння в кожному з них, студенти склали узагальнену шкалу інтенсивності емоцій в ситуаціях навчальної діяльності, які подано в табл. 3.1.

Водночас учасники групи зазначили, що ці ситуації є типовими для всіх студентів, однак, у кожного можуть бути індивідуальні ситуації, здатні генерувати емоційну напругу. Найчастіше такі ситуації, за словами студентів, можуть бути пов'язані з негативним попереднім досвідом, власною антипатією до окремого викладача, неприязним ставленням окремого викладача до студента.

Узагальнена шкала інтенсивності емоцій

Ступінь інтенсивності емоцій / занепокоєння	Ситуація навчальної діяльності
100%	Державна атестація, захист дипломних робіт
90%	Екзамен
80%	Залік, захист курсових робіт
70%	Виступ на конференції
60%	Контрольний зріз знань
50%	Модульна контрольна робота
40%	Письмова самостійна робота
30%	Захист рефератів, розрахункових та інших видів індивідуальних занять
20%	Семінар
10%	Лабораторна робота
0%	Лекція

Після складання узагальненої шкали інтенсивності емоцій студенти спробували скласти список автоматичних думок на кожну з типових ситуацій.

Лекція: «шара»; можна відпочити; шкода, що відмічають.

Лабораторна робота: Я забув халат; головне - нічого не розбити; я цього ніколи не зрозумію.

Семінар: головне - щоб мене не спитали; головне - щоб не було додаткових питань; я не підготувався.

Захист рефератів, розрахункових і інших видів індивідуальних занять: серед членів комісії є незнайомі люди; можуть поставити додаткові питання; з мене глузуватимуть.

Письмова самостійна робота: я не зможу списати.

Модульна контрольна робота: мене не буде атестовано; я не зможу списати; я нічого не знаю; я погано підготувався.

Контрольний зріз знань: я нічого не знаю; за весь час навчання я не вивчив нічого.

Виступ на конференції: що я тут роблю?; тут занадто багато людей; моя доповідь не така цікава як в інших; я соромлюся.

Залік: я не зможу списати; я не потраплю до другої відомості; батьки мене вб'ють.

Захист курсових робіт: на додаткові питання я не відповім; серед членів комісії багато незнайомих людей; мене завалять.

Іспит: я не матиму стипендії; я потраплю до другої відомості; я не зможу списати; викладач завалить мене; мене виженуть з університету.

Державна атестація: я нічого не знаю; я забув навіть те, що знав.

Захист дипломної роботи: я стільки працював і нічого не пам'ятаю; я не відповім на запитання; в комісія багато незнайомих людей.

На другому занятті спеціальної уваги було приділено питанням відносин студентів із окремим викладачем. Відповідно до слів декількох учасників групи, вони «боялися» цього викладача. Відзначено такі автоматичні думки: «я їй не подобаюсь і вона не приховує цього». Студенти відзначали страх. Після обговорення студенти підсумували, що таку ситуацію можна вирішити за допомогою самоаналізу, тобто аналізу чого таке ставлення вчителя до студента може бути спричинене та спробувати змінити у поведінці або зовнішнього вигляду, яке може спричинити таке положення.

Після обговорення члени групи пробували аналізувати автоматичні думки за оформленням. Особливо думка «я їй не подобаюсь, і вона цього не приховує»:

1. Які докази підтверджують цю думку? *Вона ігнорує мене, коли я до неї звертаюся. Вона говорить зі мною різко. Вона постійно ставить мені найважчі питання. Вона постійно підкреслює, що я найгірший з усіх в групі.*

2. Які докази суперечать цій ідеї? *Якщо я заслуговую на хорошу оцінку, вона мені її поставить.*

3. Чи існує альтернативне пояснення? *Це її спосіб спілкування. Я нагадую їй когось, кого вона не любить. Вона загалом погано ставиться до студентів.*

4. Який найгірший сценарій розвитку цієї ситуації? Чи зможу я пережити це? *Я можу зірватися і висказати їй в очі, що викладач не повинен так ставитися до студентів. Тоді вона точно мене зненавидить, і я взагалі не складу іспит з її предмету. У кращому випадку складу з другої або третьої відомості і не отримуватиму стипендії; в гіршому – мене загалом буде відраховано із університету.*

5. Який найкращий сценарій у цій ситуації? *Я розумію, що це розлютить її в мені, і зможу змінитися. Тоді її ставлення до мене покращиться і в мене більше не буде проблем з її предметом.*

6. Який найбільший реалістичний сценарій розвитку цієї ситуації? *Я намагатимусь покращити її ставлення усіма доступними шляхами і вона пожалє мене.*

7. Якими є наслідки моєї віри в автоматичну думку? *Я не відповідаю на запитання, навіть якщо я знаю відповідь, тому маю набагато гірші бали, ніж вони могли би бути.*

8. Які можуть бути наслідки зміни мого мислення? *Я не боятимусь відповідати на запитання і я зможу покращити свої бали.*

9. Що я повинен робити у зв'язку з цим? *Знайти конструктивні шляхи вирішення цієї ситуації. Проаналізувати, що я можу змінити в собі, щоб викладач ставився до мене краще.*

10. Яку пораду я можу дати своєму другові, який опинився в такій ситуації? *Проконсультуватися зі старшими курсами, можливо, вони мали такі самі проблеми. Прийти до викладач і запитати, як ви можете покращити бали.*

Після аналізу автоматичного мислення студенти намагалися знайти адаптивну думку, яка могла б спростувати негативну автоматичну думку: *насправді мені тільки здається, що її ставлення до мене негативне; у нього просто поганий день; я повинен працювати – тільки від цього залежать мій бал.*

На третьому завданні членам групи було доручено скласти список ситуацій, в який неможливо впливати на джерело проблеми і вирішити його конструктивним способом. До таких ситуацій студенти віднесли ситуації модульної контрольної роботи, заліку, екзамену. За словами учасників групи, такі ситуації пов'язані з оцінкою їх знань, ускладнено тим, що студенти не засвоїли матеріал правильним способом або сумніваються у своїх власних силах. Значні ситуації супроводжуються такою автоматичною думкою: «Я не зможу правильно написати контрольну», «Я не здам іспит (залік) з першого разу».

Студентам був запропоновано підібрати фрази, за допомогою яких вони можуть допомогти собі в таких ситуаціях. Зазначеними фразами є: "Я повторю все і я можу", «Я здатний на більше», «Я не гірший за інших студентів». Група вважає, що такі фрази сприяють активній діяльності, що призведе до потрібного результату.

Ще однією вправою була робота з дисфункціональними думками. Членам груп було запропоновано вибрати ситуацію навчальної діяльності, яка була б можливою був процес з балів переглянути вплив ірраціональній думки. Було обрано ситуацію виступу перед великою аудиторією. Автоматичними думками були: «Я скажу щось не так», «Я забуду те, що знаю», «Люди будуть сміятися, а мені буде некомфортно», «Я не зможу взяти підібрати правильні слова». Емоції, визначені студентами, – страх і тривожність. Після дискусії студенти виділили такі адаптивні думки: «Я кращий за всіх присутніх» «Я знаю тему виступу», «Напишу план виступу, щоб не забути, про що треба говорити ». На думку членів групи, такі адаптивні думки здатний заспокоїтися їх продуктивніше, і вони не будуть відчувати страх.

В основі четвертого заняття стала рольова гра, в якій був обіграно справжню ситуацію. Такою ситуацією став випадок недопущення студентів до складання іспиту. Програвалась розмова трьох студентів із викладачем, роль якого виконував тренер.

Викладач: отже, Ви троє не допущенні до складання іспиту.

Студент 1: Але ж я був присутній на всіх парах!

Викладач: Проте Ви не здали жодної лабораторної роботи. Необхідно не просто бути присутнім на парі, але й працювати.

Студент 2: І що ми не так робили? Інші також не дуже працюють.

Викладач: Інші виконували кожне завдання, не мають заборгованостей і не пропускають пар з невідомих причин.

Студент 3: Але я показав Вам лабораторну.

Викладач: І я вам — пояснила, що лабораторна зроблено погано, тому що ви використали неправильну формулу. Чому не переробили завдання і не показали його мені досі?

Студент 3: Я не знаю як потрібно зробити...

Викладач: Треба було підійти і запитати. Я б вам допоміг.

Студент 2: А можна написати якийсь реферат?

Викладач: Реферат – це інша робота, і Ви не засвоїли навіть основний матеріал. Тому я не можу вам допомогти. Йдіть навчайтеся. Після того, як ваша група пройде, ми будемо тренуватися індивідуально, а спробуєте здати іспит по другій відомості.

Учасники групи обговорили ситуацію. Було вирішено, що дії студентів не були конструктивними. Вони не намагалися вирішити проблему, а лише почули вердикт учителя. Учні, які виконували ролі «жертв» вказали, що емоції, які вони відчували в зазначеній ситуації – страх, хвилювання, тривожність. Автоматичні думки: «якщо я попрошу, вона взагалі розізлиться», «у мене зараз стипендії не буде», «я не пройду навіть по другій відомості». Було прийнято рішення, що конструктивним шляхом вирішення цієї ситуації було би попросити викладача пояснити незрозумілий матеріал, і також попросити

про можливість здачі матеріалу до іспиту і, як результат, отримати допуск до його складання.

Під час виконання домашнього завдання студенти продовжували ведення щоденника, реєструючи також дисфункціональні думки в кожній із ситуації.

Таким способом відповідно з поставлених задач, під час другої підпрограми студенти навчилися розпізнавати власні негативні думки та шукати адаптивні відповіді на них.

Третя підпрограма «Розвиток навичок роботи з внутрішніми переконаннями» була спрямована на розвиток умінь працювати з негативними думками і формування навичок альтернативного мислення. Основними завданнями визначено такі: 1) пояснення взаємозв'язку між автоматичними думками і проміжними переконаннями; 2) виявлення проміжних переконань студентів за допомогою аналізу автоматичний думок; 3) обговорення проміжних переконань студентів з метою їхньої зміни; 4) розвиток навичок альтернативного мислення і внутрішнього діалогу, спрямованого на подолання тривожного стану; 4) пояснення зв'язку між глибинними і проміжними переконаннями; 5) пошук глибинних переконань студентів і їх причини. Підпрограма складалася з чотирьох занять.

На першому занятті студентам було прочитано міні-лекцію «Місце переконань в когнітивній моделі», після чого тренер продемонстрував групі, як необхідний проводити аналіз проміжних і глибинних переконань. Для цього один із учасники групи розповідав про стресові ситуації під час навчальної діяльності, які з ним сталися автоматичні думки і емоції, які вони викликали. Виходячи з цього тренер аналізував глибинні переконання студента. Вправа була з ентузіазмом сприйнята групою, студенти з цікавістю розповідали про свої проблеми, потім слухали висновки тренера.

В основній частині другого заняття стала вправа «Який я», коли один із учасників групи розповідав про свої проблемні ситуації, та на основі цих історій потрібно було розкрити глибинні переконання студента. Цього разу аналіз зроблено не тренером, а самі члени групи. Вправа була цікавою для студентів.

Вони пробували ідеально аналізувати автоматичні думки і середній проміжні переконання для безпомилкового виявлення глибинних переконань своїх товаришів. Нижче наведено приклади аналізу глибинних переконань студентів, зроблених під час заняття.

Приклад 1.

Студентка: Першою моєю проблемною ситуацією була здача іспиту з психології. Одразу я повинна сказати, що мова йде не про хвилювання або страх. Справа в тому, що під час заліку викладач вигнав із аудиторії студента тому що для останнього не вистачило місця. При цьому всі по одному сіли за партою, але викладач сказав, що не дозволить двом сидіти, а тому він і не допускає мого одногрупника до складання заліку. Я подумала: «Навіщо він взагалі це робить?». Я не можу сказати що злість – це саме те, що я відчувала... якщо взяти по 100-бальній шкалі, злості було відсотків на сорок. Швидше це було обурення діями викладача.

Питання одного з учасників групи: Як ви заспокоїлися в цій ситуації?

Студентка: Мені не вдалося заспокоїтися під час написання заліку. Постійно відчувала якесь хвилювання. Заспокоїлась тільки після того, я вийшла з аудиторії і обговорила цей випадок із одногрупниками.

Питання одного з членів групи: Розкажіть нам ще одну ситуацію.

Студентка: Другою ситуацією був модуль з генетики. Думка: «Якби це написати, щоб мене допустили до іспиту». Тому що у всіх проблеми з генетикою.

Питання один з членів групи: Чому Ви були переконані, що Ви не напишете цей модуль?

Студентка: Тому що було дуже важко. Складніший за попередні. Я погано знала матеріал. Емоція, яку я відчувала – хвилювання, відсотків на шістдесят.

Питання одного з членів групи: Як це хвилювання вплинуло на Вас?

Студентка: Мені було важко зосередитися. Я не могла згадати навіть матеріал, який знала.

Питання одного з учасників групи: Ви намагалися якось боротися зі своїм хвилюванням?

Студентка: Так, як я постійно говорила собі, що це має бути написано, а тому я маю зосередитись і написати.

Після обговорення студенти прийшли висновку, що перша ситуація значно відрізняється від тих випадків, які зазвичай обговорюються в групі, оскільки це не пов'язано з турбуванням студентки щодо себе і своїх успіхів, а стосується її ставлення до приниження та образи іншого студента з боку викладача. На думку студентів, глибиною установкою, яка це показує на прикладі цієї ситуації є «справедливе ставлення до всіх».

Щодо другої ситуації студенти відзначили, що думки студентки свідчать про адекватну оцінку ситуації, вона справді усвідомлює масштаби як добре вона вивчила матеріал, і коли впевнена у своїх власних силах і переконана в тому, що здатна досягти успіху.

Приклад 2.

Студент: У мене проблемною була ситуація повторної спроби здати модуль. Оскільки я не склав його з першого разу, я дуже переживав перед другою спробою. Думки, які у мене виникли в той момент: «Я не напишу цей модуль і викладач не допустить мене до складання іспиту».

Питання від одного з учасників групи : Що було доказом того, що ви не напишете цю модульну роботу знову?

Студент: Я погано підготувався до неї І я вже просто боявся писати її знову, тому що це був невдалий досвід першої спроби.

Питання одного з учасників групи: Чи намагалися Ви заспокоїтися і як?

Студент: Я постійно повторював, що я повинен написати це.

Питання один з членів групи: Ви можете нагадати свої емоція після написання модульної роботи вперше і перед написанням знову?

Студент: Після першої спроби я засмутився. Перед другою спробою – страх... Я боявся. А також пригнічення. Весь час між першою і другою спробами.

Питання одного з учасників групи: Перед першою спробою хвилювання було менше?

Студент: Набагато менше. Якщо брати у відсотках, то перед першою спробою - відсотків тридцять, а перед другою - відсотків сімдесят-вісімдесят. Єдине, що більш-менш заспокоювало, – це те, що я вже приблизно знав, які можуть бути питання. Я орієнтувався. Не було страху перед невідомим, можна сказати.

Питання від одного з учасників групи: Чи можете ви розповісти про інші ситуації?

Студент: Я боюся відповідати на уроці філософії. О с о б л и в о робити доповіді. Я навіть не знаю, чому. Мені подобається викладач, подобається, як вона веде пари і подає матеріал, але я боюсь її.

Питання один з членів групи: Які думки у Вас виникають, коли Вам потрібно відповідати?

Студент: «Вона мені поставить такі питання, на які я не зможу відповісти».

Питання одного з членів групи: Ви казали, що емоція, яку Ви відчуваєте – страх. Коли вона є найсильнішою?

Студент: Під час відповіді. Коли я відповідаю, я відчуваю, як червонію, мені стає жарко, в мене тремтять руки, з'являється піт.

Питання одного з членів групи: А коли Ви загалом виступаєте перед аудиторією, у Вас також виникають такі прояви?

Студент: Так, думаю так.

Питання одного з членів групи: А які думки у Вас виникали, коли виступаєте перед великою аудиторією?

Студент: "Я скажу щось не те або я забуду те, що я маю розповісти, мені буде неприємно, і всі будуть сміятися з мене".

Питання один з членів групи: У Вас були випадки, коли Ви щось забули, і над Вами сміялися?

Студент: Ні. Але я мав такі випадки, коли я не міг висловитися своєю думку. Я можу багато думати, але я не можу висловити те, що я думаю. Я просто не можу підібрати слів.

Питання від одного з учасників групи: Наскільки сильний ваш страх перед виступом перед аудиторією?

Студент: Сімдесят відсотків

Питання від одного з учасників групи: А якщо це просто компанія однолітків, але маловідома Вам. Ви будете висловлювати власну точку зору під час обговорення деяких запитань?

Студент: Швидше за все, я буду мовчати.

Після обговорення студенти вирішили, що фразою, яка найкраще передає внутрішнє переконання студента, є «Я не здатен». Студент є невпевненим в собі, у своїх силах і знаннях, у компанії однолітків він не може позиціонувати себе таким чином, щоб його думку поважали і враховували. Крім того, на поведінку студента істотно впливає його попередній досвід. Щодо другої ситуації члени групи також зазначили, що студент не має страху конкретного викладача, але насправді є страх перед аудиторією, який посилюється невпевненістю у собі.

На третьому занятті студенти з ентузіазмом прийняли вправу «Комплімент». Після отримання списку особистісних властивостей, які були зазначені іншими членами групи, кожен студент проаналізував ті, які не помітили в собі.

Підсумовуючи заняття, студенти підкреслили, що їм сподобалось робити компліменти іншим, і також чути компліменти на свою адресу. За їхніми словами, вправа навчила їх цінувати та поважати себе, і правильно оцінювати особистості властивості як свої, так і інших людей. Студентам вдома було запропоновано ще раз проаналізувати власні риси характеру, які були зазначені іншими учасниками групи.

З метою закріплення позитивного ставлення до себе на четвертому занятті групі було запропоновано виконати вправу «Останній герой». Всі учасники групи із задоволенням взяли участь в грі. Під час виконання вправи студенти допомагали

один одному знаходити свої позитивні властивості, риси характеру, підказували іншим, чим вони могли б бути корисними для команди. Загалом вправа пройшла успішно і викликала у студентів підняття настрою та віри у власні сили. Під час підведення підсумків заняття члени групи зазначили, що вправа «Останній герой» була однією з найцікавіших вправ, яку вони виконували протягом усього тренінгу.

У ході виконання домашнього завдання студенти продовжували ведення щоденників, а також аналізували власні переконання з метою їх підтвердження або спростування.

Такі спосіб відповідно до доставленого завдання, під час третьої підпрограми члени групи навчилися виявляти свої власні проміжні переконання за допомогою аналізу автоматичних думок, виявити глибинні переконання на основі проміжних, а також аналізувати справедливість останніх.

Четверта підпрограма «Розвиток соціальних навичок» була спрямована на формування в студентів навичок міжособистісного спілкування. Основними завданнями було визначено: 1) обговорення труднощів спілкування, що виникають між студентами і викладачами в процесі навчальної діяльності; 2) виокремлення і обговорення справжніх міжособистісних ситуацій (студент-викладач), які виникали труднощі; 3) обговорення можливих варіантів поведінки і діалогів в цих ситуаціях; 4) ведення рольової гри; 5) обговорення результатів рольової гри, визначення шляхів подолання труднощів під час спілкування. Підпрограма складалася з чотирьох занять.

На першому заняття студентам було запропоновано скласти список труднощів спілкування, які виникають між ними і викладачами в процесі навчальної діяльності. До ситуацій, які виникають найбільше труднощів студенти віднесли:

1. Ситуації здачі заборгованості з предмету. За словами студентів, викладачі сприймають заборгованості тільки з точки зору, що студент не вчив матеріал, однак члени групи зазначили, що причиною може бути те, що предмет важкий і студент його не розуміє; у студента проблеми особистого характеру або зі

здоров'ям; студентів не вистачає часу на вивчення всіх предметів.

2. Ситуація пропуску занять із різних причин. На думка членів групи, викладачі завжди негативно сприймають їх відсутність на навчанні, і відносять це на рахунок відсутності без причини. Однак, як зазначили студенти, такі ситуації можуть бути викликані проблемами зі здоров'ям; працею, оскільки більшість студентів працює; проблемами в особистому житті або в родині.

3. Ситуація запізнення на заняття. Студенти зазначили, що велика кількість викладачів не допускають студента до занять, якщо він запізнився. Однак, на їхню думку, така ситуація може бути результатом проблем з транспортом, особливо під час «години пік».

На другому занятті, враховуючи проблеми, розглянуті раніше, студентам було рекомендовано виконати вправу «Чому запізнився?». Під час гри студенти спробували проаналізувати можливі причини запізнення на урок, а також те, як викладач може сприймати такі причини. На думку студентів, вправою доведено, що більшість причин, озвучених студентами, прозвучали непереконливо і насправді вони могли спричинити недовіру викладача. Студенти визнали, що самі б засумнівалися в причинах, якби були викладачами, чи насправді це вказані проблеми, а не «бажання спати довше або сходити в буфет без черги».

З усіх зазначених ситуації було вибрано одну для демонстрації в групі. Тренер виконував роль викладача, один із членів групи - роль студента, який запізнився на заняття.

Студент: Добре день. Дозволь мені увійти.

Викладач: Доброго дня. Звичайно, вибачаюся, але чому Ви запізнилися на 40 хвилин?

Студент: Вибачте, але мене потрібно було терміново їхати в суд.

Викладач: Суд знаходиться в трьох хвилинах ходьби від цього корпусу. Ви могли сходити і повернутися на заняття протягом перерви.

Студент: Я не знав, де це, і заблукав. І довго шукав, а потім негайно на пару.

Викладач: Чому Ви взагалі розв'язуєте свої питання на парах?

Студент: Мене викликали, потрібно було терміново сходити.

Після розігрування ситуації студенти спробували проаналізувати її з точки зору викладача. Вони зазначили, що причина виглядає малоймовірною, оскільки якби студентом був в суді, він би знав, що туди не потрібно їхати. Крім того, викладач має рацію: такі проблеми не варто вирішувати під час пари, а у вільний час. За словами членів групи, дії студента не були конструктивними, а це тільки додало видимості недовіри з боку викладача. При аналізі заняття студенти зазначили, що навчилися ставити себе на місце викладача, що їм дозволило інакше подивіться на виникнення непорозумінь і проблем у спілкуванні між викладачами і студентами.

На третьому заняття для з'ясування того, що найбільше лякає студентів у спілкуванні з викладачами, було запропоновано доповнити такі речення:

1. Якщо я буду говорити з викладачем, то він: *принизить мене; він буде кричати на мене; відмовиться зі мною спілкуватися.*

2. Якщо я звернусь до викладача по допомогу, то він: *відмовить мені; він буде кричати на мене.*

3. Якщо зайду під час перерви до викладача, то він: *вижене мене; буде сваритися.*

4. Якщо я зізнаюся викладачеві, що не зрозумів це питання, то він: *вважатиме мене дурним; поставить мене погану оцінку.*

5. Навіть якщо я почну вчити цю тему, викладач все одно: *завалить; не оцінить цього; це не допоможе мені зрозуміти; скаже, що вже пізно; не поставить мені гарної оцінки.*

Під час аналізу власних думок студенти дійшли висновку, що відносно більшості викладачів вони є помилковими, а тому викликані суб'єктивним сприйманням самими студентами власних проблем.

На четвертому занятті була проведена рольова гра, метою якої стало вирішення проблемної ситуації. Для цього було обрано реальну ситуацію спілкування студента та викладача. Роль викладача виконував тренер, який мав копіювати його поведінку та слова. Завданням студентів було змінити хід ситуації в позитивне русло. Спочатку ситуація була обіграна так, як вона насправді відбувалася.

Студент: Добрий день. Я хотів би здати Вам лабораторні, які я пропустив.

Викладач: Довідка є?

Студент: Так, я хворів протягом тижня.

Викладач: Що за лабораторні?

Студент: П'ята і шоста.

Викладач: А назви? Чи Ви не знаєте, що прийшли здавати?

Студент: Ні, я знаю... Але... З цифрами легше. Я писав вдома, а назви забув...

Викладач: Ви прийдете тоді, коли будете знати, що здаєте. Те, що Ви списали в когось лабораторні, не означає, що я повинен Вам їх зарахувати.

Після цього відбулося обговорення того, як студент повинен був перетворити цю ситуацію в позитивне русло, після чого вона була обіграна в конструктивному напрямку.

Студент: Добрий день, Надія Миколаївно, я він був хворий протягом тижня і пропустив лабораторні дослідження з титрування та йодомеризації. Можна я здам їх Вам, щоб не мати заборгованості?

Викладач: Ви вже їх зробили?

Студент: Так, вже приніс.

Викладач: Ви можете мене пояснити, як саме їх робили?

Студент: Так, звичайно...

Під час обговорення вправи студенти вказали, що обговорення ситуації і конструктивних шляхів їх рішення є дуже корисними, тому що демонструє, як потрібно діяти в типових ситуаціях емоційної напруги в навчальній діяльності.

Таким чином, відповідно з поставленими завданнями, під час четвертої підпрограми студенти ознайомилися з адекватними стратегіями вирішення проблемних ситуацій міжособистісного спілкування.

П'ята підпрограма «Розвиток вербальних навичок» була спрямована на навчання студентів ефективного спілкування. Основними завданнями було визначено такі: 1) тренування відповідей на спонтанні питання на задану тему; 2) тренування доповіді на задану тему; 3) вільне спілкування на обрану тему, ведення дискусій; 4) аналіз вербальних проявів тривожності студентів; 5) обговорення труднощів і шляхів їх подолання; 6) поступова підготовка студентів до переходу на підтримуючий етап навчання, на які був спрямований інтенсивний етап. Підпрограма складалася з чотирьох занять.

На першому занятті студенти прослухали і обговорили міні-лекцію «Вербальні прояви тривожності». Під час обговорення було запропоновано проаналізувати власне мовлення та мовлення інших учасників групи та називати які вербальні прояви тривожності вони спостерігали. Під час аналізу студенти називали такі прояви: збільшення кількості заповнених і не заповнених пауз в мовленні; вживання слів-паразитів; виправлення або уточнення висловів; виникнення обмовок і помилок у вимові слів; труднощі з виборі слів; зміни в темпі мовлення; підвищення або зниження сили голосу.

На другого занятті студентам було запропоновано виконати вправу «Доповідь». Для цього було обрано тему «Студентське життя». Одна зі студенток взяла на себе роль голови студентського братства і доповіла перед групою, як проходить студентське життя в ВН, та як його можна покращити. Після виступу інші члени групи задавали їй запитання за темою доповіді, а її завданням було відповісти на них без підготовки. Після обговорення сталося обговорення того, які вербальні прояви тривожності студенти помітили в мовленні доповідачки і тих учасників, які ставили запитання.

Основною частиною третього заняття стала міні-конференція, в якій члени групи виступили з доповідями, і також відповідали на запитання інших студентів.

Після прослуховування кожних доповідей студенти мали змогу проаналізувати власне мовлення та мовлення інших учасників групи на наявність вербальних проявів тривожності, а також порівняти, чим відрізняється підготовлена промова від непідготовленої.

У ході обговорення студенти зазначили, що найчастіше вербальні прояви тривожності проявляються у виникненні заповнених і незаповнених хезитанційних пауз, нерелевантних повтореннях повторення окремих слів, уживанні слів-паразитів, і також самокорекціях. Учасники групи також зазначили, що підготовлене мовлення значно відрізняється від непідготовленого. Особливо, студенти заявили, що підготовлене мовлення звучить «плавніше» ніж непідготовлене мовлення.

Більша частина четвертого заняття була присвячена вправі «Дискусійний клуб». Темою обговорення було обрано «Ведення в навчальні плани ВНЗ психологічних тренінгів: за і проти». Завданням студентів було не тільки висловити власну думку і переконати у ній інших, але слідувати за своїм мовленням, мінімізувати вербальні прояви тривожності, дотримуватися принципів логічності і зв'язності викладу власних думок, а також вести обговорення з позиції сприймання думок інших членів групи.

По закінченню вправи відбулося обговорення того, чи покращилась мовлення студентів, і чи був тренінг ефективним. Студенти відзначили, що їхнє мовлення значно покращилося, що вони намагаються слідувати за правильністю та логічності викладу власних думок, намагаються позбутися слів-паразитів і заповнених пауз хезитації. За словами учасників групи, навчання було ефективним, коли студенти змінили своє ставлення до себе, стали більш впевненими, самостійно почали шукати конструктивні шляхи вирішення проблемних ситуацій. Всі учасники групи виявили бажання продовжувати навчання на підтримувальному етапі.

Варто зазначити, що під час дискусії про впровадження психологічних тренінгів у навчальні плани університетів, учасники групи дали згоду на участь у таких тренінгах має позитивний вплив на соціальну адаптацію студентів, формує навички ефективної взаємодії з людьми конструктивного вирішення проблем, вчаться

самоаналізу та самостійного вирішення поточних проблем і завдань. Отже, студенти дійшли висновку, що застосування психологічних тренінгів в навчальному процесі не тільки матиме позитивний вплив на успішність студентів, але і сприятиме їхньому професійному і соціальному становленню в майбутньому.

Тобто за завданнями під час п'ятої підпрограми студенти оволоділи навичками ефективної комунікації, а також навчилися ідентифікувати, аналізувати і управляти вербальними проявами тривожності.

Якісний аналіз тренінгу дозволяє стверджувати, що він сприяє зменшенню інтенсивності тривожності студентів в ситуаціях, пов'язаних із навчальною діяльністю, а також розвитку їхніх комунікативних і соціальних навичок. Це, у свою чергу, сприяє зменшенню вербальних проявів тривожності студентів в ситуації емоційної напруги.

Для перевірки ефективності тренінгової програми на першому етапі дослідження як в експериментальній, так і в контрольних групах проводилася попередня діагностика рівні мовленнєвої тривожності студентів відповідно до «Карти управління мовлення» (див. Додаток Г) [104, с. 188], і також діагностика психологічних властивостей респондентів за допомогою багатофакторного особистісного опитувальника (див. Додаток Ж) [104, с. 319] та шкали особистісної тривожності Ч. Д. Спілбергера - Ю. Л. Ханіна (див. Додаток Б) [104, с. 297]. Крім того, що в обох групах вимірювався рівень ситуативної тривожності в умовах справжньої ситуації навчальної діяльності, пов'язаною з оцінюванням знань студентів, (залік) за допомогою шкали ситуаційної тривожності Ч. Д. Спілбергера - Ю. Л. Ханіна (див. Додаток А) [104, с. 296]. Після проведення зі студентами експериментальної групи чотиримісячного курсу навчання за допомогою вищезначених психодіагностичних методик проводилася остаточна діагностика рівня мовленнєвої тривожності, рівня ситуативної тривожності перед заліками, і також особистісних властивостей в досліджуваних обох груп.

У таблиці 3.2 дано показники психічних станів і особистісних властивостей респондентів контрольної та експериментальної груп, отримані перед і після проведення навчання.

Таблиця 3.2

Показники психічних станів і особистісних властивостей респондентів контрольної і експериментальної груп до і після проведення тренінгу.

Показники	Група	На першому етапі	На третьому етапі
Мовленнєва тривожність	К	10,55	10,65
	Е	13,25	7,6
Ситуативна тривожність	К	38,8	39,1
	Е	37,85	30,85
Особистісна тривожність	К	53,15	52,65
	Е	48,65	33,9
Сором'язливість	К	6,8	6,65
	Е	6,4	5,8
Емоційна лабільність	К	7	6
	Е	6,2	4,6
Інтровертованість	К	6,1	6,2
	Е	5,6	6,6
Товариськість	К	7,2	6,65
	К	5,3	6,4

Аналіз рівня мовленнєвої тривожності респондентів обох груп на першому етапі навчання довели, що для студентів контрольної групи середнього показнику дорівнювало 10,55. При цьому 70% досліджуваних мали помірне мовлення тривожності, 25% – підвищену мовленнєву тривожність і 5% – високий рівень мовленнєвої тривожності.

Середній індикатор рівня мовленнєвої тривожності студентів експериментальної групи на першому етапі посіли 13,25. При цьому 60%

респондентів мали промірну мовленнєву тривожність, 30% – збільшену мовленнєву тривожність, 5% – високий рівень і 5% – завищений рівень мовленнєвої тривожності.

У табл. 3.3 можна побачити результати аналізу порівняння рівні мовленнєвої тривожності студентів обох груп на першому етапі дослідження.

Таблиця 3.3

Рівень мовленнєвої тривожності студентів контрольної та експериментальної груп на першому етапі

Рівень мовленнєвої тривожності, бали	Контрольна група		Експериментальна група	
	Кількість студентів	Відсотки, %	Кількість студентів	Відсотки, %
Низький рівень МТ (0-5 бали)	0	0	0	0
Помірна МТ (6-11 балів)	14	70	12	60
Підвищена МТ (12-16 бали)	5	25	6	30
Високий рівень МТ (17-21)	1	5	1	5
Завищена МТ (22-24 бали)	0	0	1	5

Переконайтеся, що контрольна та експериментальні вибірки на першому етапі тренінгу характеризуються як однорідні за рівнем розподілу мовленнєвої тривожності, нами було підраховано U-критерій Манна-Уїтні. Аналіз підтвердив відсутність різниці між двома вибірками за рівнем мовленнєвого тривожності ($U=177,5$, на $p \leq 0,05$).

Протягом чотирьох місяців з учасниками експериментальної групи було проведено тренінг із формування контролю за характеристиками мовлення в ситуаціях емоційної напруги. Після виконання тренінгової програми ми порівняли показники мовленнєвої тривожності студентів у двох групах, результати чого включені в таблицю 3.4. Середній показник мовленнєвої тривожності контрольної групи дорівнював 10,65. При цьому 45% студентів мали помірну у мовленнєву тривожність, 40% - підвищену тривожність у мовленні і 5% - високий рівень мовленнєвої тривожності. Аналіз результатів контрольної групи

продемонстрував, що рівень мовленнєвої тривожності студентів цієї групи збільшився відносно з рівнем мовленнєвої тривожності на першому етапі дослідження. На нашу думку, це може бути пов'язано з будь-яким із таких факторів: здатний впливати на рівень тривожності, і отже, і на його вербальні прояви: негативний досвід, отриманий студентами під час першої сесії; загальна втома; очікування негативних оцінок, тощо.

Таблиця 3.4

Рівень мовленнєвої тривожності студентів контрольної та експериментальної груп на третьому етапі

Рівень МТ, бали	Контрольна група		Експериментальна група	
	Кількість студентів	Відсотки, %	Кількість студентів	Відсотки, %
Низький рівень МТ (0-5 бали)	0	0	13	65
Помірна МТ (6-11 бали)	9	45	6	30
Підвищена МТ (12-16 бали)	8	40	1	5
Високий рівень МТ (17-21)	2	10	0	0
Завищена ціна МТ (22-24 бали)	1	5	0	0

Індикатор рівня мовлення занепокоєння експериментальної групи студентів на третьому етапі дорівнював 7.6. При цьому 65% студентів мали низький рівень мовленнєвої тривожності, 30% - помірну мовленнєву тривожність, 5% – підвищений рівень мовленнєвого занепокоєння.

Порівняння отриманих результатів на першому і третьому етапах дослідження засвідчило факт зниження рівня мовленнєвого занепокоєння у студентів експериментальної групи після завершення тренінгу, що дозволило зробити попередній висновок щодо ефективності впливу тренінгової програми на зменшення вербальних виступів занепокоєння.

Для підтвердження отриманих результатів ми розрахували t-тест Ст'юдента у двох залежних вибірках експериментальної групи (показники до і

після проведення тренінгу). В результаті було підтверджено значне зниження рівня мовленнєвого занепокоєння ($t = 6,3$; $n = 20$; на $p \leq 0,05$).

Для того, щоб ретельно перевірити та оцінити ефективність застосування тренінгу, ми проаналізували його вплив на рівень активного і реактивного занепокоєння студентів, а також їхні особистісні властивості.

На рис. 3.1 можна побачити порівняння показників особистісної тривожності студентів контрольної групи, а також показників їхньої ситуативної тривожності, отриманих під час здачі заліку на першому і третьому етапах тренінгу.

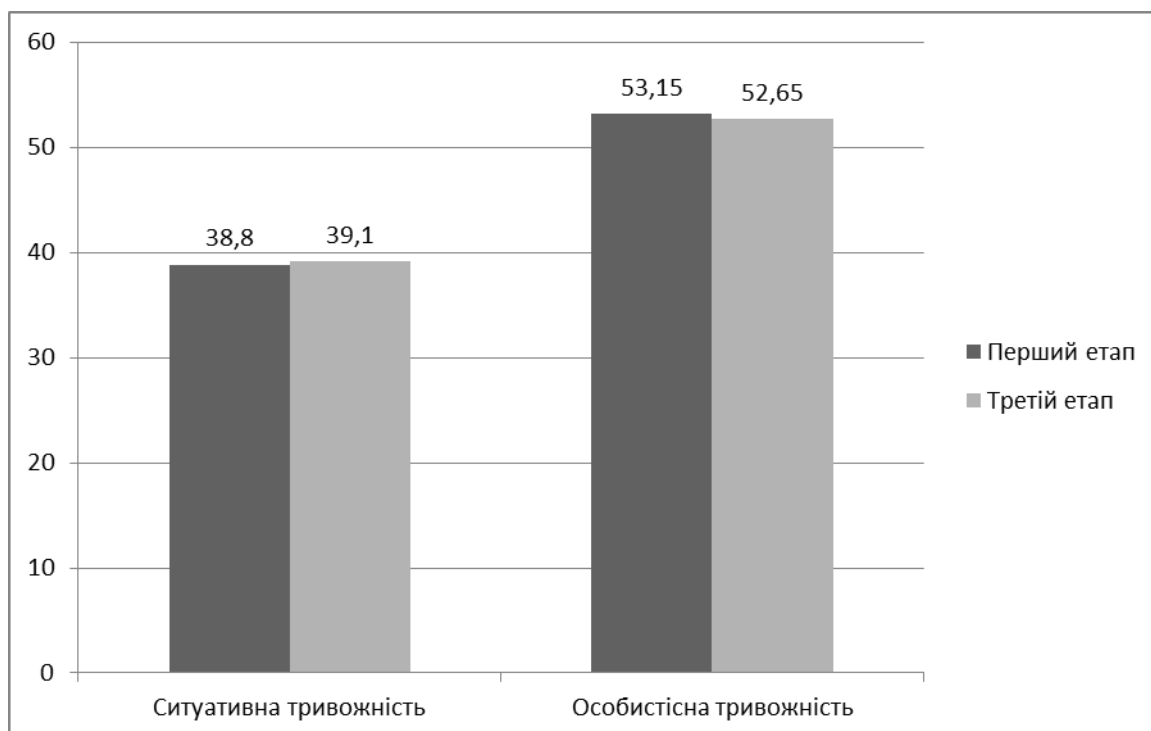


Рис. 3.1. Порівняння показників особистісної і ситуативної тривожності студентів контрольної групи перед початком проведення тренінгу в експериментальній групі та після його закінчення

Як помітно з рисунка, між показниками особистісної і ситуативної тривожності у студентів контрольної групи до та після тренінгу немає істотної різниці.

На рис. 3.2 графічно представлено порівняння показників особистісної та ситуативної тривожності студентів експериментальної групи на першому і третьому етапах тренінгу.

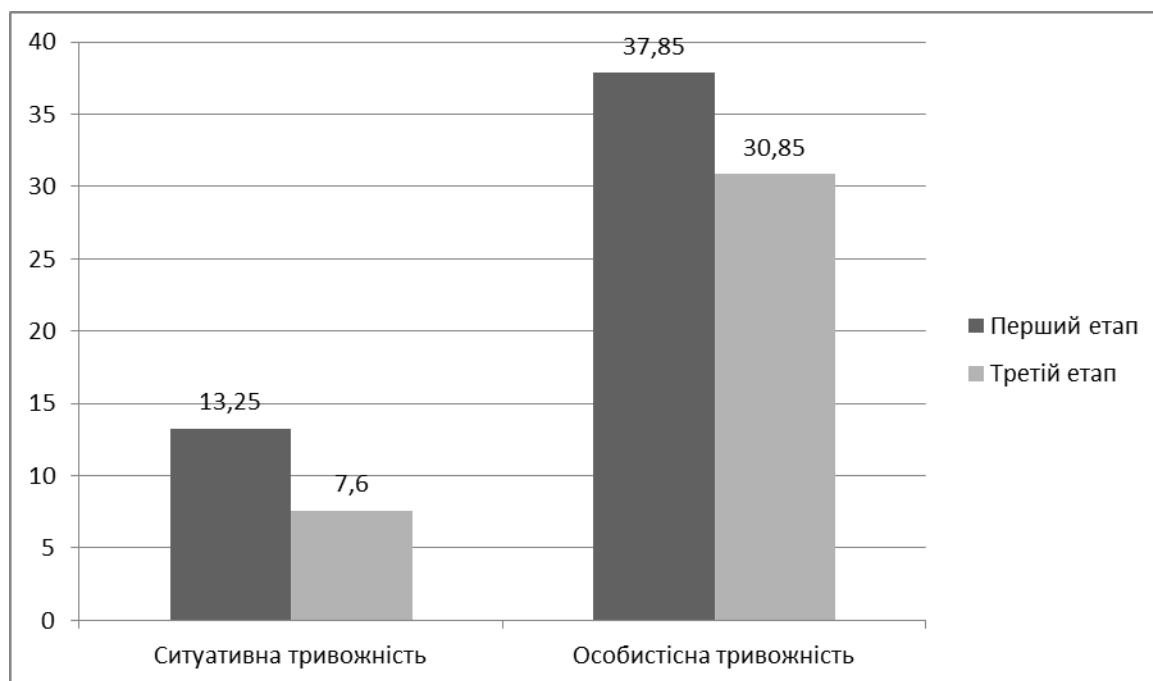


Рис. 3.2. Порівняння особистісних показників і ситуативної тривожності студентів експериментальної групи до і після впровадження тренінгу

Як видно з рисунка, після тренінгу показники як активної, так і реактивної тривожності респондентів значно знижуються, що дозволяє зробити попередні висновки щодо позитивного впливу тренінгу на рівень особистісного та ситуативного занепокоєння респондентів. Інакше кажучи, отримані результати дозволяють підтвердити, що розроблена тренінгова програма сприятиме зниженню ситуативної тривожності студентів у ситуаціях емоційного напруження під час навчального процесу, а також їхньої особистісної тривожності, яка, в свою чергу, сприятиме зменшенню вербальних виступів занепокоєння в їхньому мовленні.

Для підтвердження отриманих результатів ми вирахували t-тест Ст'юдента в двох залежних вибірках. Проведений аналіз підтвердив значне зменшення ситуативного занепокоєння ($t = 3,7$; $n=20$; на $p \leq 0,05$) і особистісного занепокоєння ($t = 7,1$; $n=20$; на $p \leq 0,05$) студентів експериментальної групи.

На рис. 3.3 графічно показано порівняння особистісних якостей студентів контрольної групи до та після тренінгу. Можна бачити з рисунка, що між усіма показниками був виявлено розбіжності.

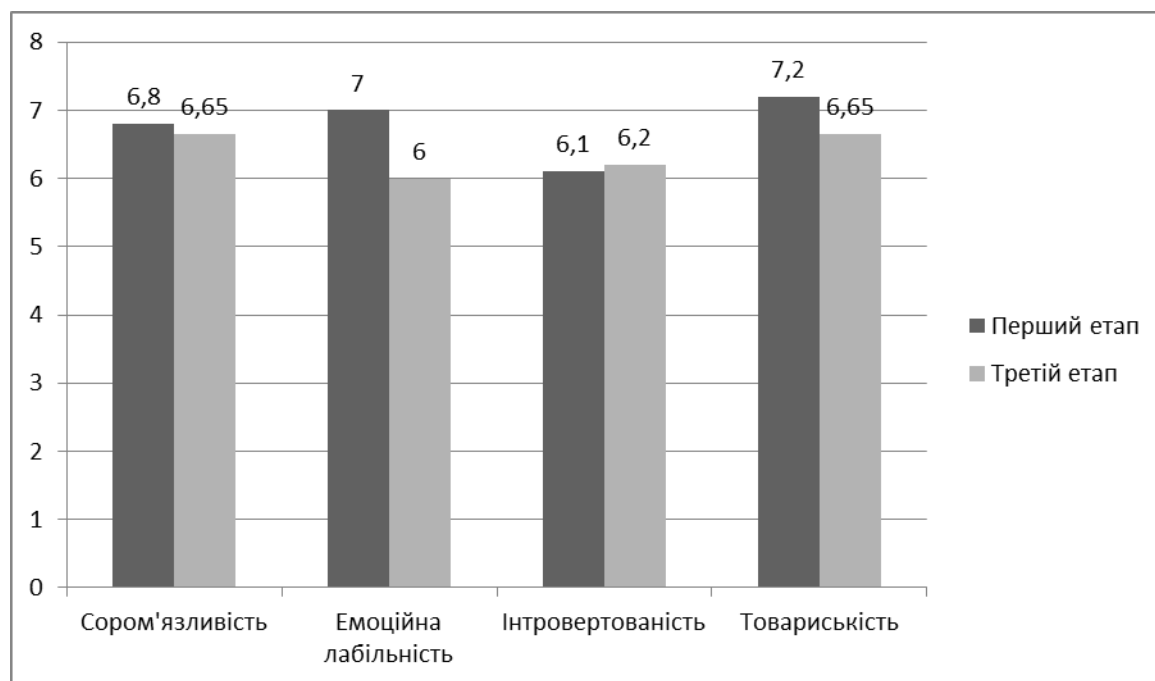


Рис. 3.3. Порівняння показників особистісних властивостей студентів контрольної групи до і після проведення тренінгу

Для того, щоб перевірити, наскільки значущими є виявлені зміни, ми вираховували t-критерій Ст'юдента у двох залежних вибірках. Проведений аналіз продемонстрував, що єдиною значущою зміною виявилася зміна показників емоційної лабільності ($t = 3,1$; $n=20$; на $p \leq 0,05$). Відмінності в показниках сором'язливості, інтравертності і товариськості виявилися незначними ($t=0,6$, $t = 0,2$ і $t=1,4$, відповідно; $n=20$; при $p \leq 0,05$).

Зниження показників емоційної лабільності свідчить про підвищення рівня саморегуляції студентів. На нашу думку, це сталося завдяки тому, що порівняно з першим етапом на третьому етапі дослідження студенти контрольної групи були більш пристосовані до умов навчальної діяльності, яка позитивно вплинула на їхній загальний психічний стан, включаючи здатність до саморегуляції.

На рис 3.4 графічно зображено порівняння показників особистісних властивостей студентів експериментальної групи до і після проведення тренінгу

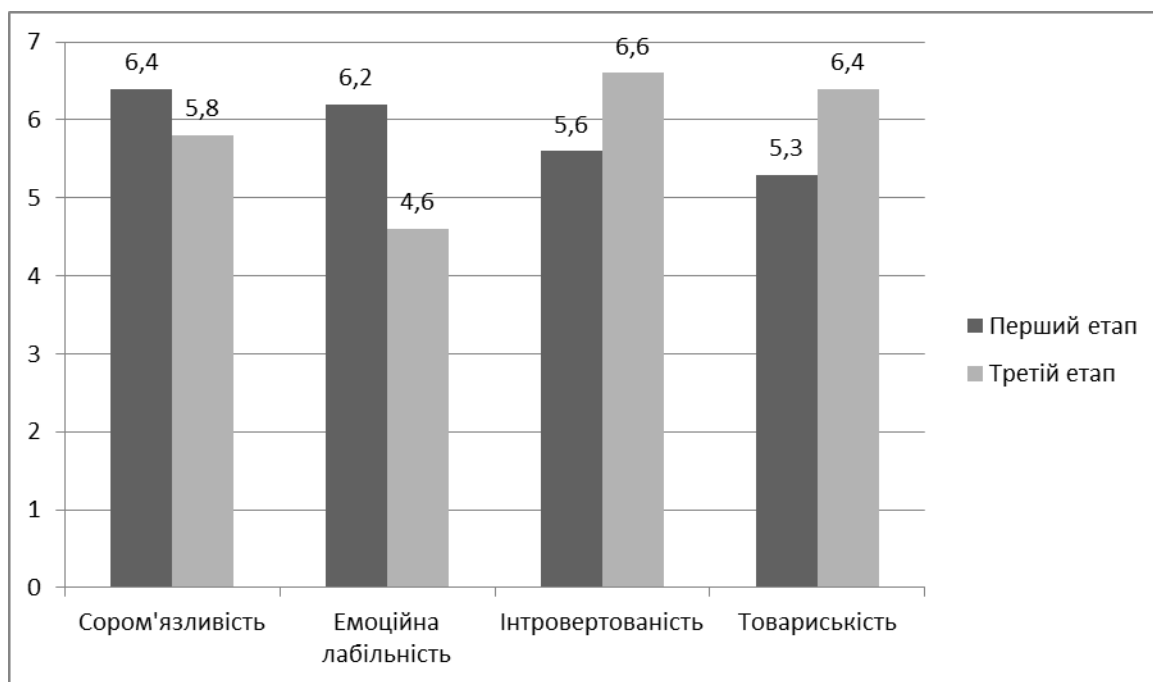


Рис. 3.4. Порівняння показників особистісних властивостей студентів експериментальної групи до і після проведення тренінгу

З рисунка помітно, що після проведення тренінгу відбулося зниження показників сором'язливості та емоційної лабільності, і також збільшення показників інтровертованості та товариськості.

Для перевірки значущості виявлених змін розраховано t- критерій Ст'юдента у двох залежних вибірках. Проведений аналіз підтвердив важливість скорочення показників емоційної лабільності студентів експериментальної групи ($t=5$; $n=20$; на $p \leq 0,05$). Т-критерій Ст'юдента для показників інтровертованості опинився у зоні невизначеності, проте для нашої вибірки можна вважати значущим ($t = 2,1$; $n=20$; на $p \leq 0,05$). Зміни в показниках сором'язливості й товариськості незначні ($t=1,6$ і $t=1,9$, відповідно; $n=20$; на $p \leq 0,05$).

Отримані дані підтверджують, що проведений зі студентами експериментальної групи тренінг сприяє розвитку навичок саморегуляції

студентів, розвиває у них стабільність до ситуації емоційної напруги, а також формує готовність до спілкування з іншими людьми.

Головною метою запропонованої нами тренінгової програми формування контролю за характеристиками мовлення студентів у ситуаціях емоційного напруження було визначено обмеження вербальних проявів тривожності, що виникає у студентів в ситуаціях, пов'язаних із навчальною діяльністю. Проведена апробація тренінгової програми виявила зниження рівня мовленнєвої тривожності студентів експериментальної групи після проведення тренінгу. Це свідчить про те, що навчання стратегії подолання ситуаційної тривоги, а також розвитку соціальних і комунікативних навичок має позитивний вплив на мовлення студентів в ситуації емоційної напруги і сприяє зменшенню індивідуальної схильності до вербальних виступів занепокоєння. Студенти, що взяли участь в експериментальній групі продемонстрували також значне зменшення показників емоційної лабільності, і збільшення показників екстравертованості. Це дозволяє стверджувати, що студенти експериментальної групи стали впевненішими в собі, навчилися раціонально вирішувати різні проблеми, пов'язані з навчальною діяльністю, стали більш відкритими у спілкуванні з іншими людьми. Такі зміни позитивно вплинули на загальний психологічний стан студентів, а також сприяли підвищенню їх успішності в навчальній діяльності.

Отже, запропонована програма формування контролю за вербальними проявами тривожності студентів у ситуаціях емоційної напруги є ефективною. На нашу думку, ця програма може увійти до навчальних планів вищих навчальних закладів, які сприятимуть підвищенню працездатності та інтелектуальних можливостей діяльності студентів в ситуації емоційної напруги під час навчального процесу.

ВИСНОВКИ ДО РОЗДІЛУ 3

У психопрофілактиці і подоланні вербальних виступів занепокоєння важливим завданням є підготовка студентів до раціонального мислення в ситуації навчальної діяльності, тобто зменшення сентиментальності ситуації, підключеній до навчального процесу, через управління власних думок і емоцій, викликаних ними.

Як свідчить аналіз теоретичної літератури, створені навчальні програми у межах концептуальної когнітивно-поведінкової терапії, позитивно впливають на зменшення рівня ситуативного занепокоєння в ситуації навчальної діяльності студентів. Тому, на нашу думку, знизити словесні вирази занепокоєння можливо завдяки навчальній терапії, побудованій на навчанні студентів копінгової стратегії подолання ситуативної тривоги, і також розвитку соціальних і комунікативних навичок.

Наш аналіз теоретичної та практичної наукової літератури із проблеми подолання тривожності продемонстрував доступні методи та засоби (міні-лекції; моделювання ситуації; когнітивні техніки; раціонально-емоційні техніки; засоби самоорганізації психіки; вербалізація занепокоєння; групові обговорення та аналіз; аналіз проблемних ситуацій; техніки позитивного мислення; схеми оцінювання і реагування при виникненні занепокоєння; технічні характеристики реальності у формі спеціальних запитань, які дозволяють реалізувати фальшивість власних суджень; аналіз і обмін досвідом; вправи на самопізнання; рефлексія особистого досвіду; засоби тренінгу спілкування; вправи для розвитку впевненості в собі), які були покладені в основу розробленої нами навчальної програми.

Отже, наукове розуміння результатів емпіричного дослідження вербальних виступів занепокоєння привело нас до розроблення навчальної програми формування управління вербальними виступами занепокоєння студентів в ситуації емоційної напруги, яка спрямована на зниження словесних проявів занепокоєння студентів в ситуації емоційної напруги.

Практична реалізація навчальної програми, яку проведено зі студентами експериментальної групи, дало змогу визначити основні тенденції, які сприяють зменшення вербальних виступів занепокоєння студентів. Серед них виявлено: підвищення впевненості в собі; навчання учнів вмінню опановувати себе в ситуаціях емоційної напруги; вдосконалення комунікативної компетентності. Найбільш значущим в результаті практичного застосування навчальної програми стало скорочення ситуативної студентської тривожності, що сприяло зменшенню їхнього рівня мовленнєвої тривожності, а отже, зниження вербальних виразів занепокоєння. Висновками про виправну роботу подолання вербальних виступів занепокоєння можна назвати комплексну природу і спрямування на рефлексію студентів, навчання самоконтролю занепокоєння в емоційних ситуаціях, а також на розвиток комунікативних і соціальних навичок студентів.

Кількісний аналіз ефективності розробленої навчальної програми підтвердив її позитивний вплив на показники мовлення, ситуативної і особистої тривоги, і також емоційної лабільності та екстравертованості студентів експериментальної групи. Готовий аналіз також показав чіткі, статистично значущі відмінності в рівні мовленнєвої тривожності учнів експериментальної та контрольної груп, а відтак і їх схильність до вербальних виступів занепокоєння. Це дає можливість стверджувати, що відвідування студентами експериментальної групи навчання сприяло зменшенню інтенсивності вербальних виступів занепокоєння в їхньому мовленні, розвитку навичок саморегуляції в ситуації емоційної напруги, підключеній до навчальної діяльності, а також формуванню підготовленості до співдружності з іншими людьми.

Введення навчальної програми формування управління вербальними виступами тривожності учнів в емоційних ситуаціях напруги до навчальних планів коледжів обмежить словесні прояви тривоги студентів у ситуаціях емоційної напруги, що сприятиме підвищенню загальної успішності студентів. Крім того, навчання допоможе студентам легше сприймати важкий період сесій, що позитивно вплине на їхній загальний фізичний і психічний стан.

У подальшому потрібно продовжити працювати над вдосконаленням навчальної програми формування контролю за словесними проявами тривожності учнів в ситуаціях емоційної напруги, а також розробкою подібних програм навчання для дітей шкільного віку і дорослих, чия праця підключена до громадських вступів і спілкування з іншими людьми.

ВИСНОВКИ

Відповідно до сформульованого завдання і з урахуванням прийнятих емпіричних даних зроблено такі висновки:

1. У результаті теоретичного аналізу феномену тривожності виявлено три основні підходи до його вивчення. Дослідники вважають тривожність емоційним процесом, як стійку особистісно-психологічну характеристику особистості, а також як суб'єктивний психічний стан особистості. У нашому дослідженні тривожність аналізується з позиції стану і трактується як гострий внутрішній неспокій, пов'язаний у свідомості людини з передбаченням невдачі, небезпеки або очікування чогось важливого і значимого для нього в даних обставинах невизначеності.

На основі теоретичного огляду літератури визначено функції вербальних виступів занепокоєння в мовленні. Під час усного мовлення тривога викликає зміни на трьох рівнях генерації мовного сигналу— фази формулювання та артикуляції і самоконтролю, проявляється у збільшенні суми і тривалості хезитаційних пауз; зростання суми семантично нерелевантних повторень звуків, складів, слів і фраз; використання пошукових слів і слів-паразитів; зменшення різноманітності словникового запасу; використання заміників маркування; поява парафазій; використання слів із чіткою позитивною або негативною конотацією; більш часте використання дієслів відносно до прикметників; зовнішній вигляд граматичних і логічних неповних фраз; нефіксоване місце залежних членів речень; порушення складної структури синтаксичної одиниці; помилки підбору слів; флуктуації частоти основного тону; перепади загального темпу мовлення; артикуляційні зміни; зміни довжини латентного періоду реакція на репліку партнера; появи самопереривання і самокорекції.

У писемному мовленні словесні прояви тривоги присутні також на трьох періодах породження мовленнєвого сигналу (формулювання, зовнішній дизайн, самоконтроль) і основними з них є виступи більш частого використання

дієслів відносно до прикметників, порушення логічного підключення і граматичного дизайну новини, словникова монотонність, а також зовнішня поява описок і самокорекція.

Аналіз теоретичних ресурсів до проблеми емоційної напруги дав можливість визначити доступ до розуміння його як психічний стан, що показує тимчасове зменшення стабільності психічних процесів, і причини зменшення працездатності та ефективності діяльності.

І в результаті аналізу психологічних досліджень викладено загальні показники емоційної напруги в фізіологічних і психологічних станах особи:

1) зміна поведінкових реакцій; 2) зміна інтелектуальних процесів; 3) зміна фізіологічних процесів; 4) перетворення загального емоційного стану.

2. Аналіз теоретичного поля з проблеми психічних станів студентів в ситуації навчальної діяльності довела, що ці зміни є результатом психічної діяльності. Було виявлено, що психічний стан має істотний вплив на успіх студентів, визначає їхню діяльність, бажання на впровадження певних дій, ставлення до навчання.

Готовий аналіз теоретичних ресурсів із функцій навчальної діяльності учнів показав, що ситуації, пов'язані з оцінюванням їхніх знань, майстерності та навичок, спричиняють стан емоційної напруги.

На основі проаналізованих досліджень викладено такі види ситуації емоційної напруги в навчальній діяльності студентів: 1) відповідь на занятті (письмова, усна); 2) громадський виступ (на конференціях, захист індивідуальної роботи, захист курсової або дипломної роботи); 3) контрольний зріз знань (модульна робота, тест, іспит). Найбільш емоціогенними ситуаціями визначаються публічні виступи (на конференції, захисті індивідуальної наукової роботи) контрольний зріз знань (тест, іспит).

Обґрунтовано, що наведені вище ситуації емоційної напруги пов'язані з проявами тривоги, яка впливає на мовленнєву діяльність студентів, показано як в усному так і писемному мовленні. Вербальні виступи занепокоєння студентів в усному мовленні визначаються: проблеми у виборі слів, зміни в граматичному оформленні повідомлення (фаза формулювання); зміни швидкості мовлення, артикуляційні помилки (стан артикуляції); самопереривання, самовиправлення

(фаза самоконтролю).

Вербальні виступи занепокоєння студентів в писемному мовленні визначаються: зміни словникового складу промови, скорочення розміру речення, порушення логічного підключення (фаза формулювання); описки (фаза зовнішнього дизайну); самовиправлення (фаза самоконтролю).

3. Емпіричні дослідження вербальних виступів занепокоєння студентів в ситуації емоційної напруги підтвердили, що вони спостерігаються як вербально, так і в продуктах писемного мовлення. Істотні відмінності словесних показників занепокоєння виправлено в ситуації управління зрізу знань студентів і громадських виступів, що пояснюється рівнем попередньої підготовки мовця.

Основними емпіричними показниками тривоги в усному мовленні в ситуації управління зрізу знань є: 1) порушення складного синтаксичного цілого; 2) артикуляційні помилки; 3) використання пошукових систем слова; 4) помилки узгодження слів; 5) незначне повторення окремих звуків і слів; 6) доступність неповних фраз; 7) вживання слів-паразитів; 8) більш часте вживання дієслів і дієслівних зворотів відносно до прикметників; 9) перерви, 10) наявність самопереривання і самокорекції.

Для усного мовлення в ситуації громадської промови основними показниками є: 1) артикуляційні помилки; 2) помилки гармонізації слів; 3) неактуальні повторення індивідуальних звуків і слів; 4) доступність неповних фраз; 5) паузи; 6) доступність самопереривання і самокорекції.

Найхарактернішими показники занепокоєння в письмовому мовленні студентів в ситуації емоційної напруги є: 1) поява описок, 2) самовиправлення, 3) порушення логічного пояснення думок 4) більш часте використання дієслів і дієслівних форм відносно до прикметників.

2) У результаті кореляційного аналізу встановлено взаємозв'язок мовленнєвого занепокоєння з рівнем особистісного занепокоєння ($r=0,35$, на $p \leq 0,05$), сором'язливістю ($r=0,42$, при $p \leq 0,05$), емоційною лабільністю ($r=0,36$, при $p \leq 0,05$), комунікабельністю ($r=-0,38$, при $p \leq 0,05$) та рівнем інтроверсії ($r=-0,37$, при $p \leq 0,05$). Це дає змогу стверджувати, що на індивідуальні схильності до вербальних виразів занепокоєння може негативно впливати: 1) високе особисте занепокоєння;

2) наявність в індивіда нерішучості і невизначеності, віри у власні сили; 3) нестабільний емоційний стан і недостатня саморегуляція; 4) малоактивна соціальна позиція, 5) інтровертований тип особистості.

3) На основі виконаного теоретичного дослідження і прийнятих емпіричних даних розроблено і перевірено програму формування навчання моніторингу словесних проявів тривожності учнів в емоційних ситуаціях напруги, основними завданнями якої були: 1) знизити гостру тривожність учнів, що виникає в ситуаціях емоційного напруження, пов'язаних з навчальною діяльністю; 2) зменшити вербальні виступи занепокоєння студентів; 3) оптимізувати комунікативні та соціальні навички студентів. Аудитом ефективності цей програми доведено, що відвідування студентами експериментальної групи навчання сприяло зниженню індивідуальної схильності до вербальних проявів тривожності, ступеня реактивної тривожності у ситуації навчальної діяльності, підключеної до оцінювання знань, а також зменшення рівня особистісного занепокоєння. Крім того, виявлено збільшення показників емоційної лабільності та екстравертності студентів експериментальної групи, що доводить позитивний вплив програми на розвиток навички саморегуляції учнів, а також формування стійкості до ситуацій емоційної напруги.

Перспективами подальших наукових досліджень є поглиблене вивчення впливу емоційних станів людини на мовленнєву діяльність, а також розробка програми формування контролю над словесними проявами тривоги для різних вікових груп.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

- 1) Acevedo J, Siegel JA. Neurobiological, behavioral, and cognitive effects of ketamine in adolescents: A review of human and pre-clinical research. *Behav Brain Res*. 2022 Oct 28;435:114049. doi: 10.1016/j.bbr.2022.114049.
- 2) Aguiar A, Bezerra A, Gaio R, Pinto M, Duarte R. Anxiety and Depression Symptoms During the COVID-19 Pandemic: A Cluster Analysis of Individuals Living in Portugal. *Acta Med Port*. 2023 Dec 4;36(12):779-791. doi: 10.20344/amp.19559.
- 3) Ali E, Letourneau N, Benzies K, Ntanda H, Dewey D, Campbell T, Giesbrecht G. Maternal Prenatal Anxiety and Children's Externalizing and Internalizing Behavioral Problems: The Moderating Roles of Maternal-Child Attachment Security and Child Sex. *Can J Nurs Res*. 2020 Jun;52(2):88-99. doi:10.1177/0844562119894184.
- 4) Andersen P, Toner P, Bland M, McMillan D. Effectiveness of Transdiagnostic Cognitive Behaviour Therapy for Anxiety and Depression in Adults: A Systematic Review and Meta-analysis. *Behav Cogn Psychother*. 2016 Nov;44(6):673-690. doi: 10.1017/S1352465816000229.
- 5) Azlan HA, Overton PG, Simpson J, Powell PA. Differential disgust responding in people with cancer and implications for psychological wellbeing. *Psychol Health*. 2017 Jan;32(1):19-37. doi: 10.1080/08870446.2016.1235165. Epub 2016 Oct
- 6) Bates L, Taylor M, Lin JP, Gimeno H, Kingston J, Rudebeck SR. Mental health and behaviour in children with dystonia: Anxiety, challenging behaviour and the relationship to pain and self-esteem. *Eur J Paediatr Neurol*. 2021 Nov;35:40-48. doi: 10.1016/j.ejpn.2021.09.002
- 7) Behaviour and Anxiety Symptoms in Mothers with Young Children. *PLoS One*. 2016
- 8) Bos HM, Boschloo L, Schoevers RA, Sandfort TG. Depression and anxiety in patients with and without same-sex attraction: differences in clinical expression, lifestyle factors, and vulnerability indicators. *Brain Behav*. 2015 Sep;5(9):e00363. doi: 10.1002/brb3.363
- 9) Brown Wilson C. Supporting older people experiencing anxiety through non-pharmacological interventions. *Nurs Older People*. 2021 Nov 30;33(6):35-42. doi: 10.7748/nop.2021.e1331.

- 10) Bufferd SJ, Dougherty LR, Olin T. Mapping the frequency and severity of anxiety behaviors in preschool-aged children. *J Anxiety Disord.* 2019 Apr;63:9-17. doi: 10.1016/j.janxdis.2019.01.006.
- 11) Buhlmann U, Wacker R, Dziobek I. Inferring other people's states of mind:
- 12) Caballero-Suárez NP, Candela Iglesias M, Rodríguez Estrada E, Reyes Terán G, Riveros Rosas A. Effects of cognitive-behavioural therapy on anxiety, depression and condom use in people with HIV in Mexico City: a pilot study. *Psychol Health Med.* 2019 Jan;24(1):115-125. doi: 10.1080/13548506.2018.1503694. Epub 2018 Aug 9.
- 13) Caldwell DM, Davies SR, Hetrick SE, Palmer JC, Caro P, López-López JA, Gunnell D, Kidger J, Thomas J, French C, Stockings E, Campbell R, Welton NJ. School-based interventions to prevent anxiety and depression in children and young people: a systematic review and network meta-analysis. *Lancet Psychiatry.* 2019 Dec;6(12):1011-1020. doi: 10.1016/S2215-0366(19)30403-1.
- 14) Carroll QB. Improving patient cooperation. *Radiol Technol.* 1979 Jul-Aug;51(1):68-71.
- 15) Claes L, Bouman WP, Witcomb G, Thurston M, Fernandez-Aranda F, Arcelus J. Non-suicidal self-injury in trans people: associations with psychological symptoms, victimization, interpersonal functioning, and perceived social support. *J Sex Med.* 2015 Jan;12(1):168-79. doi: 10.1111/jsm.12711
- 16) Comparison across social anxiety, body dysmorphic, and obsessive-compulsive disorders. *J Anxiety Disord.* 2015 Aug;34:107-13.
- 17) Constantinou MP, Stepanous J, Lereya ST, Wilkinson H, Golden S, Deighton J. Study protocol for a pragmatic randomised multiple baseline trial evaluating Knowledge Insight Tools (KIT), a cognitive behavioural therapy-informed school-based counselling intervention for children and young people in UK secondary schools with low mood and anxiety. *Trials.* 2024 Sep 30;25(1):637. doi: 10.1186/s13063-024-08299-z.
- 18) Cruz C, Duarte J, Nelas P, Antunes A, Almeida M. Anxiety and depression in adolescents with hostile behaviour. *Aten Primaria.* 2014 Nov;46 Suppl 5(Suppl 5):107-11. doi: 10.1016/S0212-6567(14)70075-7.
- 19) Davey CG, Chanen AM, Hetrick SE, Cotton SM, Ratheesh A, Amminger GP, Koutsogiannis J, Phelan M, Mullen E, Harrison BJ, Rice S, Parker AG, Dean OM, Weller A, Kerr M, Quinn AL, Catania L, Kazantzis N, McGorry PD, Berk M. The addition of

fluoxetine to cognitive behavioural therapy for youth depression (YoDA-C): a randomised, double-blind, placebo-controlled, multicentre clinical trial. *Lancet Psychiatry*. 2019 Sep;6(9):735-744. doi: 10.1016/S2215-0366(19)30215-9.

20) De Pasquale C, Morando M, Platania S, Sciacca F, Hichy Z, Di Nuovo S, Quattropiani MC. The Roles of Anxiety and Self-Esteem in the Risk of Eating Disorders and Compulsive Buying Behavior. *Int J Environ Res Public Health*. 2022 Dec 4;19(23):16245. doi: 10.3390/ijerph192316245.

21) Doyle C, Bhar S, Bryant C, Dow B, Dunt D, Mnatzaganian G, O'Connor D, Ratcliffe J, You E, Bagnall AM, Major G, Harper R, Fearn M. BEFRIENDing for Depression, Anxiety and Social support in older adults living in Australian residential aged care facilities (BEFRIENDAS): randomised controlled trial protocol. *BMC Geriatr*. 2021 May 12;21(1):305. doi: 10.1186/s12877-021-02233-7.

22) Edwards G, Tarver J, Shelley L, Bird M, Hughes J, Crawford H, Waite J. Utilising Interview Methodology to Inform the Development of New Clinical Assessment Tools for Anxiety in Autistic Individuals Who Speak Few or no Words. *J Autism Dev Disord*. 2023 Jun;53(6):2328-2348. doi: 10.1007/s10803-022-05509-y.

23) Egan SJ, Laidlaw K, Starkstein S. Cognitive Behaviour Therapy for Depression and Anxiety in Parkinson's Disease. *J Parkinsons Dis*. 2015;5(3):443-51. doi: 10.3233/JPD-150542.

24) Ein-Dor T, Perry A. Full house of fears: evidence that people high in attachment anxiety are more accurate in detecting deceit. *J Pers*. 2014 Apr;82(2):83-92. doi: 10.1111/jopy.12035.

25) Erratum in: *Child Psychiatry Hum Dev*. 2020 Oct;51(5):853. doi: 10.1007/s10578-020-01041-1.

26) Evans R, Hurrell C. The role of schools in children and young people's self-harm and suicide: systematic review and meta-ethnography of qualitative research. *BMC Public Health*. 2016 May 14;16:401. doi: 10.1186/s12889-016-3065-2.

27) Fan AZ, Strine TW, Huang Y, Murray MR, Musingo S, Jiles R, Mokdad AH. Self-rated depression and physician-diagnosed depression and anxiety in Florida adults: Behavioral Risk Factor Surveillance System, 2006. *Prev Chronic Dis*. 2009 Jan;6(1):A10. Epub 2008 Dec 15.

28) Fancourt D, Steptoe A. Effects of creativity on social and behavioral adjustment

in 7- to 11-year-old children. *Ann N Y Acad Sci.* 2019 Feb;1438(1):30-39. doi: 10.1111/nyas.13944.

29) Farhat LC, Zhai ZW, Hoff RA, Krishnan-Sarin S, Potenza MN. An Exploratory Study of Shopping to Relieve Tension or Anxiety in Adolescents: Health Correlates and Gambling-Related Perceptions and Behaviors. *Int J Environ Res Public Health.* 2022 May 19;19(10):6169. doi: 10.3390/ijerph19106169.

30) Ferreira JP, Chatzisarantis N, Gaspar PM, Campos MJ. Precompetitive anxiety and self-confidence in athletes with disability. *Percept Mot Skills.* 2007 Aug;105(1):339-46. doi: 10.2466/pms.105.1.339-346.

31) Fleece H, Wagner NJ, Chronis-Tuscano A, Smith KA, Novick DR, Druskin LR, Shakiba N, Danko CM, Rubin KH. Can behaviorally inhibited preschoolers make friends? *Dev Psychol.* 2024 Jul;60(7):1203-1213.

32) Fox NA, Buzzell GA, Morales S, Valadez EA, Wilson M, Henderson HA. Understanding the Emergence of Social Anxiety in Children With Behavioral Inhibition. *Biol Psychiatry.* 2021 Apr 1;89(7):681-689.

33) Fredman Stein K, Sawyer K, Daryan S, Allen J, Taylor G. Service-user experiences of an integrated psychological intervention for depression or anxiety and tobacco smoking in improving access to psychological therapies services: A qualitative investigation into mechanisms of change in quitting smoking. *Health Expect.* 2023 Feb;26(1):498-509. doi: 10.1111/hex.13684.

34) Frigerio A, Nazzari S. Antenatal maternal anxiety, maternal sensitivity and toddlers' behavioral problems: An investigation of possible pathways. *Early Hum Dev.* 2021 Jun;157:105364. doi: 10.1016/j.earlhumdev.2021.105364.

35) Frost R, Nair P, Aw S, Gould RL, Kharicha K, Buszewicz M, Walters K. Supporting frail older people with depression and anxiety: a qualitative study. *Aging Ment Health.* 2020 Dec;24(12):1977-1984. doi: 10.1080/13607863.2019.1647132.

36) Garnefski N, Kraaij V, Benoist M, Bout Z, Karels E, Smit A. Effect of a cognitive behavioral self-help intervention on depression, anxiety, and coping self-efficacy in people with rheumatic disease. *Arthritis Care Res (Hoboken).* 2013 Jul;65(7):1077-84. doi: 10.1002/acr.21936.

37) Gensthaler A, Möhler E, Resch F, Paulus F, Schwenck C, Freitag CM, Goth K. Retrospective assessment of behavioral inhibition in infants and toddlers: development of a

parent report questionnaire. *Child Psychiatry Hum Dev.* 2013 Feb;44(1):152-65. doi: 10.1007/s10578-012-0316-z.

38) Golla A, Østby H, Kermen F. Chronic unpredictable stress induces anxiety-like behaviors in young zebrafish. *Sci Rep.* 2020 Jun 25;10(1):10339. doi:10.1038/s41598-020-67182-4.

39) Graf A, Murray SH, Eltahir A, Patel S, Hansson AC, Spanagel R, McCormick CM. Acute and long-term sex-dependent effects of social instability stress on anxiety-like and social behaviours in Wistar rats. *Behav Brain Res.* 2023 Feb 13;438:114180. doi: 10.1016/j.bbr.2022.114180.

40) Gu M, Qin T, Qiao K, Bai X, Wang Y, Yang Y, Bai Y, Gao J, Li X. The impact of COVID-19 prevention and control policy adjustment on anxiety, depression and coping behavior in China: a cross-sectional online survey, 21-28 December, 2022. *BMC Public Health.* 2023 Sep 15;23(1):1801. doi: 10.1186/s12889-023-16699-0.

41) Hassiotis A, Serfaty M, Azam K, Strydom A, Martin S, Parkes C, Blizzard R, King M. Cognitive behaviour therapy (CBT) for anxiety and depression in adults with mild intellectual disabilities (ID): a pilot randomised controlled trial. *Trials.* 2011 Apr 14;12:95.

42) Hedman E, Ström P, Stünkel A, Mörtberg E. Shame and guilt in social anxiety disorder: effects of cognitive behavior therapy and association with social anxiety and depressive symptoms. *PLoS One.* 2013 Apr 19;8(4):e61713.

43) Hill RM, Castellanos D, Pettit JW. Suicide-related behaviors and anxiety in children and adolescents: a review. *Clin Psychol Rev.* 2011 Nov;31(7):1133-44. doi: 10.1016/j.cpr.2011.07.008.

44) Hoshovskyi Ja. Hoshovska D., Finiv O. Sels-acceptance as a determinant of social identity in children with family deprivaton . The Remote interdisciplinary international scientic-practical conference «Science and practice of today» (november 16-19, 2020, Ankara, Turkey). Ankara, Turkey 2020. P. 322-327.Available at : DOI - 10.46299/ISG.2020.II.IX

45) Hudson JL, Dodd HF, Bovopoulos N. Temperament, family environment and anxiety in preschool children. *J Abnorm Child Psychol.* 2011 Oct;39(7):939-51.

46) Jackson CF, Makin SM, Baker GA. Neuropsychological and psychological interventions for people with newly diagnosed epilepsy. *Cochrane Database Syst Rev.* 2015 Jul 22;2015(7):CD011311. doi: 10.1002/14651858.CD011311.pub2

- 47) Jan;6(1):46-60. doi: 10.1016/S2215-0366(18)30465-6.
- 48) Joyce C, Honey E, Leekam SR, Barrett SL, Rodgers J. Anxiety, Intolerance of Uncertainty and Restricted and Repetitive Behaviour: Insights Directly from Young People with ASD. *J Autism Dev Disord*. 2017 Dec;47(12):3789-3802. doi:10.1007/s10803-017-3027-2.
- 49) King JD, McQuaid A, Leeson VC, Samuel O, Grant J, Imran Azeem MS, Barnicot K, Crawford MJ. The association of severe COVID anxiety with poor social functioning, quality of life, and protective behaviours among adults in United Kingdom: a cross-sectional study. *BMC Psychiatry*. 2023 Feb 21;23(1):117. doi: 10.1186/s12888-023-04595-1.
- 50) Klemmer CL. Transgender and Gender-Diverse Adolescents' Experiences of Violence, Depression, Anxiety, and Suicidal Ideation in the People's Republic of China. *JAMA Netw Open*. 2019 Sep 4;2(9):e1911068. doi: 10.1001/jamanetworkopen.2019.11068.
- 51) Kuipers M, Kappen M, Naber M. How nervous am I? How computer vision succeeds and humans fail in interpreting state anxiety from dynamic facial behaviour. *Cogn Emot*. 2023 Aug-Sep;37(6):1105-1115. doi: 10.1080/02699931.2023.2229545.
- 52) Kushki A, Drumm E, Pla Mobarak M, Tanel N, Dupuis A, Chau T, Anagnostou E. Investigating the autonomic nervous system response to anxiety in children with autism spectrum disorders. *PLoS One*. 2013;8(4):e59730. doi: 10.1371/journal.pone.0059730
- 53) Lane C, Milne E, Freeth M. Cognition and Behaviour in Sotos Syndrome: A Systematic Review. *PLoS One*. 2016 Feb 12;11(2):e0149189. doi: 10.1371/journal.pone.0149189.
- 54) Lang M, Krátký J, Xygalatas D. Effects of predictable behavioral patterns on anxiety dynamics. *Sci Rep*. 2022 Nov 10;12(1):19240. doi: 10.1038/s41598-022-23885-4.
- 55) Lang M, Krátký J, Xygalatas D. The role of ritual behaviour in anxiety reduction: an investigation of Marathi religious practices in Mauritius. *Philos Trans R Soc Lond B Biol Sci*. 2020 Aug 17;375(1805):20190431. doi: 10.1098/rstb.2019.0431.
- 56) Lei J, Leigh E, Charman T, Russell A, Hollocks MJ. Understanding the relationship between social camouflaging in autism and safety behaviours in social anxiety in autistic and non-autistic adolescents. *J Child Psychol Psychiatry*. 2024 Mar;65(3):285-297. doi: 10.1111/jcpp.13884. Epub 2023 Aug 26.
- 57) Liao Q, Cowling BJ, Lam WW, Ng DM, Fielding R. Anxiety, worry and

cognitive risk estimate in relation to protective behaviors during the 2009 influenza A/H1N1 pandemic in Hong Kong: ten cross-sectional surveys. *BMC Infect Dis.* 2014 Mar 27;14:169. doi: 10.1186/1471-2334-14-169.

58) Ma YJ, Wang DF, Yuan M, Long J, Chen SB, Wu QX, Wang XY, Liu TQ. The mediating effect of health anxiety in the relationship between functional somatic symptoms and illness behavior in Chinese inpatients with depression. *BMC Psychiatry.* 2019 Aug 27;19(1):260. doi: 10.1186/s12888-019-2246-9.

59) Mahoney A, Shiner CT, Grierson AB, Sharrock MJ, Loughnan SA, Harrison V, Millard M. Online cognitive behaviour therapy for maternal antenatal and postnatal anxiety and depression in routine care. *J Affect Disord.* 2023 Oct 1;338:121-128. doi: 10.1016/j.jad.2023.06.008

60) Maner JK, Schmidt NB. The role of risk avoidance in anxiety. *Behav Ther.* 2006 Jun;37(2):181-9. doi: 10.1016/j.beth.2005.11.003.

61) Manjunath J, Silverberg JI. Atopic Dermatitis Is Associated With Multiple Behavioral Problems in US Children and Adolescents. *Dermatitis.* 2022 Nov-Dec 01;33(6S):S52-S60. doi: 10.1097/DER.0000000000000749.

62) May 18;11(5):e0155696. doi: 10.1371/journal.pone.0155696. PMID: 27191953; PMCID:

63) Mazurek Melnyk B, Hoying J, Tan A. Effects of the MINDSTRONG© CBT-based program on depression, anxiety and healthy lifestyle behaviors in graduate health sciences students. *J Am Coll Health.* 2022 May-Jun;70(4):1001-1009.

64) McDonnell A, Manning JC, Gardner J, Corder K, Coad J. Parental anxiety in food allergy: using a cognitive behavioural therapy approach to guide early intervention. *Nurs Child Young People.* 2023 Nov 2;35(6):15-20. doi: 10.7748/ncyp.2023.e1453.

65) Molinuevo B, Batista-Miranda JE. Under the tip of the iceberg: psychological factors in incontinence. *Neurourol Urodyn.* 2012 Jun;31(5):669-71. doi: 10.1002/nau.21216.

66) Morales S, Taber-Thomas BC, Pérez-Edgar KE. Patterns of attention to threat across tasks in behaviorally inhibited children at risk for anxiety. *Dev Sci.* 2017 Mar;20(2):10.1111/desc.12391. doi: 10.1111/desc.12391.

67) Moser DK. "The rust of life": impact of anxiety on cardiac patients. *Am J Crit Care.* 2007 Jul;16(4):361-9.

68) Mumper EE, Dyson MW, Finsaas MC, Olino TM, Klein DN. Life stress

moderates the effects of preschool behavioral inhibition on anxiety in early adolescence. *J Child Psychol Psychiatry*. 2020 Feb;61(2):167-174. doi: 10.1111/jcpp.13121.

69) Nilles C, Pringsheim TM, Martino D. The recent surge of functional movement disorders: social distress or greater awareness? *Curr Opin Neurol*. 2022 Aug 1;35(4):485-493. doi: 10.1097/WCO.0000000000001074.

70) Nørby S. Forgetting and emotion regulation in mental health, anxiety and depression. *Memory*. 2018 Mar;26(3):342-363. doi: 10.1080/09658211.2017.1346130.

71) Oct;22(14):2553-2560.

72) Ozsivadjian A, Knott F, Magiati I. Parent and child perspectives on the nature of anxiety in children and young people with autism spectrum disorders: a focus group study. *Autism*. 2012 Mar;16(2):107-21. doi: 10.1177/1362361311431703.

73) Parkinson B, Phiri N, Simons G. Bursting with anxiety: adult social referencing in an interpersonal balloon analogue risk task (BART). *Emotion*. 2012 Aug;12(4):817-26.

74) Parsons EM, Hiserodt M, Otto MW. Initial assessment of the feasibility and efficacy of a scalable digital CBT for generalized anxiety and associated health behaviors in a cardiovascular disease population. *Contemp Clin Trials*. 2023 Jan;124:107018. doi: 10.1016/j.cct.2022.107018.

75) Pasha H, Faramarzi M, Chehrazhi M, Bakouei F, Gholinia H, Abdollahi S, Shafierizi S. Health-promotion and health-harming behaviours in pregnant women: role of coping strategies, anxiety, and depression. *J Obstet Gynaecol*. 2022 Apr;42(3):410-415. doi: 10.1080/01443615.2021.1910634.

76) Pérez-Edgar K, Bar-Haim Y, McDermott JM, Chronis-Tuscano A, Pine DS, Fox NA. Attention biases to threat and behavioral inhibition in early childhood shape adolescent social withdrawal. *Emotion*. 2010 Jun;10(3):349-57. doi: 10.1037/a0018486.

77) Petukhova I., Zaushnikova M., Psychological Help for a Person in a State of Acute Crisis. *European journal of life safety and stability*. 2022. P. 20–23. URL: <http://www.ejlss.indexedresearch.org/index.php/ejlss/article/view/611/671>

78) Pierce SK, Reynolds KA, Hardman MP, Furer P. How do prenatal people describe their experiences with anxiety? a qualitative analysis of blog content. *BMC Pregnancy Childbirth*. 2022 May 10;22(1):398. doi: 10.1186/s12884-022-04697-w.

79) PMC4871535.

80) Powell PA, Azlan HA, Simpson J, Overton PG. The effect of disgust-related

side-effects on symptoms of depression and anxiety in people treated for cancer: a moderated mediation model. *J Behav Med.* 2016 Aug;39(4):560-73. doi: 10.1007/s10865-016-9731-0.

81) Pruijssers A, van Meijel B, Maaskant M, Keeman N, van Achterberg T. Quality of Diagnosis and Treatment Plans After Using the 'Diagnostic Guideline for Anxiety and Challenging Behaviours' in People with Intellectual Disabilities: A Comparative Multiple Case Study Design. *J Appl Res Intellect Disabil.* 2016 Jul;29(4):305-16.

82) Ramón-Arbués E, Sagarra-Romero L, Echániz-Serrano E, Granada-López JM, Cobos-Rincón A, Juárez-Vela R, Navas-Echazarreta N, Antón-Solanas I. Health-related behaviors and symptoms of anxiety and depression in Spanish nursing students: an observational study. *Front Public Health.* 2023 Dec 21;11:1265775.

83) Ran G, Zhang Q, Huang H. Behavioral inhibition system and self-esteem as mediators between shyness and social anxiety. *Psychiatry Res.* 2018 Dec;270:568-573. doi: 10.1016/j.psychres.2018.10.017

84) Ren W, Qiu H, Yang Y, Zhu X, Zhu C, Mao G, Mao S, Lin Y, Shen S, Li C, Xie X, Shi H, Jiang S, Zhao K, Chen L, He J, Xu L, Fu Y, Hu X, Yu Y, Gu Y, Wang K, Guo X, He J. Randomized controlled trial of cognitive behavioural therapy for depressive and anxiety symptoms in Chinese women with breast cancer. *Psychiatry Res.* 2019 Jan;271:52-59. doi: 10.1016/j.psychres.2018.11.026. Epub 2018 Nov 15.

85) Rickwood DJ, Mazzer KR, Telford NR, Parker AG, Tanti CJ, McGorry PD. Changes in psychological distress and psychosocial functioning in young people visiting headspace centres for mental health problems. *Med J Aust.* 2015 Jun 1;202(10):537-42. doi: 10.5694/mja14.01696.

86) Rodgers J, Glod M, Connolly B, McConachie H. The relationship between anxiety and repetitive behaviours in autism spectrum disorder. *J Autism Dev Disord.* 2012 Nov;42(11):2404-9. doi: 10.1007/s10803-012-1531-y.

87) Romano L, Buonomo I, Callea A, Fiorilli C. Alexithymia in Young people's academic career: The mediating role of anxiety and resilience. *J Genet Psychol.* 2019 Jul-Aug;180(4-5):157-169. doi: 10.1080/00221325.2019.1620675.

88) Rowe AK, Evans JL, Donovan CL, Spence SH, March S. Short Research Article: Changes in life functioning in a self-help, online program for child and adolescent anxiety. *Child Adolesc Ment Health.* 2023 Nov;28(4):565-572. doi: 10.1111/camh.12637.

89) Rubo M, Huestegge L, Gamer M. Social anxiety modulates visual exploration

in real life - but not in the laboratory. *Br J Psychol.* 2020 May;111(2):233-245.

90) S, Roberts CM, Singh S, Smuk M, Saqi-Waseem S, Healey A, Underwood M, White P, Warburton C, Taylor SJC; TANDEM Investigators. Tailored, psychological intervention for anxiety or depression in people with chronic obstructive pulmonary disease (COPD), TANDEM (Tailored intervention for ANxiety and DEpression Management in COPD): protocol for a randomised controlled trial. *Trials.* 2020 Jan 6;21(1):18. doi: 10.1186/s13063-019-3800-y. PMID: 31907074;

91) Saint SA, Moscovitch DA. Effects of mask-wearing on social anxiety: an exploratory review. *Anxiety Stress Coping.* 2021 Sep;34(5):487-502. doi: 10.1080/10615806.2021.1929936.

92) Saldivia S, Inostroza C, Bustos C, Rincón P, Aslan J, Bühring V, Farhang M, King M, Cova F. Effectiveness of a group-based psychosocial program to prevent depression and anxiety in older people attending primary health care centres: a randomised controlled trial. *BMC Geriatr.* 2019 Aug 29;19(1):237. doi: 10.1186/s12877-019-1255-3.

93) Schmidt MH, Blanz B. Anxiety syndromes in childhood and adolescence. *Acta Paedopsychiatr.* 1989;52(1):36-43.

94) Shamir-Essakow G, Ungerer JA, Rapee RM. Attachment, behavioral inhibition, and anxiety in preschool children. *J Abnorm Child Psychol.* 2005 Apr;33(2):131-43. doi: 10.1007/s10802-005-1822-2.

95) Sharpe L, Todd J, Scott A, Gatzounis R, Menzies RE, Meulders A. Safety behaviours or safety precautions? The role of subtle avoidance in anxiety disorders in the context of chronic physical illness. *Clin Psychol Rev.* 2022 Mar;92:102126. doi: 10.1016/j.cpr.2022.102126.

96) Sohanpal R, Pinnock H, Steed L, Heslop Marshall K, Chan C, Kelly M, Priebe

97) Song J, Freedman G, Li L, Persons JB. Interpersonal sensitivity predicts slower change and less change in anxiety symptoms in cognitive behavioural therapy. *Br J Clin Psychol.* 2024 Sep;63(3):416-430. doi: 10.1111/bjc.12470.

98) Stallard P, Taylor G, Anderson R, Daniels H, Simpson N, Phillips R, Skryabina E. The prevention of anxiety in children through school-based interventions: study protocol for a 24-month follow-up of the PACES project. *Trials.* 2014 Mar 13;15:77. doi: 10.1186/1745-6215-15-77.

99) Stein RE, Storfer-Isser A, Kerker BD, Garner A, Szilagyi M, Hoagwood KE,

O'Connor KG, McCue Horwitz S. Beyond ADHD: How Well Are We Doing? *Acad Pediatr*. 2016 Mar;16(2):115-21. doi: 10.1016/j.acap.2015.08.012. Epub 2015 Sep 26.

100) Stevenson-Hinde J, Shouldice A, Chicot R. Maternal anxiety, behavioral inhibition, and attachment. *Attach Hum Dev*. 2011 May;13(3):199-215. doi: 10.1080/14616734.2011.562409.

101) Storch EA, Arnold EB, Lewin AB, Nadeau JM, Jones AM, De Nadai AS, Jane Mutch P, Selles RR, Ung D, Murphy TK. The effect of cognitive-behavioral therapy versus treatment as usual for anxiety in children with autism spectrum disorders: a randomized, controlled trial. *J Am Acad Child Adolesc Psychiatry*. 2013 Feb;52(2):132-142.e2. doi: 10.1016/j.jaac.2012.11.007. Epub 2013 Jan 2.

102) Strine TW, Mokdad AH, Balluz LS, Gonzalez O, Crider R, Berry JT, Kroenke K. Depression and anxiety in the United States: findings from the 2006 Behavioral Risk Factor Surveillance System. *Psychiatr Serv*. 2008 Dec;59(12):1383-90.

103) Subica AM, Allen JG, Frueh BC, Elhai JD, Fowler JC. Disentangling depression and anxiety in relation to neuroticism, extraversion, suicide, and self-harm among adult psychiatric inpatients with serious mental illness. *Br J Clin Psychol*. 2016 Nov;55(4):349-370. doi: 10.1111/bjc.12098.

104) Swanston HY, Nunn KP, Oates RK, Tebbutt JS, O'Toole BI. Hoping and coping in young people who have been sexually abused. *Eur Child Adolesc Psychiatry*. 1999 Jun;8(2):134-42. doi: 10.1007/s007870050094.

105) Szcześniak M, Falewicz A, Stochalska K, Rybarski R. Anxiety and Depression in a Non-Clinical Sample of Young Polish Adults: Presence of Meaning in Life as a Mediator. *Int J Environ Res Public Health*. 2022 May 17;19(10):6065. doi: 10.3390/ijerph19106065.

106) Teychenne M, Hinkley T. Associations between Screen-Based Sedentary

107) Tsai TH, Lin WY, Chang YS, Chang PC, Lee MY. Technology anxiety and resistance to change behavioral study of a wearable cardiac warming system using an extended TAM for older adults. *PLoS One*. 2020 Jan 13;15(1):e0227270. doi: 10.1371/journal.pone.0227270.

108) van der Aa HP, van Rens GH, Comijs HC, Margrain TH, Gallindo-Garre F, Twisk JW, van Nispen RM. Stepped care for depression and anxiety in visually impaired older adults: multicentre randomised controlled trial. *BMJ*. 2015 Nov 23;351:h6127. doi:

10.1136/bmj.h6127.

109) Voncken MJ, Alden LE, Bögels SM. Hiding anxiety versus acknowledgment of anxiety in social interaction: relationship with social anxiety. *Behav Res Ther.* 2006 Nov;44(11):1673-9. doi: 10.1016/j.brat.2005.11.005.

110) Waldron B, Casserly LM, O'Sullivan C. Cognitive behavioural therapy for depression and anxiety in adults with acquired brain injury: what works for whom? *Neuropsychol Rehabil.* 2013;23(1):64-101. doi: 10.1080/09602011.2012.724196.

111) Wilson AC, Gullon-Scott F. Social Anxiety in Autistic People: Does the Clark and Wells Model fit? *J Autism Dev Disord.* 2024 Oct;54(10):3908-3920. doi: 10.1007/s10803-023-06108-1.

112) Windgassen S, Moss-Morris R, Everitt H, Sibelli A, Goldsmith K, Chalder T. Cognitive and Behavioral Differences Between Subtypes in Refractory Irritable Bowel Syndrome. *Behav Ther.* 2019 May;50(3):594-607. doi: 10.1016/j.beth.2018.09.006.

113) Wolpert M, Dalzell K, Ullman R, Garland L, Cortina M, Hayes D, Patalay P, Law D. Strategies not accompanied by a mental health professional to address anxiety and depression in children and young people: a scoping review of range and a systematic review of effectiveness. *Lancet Psychiatry.* 2019

114) Wu T, Luo Y, Broster LS, Gu R, Luo YJ. The impact of anxiety on social decision-making: behavioral and electrodermal findings. *Soc Neurosci.* 2013;8(1):11-21. doi: 10.1080/17470919.2012.694372. Epub 2012 Jun 6.

115) Yamaguchi R, Nicholson Perry K, Hines M. Pain, pain anxiety and emotional and behavioural problems in children with cerebral palsy. *Disabil Rehabil.* 2014;36(2):125-30. doi: 10.3109/09638288.2013.782356.

116) Zhang C, Zhang Q, Zhuang H, Xu W. The reciprocal relationship between depression, social anxiety and aggression in Chinese adolescents: The moderating effects of family functioning. *J Affect Disord.* 2023 May 15;329:379-384. doi: 10.1016/j.jad.2023.02.134.

117) Zhang P, Wang L, Zhou Q, Dong X, Guo Y, Wang P, He W, Wang R, Wu T, Yao Z, Hu B, Wang Y, Zhang Q, Sun C. A network analysis of anxiety and depression symptoms in Chinese disabled elderly. *J Affect Disord.* 2023 Jul 15;333:535-542. doi: 10.1016/j.jad.2023.04.065.

118) Zhang X, Huang X, Xiao Y, Jing D, Huang Y, Chen L, Luo D, Chen X, Shen

M. Daily intake of soft drinks is associated with symptoms of anxiety and depression in Chinese adolescents. *Public Health Nutr.* 2019

- 119) Zlomke K, Rossetti K, Murphy J, Mallicoat K, Swingle H. Feeding Problems and Maternal Anxiety in Children with Autism Spectrum Disorder. *Matern Child Health J.* 2020 Oct;24(10):1278-1287. doi: 10.1007/s10995-020-02966-8.
- 120) Адаптація дитини до школи / упор. С. Максименко, К. Максименко, О. Главник. Київ: Мікрос – СВС, 2003. 111 с.
- 121) Астахова Т. Г. Інтерпретація духу та тіла: філософія Декарта та сучасна французська філософія. URL: <http://www.info-library.com.ua/books-text-11904.html>.
- 122) Атемасова О. А. Проблеми розвитку та корекція емоційної сфери молодших школярів. Харків: ТОВ Видавництво «Ранок», 2011. 176 с.
- 123) Бабаян Ю. О., Коновалюк О. О. Взаємозв'язок тривожності та навчальної успішності молодших школярів. *Збірник наукових праць: Психологічні науки.* 2014. Вип. 2.12 (103). С. 18–21.
- 124) Барліт О. Соціально-педагогічна та психологічна проблема булінгу в освітньому середовищі. Запоріжжя: Олекс, 2011. 52 с.
- 125) Беляєва О. Поговоримо про життя після розлучення батьків. *Психолог.* 2009. № 14. С. 16–19.
- 126) Бех І. Д. Особистісно зорієнтоване виховання: науково-метод. посібник. Київ: ІЗМН, 1998. 204 с.
- 127) Бех І. Д. 100 ключів виховного успіху. Шкільний світ: спецвипуск. 2009. № 21–23 (485–487). 151 с.
- 128) Бех І. Д. Компонентна технологія сходження зростаючої особистості до духовних цінностей. *Початкова школа.* 2018. № 1 С. 5–10.
- 129) Бех І. Д. Молодший школяр у вікових особливостях. *Початкова школа.* 2015. № 1. С. 10–13.
- 130) Білоусова Н. М. Феномен «переживання»: теоретичні та прикладні аспекти проблеми. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія: Психологічні науки.* 2015. Вип. 126. С. 11–16.
- 131) Бондаревська Л. Л. Ідеї Ф. В. Бассіна щодо розуміння феномену «значущих переживань» у контексті психодинамічної теорії. URL: <http://science.cfuv.ru/wp-content/uploads/2015/10/14.pdf#page=24>

- 132) Боришевський М. Й. Дорога до себе. Від основ суб'єктності до вершин духовності: монографія. Київ: Академвидав, 2010. 416 с.
- 133) Боришевський М. Й. Особистість у вимірах самосвідомості: монографія. Суми: вид. «Еллада», 2012. 608 с.
- 134) Булах І. С., Хомич Г. О., Виногородський А. М., Сабанадзе І. О. Соціально-психологічні аспекти процесу адаптації учнів: навчально-методичний посібник. Київ: КДПУ ім. М. П. Драгоманова, Переяслав-Хмельницький державний педагогічний інститут ім. Г. С. Сковороди, 1997.
- 135) Варава Л. А. Аналіз проблеми категорії «переживання» і компоненти дослідження. Актуальні проблеми психології. 2015. Т. 7. Вип. 39. С. 48–56.
- 136) Варій М. Й. Психологія особистості: навч. посіб. Київ: Центр учбової літератури. 2008. 592 с.
- 137) Взаємозв'язок страхів, фобій, тривожності із самоставленням особистості [Електронний ресурс] / Л. Терлецька, І. Кухар // Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Психологія. - 2020. - Вип. 1. - С. 57-63. - Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/vknup_2020_1_14
- 138) Вовчик-Блакитна О. О. Емоційний комфорт – засіб та мета виховання дитини. Актуальні проблеми психології. Проблеми розвитку дошкільника в інноваційних системах виховання / за заг. ред. проф. С. Д. Максименка, С. Є. Кулачківської. Київ: Нора-прінт, 2002. Т. 4. Вип. 1. С. 12–22.
- 139) Вплив психоемоційного напруження на фізико-хімічні властивості ротової рідини залежно від рівня тривожності особистості [Електронний ресурс] / В. Ю. Цубер, О. Є. Омельченко, Л. М. Тарасенко // Український стоматологічний альманах. - 2011. - № 2. - С. 80-82. - Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Usa_2011_2_26
- 140) Вплив рівня тривожності та фрустрованості особистості на характеристики стресостійкості в підлітковому віці [Електронний ресурс] / Ю. О. Бондаренко // Актуальні проблеми психології в закладах освіти. - 2011. - 2011. - С. 167-171. - Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/akprpzo_2011_2011_32
- 141) Вплив стереотипізованих статево-рольових уявлень на рівень тривожності особистості в умовах трансформації соціальних відносин [Електронний ресурс] / М. Е. Білова // Вісник Одеського національного університету. Серія : Психологія. - 2016. - Т. 21, Вип. 2. - С. 7-13. - Режим доступу:

http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vonu_psi_2016_21_2_3

- 142) Вплив тривожності на переконання та емоційно-ціннісне ставлення особистості до навчання [Електронний ресурс] / В. В. Яремчук // Теоретичні і прикладні проблеми психології та соціальної роботи. - 2023. - № 2. - С. 5-17. - Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Tippp_2023_2_3
- 143) Вплив тривожності особистості на прояви обману у підлітковому віці [Електронний ресурс] / Н. О. Губа, А. О. Неманежина // Проблеми сучасної психології. - 2013. - № 2. - С. 34-38. - Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/pspz_2013_2_8
- 144) Гейко Є. В., Завацька Н. Є. Соціальна адаптованість дитини у структурі цілісності її особистості. Теоретичні і прикладні проблеми психології. 2019. № 3 (2). С. 234–242.
- 145) Генезис тривожності особистості як провідної емоційної компоненти [Електронний ресурс] / Я. С. Андрушко // Вісник Національного університету оборони України. - 2020. - Вип. 1. - С. 29-36. - Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnaou_2020_1_6
- 146) Глобальне опитування про булінг. ЮНІСЕФ. URL: <http://www.unicef.org/ukraine/ukr/infographicbullying-upd.pdf>.
- 147) Гордієнко Д. О., Коваленко В. В. Вплив анімаційних фільмів на рівень тривожності дітей молодшого шкільного віку. Вісник ДНУ. Серія: Педагогіка і психологія. 2012. Вип. 18. Т. 20. № 9/1. С. 57–65.
- 148) Гордова О. В. Психологічні аспекти вираження переживань першокласників в контексті проблеми шкільної адаптації. 2008. URL: <https://ela.kpi.ua/bitstream/123456789/8761/1/16.pdf>
- 149) Грот М. Я. Вибрані психологічні твори / упорядник, передмова, примітки М. Д. Бойправ. Ніжин: Видавництво НДУ ім. М. Гоголя, 2006.
- 150) Гуд Г. О. Дефініція «емоційні переживання»: філософсько-психологічний аспект дослідження. Провідні тенденції та закономірності становлення базових парадигм української психології: матеріали круглого столу (Київ, 1 червня 2017). Київ: ДП «Інформаційно-аналітичне агентство», 2017. С. 48–50.
- 151) Гуд Г. О. Динаміка вираженості негативних переживань в учнів молодшого шкільного віку. Особистість у сучасному просторі: матеріали наукового круглого

столю (Київ, 7 грудня 2018). Київ, 2018.

- 152) Гуд Г. О. Емоційна сфера особистості: теоретико-методологічний аспект дослідження. Актуальні проблеми психології: зб. наук. Праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України / гол. ред. С. Д. Максименко. Київ; Ніжин: ПП Лисенко М. М., 2018. Т. XIV. Вип. I. С. 84–94.
- 153) Гуд Г. О. Науковий аналіз феномена «негативні переживання» у психологічному дискурсі. Педагогічні інновації у фаховій освіті: зб. наук. праць. 2016 Вип. 1(7). С.207–211
- 154) Гуд Г. О. Негативні переживання дітей молодшого шкільного віку: психодіагностичний контекст досліджень. Актуальні проблеми психології: зб. наук. праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України / гол. ред. С. Д. Максименко. Київ; Ніжин: ПП Лисенко М. М., 2018. Том IX. 3. Вип. 11. С. 381–393
- 155) Гуд Г. О. Негативні переживання дітьми молодшого шкільного віку, зумовлені соціальними чинниками. Психологія людини: свідомість та реальність: зб. матеріалів VIII Міжнар. наук.-практ. конф. (Ніжин, 30–31 жовтня 2018). Ніжин: НДУ імені М. Гоголя, 2018. С. 44–47.
- 156) Гуд Г. О. Особливості розвитку негативних переживань у молодшому шкільному віці. Психологічний часопис. Інститут психології імені Г. Костюка НАПН України. 2019. Т. 5. №4. С.38–52.
URL:http://nbuv.gov.ua/UJRN/psch_2019_5_4_5 (дата звернення: 15.12.2019).
- 157) Гуд Г. О. Психологічна характеристика негативних переживань дітей молодшого шкільного віку. Актуальні проблеми рекреаційної психології та педагогіки дитинства: матеріали V Міжнар. наук.-практ. конф. (Одеса, 14 – 15 вересня 2018). Одеса: Букаєв В. В., 2018. С. 129–133.
- 158) Гуд Г. О. Психологічні особливості формування толерантності до негативних переживань у молодших школярів. Теоретичні і прикладні проблеми психології: зб. наук. праць / гол. ред. колег. Н. Є. Завацька. Сєверодонецьк: СНУ ім. В. Даля, 2020. № 1 (51). С. 62–81.
- 159) Гуд Г. О. Психолого-педагогічні засоби профілактики та корекції негативних переживань молодших школярів. Актуальні проблеми психології: зб. наук. праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України /гол. ред. С. Д. Максименко. Київ; Ніжин: ПП Лисенко М. М., 2019. Том IX.Вип. 12. С. 83–96.

- 160) Гуд Г. О. Рівнева диференціація прояву тривожності у молодших школярів: емпіричний аспект дослідження. Актуальні проблеми психології: зб. наук. праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України / гол. ред. С. Д. Максименко. Київ: Видавництво «Фенікс», 2019. Том XII. Вип. 25. С. 64–
- 161) Гуд Г. О. Структурно-компонентна модель негативних переживань у молодшому шкільному віці. Сучасні тенденції розвитку освіти й науки: проблеми та перспективи: зб. наук. праць. Львів – Кельце, 2017. Вип.1 . 401-404.
- 162) Гуд Г. О. Теоретичні підходи до вивчення емоційної сфери особистості. Актуальні проблеми психології: зб. наук. праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України / гол. ред. С. Д. Максименко. Київ; Ніжин: ПП Лисенко М. М., 2016. Том IX. Вип. 8. С. 590–597.
- 163) Дзюбко Л. В. Психологічні проблеми переходу учнів з молодшої до основної школи. Проблеми сучасної психології: збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету ім. Івана Огієнка; Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / за ред. С. Д. Максименка, Л. А. Онуфрієвої. Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2010. Вип. 10. С. 911–922.
- 164) Діденко М., Зелінська О. Інформаційно-психологічний вплив на людей під час війни. Вісник студентського наукового товариства ДонНУ імені Василя Стуса. 2022. Т. 1. № 14. С. 211–214.
- 165) Дмитріюк Н. С. Вплив емоцій на формування та становлення особистості. Проблеми сучасної психології. 2010. Вип. 8. С. 261–271.
- 166) Дослідження психічного здоров'я особистості за рівнем тривожності [Електронний ресурс] / В. Л. Романюк // Психологія: реальність і перспективи. - 2017. - Вип. 8. - С. 230-234. - Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/prp_2017_8_53
- 167) Драган А. Розвиток міжособистісних відносин дітей молодшого шкільного віку. Науковий вісник МНУ ім. В. О. Сухомлинського. 2015. № 1 (48). С. 117–120.
- 168) Жданова І. В., Бондаренко Л. О., Велічко А. В. Психологічні аспекти інформаційного впливу під час воєнних дій в Україні. ГАБІТУС. 2022. Вип. 41. С. 223–225.
- 169) Завгородня О. В. Проблема психологічного здоров'я: спроба теоретичного аналізу. Практична психологія та соціальна робота. 2007. № 1. С. 55–60
- 170) Залеська О. Діти в умовах травматичної кризи. Психолог: всеукраїнська газета

для психологів, учителів, соціальних педагогів. 2015. № 11–12. С. 35–38.

- 171) Зливков В. Л., Агачева Ю. А. Атракція як чинник єдності процесів виховання, розвитку й навчання у гармонізації спільно розподільної діяльності. ВІСНИК НТУУ «КПІ». Філософія. Психологія. Педагогіка. 2010. Вип. 1. С. 105–108.
- 172) Ілляшенко Т. Чому діти агресивні? Початкова школа. 2019. № 7. С. 15–18.
- 173) Ілляшенко Т. Щоб оцінка перестала бути каральною (Читаючи проект реформи початкової школи). Початкова школа. 2017. № 10. С. 3–6.
- 174) Інтерпретація методики «Тест М.Люшера»
URL: <https://dytpsyholog.com/>.
- 175) Казаннікова О. Особливості проявів тривожності в молодших школярів. Науковий вісник Херсонського державного університету. Т. 1. Вип. 1. 2014. С. 176–180.
- 176) Каут Н. М. Дезадаптація молодших школярів як проблема психологічної науки і педагогічної практики. URL: <http://www.info-library.com.ua/books-text-10205.html>
- 177) Кириленко Т. С. Пошук гармонії: емоційні переживання та стани особистості (вчинково-орієнтований підхід). Київ: Видавничо-поліграфічний центр «Київський університет», 2004. 100 с.
- 178) Кириленко Т. С. Психологія: емоційна сфера особистості: навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. Київ: Либідь, 2007. 253 с.
- 179) Кириленко Т. С., Давискиба І. П. Емоційні переживання в процесі самореалізації особистості. Наука і освіта. 2010. № 9. С. 71–74.
- 180) Ковальчук О. Виникнення тривожності у дітей та профілактика страхів. Психолог. 2009. № 11–12. С. 22–23.
- 181) Кононко О. Л. Соціально-емоційний розвиток особистості (у дошкільному дитинстві): навч. посіб. для вищ. навч. закладів. Київ: Освіта, 1998. 255 с.
- 182) Корекційно-розвиткова програма формування стійкості до стресу у дітей дошкільного віку та школярів «Безпечний простір»: навч.-метод. посіб. / Богданов С. О. та ін., за ред. С. О. Богданова, В. Г. Панка. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v5480729-18#Text>.
- 183) Корольчук М. С. Актуальні проблеми психофізіологічної діяльності військових спеціалістів. Київ: КВГІ, МОУ. 1996. 160 с.
- 184) Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / за

ред. Л. М. Проколієнко. Київ: Рад. школа, 1989. 608 с.

- 185) Коцур Н. І., Годун Н. І. Психоемоційні стреси в школярів: ризики розвитку та шляхи запобігання. Молодий вчений. 2017. № 9.1 (49.1). С. 97–100.
- 186) Кочерга О. Чутливість психофізіологічних систем та їх вплив на навчання учнів. Початкова школа. 2017. № 3. С. 1–4.
- 187) Кутішенко В. Корекційна робота психолога та педагога /соціального працівника з профілактики та подолання агресивної поведінки молодших школярів. Початкова школа. 2018. № 1. С. 54–56.
- 188) Кутішенко В. П. Психологічне здоров'я молодших школярів в контексті їх соціальної взаємодії з дорослими. URL:<https://core.ac.uk/reader/33688254>.
- 189) Лелюх-Степанчук О. О. Особливості емоційного розвитку дітей молодшого шкільного віку. Теорія і практика сучасної психології. 2018. № 2. С. 140–144.
- 190) Макаренко О. Вінс В., Голубєва М., Ходос О. Психолого-педагогічні особливості прояву стресу у молодших школярів. Соціальна психологія. 2008. № 6. С. 122–130.
- 191) Макаренко О., Голубєва М. Психологічні аспекти подолання стресу. Соціальна психологія. 2010. № 2. С. 18–27.
- 192) Максим О. В. Психологічні механізми адаптації дітей з порушеннями розвитку саморегуляції до соціокультурного середовища. Проблеми освіти: збірник наукових праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка Національної АПН України / за ред. С. Д. Максименка. Т. XV. Част. 4. Київ: «ГНОЗІС», 2013. С. 34–40.
- 193) Максименко С. Д. Переживання як категоріальна основа сучасної загальної та медичної психології. Психологічні науки: зб. наук. праць. Т. 2. Вип. 9. С. 5–9.
- 194) Макух О. І. Особливості межових психічних станів молодших школярів у процесі навчальної діяльності: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Ін-т психології ім. Г. С. Костюка АПН України. Київ, 2009. 20 с.
- 195) Марусинець М. М., Мішкулинець О. О. Вікова і педагогічна психологія з основами психодіагностики: навчальний посібник. Київ: ОЛДІ-ПЛЮС, 2018. 439 с.
- 196) Марцинковська Т. Д. Переживання як механізм соціалізації і формування ідентичності в сучасному мінливому світі. Психологічні дослідження: електрон. науч. журн. 2009. № 3 (5).
- 197) Митник О., Манзер С., Цілик Н. Взаємодія вчителів, учнів та їхніх батьків у

навчально-виховному процесі як підґрунтя щасливого дитинства. Початкова школа. 2017. № 2. С. 6–9.

- 198) Мовчан М. Феномен страху: його класифікація і рівні. Наукові записки. Серія «Філософія». 2011. № 10. С. 197–204.
- 199) Опанасенко Ю. Вплив заголовків з ознаками патогенності на молодіжну аудиторію в умовах війни. Сучасний масово-комунікаційний простір: історія, реалії, перспективи: матеріали науково-практичної конференції студентів, аспірантів та молодих науковців, м. Суми, 26–27 травня 2022 р. / уклад.: І. Жиленко, В. Садівничий. Суми: Сумський державний університет, 2022. С. 57–58.
- 200) Особливості прояву тривожності як наслідок впливу психотравмуючих подій на розвиток особистості [Електронний ресурс] / А. Гринечко // Проблеми гуманітарних наук. Серія: Психологія. - 2017. - Вип. 41. - С. 32–44. - Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pgn_ps_2017_41_5
- 201) Панасенко Е., Макаренко А., Стрижак Р. Проблема девіантної та делінквентної поведінки у неповнолітніх правопорушників: психолого-педагогічний аналіз. Гуманізація навчально-виховного процесу. 2020, №. 1 (99), С. 304-310
- 202) Петухова І. О., Заушнікова М. Ю., Клевець Л. М. Способи зниження рівня тривоги населення в умовах війни. Вісник Національного університету оборони України. 2022. Вип. 4 (68). С. 123–129. URL: <http://visnyk.nuou.org.ua/article/download/262311/259004>
- 203) Питлюк-Смеречинська О. Д. Особливості формування емоційної культури дитини під впливом сімейного середовища. Освіта регіону. Київ: Університет «Україна», 2011. № 5. С. 131–134.
- 204) Піддубна Н., Єфімов Д. Проблема шкільних страхів у наукових дослідженнях. Психологія і особистість. 2016. № 2 (10). С. 97–104.
- 205) Поліщук В. Криза 7 років та молодший шкільний вік. Початкова школа. Київ. 2015. № 12. С. 40–44.
- 206) Поліщук В. Молодший шкільний вік як життєвий феномен. Початкова школа. Київ. № 6. 2015. С. 1–6.
- 207) Помиткін Е. О. Духовний потенціал особистості: психологічна діагностика, актуалізація та розвиток: посібник. Київ: Внутрішній світ, 2015. 144 с.
- 208) Помиткіна Л. В. Соціально-психологічні чинники шкільної тривожності

молодших школярів. Актуальні проблеми психології. 2015. Т. 10, Вип. 27. С. 482–492

- 209) Психологічний зв'язок рівня задоволеності шлюбом та тривожності особистості [Електронний ресурс] / Г. Казарова // Вчені записки Таврійського національного університету імені В. І. Вернадського. Серія: Психологія. - 2021. - Т. 32(71), № 5. - С. 88-93. - Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/sntnvusp_2021_32\(71\)_5_17](http://nbuv.gov.ua/UJRN/sntnvusp_2021_32(71)_5_17)
- 210) Психологічні особливості тривожності й саногенності депривованої особистості [Електронний ресурс] / Д. Т. Гошовська, Я. О. Гошовський // Психологічні перспективи. - 2022. - Вип. 39. - С. 56-68. - Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Ppst_2022_39_7
- 211) Психологічні прояви тривожності особистості в стресогенних ситуаціях [Електронний ресурс] / Т. О. Головченко // Габітус. - 2022. - Вип. 43. - С. 115-119. - Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/habit_2022_43_21
- 212) Рівень тривожності особистості та його місце у структурі підготовки спортсменів до змагань [Електронний ресурс] / Н. В. Семаль, А. П. Співак // Україна. Здоров'я нації. - 2019. - № 2. - С. 195–196. - Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Uzn_2019_2_69
- 213) Роль тривожності у розвитку творчої соціалізації особистості [Електронний ресурс] / О. В. Сторож // Психологія: реальність і перспективи. - 2016. - Вип. 6. - С. 199-205. - Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/prp_2016_6_38
- 214) Седих К. В., Моргун В. Ф. Делінквентний підліток. Навч. посіб. З психопрофілактики, діагностики та корекції протиправної поведінки підлітків для студентів психологічних, педагогічних, соціальних, юридичних спеціальностей та інтернів-психіатрів. 3-є вид., доп., К.: Видавничий Дім «Слово», 2019. 272 с.
- 215) Теоретичне дослідження проблеми тривожності особистості у психологічній літературі [Електронний ресурс] / Р. Я. Яремко, В. М. Гродська, А. В. Дзюбак, Х. В. Ільків // Молодий вчений. - 2022. - № 5. - С. 83-86. - Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/molv_2022_5_18
- 216) Тонкопей Ю. Л., Скиба О. О., Леоненко А. В. Вплив психофізіологічних властивостей на функціональний стан організму спортсменів-легкоатлетів. Science and education a new dimension. Natural and Technical Sciences. 2019. VS (24). Issue 200. С. 45–49.

- 217) Трофімчук Н. Д., Козяк А. Я. Психологічні особливості схильності до прояву делінквентної поведінки у підлітків. II Науково-практична конференція «Реформування та розвиток гуманітарних та природничих наук» (м. Полтава, 22-23 травня 2020 року). Херсон: Видавництво «Молодий вчений», 2020. ч. 2. С. 66-69.
- 218) Трофімчук Н. Д., Козяк А. Я. Психологічні особливості прояву делінквентної поведінки підлітків. II Науково-практична конференція «Реформування та розвиток гуманітарних та природничих наук.» (м. Полтава, 22-23 травня 2020 року). Херсон: Видавництво «Молодий вчений», 2020. ч. 2. С. 70-74
- 219) Фрейре П. Педагогіка пригноблених. Київ : Юніверс, 2003. 168 с.

Масштаб ситуаційний занепокоєння Ч. Д. Спілбергер - Ю. Л. Ханіна

Інструкція : Прочитати уважно кожне нижче речення і закреслити цифру у відповідному стовпчику праворуч залежно від того, як Ви себе почуваєте в даний момент. Над запитаннями протягом тривалого часу не подумайте, тому що правильної і неправильно відповіді немає.

№ пп	Судження	Ніколи	Майже ніколи	Часто	Майже завжди
1	Я спокійний	1	2	3	4
2	мені нічого не загрожує	1	2	3	4
3	я перебуваю в напрузі	1	2	3	4
4	я внутрішньо скований	1	2	3	4
5	я почуваюся вільно	1	2	3	4
6	я засмучений	1	2	3	4
7	мене хвилюють можливі невдачі	1	2	3	4
8	я відчуваю душевний спокій	1	2	3	4
9	я схвилюваний	1	2	3	4
10	я відчуваю почуття внутрішнього задоволення	1	2	3	4
11	я впевнений у собі	1	2	3	4
12	я нервую	1	2	3	4
13	я не знаходжу собі місця	1	2	3	4
14	я роздратований	1	2	3	4
15	я не відчуваю скутості, напруги	1	2	3	4
16	я задоволений	1	2	3	4
17	я стурбований	1	2	3	4
18	я занадто сильно схвилюваний і мені не по собі	1	2	3	4
19	мені радісно	1	2	3	4
20	мені приємно	1	2	3	4

Масштаб особистісного занепокоєння Ч. Д. Спілбергера - Ю. Л. Ханіна

Інструкції. Прочитайте уважно кожне з поданих нижче речень і закресліть цифру у відповідному стовпчику праворуч залежно від того, як Ви себе відчувати зазвичай. закінчено запитання протягом тривалого часу не думай, тому що правильно або неправильно відповіді немає

№ пп	Судження	Ніколи	Майже ніколи	Часто	Майже завжди
21	у мене буває піднесений настрій	1	2	3	4
22	я буваю дратівливим	1	2	3	4
23	я легко засмучуюсь	1	2	3	4
24	Я хотіла би бути таким же щасливим, як і інші	1	2	3	4
25	я сильно хвилююсь неприємності і протягом тривалого часу не можу про них забути	1	2	3	4
26	Я відчуваю приплив сил і бажання працювати	1	2	3	4
27	я спокійний, холоднокровний і зібраний	1	2	3	4
28	я хвилююсь через можливі труднощі	1	2	3	4
29	я занадто багато хвилююсь через дрібниці	1	2	3	4
30	я випадково цілком щасливий	1	2	3	4
31	я все приймаю близько до серця	1	2	3	4
32	мені не вистачає впевненості у собі	1	2	3	4
33	я відчуваю себе беззахисним	1	2	3	4
34	я намагаюсь уникати критичних ситуацій і труднощів	1	2	3	4
35	у мене буває нудьга	1	2	3	4
36	я буваю задоволений	1	2	3	4
37	Всілякі дрібниці відволікають і хвилюють мене	1	2	3	4

38	Буває, що я відчуваю себе невдахою	1	2	3	4
39	я збалансований людина	1	2	3	4
40	я обкладинки тривога , коли я думаю про свої справи і турботи	1	2	3	4

Програма емпіричного дослідження проявів розмовного занепокоєння

	Показники	Діагностичні показники	Ситуація	Методика	Оцінка
Р о з м о в л я ю ч и	Особливості вибору слів	Пауза безтурботності	Залік, іспит, конференції	Контент-аналіз мови; описовий аналіз	Макс. - 1 бал Хв. - 0 балів
		Семантично не має значення повторення багатьох звуків, склади, лев wordhappening			Макс. - 1 бал Хв. - 0 балів
		Пошук слова			Макс. - 1 бал Хв. - 0 балів
		Слова-наповнювачі			Макс. - 1 бал Хв. - 0 балів
		Словникова монотонність			Макс. - 100% Хв. - 0%
		Ерзац-позначення			Макс. - 1 бал Хв. - 0 балів
		Парафазії			Макс. - 1 бал Хв. - 0 балів
		Слова с ясно позитивний або негативний договір			Макс. - 1 бал Хв. - 0 балів
		Частка дієслів дорівнює частототатники			Макс. - 100% Хв. - 0 %
	Особливості граматичного дизайну	Грамаіічно так логічно незакінчений фрази	Залік, іспит, конференції	Контент-аналіз мовлення; описовий	Макс. - 1 бал Хв. - 0 балів

		Незабезпечений місце перелогові землі членів мова	аналіз	Макс. - 1 бал Хв. - 0 балів
		руйнуван ня структур складного синтаксично го цілого		Макс. - 1 бал Хв. - 0 балів
		Вибачення поблажливіст ь розмовний поодинці випереджаючи й		Макс. - 1 бал Хв. - 0 балів

		похід			
	Особливості	Загальний темп	Залік, іспит, конференції	Контент-аналіз мовлення; описовий аналіз	Макс - 3 Бали
	моторної реалізації висловлювання	мовлення (збільшений або зменшений)			Хв. - 1 бал
		Помилки в артикуляції звуків			Макс. - 1 бал Хв. - 0 балів
	Самовиправлення	Саморефлексія	Залік, іспит, конференції	Контент-аналіз мовлення	Макс. - 1 бал Хв. - 0 балів
		Корекційні вислови			Макс. - 1 м'яч Хв. - 0 балів
		Без золотої середини самовиправлення			Макс. - 1 бал Хв. - 0 балів
	Показник середнього розміру речень	Середня кількість слів в реченні	Модульна КОНТРОЛЬ робота	Аналіз психологічних характеристик	Макс - 3 бали Хв. - 1 бал
	Показник словникової різноманітності	Взаємозалежність кількості різних слів і загальної кількості слів тексту	Модульний КОНТРОЛЬ робот	Аналіз психологічних характеристик	Макс. - 100% Хв. - 0 %
Л и с т	Показник дієслівності	Частка дієслів в загальній кількості слів тексту	Модульний КОНТРОЛЬ робот	Аналіз психологічних характеристик	Макс. - 100% Хв. - 0 %
	Індикатор логічного з'єднання	Частка службових частин мови у загальній кількості мова	Модульний КОНТРОЛЬ робот	Аналіз психологічних характеристик	Макс. - 100% Хв. - 0 %
	Особливості зовнішнього оформлення повідомлен	друкарські помилки	Модульний КОНТРОЛЬ робот	Аналіз психологічних характеристик	Макс. - 1 бал Хв. - 0 балів

	ня				
	Самовиправленн я	Виправлення	Модульний КОНТРО ЛЬ робот	Аналіз психологи чних характеристи ки	Макс. - 1 бал Хв. - 0 балів

Методика «Карта контролю стану мовлення»**Матеріал методики**

1. Моя мова справляє гарне враження.
2. Мені легко говорити майже з усіма.
3. Мені легко дивитися на слухачів, коли я кажу я с їх.
4. Мені важко говорити з моїм начальником або викладачем.
5. Навіть одна думка про необхідність говорити В громадському місці мене лякає.
6. Деякі слова до мене складніше вимовляти , ніж інші.
7. Коли я кажу, то не думаю, як це в мене виходить.
8. Я легко можу підтримати розмову .
9. Моя мова іноді збиває з пантелику моїх співрозмовників.
10. Не люблю знайомити одну людину з іншою.
11. При обговоренні будь-якого виду запитання в групі, я часто задаю запитання.
12. Мені легко контролювати мій голос, коли я кажу.
13. Мені не важко говорити перед групою.
14. Моя мова не дозволяє мені робити те, що мені подобається.
15. Коли я кажу, мене досить легко і приємно слухати.
16. Іноді мені не подобається, як я кажу.
17. Завжди, коли я кажу, я відчувати себе абсолютно впевнено.
18. Я охоче розмовляю тільки з деякими людьми.
19. Я кажу краще, ніж пишу.
20. Я часто нервую , коли говорю.
21. Мені важко говорити під час зустрічі з новими людьми.
22. Я абсолютно впевнений у своїй промові.
23. Я хотів би, щоб моя мова була такою самою, як в інших.
24. Я часто не можу відповісти, навіть коли знаю необхідну відповідь, бо я боюся заговорити.

Змінено форму В анкета FPI

Інструкції:

Є кілька тверджень, кожне з яких передбачає що стосується вас про те, чи відповідає дане твердження якимось особливостям вашої поведінки, дій, ставленням до людей, поглядів на життя тощо. Якщо ви думаєте, що така відповідність має місце, тоді дайте відповідь «Так», в іншому випадку – відповідь «Ні». Свою відповідь запишіть у своєму стовбці відповідей, поставивши хрестик у відповідній графі номеру питання в анкеті та типі вашої відповіді. Відповіді необхідно дати на всі запитання.

Успіх дослідження в багатьох способах залежить від того, наскільки уважно виконується вправа.

Жодного разу не слід прагнути своїми відповідями справити на когось враження, бо жодна з відповідей не оцінюється як добре або погано. Ви не повинні протягом тривалого часу розмірковувати над кожним питанням, але спробуйте якнайшвидше вирішити, яка з відповідей, нехай цілком відносно, але все одно здається ближче до правди. Ви не повинні соромитися, якщо деякі запитання вважаються занадто особистими, оскільки дослідження не передбачає аналіз кожного питання і відповіді, а спирається тільки на кількість відповідей.

Крім того, ви маєте знати, що результати індивідуально - психологічних досліджень, як і медичні, не підлягають до широкого обговорення.

Тест вправи:

1. Я звертаю увагу прочитав інструкцію, і готовий відверто відповісти на всі запитання анкети.

2. Вечорами я віддаю перевагу веселитися у веселій компанії (гості, дискотека, кафе тощо).

3. До мого за бажання познайомитися з кимось завжди заважає те, що мені важко знайти відповідну тему для розмови.
4. У мене часто болить голова.
5. Іноді я відчуваю стукіт у скронях і пульсацію в області ший.
6. Я швидко втрачаю самоконтроль, але так само швидко беру себе в руки.
7. Буває, що я сміюся з непристойного анекдоту.
8. Я уникаю чогось розпитувати і волію дізнаватися що мені потрібно, іншим шляхом.
9. Я віддаю перевагу не входити в кімнату, якщо не впевнений, що моя поява пройде непоміченою.
10. Можу так розлютитися, що готовий розбити все, що потрапить під руку.
11. Мені стає ніяково, якщо оточуючі чомусь починають звертати на мене увагу.
12. Я іноді відчуваю, що серце починає працювати з переривання або починається битися так, що, здається, готове вискочити з грудей.
13. Не думаю, що можна було б пробачити образу.
14. Не вважаю, що на зло необхідно відповісти злом, і завжди дотримуюсь цього.
15. Якщо я сидів, а потім раптом встав, то темніє в очах і крутиться голова.
16. Майже щодня думаю про те, наскільки краще було моє життя, якщо мене не переслідували невдачі.
17. У своїх вчинках я ніколи не виходжу з того, що людям може повністю довіряти.
18. Можу вдаватися до фізичної сили, якщо потрібно захищати свої інтереси.
19. Легко можу підняти настрій в нудній компанії.
20. Я легко соромлюся.
21. Мене зовсім не ображає, якщо робляться зауваження відносно моєї роботи або мене особисто.
22. Часто відчуваю, як у мене неміють або стають холодними руки і ноги.
23. Мені так незручно у спілкуванні з іншими людьми.
24. Іноді без видимої причини почуваю себе депресивним, нещасним.
25. Іноді немає бажання щось робити.

26. Деколи я відчуваю, що мені не вистачає повітря, ніби я виконую дуже важку роботу.

27. Мені здається, що у своєму житті я дуже багато зробив неправильно.

28. Мені здається, що інші нерідко сміються наді мною.

29. Мені подобаються такі завдання, коли можна діяти без довгих роздумів.

30. Я вважаю, що в мене досить причин бути не дуже задоволеним своєю долею.

31. Часто в мене немає апетиту.

32. В дитинстві я був щасливий, якщо батьки або викладачі карали інших дітей.

33. Зазвичай я рішучий і я дію швидко.

34. Я не завжди кажу правду.

35. З інтересом спостерігаю, коли хтось намагається вибратися з неприємної історії.

36. Я вважаю, що всі засоби добре, якщо необхідно наполягати на своєму власному .

37. Те, що пройшло, мене мало турбує.

38. Не можу уявити нічого такого, що було варте доводити з кулаками.

39. Я не уникаю зустрічей з людьми, які, як на мене здається, шукають сварки зі мною.

40. Іноді здається, що я взагалі ні на що не придатний.

41. Мені здається, що я постійно перебуваю в напрузі й мені важко розслабитися.

42. У мене часто болить «під ложечкою» і різні неприємні відчуття у животі.

43. Якщо образили мого друга, я намагаюсь помститися правопорушнику.

44. Бувало, я запізнювався до призначеного часу.

45. В моєму житті було так, що я чомусь дозволяв собі мучити тварин.

46. При зустрічі зі старим знайомим від радості я готовий кинутися до нього на шию.

47. Коли я чогось боюся, в мене висихає в роті, тремтять руки і ноги.

48. Часто в мене буває такий настрій, що із задоволенням нічого не бачив і не чув би.

49. Коли я йду спати, то зазвичай я засинаю вже через декілька хвилин.

50. Мені приносить задоволення, як кажуть, тикати носом інших в їх помилки.

51. Іноді можу похвалитися.

52. Беру участь в організації громадських подій.

53. Часто буває так, що доводиться дивитися в іншу сторону, щоб уникати небажаної зустрічі.

54. В своє виправдання я іноді щось вигадую.

55. Я майже завжди рухливий і активний.

56. Нерідко я сумніваюся, чи насправді цікаво моїм співрозмовникам те, що я кажу.

57. Іноді раптово відчуваю, що весь покриваюся потом.

58. Якщо я сильно розлючусь на когось, то можу його вдарити.

59. Мене мало хвилює, що хтось погано до мене ставиться.

60. Зазвичай мені важко заперечувати моїм знайомим.

61. Я хвилююсь навіть при думці про можливу невдачу.

62. Я люблю не всіх своїх знайомих.

63. У мене є думки, яких повинен би соромитися.

64. Не знаю чому, але іноді з'являється бажання псувати те, чим захоплюються .

65. Я віддаю перевагу змусити будь-яку людину робити те, що мені потрібно, ніж попросити її про це .

66. Я часто неспокійно рухаю рукою або ногою.

67. Віддаю перевагу провести вільний вечір займаючись улюбленою справою, а не веселитися в веселій компанії.

68. В компанії я веду себе не так, як вдома.

69. Іноді, не подумавши, скажу таке, що краще би промовчати.

70. Боюсь стати центром уваги навіть в знайомій компанії.

71. Гарних знайомих в мене дуже мало.

72. Іноді є такі періоди, коли яскраве світло, яскраві кольори, сильний шум викликають в мене болісні неприємні відчуття, хоча я бачу, що на інших людей це не діє.

73. У моїй компанії часто виникає бажання когось образити або злити.

74. Іноді думаю, що краще б не народитися на світ, як тільки уявляю, скільки різних неприємностей мені доведеться пережити в житті.

75. Якщо хтось мене серйозно образить, то отримають своє власне в повному обсязі.

76. Я не соромлюсь у висловлюваннях, якщо мене виведуть із себе.

77. Я люблю поставити запитання або відповісти так, щоб співрозмовник був розгублений.

78. Бувало, відкладав те, що було потрібно робити негайно.

79. Не люблю розповідати анекдоти або смішні історії.

80. Щоденні труднощі і турботи часто виводять мене з рівноваги.

81. Не знаю де подітися при зустрічі з людиною, яка була в компанії, де я поводив себе зніяковіло.

82. На жаль, я відношусь до людей, які реагують бурхливо навіть на життєво важливі дрібниці.

83. Я боюся під час виступу перед великою аудиторією.

84. У мене досить часто змінюється настрій.

85. Я втомлююся швидше, чим більшість оточуючих мене людей.

86. Якщо я щось сильно схвилюваний або роздратований, то відчуваю це всім тілом.

87. Мені турбують неприємні думки, які настирливо лізуть до голови.

88. На жаль, мене не розуміють ані в сім'ї, ані в колі моїх знайомих.

89. Якщо я буду спати сьогодні менше звичайного, то завтра я не буду відчувати себе відпочившим.

90. Намагаюсь поводитися себе так, щоб оточуючі боялися викликати моє невдоволення.

91. Я впевнений у своєму власному майбутньому.

92. Іноді я ставав причиною поганого настрою когось із оточуючих.

93. Я не проти посміятися з інших.
94. Я відношусь до людей, які "задля одного слова в кишеню не полізуть».
95. Я належу до людей, які до всього відносяться досить легко.
96. У підлітковому віці я виявляв інтерес до заборонених тем.
97. Іноді чомусь спричиняв біль коханим людям.
98. У мене часто конфлікти з оточуючими через їхню впертість.
99. Часто відчуваю докори сумління у зв'язку зі своїми діями.
100. Я часто буваю розсіяним.
101. Не пам'ятаю, щоб мене особливо засмучували невдачі особи, яку я не можу терпіти.
102. Часто я занадто швидко починаю бути роздратованим на інших.
103. Іноді несподівано для себе я починаю впевнено говорити про такі речі, в яких насправді, мало що розумію.
104. Часто в мене такий настрій, що я готовий вибухнути з будь-якого приводу.
105. Нерідко відчуваю себе млявим і втомленим.
106. Я люблю розмовляти з людьми і завжди готовий говорити і зі знайомими, і з незнайомими.
107. На жаль, я часто надто поспішно оцінюю інших людей.
108. Вранці я зазвичай встаю в гарному настрої і часто починаю насвистувати або співати.
109. Не відчуваю себе впевнено у вирішенні важливих питань навіть після довготривалих роздумів.
110. Виходить так, що в суперечці я чомусь намагаюсь говорити голосніше за свого співрозмовника.
111. Розчарування не викликають у мене сильних і тривалих хвилювань.
112. Буває, що я раптом починаю кусати губи або гризти нігті .
113. Найщасливішим я відчуваюсь тоді, коли я буваю наодинці.
114. Іноді долає така нудьга, що я хочу, щоб всі посварилися один з одним.

Додаток Д

Середні значення показників особистісних властивостей респондентів

Особистісна властивість	Середнє значення
Тривога мовлення	9.52
Особистісне занепокоєння	47.13
Невротичність	6,85
Спонтанна агресія	6.08
Депресивність	6.63
Конкурентоспроможність	7.01
Врівноваженість	5.90
Сором'язливість	5,96
Відкритість	6.63
Екстраверсія/Інтроверсія	5.72
Емоційна лабільність	6.29
Товариськість	4.37
Реактивна агресивність	7
Маскулінність / Фемінність	4.73

Структура тренінгового заняття № 1

1. Вступне слово тренера.

Ведуча групи вітає учасників навчання, налаштовує на ефективну роботу, а також повідомляє учасників про основне завдання, есканізує поставлені цілі роботи та перспективи спільної групової діяльності.

2. Вправа «Знайомство».

Мета: презентація учасників, створення умов для найкращих знайомств членів групи, самовизнання та визнання учасників групи.

Позиція учасників: учасники сидять в колі.

Час виконання: 15 хвилин.

Матеріали: наклейки, фломастери.

Тренер роздає кожному учаснику наклейку та фломастер. Кожен учасник пише своє ім'я на стікер і наклеює його на свій одяг, щоб інші могли його прочитати. Потім кожний з учасників з'являється та трохи розповідає про себе. Порядок виконання: один за один по колу.

Зворотній зв'язок: члени групи мають відповісти на запитання: “Як я відчую себе після виконання вправи? Які труднощі виникали?”

3. Правила роботи в групі.

Мета: встановлення принципів роботи в групі; створення відчуття безпеки; обізнаність особливостей спілкування з групою, сприяння організацій ефективного простору для особистісного розвитку студентів. Для безпечного обговорення та прийняття тренером пропонуються правила роботи в групі.

Час виконання: 10 хвилин.

Матеріали: розподіл матеріалу с перевантажений правилами роботи в групі.

Зворотній зв'язок: члени групи обговорюють готовність дотримуватись запропонованих правил, а також мають можливість додавати у список додаткові правила.

4. «Анкета очікувань учасника».

Мета: визначити очікування учасників.

Час виконання: 10 хвилин.

Матеріали: форми анкети.

Тренер пропонує учасникам заповнити анкету, яка передбачає додаток наступних незакінчених речень:

- 6) Від тренера я очікую...
- 7) Від інших учасників я очікую...
- 8) Від себе я очікую...
- 9) Від участі на цьому тренінгу я очікую...
- 10) Мета, яку я маю досягти - ...

Зворотній зв'язок: члени групи обговорюють те, чого вони хочуть отримати після навчання. Тренер збирає заповнені форми.

5. Міні-лекція «Когнітивна модель».

Мета: одержати нову корисну інформацію, позначити актуальність зазначеної теми, зацікавити учасників.

Час виконання: 15 хвилин.

Згідно з когнітивною моделлю, емоції і поведінка людей залежать від сприймання ними різних життєвих обставин. Не події визначають що відчують люди, а те, як люди розуміють їх. Інакше кажу, сприймання людей залежать від того, як вона інтерпретує життєві ситуації. Самостійно подія не означає емоційну відповідь, яка оснащений ідеями ситуації.

У будь-якій життєвій ситуації ви звинувачуєте швидкоплинну оцінку думки. Їх називають автоматичними думками, оскільки вони не є результатом думок, висновків і не підтримуються доказами. Навпаки, ці думки виникають самі по собі, найчастіше вони короткі і уривчасті. Цілий зрозуміло, що ви можете не мати уявлення про їх присутність, але ви будете усвідомлювати емоції, які слідує за вашими думками. В результаті ви сприймете свої автоматичні думки як правду. Проте у ваших силах навчитися розпізнати

автоматичні думки, звертаючи увагу на зміни свого емоційного стану. Якщо ви відчуваєте, що застрягли в негативних емоціях, запитайте себе: «Про що я подумав щойно?»

Якщо навчитися розпізнати свої автоматичні думки, ви можете відпрацювати наступне: оцінити їх точність. Як ви розумієте, що ваші думки змінюють, ваш настрій покращиться. Контролюючи свої думки, ви можете контролювати емоції, які змушують вас відчувати провину як реакцію на ці думки.

Зворотній зв'язок: члени групи обговорюють те, про що вони дізналися на лекції, що було нового, що було найцікавіше.

6. Рефлексія заняття.

Мета: виробництва навичок рефлексії, оцінка проведеного заняття.

Кожному учаснику пропонується висловити своє розуміння того, що було сьогодні в групі: «Сьогодні мені це сподобалося або ні?».

Тренер дякує членам групи за роботу, підводить підсумки заняття і запрошує на наступне заняття.

7. Домашнє завдання.

1. Ще один раз перечитати вдома правила роботи в групі.
2. Знайти більше інформації про когнітивну терапію.

Структура тренінгового заняття № 2

1. Аналіз домашнього завдання.

Мета: розвиток рефлексії та аналіз продуктів власної діяльності.

Час виконання: 5-10 хвилин.

Учасники обговорюють, яку додаткову інформацію вони дізналися про принципи когнітивної терапії, як ця інформація вплинула на роботу та навчання, чи змінилися їхні очікування щодо результатів навчання.

2. Міні-лекція «Ситуації навчальної діяльності».

Мета: збереження нової основної інформації, визначення основних ситуацій емоційний напруга в викладач діяльності студентів.

Час виконання: 15 хвилин.

Під час навчальної активності, емоційна напруга зумовлена ситуаціями, пов'язаними з перевіркою знань і пам'яті учасників. Такими ситуаціями можуть бути наступні:

1. Підтвердження сну, поки ви зайняті, залишок пов'язаний зі зміною рівня омолодження студентів передає необхідні теоретичні положення обов'язковий оцінка.

2. Письмова відповідь на занятті. Може бути три основні види:

а) розгорнута відповідь на питання;

б) коротка відповідь на питання;

в) відповідь на тестові завдання.

3. Ситуація контроль знань. Такі ситуації також можна поділитися на чотири основні типи:

а) контрольні роботи (модулі), що можуть включати в собі розгорнуті та короткі відповіді на питання, а також відповіді на тестові завдання;

б) залік, що може виконуватись як в усній так і в письмовій формі;

в) іспит, який також можна виконувати як в усній так і в письмовій формі;

г) державній атестації, яка пов'язана з перевіркою знань набутих студентом протягом цілого періоду його навчання, і також може проводитися як в усній так і в письмовій формах.

4. Громадський виступ, що пов'язаний із трьома можливими ситуаціями:

а) виступ на конференціях;

б) захист рефератів, графічних та інших видів індивідуальних робіт;

в) захист курсових і дипломних робіт (бакалавр та ступені магістра).

Всі ці ситуації негативно впливають на емоційний стан студентів, викликаючи зниження успішності виконання поставлених завдань. Часто це призводить до отримання негативних оцінок, або оцінок нижчі за ті, на що сподівалися студенти. Саме через це емоційна напруга може бути не надто позитивною впливати на психологічний стан людей, але й значно покращити їхню успішність.

Зворотній зв'язок: члени групи обговорюють те, наскільки вони погоджуються або не погоджуються з поданою інформацією.

3. Вправа «Позитивні і негативні думки».

Мета: розвиток навичок розпізнання автоматичної думки.

Час виконання: 20 хвилин.

Тренер називає ситуацію, пов'язану з навчальною діяльністю, і учасники мають назвати, які негативні та позитивні думки викликає в них ця ситуація.

Зворотній зв'язок: члени групи обговорюють немарковані ситуації, пов'язані з навчальною діяльністю, які викликали у них негативні думки.

4. Рефлексія заняття.

Мета: вироблення навичок рефлексії, оцінки проведеного заняття.

Кожному учаснику пропонується висловити своє розуміння того, що відбувалось у групі: «Сьогодні мені сподобалося чи не сподобалося?»; «Сьогодні я навчився...».

Тренер дякує членам групи за роботу, підводить підсумки заняття і запрошує на наступне заняття.

5. Домашнє завдання.

1. Розпочати ведення щоденника для реєстрації ситуації діяльності та пов'язаних із нею думок.

Додаток Ж

Ситуації навчальної діяльності та думки, що виникають у студентів

Ситуації навчальної діяльності	Позитивні думки	Негативні думки
Лекція	- легко; - відпочинок; - не потрібно готуватися; - мене не чіпатимуть	- нудно
Лабораторне заняття	- цікаво; - не важко; - корисний	- я не готовий; - я не зможу; - в інших виходить краще, ніж в мене; - я ніколи цього не зрозумію
Семінарське заняття	- цікаво; - можна заробити гарну оцінку	- я не готовий; - я цього не розумію; - якщо підніму руку, мені поставлять додаткове питання та я не зможу відповісти; - я знаю гірше за всіх в групі
Конференція		- нудно; - страшно; - я не зможу говорити перед такою кількістю людей; - якщо мені поставлять додаткове запитання, я не зможу відповісти; - для чого я погодився на це?
Залік	- це не пливає на стипендію	- я не здам; - якщо я не здам, батьки мене вб'ють.

Іспит		- у мене не буде стипендії; - я не здам; - я потраплю до іншої відомості; - якщо я не здам, батьки можуть бити
-------	--	---

Додаток 3

Структура тренінгового заняття №3

1. Аналіз домашнього виробництва завдання.

Мета: розвиток рефлексії та аналізу продуктів власної діяльності.

Час виконання: 10 хвилин.

Ситуації обговорення емоційної напруги, які виникали між учасниками групи в період між першим і другим заняттями. Аналізується автоматичні думки, викликані призначеними ситуаціями.

2. Рольова гра «Складна ситуація».

Мета: практика на ігрових моделях для початківців в автоматичному визначенні думок та їх оцінка.

Час виконання: 40 хвилин.

Обговоривши, які ситуації навчальної діяльності є складними і неприйнятними для студентів, обирається значуща для більшості членів групи та може обігратися. Ведучий грає роль негативного героя, або ж того хто спричиняє складність. Наприклад, це може бути непривітний викладач, якому потрібно здати заборгованість. Учасники групі взаємодіють із ним. Аналізуються і відтворюються типові епізоди поведінки в цій ситуації і її оцінювання. Ведучий може грати внутрішній монолог негативного героя, з якого стане зрозуміло причини його непривітності і грубості. Учасники можуть розігрувати свої внутрішні монологи, які розкривають суть їхніх негативних емоцій. Потім обирають конструктивні способи реагування на цю ситуацію. Та сама ситуація розігрується в конструктивному напрямку.

Зворотній зв'язок: члени групи обговорюють те, що вони винесли для себе з цієї вправи; чи була їх реакція на цю ситуацію адекватною; чи адекватною була поведінка "викладача" враховуючи ситуацію.

3. Рефлексія заняття.

Мета: виробництво навичок рефлексії, оцінка проведеного заняття.

Кожному учаснику пропонується висловитися своє розуміння того, що було в групі: «Сьогодні мені сподобалось або не сподобалось?» «Сьогодні я зрозумів...».

Тренер дякую членам групи за роботу, підводить підсумки зайняття та запрошує на наступне заняття.

4. Домашнє завдання.

1. Продовжити ведення щоденника для реєстрації ситуацій навчальної діяльності та пов'язаних із ними думок.

Додаток II

Структура тренінгового заняття № 4

1. Аналіз домашнього завдання.

Мета: розвиток рефлексії та аналізу продуктів власної діяльності.

Час виконання: 10 хвилин.

В ситуації обговорюються емоційна напруга, трапилась з учасниками групи в період між попередніми і цією зустріччями. Аналізуються автоматичні думки, викликані зазначеними ситуаціями.

2. Вправа «Емоційний словник».

Мета: знайомство студентів від різних видів емоцій.

Час виконання: 5 хвилин.

На початку можна скласти список емоцій. Студенти називають види емоцій, створюють список і вішають його на видне місце, аби учасники могли його бачити.

3. Вправа «Сніжний м'яч».

Мета: закріплення емоційного словника.

Час виконання: 5 хвилин.

Один з учнів називає емоцію, а той, хто йде за ним, — емоцію, попередньої особи, і свою, третій - перші два і свою, і так далі, доки не назвуть всі емоції.

4. Вправа «Визначення емоції».

Мета: набуття навичок розпізнання емоції.

Час виконання: 5 хвилин.

Тренер показує учням малюнки, які вирізають, а учні зобов'язані описати, як пережити емоцію Люди на цих фотографії.

5. Вправа «Пантоміма».

Мета: набуття навичок розпізнання емоцій.

Час виконання: 15 хвилин.

Один із студентів виходить на середину класу. Його завдання - загадати певну емоцію та показати її за допомогою пантоміми. Завдання інших членів групи - вгадати емоцію.

Зворотній зв'язок: члени групи обговорюють те, які емоції у них викликають різні ситуації навчальної діяльності.

6. Рефлексія заняття.

Мета: набуття навичок рефлексії, оцінка проведеного заняття.

Кожному учаснику пропонується висловити своє розуміння того, що відбувалось в групі: «Сьогодні сподобалось чи не сподобалося?»; «Сьогодні я зрозумів...».

Тренер дякує членам групи за роботу, підводить підсумки заняття та запрошує на наступу зустріч.

7. Домашнє завдання.

1. Продовжити ведення щоденника для реєстрації ситуацій навчальної діяльності та пов'язаних із їхніми думками, проте реєструвати також і емоції, викликані цими ситуаціями.

2. Повторити емоційний словник.

3. Заповнити шкалу інтенсивності емоції.

Додаток I

Структура тренінгового заняття № 5

1. Аналіз домашнього завдання.

Мета: розвиток рефлексії і аналіз продуктів власної діяльності.

Час виконання: 10 хвилин.

Обговорюються ситуації емоційної напруги, які мали учасники групи в період між попередніми і цим заняттями. Аналізується автоматичні думки та емоції, викликані призначеними ситуаціями.

2. Вправа «Сніжний м'яч».

Мета: повторення емоційного словника.

Час виконання: 5 хвилин.

Один з учасників називає емоцію, а той, хто йде за ним, — повторює за першим і називає своє, третій - передні два і своє, і так поки всі назвуть емоції.

3. Вправа «Інтенсивність емоції».

Мета: визначити рівень тривожності учасників у різних ситуаціях навчальної діяльності.

Час виконання: 15 хвилин.

Учасники розбиваються на дві команди. Студенти порівнюють і обговорюють заповнену шкалу інтенсивності емоцій. Для кожної з груп складається одна спільна шкала інтенсивності емоцій. Потім ці дві шкали порівнюються й обговорюються двома групами разом.

Зворотній зв'язок: наприкінці обговорення студенти підводять підсумки: чи є ситуації емоційної напруги типовими для всіх студентів, чи вони є індивідуальними.

4. Вправа «Автоматична думка».

Мета: виокремити типові автоматичні думки для типових стресогенних ситуацій.

Час виконання: 15 хвилин.

Студенти працюють в групах. Для кожної стресової ситуації і вони повинні скласти список типових автоматичних думок.

Зворотній зв'язок: члени групи обговорюють те, наскільки такі типові автоматичні думки є притаманними для них ми самих.

5. Рефлексія заняття.

Мета: набуття навичок рефлексії, оцінка проведеного заняття.

Кожному учаснику пропонується висловитися своє розуміння того, що відбулось в групі: «Сьогодні сподобалось чи не сподобалось?»; «Сьогодні я зрозумів...».

Тренер дякує членам групи за роботу, підводить підсумки заняття та запрошує на наступне заняття.

6. Домашнє завдання.

Продовжити ведення щоденника.

*Додаток І***Структура тренінгового заняття № 6****1. Аналіз домашнього завдання.**

Мета: розвиток рефлексії і аналіз продуктів власної діяльності.

Час виконання: 10 хвилин.

Обговорення ситуацій емоційної напруги, яка виникає між учасниками групи в період між попереднім і цим заняттям. Аналіз автоматичної думки та емоцій, викликаних зазначеною ситуацією.

2. Вправа «Аналіз автоматичної думки».

Мета: набуття навичок аналізу автоматичної думки.

Час виконання: 20 хвилин.

Від перелічених при першій вправі ситуацій, студенти обирають декілька таких, які хотіли б аналізувати. Аналіз відбувається за наступними питаннями:

1. Подобається докази, підтримують цю ідею?
2. Подобається докази, суперечать цій ідеї?
3. Чи існує альтернативне пояснення?
4. Який найгірший сценарій розвитку цієї ситуації? Чи зможу я пережити це?
5. Який найкращий сценарій розвитку цієї ситуації?
6. Який реалістичний сценарій розвитку цієї ситуації?
7. Якими є наслідки моєї віри в автоматичну думку?
8. Які можуть бути наслідки зміни мого мислення?
9. Що я повинен робити у зв'язку з цим?
10. Що я міг би порадити своєму другу, який знаходиться в такій ситуації?

3. Вправа «Мозковий шторм».

Мета: набуття навичок пошуку адаптивної думки.

Час виконання: 20 хвилин.

Для кожної з проаналізованих ситуацій студенти разом намагаються знайти адаптивну думку, яка б спростувала негативну автоматичну думку. Найкращі фрази студенти занотовують.

Зворотній зв'язок: наприкінці студенти обговорюють адаптивні думки, такі які можуть бути корисними в більшості стресогенних ситуаціях.

4. Рефлексія заняття.

Мета: набуття навичок рефлексії, оцінка проведеного заняття.

Кожному учаснику пропонується висловити своє розуміння того, що відбулось в групі: «Сьогодні сподобалось чи не сподобалось?»; «Сьогодні я зрозумів це...».

Тренер дякує членам групи за роботу, підводити підсумки заняття та запрошує наступне заняття.

5. Домашнє завдання.

1. Продовжити ведення щоденника.
2. Зробити нотатки адаптивних думок для кожної з ситуацій.

Додаток Й

Структура тренінгового заняття № 7

1. Аналіз домашнього завдання.

Мета: розвиток рефлексії та аналізу продуктів власної діяльності.

Час виконання: 10 хвилин.

Обговорення ситуацій емоційної напруги, які мали учасники групи в період між попереднім і цим заняттями. Аналіз автоматичної думки та емоцій, реакцій на значущі ситуації. Адаптивні думки студентів.

2. Вправа «Допоможи сам собі».

Мета: набуття новачок аналізу автоматичної думки.

Час виконання: 15 хвилин.

Ситуації розглядаються як навчальна діяльність, коли неможливо вплинути на джерело проблеми і розв'язати її в конструктивному способі. Готується фраза, якою учасник може допомогти собі, навіть якщо не може змінити ситуації. Які це фрази: «Я можу», «Я готовий», «Я вірю ».

Зворотній зв'язок: студенти обговорюють наскільки такі фрази можуть бути ефективними у стресових ситуаціях навчальної діяльності.

3. Вправа «Робота з дисфункціональними автоматичними думками».

Мета: закріплення навичок пошуку адаптивної думки.

Час виконання: 20 хвилин.

Матеріали: форма для роботи з дисфункціональними думками.

Учасникам роздаються форми для роботи з дисфункціональними думками. Після обговорення студенти обирають ситуацію, яку вони хотіли б проаналізувати з використанням форми.

Зворотній зв'язок: обговорення ситуації студентами та за допомогою тренера заповнення форми.

ФОРМА ДЛЯ РОБОТИ З ДИСФУНКЦІОНАЛЬНИМИ ДУМКАМИ				
Ситуація	Автоматичні думки	Емоції	Адаптивна відповідь	Результат
1. Яка подія, думки або спогад спали Вам на думку?	1. Які думки у Вас виникли?	1. Що Ви відчували в той момент?	1. Яке когнітивне спотворення Ви допустили?	1. Наскільки Ви зараз переконані в правильності кожної автоматичної думки?
2. Чи були у Вас неприємні фізичні відчуття, які?	2. Наскільки Ви були впевнені у їхній правильності в той момент, коли вони виникали?	2. Наскільки яскраво була виражена кожна з цих емоцій?	2. Спробуйте сформулювати адаптивну відповідь на кожную з Автоматичних думок.	2. Які емоції Ви відчуваєте зараз?
			3. Наскільки Ви переконані у кожній відповіді?	

4. Рефлексія заняття.

Мета: набуття навичок рефлексії, оцінки проведеного заняття.

Кожному учаснику пропонується висловитися своє розуміння того, що відбулось в групі: «Сьогодні сподобалось чи не сподобалося?»; «Сьогодні я зрозумів це...».

Тренер дякує членам групи за роботу, підводячи підсумки заняття та запрошує на наступне заняття.

5. Домашнє завдання.

1. Продовжити ведіння щоденника.
2. Для кожної з ситуації заповнити форму роботи з дисфункціональними думками.

*Додаток К***Структура тренінгового заняття № 8****1. Аналіз домашнього завдання.**

Мета: розвиток рефлексії та аналізу продуктів власної діяльності.

Час виконання: 10 хвилин.

Ми обговорюємо ситуації емоційної напруги, які виникали в учасників групи в період між попередніми заняттями. Аналізуємо автоматичні думки та емоції, викликані зазначеними ситуаціями. Адаптивні думки студентів.

2. Рольова гра «Складна ситуація».

Мета: відпрацювання на ігрових моделях навичок пошуку адаптивних думок.

Час виконання: 40 хвилин.

Готується ситуація, яка є значимою для більшості членів групи і яку можна обіграти. Ведучий виступає в ролі негативного героя, або того, хто завдає складність. Учасники групи взаємодіють із ним. Аналізують та програють типи поведінки в даній ситуації та її оцінювання. Учасники програють свої внутрішні монологи, які розкривають суть їхніх негативних емоцій. У відповідь на цей момент інші члени групи починають озвучувати адаптивні думки, вносячи зміни сприймання ситуації героєм.

Зворотній зв'язок: члени групи обговорюють те, що вони винесли для себе з цієї вправи; наскільки ефективними були запропоновані адаптивні думки; можливий результат дії адаптивних думок.

3. Рефлексія заняття.

Мета: набуття навичок рефлексії, оцінка проведеного заняття.

Кожному учаснику пропонується висловити своє розуміння того, що відбулось в групі: «Сьогодні мені сподобалось чи не сподобалося?»; «Сьогодні я зрозумів це...».

Тренер дякує членам групи за роботу, підводить підсумки заняття та запрошує на наступе заняття.

4. Домашнє завдання.

1. Продовжити ведення щоденника.
2. Продовжити заповнення форми з дисфункціональними думками.

*Додаток Л***Структура тренінгового заняття № 9****1. Аналіз домашнього завдання.**

Мета: розвиток рефлексії та аналізу продуктів власної діяльності.

Час виконання: 10 хвилин.

Обговорюємо емоційну напругу, яка трапилась із учасниками групи в період між попередніми завданнями. Аналізуємо автоматичну думку та емоції, реакції на зазначені ситуації. Адаптивні думки студентів.

2. Міні-лекція «Місце переконань в когнітивній моделі».

Мета: ознайомлення студентів із такими поняттями, як проміжні та глибинні переконання; пояснення їхньої ролі у виникненні автоматичних думок.

Час виконання: 15 хвилин.

Ми з вами вже говорили про те, що когнітивна модель має наступу структуру: ситуація → автоматична думка → емоція. Проте, автоматична думка виникає не безпричинно, а під впливом прихованих переконань людини. Переконання можна розділити на дві категорії: проміжні та глибинні. Проміжні переконання - певне ставлення людини до себе, встановлені нею правила й припущення. Глибинні переконання – це абсолютизовані, формалізовані, закоренілі уявлення людини про себе та оточуючих. На основі цих переконань і виникають автоматичні думки. Часто, під час аналізу автоматичної думки, ми можемо переплутати її з проміжними переконаннями. Наприклад: «Я ніколи не зможу цього вивчити» - це автоматична думка. У той час як «Я гірше за інших» - це переконання, яке й породжує таку думку. Змінити проміжне переконання набагато важче, ніж змінити свою автоматичну думку. Проте це можливо, оскільки переконання засвоюється нами в процесі набуття життєвого досвіду, а не притаманні людині від природи. Під час наступних занять ми проаналізуємо ваші автоматичні думки, спробуємо визначити ваші проміжні переконання і змінити ті з них, які є негативними.

Зворотній зв'язок: члени групи обговорюють те, що вони винесли для себе з цієї лекції, що нового дізналися із неї, які питання з цього приводу виникли.

3. Вправа «Який я?».

Мета: продемонструвати студентам основи пошуку проміжних переконань.

Час виконання: 20 хвилин.

Студенти сідають у коло. Тренер і один із студентів (за власним бажанням) сідають в центрі кола. Тренер питає студента про ті ситуації діяльності, які були для студента найбільш емоційно напруженими. Студент повинен описати саму ситуацію, а також назвати свої автоматичні думки та емоції. Тренер позначає ключові моменти розповіді студента. На основі нотаток тренер повинен розтлумачити студентові його проміжні переконання.

Зворотній зв'язок: студент повинен підтвердити (або спростувати) припущення тренера щодо своїх переконань. Якщо він не погоджується зі словами тренера - пояснити чому та спробувати самому проаналізувати свої проміжні переконання.

4. Рефлексія заняття.

Мета: набуття навичок рефлексії, оцінка проведеного заняття.

Кожному учаснику пропонується висловити своє розуміння того, що відбувалось в групі: «Сьогодні мені сподобалось чи не сподобалося?»; «Сьогодні я зрозумів це...».

Тренер дякує учасникам групи за роботу, підводить підсумки заняття та запрошує на наступу зустріч.

5. Домашнє завдання.

1. Продовжити ведення щоденника.
2. Продовжити заповнення форми роботи з дисфункціональними думками.
3. Вивчити поняття "проміжне переконання", "глибинне переконання".

*Додаток М***Структура тренінгового заняття № 10****1. Аналіз домашнього завдання.**

Мета: розвиток рефлексії та аналізу продуктів власної діяльності.

Час виконання: 10 хвилин.

Ситуації обговорюються емоційного напруги, які трапились із учасниками групи в період між попередніми заняттями. Аналізуються автоматичні думки та емоції, реакції на зазначені ситуації. Адаптивні думки студентів.

2. Вправа «Який я?».

Мета: навчити студентів аналізувати проміжні переконання на основі автоматичних думок.

Час виконання: 40 хвилин.

Студенти сідають півколом. Один зі студентів сідає перед групою і розповідає про ті ситуації навчальної діяльності, які були для нього (неї) найбільш емоційно напруженими. Студент повинен не лише описати саму ситуацію, але назвати свої автоматичні думки та емоції. Інші учасники групи намагаються виявити проміжні переконання цього студента. Порядок виступу учасників за бажанням, або один за одним.

Зворотній зв'язок: студенти обговорюють між собою та тренером проміжні переконання членів групи.

3. Рефлексія заняття.

Мета: набуття навичок рефлексії, оцінка проведеного заняття.

Кожному учаснику пропонується висловити своє розуміння того, що відбулось у групі: «Сьогодні сподобалось чи не сподобалось?»; «Сьогодні я дізнався...».

Тренер дякує членам групи за роботу, підводить підсумки заняття та запрошує на наступне заняття.

4. Домашнє завдання.

1. Продовжити ведення щоденника.
2. Продовжити заповнення форми роботи з дисфункціональними думками.
3. Ще раз проаналізувати власні проміжні переконання.

Структура тренінгового заняття № 11

1. Аналіз домашнього завдання.

Мета: розвиток рефлексії та аналізу продуктів власної діяльності.

Час виконання: 10 хвилин.

Обговорення ситуації емоційного напруження, які трапились з учасниками групи в період між передніми зустрічами. Аналізуються автоматичні думки та емоції, реакції на зазначені ситуації. Адаптивні думки студентів. Обговорюється, наскільки проміжні переконання студентів вплинули на автоматичні думки в цих ситуаціях.

2. Вправа «Комплімент».

Мета: підвищити самооцінку студентів.

Час виконання: 30-40 хвилин.

Матеріали: аркуші паперу формату А4, фломастери.

Учасники малюють власний автопортрет і пишуть якість, яку вони цінують. Цей листок передається по колу від одного учасника групи до наступного, і кожен пише одну позитивну якість, що притаманна цій людині. Наприкінці кожен учасник отримує свій список із відгуками інших членів групи.

Зворотній зв'язок: після завершення вправи кожен із студентів аналізує отриманий список особистих якостей, наголошуючи на тих, які він сам раніше не помічав.

3. Рефлексія заняття.

Мета: набуття навичок рефлексії, оцінка проведеного заняття.

Кожному учаснику пропонується висловити своє розуміння того, що відбувалось в групі: «Сьогодні сподобалось чи не сподобалось?»; «Сьогодні я дізнався, що я...».

Тренер дякує за роботу, підводить підсумки заняття і запрошує на наступне заняття.

4. Домашнє завдання.

1. Продовжити ведення щоденника.
2. Продовжити форму роботи з дисфункціональними думками.
3. Проаналізувати власні якості, зазначені іншими учасниками групи, і вирішити з якими з них сам студент погоджується, а з якими - не зовсім.

Структура тренінгового заняття № 12

1. Аналіз домашнього завдання.

Мета: розвиток рефлексії та аналізу продуктів власної діяльності.

Час виконання: 10 хвилин.

Ситуації обговорюються емоційної напруги, які мали учасники групи в період між передніми заняттями. Аналізуються автоматичні думки та емоції, викликані конкретними ситуаціями. Адаптивні думки студентів. Обговорюється, чи змінилось ставлення студентів до самих себе.

2. Вправа «Останній герой».

Мета: підвищити самооцінку студентів; покращити розуміння студентами самих себе.

Час виконання: 25 хвилин.

Студентам пропонується уявити, що вони стали учасниками програми «Останній герой», і їм потрібно боротися за виживання проти іншого «племені». Кожен повинен що називати свої можливості, завдяки яким він може бути корисним і вартим уваги свого «племені». Потім тренер називає конкретні ситуації, в яких може опинитись «плем'я», і кожен учасник називає конкретні дії, які він виконуватиме в такій ситуації. Після цього він повинен назвати особистісну якість, яка дає йому змогу впоратись із цією ситуацією.

Зворотній зв'язок: після завершення вправи студенти обговорюють, завдяки яким якостям кожен із членів групи міг би стати незамінним членом «племені».

3. Міні-лекція «Природа глибинних переконань».

Мета: ознайомити студентів із причинами виникнення переконань.

Час виконання: 15 хвилин.

Говорячи про глибинні переконання, ми повинні пам'ятати те, що це всього лише ідея (яку можна досліджувати й оцінювати), а не непорушна істина.

Незважаючи на те, що ми можемо твердо вірити в своє переконання та навіть нібито «відчувати», що воно відповідає дійсності, ця ідея може впроваджувати у створеному осмисленому світі. Коріння глибинних переконань ідуть з дитинства, і в момент свого виникнення переконання могло відображати правду, а могло і не відображати. Глибинні переконання зберігаються і існують завдяки схемам нашого мислення, коли ми охоче приймаємо дані, які підтверджують глибинне переконання, і в той же час не приймаємо в розрахунок доводи, що суперечать глибинному переконанню (або применшуємо їх значимість). Когнітивна терапія пропонує безліч стратегій, що дозволяють змінювати негативні глибинні переконання та формувати інший, реалістичний погляд на себе, інших на світ в цілому.

Зворотній зв'язок: на основі своїх проміжних переконань студенти називають свої глибинні переконання.

4. Рефлексія заняття.

Мета: набуття навичок рефлексії, оцінка проведеного заняття.

Кожному учаснику пропонується висловити своє розуміння того, що відбулось у групі: «Сьогодні сподобалось чи не сподобалось?»; «Сьогодні я зрозумів...».

Тренер дякує членам групи за роботу, підводить підсумки заняття та запрошує на наступу зустріч.

5. Домашнє завдання.

1. Продовжити ведення щоденника.

2. Окремий аркуш паперу розділити на дві колонки. В одній колонці написати докази, що підтверджують глибинне переконання студента, а в іншій - ті, що заперечують.

*Додаток П***Структура тренінгового заняття № 13****1. Аналіз домашнього завдання.**

Мета: розвиток рефлексії та аналізу продуктів власної діяльності.

Час виконання: 30 хвилин.

Студенти в групі обговорюють докази правильності або неправильності глибинних переконань.

2. Вправа «Мозковий штурм».

Мета: обговорити труднощі спілкування, що виникають між студентами та викладачами в процесі навчальної діяльності.

Час виконання: 20 хвилин.

Студенти разом складають список причини, з яких у них виникають труднощі в процесі спілкування з викладачами.

Зворотній зв'язок: після завершення студенти обговорюють, яким може бути сприймання цих причин викладачами.

3. Рефлексія заняття.

Мета: набуття навичок рефлексії, оцінка проведеного заняття.

Кожному учаснику пропонується висловити своє розуміння того, що відбулось у групі: «Сьогодні сподобалось чи не сподобалося?»; «Сьогодні я зрозумів...».

Тренер дякує членам групи за роботу, підводить підсумки заняття та запрошує на наступне заняття.

4. Домашнє завдання.

1. Продовжити ведення щоденника.

*Додаток Р***Структура тренінгового заняття № 14****1. Аналіз домашнього завдання.**

Мета: розвиток рефлексії та аналізу продуктів власної діяльності.

Час виконання: 10 хвилин.

Обговорюється емоційна напруга, яка виникала між учасниками групи в період попередніх зустрічей. Аналізуються автоматичні думки та емоції, реакції на зазначені ситуації. Адаптивні думки студентів.

2. Вправа «Чому запізнився».

Мета: пояснити групі різницю сприймання одних і тих самих ситуацій студентами і викладачами.

Час виконання: 15 хвилин.

Студенти повинні назвати десять можливих причин спізнання на заняття та пояснити, чи ці причини є вагомими з точки погляду викладача.

Зворотній зв'язок: після завершення вправи студенти обговорюють, чи можливо знайти компроміси в вище зазначених ситуаціях.

3. Вправа «Переконай мене».

Мета: обговорення можливих варіантів поведінки та діалогів в проблемній ситуації.

Час виконання: 15 хвилин.

Серед зазначених причин спізнання студенти обирають одну. Ця ситуація розігрується в групі з метою пошуку конструктивних шляхів її вирішення.

Зворотній зв'язок: після завершення вправи студенти обговорюють, чи вдало було знайдено шлях вирішення проблемної ситуації.

4. Рефлексія заняття.

Мета: набуття навичок рефлексії, оцінка проведеного заняття.

Кожному учаснику пропонується висловити своє розуміння того, що відбулось в групі: « Сьогодні сподобалось або не сподобалось? «Сьогодні я зрозумів...».

Тренер дякує членам групи за роботу, підводить підсумки заняття та запрошує на наступну зустріч.

5. Домашнє завдання.

1. Продовжити ведення щоденника.
2. Спробувати в проблемних ситуаціях знаходити конструктивні шляхи їхнього вирішення.

*Додаток С***Структура тренінгового заняття № 15****1. Аналіз домашнього завдання.**

Мета: розвиток рефлексії та аналізу продуктів власної діяльності.

Час виконання: 10 хвилин.

Обговорюється емоційна напруга, яка трапилась з учасниками групи в період між попередніми заняттями. Аналізуються автоматичні думки та емоції, реакції на зазначені ситуації. Адаптивні думки студентів.

2. Вправа «Якщо, то...?».

Мета: обговорити зі студентами, що найбільше лякає їх у спілкуванні з викладачами.

Час виконання: 30 хвилин.

Для виконання цієї вправи студентам пропонується закінчити наступні речення:

1. Якщо я заговорю до викладача, то він...
2. Якщо я звернусь до викладача по допомогу, то він...
3. Якщо я на перерві зайду в кабінет викладача, то...
4. Якщо я зізнаюсь викладачеві, що не зрозумів цього питання, то...
5. Навіть якщо я почну вчити цю тему, все одно викладач...

Зворотній зв'язок: після завершення вправи студенти намагаються або знайти підтвердження своїх думок, або спростувати їх.

3. Рефлексія заняття.

Мета: набуття навичок рефлексії, оцінка проведеного заняття.

Кожному учаснику пропонується висловити своє розуміння того, що відбулось в групі: «Сьогодні сподобалось чи не сподобалося?»; «Сьогодні я зрозумів, що...».

Тренер дякує членам групи за роботу, підводить підсумки заняття та запрошує на наступне заняття.

4. Домашнє завдання.

1. Продовжити ведення щоденника.
2. Підійти до одного з викладачів і вирішити проблемне питання.

Структура тренінгового заняття № 16**1. Аналіз домашнього завдання.**

Мета: розвиток рефлексії та аналізу продуктів власної діяльності.

Час виконання: 10 хвилин.

Студенти розповідають про те, яким чином вони вирішували проблемні питання. Під час для розповіді вони повинні обов'язково зазначити наступне:

1) описати ситуацію; 2) описати, в чому полягали труднощі вирішення цієї проблеми; 3) описати свої автоматичні думки та емоції перед тим, як вони підійшли до викладача; 4) описати основний хід розмови з викладачем; 5) описати свої почуття й емоції після вирішення проблеми.

Зворотній зв'язок: інші члени групи дають власну оцінку діям та почуттями студента.

2. Рольова гра «Складна ситуація».

Мета: закріплення навичок конструктивного ведення діалогу.

Час виконання: 20 хвилин.

Серед ситуацій із домашнього завдання обирається одна, яка була не дуже час успішною з точки зору студентів. Тренер грає роль викладача у цій конкретній ситуації, повністю копіюючи слова викладач (зі слів студентів). Завдання студентів - змінити хід цієї ситуації у позитивне русло.

Зворотній зв'язок: По закінченню вправи студенти обговорюють можливі універсальні стратегії розв'язання проблемних ситуацій, що виникають із навчальною діяльністю.

3. Рефлексія заняття.

Мета: виробництва новачок роздуми, оцінка проведено зайнятий.

Кожному учаснику пропонується висловити своє розуміння того, що відбувалось у групі: «Сьогодні сподобалось чи не сподобалось?»; «Сьогодні я зрозуміти, що...».

Тренер дякує членам групи за роботу, підводить підсумки заняття та запрошує на наступне заняття.

4. Домашнє завдання.

1. Продовжити ведення щоденника.

Структура навчання зайнятий № 17

1. Аналіз домашнього завдання.

Мета: розвиток рефлексії та аналізу продуктів власної діяльності.

Час виконання: 10 хвилин.

Обговорення емоційної напруги, яка могла відбуватися між учасниками групи між передніми заняттями. Аналізуються автоматичні думки та емоції, на зазначені ситуації. Адаптивні думки студентів.

2. Міні-лекція «Вербальні прояви тривоги».

Мета: ознайомлення студентів із проявами тривожності у мовленні.

Час виконання: 15 хвилин.

Тривожний стан має наступні прояви у мовленні людини: 1) проблеми у виборі слів; 2) зміни у граматичному оформленні мовленнєвого повідомлення; 3) зміни у артикуляції та загальному темпі мовлення; 4) виникнення самоперевірки та самокорекцій. До проблем у виборі слів належать: виникнення пауз нерішучості; семантично нерелевантні повторення окремих звуків, слів, складів, словосполучень; пошукові слова; слова-паразити; словникова одноманітність; ерзац-позначення; парафазії; слова з чіткою позитивною або негативною конотацією; більша частка дієслів порівняно з часткою прикметників. До змін у граматичному оформленні висловлювань належать: граматично та логічно незавершені фрази; незакріпленість місця залежних членів речення; порушення структури складного синтаксичного цілого; помилки узгодження мовленнєвих одиниць випереджаючого походження. До змін в артикуляції та загальному темпі належать: зміни загального темпу мовлення; помилки в артикуляції звуків. Саморефлексія та самокорекція є поширеним явищем у мовленні в

тривожному стані, при цьому самокорекції може передувати корегувальний вислів типу «Я хотів сказати», «Тобто».

Зворотній зв'язок: студенти запитують інформацію, яку вони не зрозуміли, або хочуть уточнити.

3. Вправа «Наше мовлення».

Мета: обговорення вербальних проявів тривоги, що зустрічаються у розмові між членами групи.

Час виконання: 15 хвилин.

Студенти обговорюють, які вербальні прояви тривожності вони спостерігали у власному мовленні або мовленні інших членів групи.

4. Рефлексія заняття.

Мета: набуття навичок рефлексії, оцінка проведеного заняття.

Кожному учаснику пропонується висловити своє розуміння того, що відбулося в групі: «Сподобалося чи не сподобалося?»; «Сьогодні я дізнався...».

Тренер дякує членам групи за роботу, підводить підсумки заняття та запрошує на наступне заняття.

5. Домашнє завдання.

1. Продовжити ведення щоденника.

2. Записувати, які вербальні прояви тривожності студенти помічають у власному мовленні.

Структура тренінгового заняття № 18

1. Аналіз домашнього виробництва завдання.

Мета: розвиток рефлексії, аналіз продуктів власної діяльності.

Час виконання: 10 хвилин.

Ми обговорюємо вербальні прояви тривожності, що студентів помічали у власному мовленні.

2. Вправа «Доповідь».

Мета: розвиток вербальних навичок.

Час виконання: 30 хвилин.

Студенти вони обговорюють добре відому для них тему. Це може бути тема, пов'язана зі студентським життям і навчанням. Одному з учасників дається (10 хвилин) на підготовку міні-доповіді до цієї проблеми. Інші студенти в цей час готують додаткові питання по темі. По закінченню часу, студент зачитує свою доповідь і відповідає на додаткові питання групи.

3. Рефлексія заняття.

мета: виробництва новачок роздуми, оцінка проведено зайнятий.

Кожному учаснику пропонується висловити своє розуміння того, що було в групі: «Сьогодні мене сподобалось або ні»

Тренер дякує членам групи з а роботу.

4. Домашнє завдання.

1. Продовжити ведення щоденника.

2. Підготуватися до вправи «Конференція». Готується тема, за якою студенти готують маленький доповіді.

Структура тренінгового заняття № 19

1. Розбір будинку завдання.

мета: розвитку багатство до роздуми та аналіз продуктів власні діяльності.

Час виконання: 10 хвилина.

Ситуації обговорюються емоційний стрес, який ми мали учасниками групи в період між передніми заняттями. Аналізується автоматичні думки та емоції, реакції на ситуації. Адаптивні думки студентів.

2. Праворуч «Конференція».

Мета: розвиток вербальних новачок.

Час виконання: 40 хвилин.

Це розігрується міні-конференція, на якій студенти виконувати раніше аудиторія та без препарати відповісти на доставлено харчування.

Зворотній зв'язок: студенти обговорюють вербальні прояви тривожності.

3. Рефлексія зайнятий.

Мета: набуття навичок рефлексії, оцінка проведено зайнятий.

Кожному учаснику пропонується висловитися своє розуміння того, що було знайдено в групі: «Сьогодні мене це було вшановано або ні — Тобі сподобалось?

Тренер дякує членам групи за роботу, підводить підсумки заняття.

4. Домашнє завдання.

1. Продовжити ведення щоденнику.

Структура тренінгового заняття № 20

1. Аналіз домашнього завдання.

Мета: розвиток рефлексії та аналіз продуктів власної діяльності.

Час виконання: 10 хвилин.

Ситуації обговорюються емоційну напругу, яка виникала між учасниками групи в період передніх занять. Аналіз автоматичної думки та емоцій на зазначені ситуації. Адаптивні думки студентів.

2. Вправа «Дискусійний клуб».

Мета: розвиток вербальних навичок.

Час виконання: 30 хвилин.

Студенти обирають тему, яку б хотіли обговорити. Кожен студент повинен сказати свою думку щодо цієї теми і постаратись переконати інших студентів і тренера в своїй правоті.

Зворотній зв'язок: студенти обговорюють, чи покращилось їхнє мовлення за останні заняття; чи є тренінг ефективним.

3. Рефлексія заняття.

Мета: набуття навичок рефлексії, оцінка проведеного заняття.

Кожному учаснику пропонується висловитися твоя розуміння того, що запитав групу: «Це сталося сьогодні чи не сталося?»; «Я готовий / ні готовий до перехід до заохочення етапу, до того що...»

Тренер дякує членам групи за роботу, підводить підсумки заняття.