

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
«ОСТРОЗЬКА АКАДЕМІЯ»

На правах рукопису

ТУРЧАК ОЛЕСЯ МИКОЛАЇВНА

УДК 37015.3:371.279.1

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ВЕРБАЛЬНИХ ПРОЯВІВ
ТРИВОЖНОСТІ СТУДЕНТІВ У СИТУАЦІЯХ ЕМОЦІЙНОЇ НАПРУГИ

19.00.07 – педагогічна та вікова психологія

Дисертація

на здобуття наукового ступеня
кандидата психологічних наук

Науковий керівник –

Орап Марина Олегівна,

доктор психологічних наук, доцент

Острог – 2015

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 ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	173
ДОДАТКИ.....	194

ВСТУП

Актуальність дослідження. На сучасному етапі розвитку України одним із найбільш актуальних суспільних питань є перехід від тоталітарного до відкритого демократичного суспільства. Необхідною передумовою цього є реформування освіти у напрямі вдосконалення і підвищення ефективності навчальної діяльності. Можливість успішного навчання студентів обумовлюється не лише педагогічними чинниками, такими, як якість їхньої довузівської підготовки, рівень організації навчального процесу у ВНЗ, компетентність і майстерність викладачів, але й психологічними чинниками, зокрема стійкістю студентів до впливу емоційних ситуацій. На сьогодні дослідження проблеми впливу ситуацій навчальної діяльності на психічні стани студентів є гостро актуальним. Особливої уваги вимагає вивчення стану тривожності, який є одним із найбільш дезорганізуючих психічних станів. Необхідним є поглиблення теоретичних уявлень про природу тривожності, особливості її проявів, зокрема й у мовленні, що дасть змогу науково обґрунтувати заходи щодо психологічної корекції й профілактики вербальних проявів тривожності.

Дослідження проблеми діяльності людини в умовах тривожного стану (Л. М. Артюшин, Ф. Д. Горбов, Л. Г. Дика, Ю. М. Забродін, Д. Н. Завалішина, Н. Д. Завалова, Р. С. Лазарус, Н. Д. Левітов, О. М. Леонт'єв, М. О. Матова, Н. І. Наєнко, А. М. Прихожан, Ч. Д. Спілбергер, В. В. Суворова, М. В. Фролов, Ю. Л. Ханін, Х. Хекхаузен) засвідчили наявність дезорганізуючого впливу тривожності (Н. Д. Левітов, А. М. Прихожан, Ч. Д. Спілбергер, В. В. Суворова, Ю. Л. Ханін). Установлено, що тривожний стан знижує мотивацію (Х. Хекхаузен), обумовлює нераціональний вибір мети (О. Маурер), негативно впливає на ефективність діяльності (А. М. Прихожан), уповільнює розумову діяльність людини (Е. О. Голубєва).

Істотні зміни в емоційно складних ситуаціях спостерігаються й у мовленнєвій діяльності. У дослідженнях Н. В. Вітт, І. О. Зимньої, О. М. Леонт'єва визначено негативний вплив тривожності на характеристики мовлення людини.

Актуальність вивчення особливостей мовлення в емоціогенних умовах підкреслювали провідні психологи (Д. Бумер, Н. В. Вітт, В. І. Галунов, Ф. Голдман-Ейслер, А. Дітман, І. О. Зимня, Дж. Маль, В. Х. Маньоров, Е. Л. Носенко, Ч. Осгуд, В. О. Попов, О. А. Соловей, В. Л. Таубкін, Л. Г. Тищенко). У ході досліджень доведено факт залежності мовлення від емоційного стану індивіда, що дає змогу аналізувати вербальні зміни в контексті емоціогенної ситуації. Так, Н. В. Вітт, І. О. Зимня, Е. Л. Носенко вказують на значні порушення у мовленні студентів у ситуаціях навчальної діяльності, пов'язаних із емоційною напругою.

У працях О. Кондаша, В. В. Плотнікова, В. Пржірода, Й. Штефановича, Ю. В. Щербатих досліджено ситуації емоційної напруги, що виникають у навчальній діяльності. Ученими доведено, що ситуації навчальної діяльності, пов'язані з оцінюванням знань, умінь і навичок студентів, обумовлюють виникнення тривожності, проте особливості впливу таких ситуацій на мовлення студентів не висвітлено.

Студентський період життя є часом активного психічного становлення особистості, а відтак створює сприятливий ґрунт для формування навичок самоконтролю діяльності в різних емоційних станах. Це забезпечуватиме ефективну адаптацію студентів у соціальному середовищі та їхнє успішне професійне становлення. Враховуючи викладене вище, вагомим практичним завданням є вивчення психологічних особливостей вербальних проявів тривожності студентів у ситуаціях емоційної напруги і створення тренінгової програми, спрямованої на формування навичок і розвиток умінь студентів контролювати власне мовлення у таких ситуаціях. Для цього необхідно провести теоретичний аналіз та емпіричне дослідження змін мовленнєвої діяльності студентів в умовах впливу емоціогенних чинників, що викликають тривожність.

Таким чином, відсутність теоретичних робіт з аналізу психологічних особливостей вербальних проявів тривожності студентів в умовах емоційної напруги та необхідність практичних психологічних рекомендацій підвищення контролю за такими проявами зумовили вибір теми дослідження «Психологічні

особливості вербальних проявів тривожності студентів у ситуаціях емоційної напруги».

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами.

Дисертаційне дослідження виконане відповідно до плану науково-дослідної роботи кафедри психології та педагогіки Національного університету «Острозька академія», здійснене в межах науково-дослідної теми «Теоретико-експериментальні дослідження особистісного розвитку» (державний реєстраційний номер 0110U02405).

Тему дисертаційного дослідження затверджено (протокол № 5 від 29 грудня 2009 р.) та уточнено (протокол № 3 від 30 жовтня 2012 р.) на засіданнях вченої ради Національного університету «Острозька академія» і узгоджено в Міжвідомчій раді з координації наукових досліджень з педагогічних та психологічних наук в Україні (протокол № 9 від 26 листопада 2013 р.).

Мета дослідження – теоретично й емпірично виявити особливості вербальних проявів тривожності студентів в умовах емоційної напруги, розробити та апробувати програму формування контролю за вербальними проявами тривожності студентів у ситуаціях емоційної напруги.

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 студентів у 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 та апробувати програму формування контролю за вербальними проявами тривожності студентів у ситуаціях емоційної напруги.

Об'єкт дослідження – тривожність особистості у ситуаціях емоційної напруги.

Предмет дослідження – психологічні особливості вербальних проявів 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 усним мовленням; аналіз помилок у мовленні студентів; *методи математико-статистичної обробки емпіричних даних*: кількісний аналіз даних (для дослідження вербальних проявів тривожності в мовленні студентів); r-коефіцієнт Пірсона (для визначення кореляційних зв'язків між показниками рівня мовленнєвої тривожності та психологічних властивостей студентів); U-критерій Манна-Уїтні (для виявлення розбіжностей у рівні ознаки, що вивчається); t-критерій Стьюдента (для порівняння показників у двох вибірках); описова статистика (для визначення середньогрупових, мінімальних, максимальних показників у групі, показників стандартного відхилення). Статистична обробка даних здійснювалася за допомогою Microsoft Office Excel 2010.

Наукова новизна дослідження полягає в тому, що:

вперше:

здійснено вивчення вербальних проявів тривожності студентів у ситуаціях емоційної напруги;

виокремлено потенційні ситуації емоційної напруги в навчальній діяльності студентів, що можуть спричинити виникнення вербальних проявів тривожності;

емпірично встановлено найбільш типові вербальні прояви тривожності студентів у ситуаціях емоційної напруги в усному та писемному мовленні;

виявлено взаємний вплив особистісних властивостей студентів (активна тривожність, сором'язливість, емоційна лабільність, товариськість, інтровертованість) та індивідуальної схильності до вербальних проявів тривожності;

розроблено й апробовано програму формування контролю за вербальними проявами тривожності студентів у ситуаціях емоційної напруги;

поглиблено та вдосконалено

теоретичні та емпіричні підходи до вивчення тривожності та її впливу на мовленнєву діяльність людини;

подальшого розвитку набули:

теоретичні та практичні аспекти дослідження впливу ситуацій емоційної напруги на навчальну діяльність студентів;

психолого-педагогічні підходи до формування у студентів ВНЗ стійкості до емоціогенних ситуацій.

Практична значущість дослідження полягає в розробці комплексної діагностичної методики для визначення вербальних проявів тривожності в ситуаціях емоційної напруги. Експериментальна «Тренінгова програма формування контролю за вербальними проявами тривожності студентів у ситуаціях емоційної напруги», розроблена автором, може бути введена до навчальних програм дисциплін вищих навчальних закладів.

Результати дослідження **впроваджено** в науково-дослідницьку та практичну діяльність кафедри психології Тернопільського педагогічного університету імені Володимира Гнатюка (довідка про впровадження №1563-33/03 від 12.11.2014 р.); кафедри психології Київського національного торговельно-економічного університету (довідка про впровадження № 3263/31-04 від 21.11.2014 р.); кафедри загальної та соціальної психології Східноєвропейського

національного університету імені Лесі Українки (довідка про впровадження № 03-31/02/3602 від 13.11.2014 р.).

Апробація результатів дисертаційного дослідження. Основні положення дисертації відображено в публікаціях автора, обговорено на засіданнях кафедри психології та педагогіки Національного університету «Острозька академія». Результати проведеного дослідження представлено автором на науково-практичних конференціях, семінарах і конгресах: II міжнародній науковій конференції «Сучасні дослідження когнітивної психології» (Острог, 2010); I міжнародній науково-практичній конференції «Когнітивні та емоційно-поведінкові фактори повноцінного функціонування людини: культурно-історичний підхід» (Харків, 2013); VII міжнародній науково-практичній конференції «Психолінгвістика в сучасному світі» (Переяслав-Хмельницький, 2013); міжнародній науковій конференції «Актуальні проблеми психолінгвістики та психології мовлення особистості» (Луцьк – Світязь, 2014); IX міжнародній науково-практичній конференції «Психолінгвістика в сучасному світі» (Переяслав-Хмельницький, 2014).

Публікації. Основні результати дисертаційного дослідження відображено в 11 одноосібних наукових працях, з яких 7 статей – у виданнях, що включені до переліку фахових у галузі психології, 1 стаття – у наукових виданнях інших держав, 3 – у збірниках матеріалів конференцій.

Структура та обсяг роботи. Дисертація складається зі вступу, трьох розділів, висновків, списку використаних джерел (219 найменувань, із них 58 – іноземними мовами) і додатків. Загальний обсяг дисертації становить 245 сторінок. Основний зміст роботи викладено на 172 сторінках. Робота містить 11 рисунків, 9 таблиць.

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 зазначити, що тривожність належить до багатоаспектних психологічних феноменів, на основі чого виникають значні розбіжності в тлумаченні й дослідженні тривожності не лише різними школами, але й окремими вченими у межах спільного напрямку, причому підкреслюється певна суб'єктивність у використанні цього терміну, а тривожність тлумачиться дослідниками в аспекті здійснюваного психологічного дослідження по-різному.

Тривожність – форма прояву емоцій, яка найчастіше виникає в людей у критичних ситуаціях і яка може виконувати різні функції: як адаптивні, так і такі, що дезорганізують психічну діяльність. Вивченню тривожності присвячена значна кількість робіт учених-психологів. Тривожність усебічно досліджена в межах психоаналітичного напрямку. З. Фрейд, який уперше виокремив стан тривожності, характеризував останню як емоційне переживання очікування й невизначеності, відчуття безпорадності [141; 142].

Погляди З. Фрейда були співзвучними з філософськими поглядами С. К'єркегора, оскільки обидва наголошували на необхідності розмежування страху й тривожності [63]. З. Фрейд розглядав тривожність із двох позицій. У першому аспекті тривожність розглядалася ним як результат витіснення сексуального потягу: якщо розрядка сексуальної енергії зустрічає перешкоду, то ця енергія породжуватиме в тілі фізичну напругу, яка перетворюватиметься на тривожність. У другому аспекті тривожність виникає як результат страху перед

тими потягами, виявлення яких або слідування за якими здатне створити зовнішню загрозу. Ця інтерпретація стосується не лише сексуального потягу, але й агресивних спонукань. Розглядаючи тривожність із позиції «Я» і визначаючи її як специфічну відповідь на індивідуально значущу загрозу, З. Фрейд виокремлював три типи тривожності: реалістичну, невротичну й моральну, при цьому під реалістичною тривожністю він розумів емоційну відповідь на загрозу або розуміння реальних загроз зовнішнього світу.

Концепція К. Хорні, однієї із засновниць неофрейдизму, ґрунтувалася на тому, що дві точки зору З. Фрейда повинні бути інтегровані для всебічного розуміння проблеми [149]. Соціокультурна концепція особистості дослідниці відрізняється від теорії З. Фрейда відмовою від спрощеного біологізму. Так, основу сутності людини К. Хорні вбачає у вродженому почутті тривожності. На її думку, малюк починає відчувати тривожність одразу після свого народження. Ця тривожність фіксується і стає внутрішньою властивістю психічної діяльності. К. Хорні порівнювала тривожність зі страхом, вважаючи їх адекватною реакцією на небезпеку, проте у випадку страху небезпека є очевидною, об'єктивною, а у випадку тривожності – прихованою, суб'єктивною, при цьому інтенсивність тривожності є прямо пропорційною важливості певної ситуації для індивіда. Існують розбіжності щодо розуміння тривожності в ранніх і пізніх роботах К. Хорні, проте незмінною лишалася важливість ролі оточуючого середовища у виникненні тривожності в дитини. На думку дослідниці, якщо дитина відчуває любов і підтримку близьких людей, то в неї розвивається почуття безпеки і впевненості в собі. Проте, якщо дитина не отримує підтримки і схвалення оточуючих, то «у дитини розвивається не відчуття «ми», а переживання глибокої ненадійності й незрозумілої стурбованості, для якої використовую поняття «базисна тривожність». Це відчуття ізольованості й безпорадності у світі, який вона сприймає як потенційно ворожий собі» [126, с. 616].

Найбільш узагальнено такий підхід виражено в працях Е. Фромма, який основним джерелом тривожності визначав «усвідомлення людської відокремленості без возз'єднання в любові» [145, с. 5], що призводить до

усвідомлення людиною своєї безпорадності перед силами природи й суспільства. Головним шляхом вирішення цієї ситуації Е. Фромм вважав різноманітні форми любові між людьми, стверджуючи, що «любов – відповідь на проблему людського існування» [145, с. 4].

На думку О. Ранка, джерелом виникнення тривожності є травма народження, оскільки момент народження дитини та її відлучення від матері є головною травмуючою подією в житті людини [111; 112]. О. Ранк вважає, що народження з його психічними та фізичними муками вперше закладає тривожність у підсвідомість людини, і це почуття не зникає протягом усього життя.

Інший психолог психоаналітичного напрямку С. Гроф стверджував: «переконливо доведено, що глибоко прихована пам'ять про травму народження має сильний вплив на психіку і в подальшому може знову виринути на поверхню» [126, с. 613]. На його думку, тривожність «логічно і природно супроводжує процес народження з огляду на те, що пологи – це критична для виживання ситуація, що включає надзвичайний фізичний і емоційний стрес» [126, с. 613].

А. Адлер розглядав тривожність як рису характеру, що супроводжує індивіда від раннього дитинства до старості. При цьому вчений зазначав, що вона «значною мірою псує йому життя, не дозволяє контактувати з іншими людьми і розбиває його надію прожити своє життя в мирі й подарувати світові плоди своєї праці. Страх може заторкувати будь-яку сферу людської діяльності. Ми можемо боятися світу поза нами або нашого внутрішнього світу» [1, с. 81].

Розвиток біхевіористських теорій ґрунтувався на переорієнтації дослідників з аналізу переживань людини на вивчення її поведінки, а також взаємозв'язків між ситуацією та поведінковою реакцією на неї. На відміну від представників психоаналізу, які пов'язували тривожність з «Я» і вивчали її в контексті психологічного захисту, представники біхевіоризму у своїх дослідженнях спиралися на детермінанти поведінки, пов'язані з оточенням або ситуацією, і розглядали тривожність як явище, близьке до страху, оскільки обидва є емоційними реакціями, що виникають на основі умовного рефлексу. У свою

чергу, вони зумовлюють виникнення різноманітних стратегій уникання, на основі яких відбувається соціалізація індивіда, а у випадку закріплення неадаптивних реакцій виникають невротичні порушення. Інакше кажучи, тривожність, на думку біхевіористів, є заученою реакцією на загрозливі ситуації, яка в подальшому проектується й на інші обставини, що асоціюються з цими ситуаціями. Згідно з теорією К. Л. Халла, поведінка індивіда є реакцією на різноманітні стимули – драйви і призводить до послаблення або редукції цих стимулів. На думку дослідника, в момент народження людина має певний набір драйвів (спрага, голод, біль), які при певній інтенсивності спричиняють відповідну інструментальну поведінку. Якщо ця поведінка відбувається у певних стимульних умовах, то ці умови можуть набувати ознак вторинного (вивченого) драйву. Тривожність К. Л. Халл вважає вторинним драйвом, який виникає на основі первинного драйву болі.

О. Х. Маурер, який на початку своєї діяльності дотримувався біхевіористських поглядів і розробив теорію тривожності на концепції «стимул-реакція», згодом змінив свої погляди й почав вивчати тривожність у контексті теорії навчання. Згідно з цією теорією, тривожність є одним із провідних мотивів навчання, оскільки людина навчається симптоматичній поведінці тому, що остання знижує тривожність. На думку дослідника, тривожність відіграє важливу конструктивну роль у розвитку людини.

Р. С. Лазарус стверджував, що тривожність є наслідком того, як людина оцінює ситуацію, тобто тривожність є негативним за своїм забарвленням станом, обумовленим очікуванням невизначеної небезпеки. Інакше кажучи, тривожність, на думку дослідника, є безпредметним страхом.

Таким чином, аналіз теорій тривожності засвідчив багатогранність досліджуваного явища, різноманіття її проявів, форм і видів. Проте всі дослідники мають спільну думку стосовно того, що тривожність виникає унаслідок як психологічного, так і фізіологічного стресу.

У сучасній психології увага акцентується на дослідженні психічного стану, який позначається терміном «anxiety», іноді «anxiousness», що в перекладі означає

«неспокій», «тривожність» [68]. У такому контексті багатозначність зазначеного психічного явища полягає у варіативності використовуваних різними науковцями значень терміну «тривожність». У найбільш загальному вигляді тривожність тлумачиться як: 1) психологічний стан підвищеного занепокоєння та емоційної напруги людини (В. Г. Баженов, В. П. Баженова, С. Б. Давлетчина); 2) риса характеру індивіда, що виявляється у схильності до реакцій тривоги (В. А. Жмуров); 3) відчуття страху й погані передчуття (М. Кордуелл); 4) схильність переживати реальну та надуману небезпеку (Н. І. Конюхов, С. К. Нартова-Бочавер) [8; 35; 42; 55; 56; 91]. О. А. Чернікова визначає тривожність як «страх очікування» [155; 156]. О. Кондаш розуміє тривожність як страх перед випробуванням [54]. На думку Л. М. Артюшина, С. П. Мосова та О. Р. Охременко, тривожність – це суб'єктивний емоційний стан, що характеризується відчуттям страху або очікуванням небезпеки [6].

Зокрема, С. Л. Соловйова зазначає, що легку тривожність (стурбованість) можна визначити як відчуття небезпеки, яке попереджає про можливу загрозу й мобілізує організм для її подолання [123]. На думку дослідниці, тривожність пов'язана з прогностичними функціями психіки і виконує адаптивну роль. Учена стверджує, що інтенсивна тривожність (паніка, жах) має дезорганізуючий вплив на психіку індивіда, блокує ефективне функціонування психічних функцій. У цьому випадку індивід втрачає здатність адекватно оцінювати ситуацію, аналізувати отриману інформацію, конструювати правильну модель оточуючого світу й приймати правильні рішення.

Різні тлумачення терміну «тривожність» зумовили виникнення різних напрямків і підходів у вивченні цього явища. Аналіз літератури засвідчує, що тривожність вивчається як емоційний процес (В. М. Астапов, Ф. Б. Березін, А. Кастанеда, Р. С. Лазарус, Ч. Д. Спілбергер), як стан (Л. М. Артюшин, В. Г. Баженов, В. П. Баженова, С. Б. Давлетчина, Ю. М. Забродін, К. Ізард, Р. Б. Кеттелл, Р. С. Лазарус, С. П. Мосов, І. А. Мусіна, О. Р. Охременко, Ч. Д. Спілбергер), як особистісна характеристика (В. Вілюнас, В. А. Жмуров, К. Ізард, Р. Б. Кеттелл, Н. І. Конюхов, Р. С. Лазарус, С. К. Нартова-Бочавер,

Ч. Д. Спілбергер). В. М. Астапов розглядає тривожність як складний процес, що включає когнітивні, афективні та поведінкові реакції на рівні цілісної особистості. Ф. Б. Березін вважає тривожність одним із складових компонентів страху. Н. В. Імедадзе, В. Р. Кисловська розглядають тривожність як соціально-обумовлену властивість особистості. Н. Д. Левітов, Л. С. Виготський вважають тривожність властивістю характеру людини.

Дослідниками зазначається, що тривожність слід вивчати у співвідношенні «стан – властивість». На цьому, зокрема, наголошує Ч. Д. Спілбергер, який чітко розмежовує поняття тривожність-стан (A-state) і тривожність-рису (A-trait) [125]. На його думку, тривожність-стан – це реакція на можливу небезпеку, реальну чи уявну, а тривожність-рису – це індивідуальна психологічна особливість, яка виявляється у підвищеній схильності відчувати неспокій у різних життєвих ситуаціях, зокрема й таких, об'єктивні характеристики яких цього не передбачають. Розуміння тривожності-стану в теорії Ч. Д. Спілбергера ґрунтується на таких положеннях:

1. Ситуації, які містять певну загрозу для людини або є особистісно значущими, переживаються як неприємний емоційний стан різної інтенсивності.

2. Інтенсивність переживання тривожності пропорційна рівню загрози або значущості причини переживань. Від цих факторів залежить тривалість переживання стану тривожності.

3. Індивіди з підвищеною особистісною тривожністю більш інтенсивно сприймають ситуації або обставини, які потенційно містять можливість неуспіху або загрози.

4. Стресогенна ситуація супроводжується змінами в поведінці або ж мобілізує захисні механізми індивіда. Якщо такі ситуації повторюються часто, то це призводить до вироблення типових механізмів захисту [17].

Таким чином, центральним елементом тривожності-стану, на думку Ч. Д. Спілбергера, є відчуття індивідом загрози.

У психологічному словнику за редакцією Б. Г. Мещерякова та В. П. Зінченка тривожність – це «індивідуальна психологічна особливість, яка

виявляється у схильності людини до частих та інтенсивних переживань стану тривоги, а також у низькому порозі його виникнення» [12, с. 500]. При цьому виокремлюється часткова тривожність (шкільна, екзаменаційна, міжособистісна тощо) і загальна тривожність, яка передбачає сприймання об'єктів дійсності залежно від їхнього значення для індивіда.

Тривожність як емоційний процес розуміється дослідниками як послідовність когнітивних, афективних і поведінкових реакцій, актуалізованих унаслідок впливу на індивіда різноманітних стресових факторів. Зазначимо, що цей процес може бути зумовлений зовнішніми стресовими подразниками або окремим внутрішнім джерелом, тому й сприймається індивідом як небезпечний або загрозливий. Звідси випливає, що концепція тривожності як процесу містить такі послідовні часові компоненти: стрес – сприйняття загрози – стан тривожності [125, с. 15].

Вищезазначений підхід пов'язує зовнішнє джерело стресу та його оцінку, при цьому конфліктом вважається протиріччя між оцінкою індивідом певної ситуації як загрозливої (незалежно від її об'єктивних характеристик) і відсутністю необхідних засобів для її запобігання або подолання. Тобто, когнітивне оцінювання загрози передбачає перебіг таких етапів процесу оцінювання: 1) безпосередньо оцінювання ситуації як загрозливої, 2) пошук і відбір засобів подолання загрози, 3) когнітивне переоцінювання ситуації та зміна ставлення до неї. Тривожність виникає тоді, коли оцінювання зовнішньої загрози поєднується з уявленням про неможливість знайти сприятливі засоби для її подолання, а її профілактика та корекція розуміються як навчання «переоцінюванню ситуації» [108].

Загальнопсихологічне тлумачення поняття «тривожність» акцентує увагу на переживанні емоційного дискомфорту, пов'язаного з очікуванням негараздів або передчуттям загрози небезпеки. Інакше кажучи, термін «тривожність» найчастіше використовується для опису неприємного за характером тимчасового психічного стану особистості, що викликається впливом стресових факторів. Тривожність виникає тоді, коли індивід сприймає певний подразник або ситуацію такими, що

містять у собі актуальні чи потенційні елементи небезпеки, загрози або шкоди (Дж. Аверілл, Р. С. Лазарус, Ч. Д. Спілбергер).

У контексті вищезазначеного підходу тривожність розглядається як стан, що виникає під впливом стресових факторів (Х. Дельгадо, Р. С. Лазарус, Р. Мей, І. В. Пацявічус, А. М. Прихожан, Ч. Д. Спілбергер, Ю. Л. Ханін). Учені мають спільну позицію стосовно того, що стан тривожності виникає саме внаслідок дії стресових чинників. Окрім того, більшість із них надають вирішального значення ролі когнітивних факторів в активації тривожності, тобто когнітивне оцінювання загрози є першою ланкою у процесі виникнення стану тривожності, а когнітивна переоцінка визначає інтенсивність цього стану та його часову перманентність. Так, Ч. Д. Спілбергер розглядає тривожність як «емоційну реакцію», яка характеризується поганими передчуттями, суб'єктивним відчуттям напруги, нервозності, неспокою й супроводжується активацією вегетативної нервової системи [125]. І. В. Пацявічус розуміє тривожність як «стан, що є унікальною формою емоційного передчуття неуспіху» [100, с. 6].

У зв'язку з тим, що дослідження присвячене аналізу тривожності саме в ситуаціях емоційної напруги, вважаємо, що найбільш доцільним є її розгляд у контексті когнітивного оцінювання ситуації. Саме тому в нашому дослідженні ми відштовхуємося від визначення Є. П. Ільїна, розглядаємо тривожність як «результат активності уяви, фантазії щодо майбутнього» та розуміємо її як «емоційний стан гострого внутрішнього болісного беззмістовного неспокою, пов'язаного у свідомості індивіда з прогнозуванням невдачі, небезпеки або ж очікуванням чогось важливого, значущого для людини в умовах невизначеності» [51, с. 142].

Окремий напрямок наукових досліджень утворює вивчення функцій тривожності. Так, на необхідності функціонального підходу до вивчення тривожності наголошував В. М. Астапов, на думку якого тривожність орієнтована на пошук джерела небезпеки й оцінювання засобів для її подолання. Він розглядав такі психічні функції тривожності:

1. Функція сигналу – сигналізує про невизначену небезпеку і спонукає до її пошуку.

2. Функція пошуку – індивід намагається знайти джерело загрози, оскільки зустріч із небезпекою знижує відчуття неспокою при нормальній тривожності, а у випадку постійного пошуку джерела небезпеки можна говорити про патопсихологічні порушення особистості.

3. Функція оцінювання – аналіз ситуації. Має складний характер, включаючи не лише перцептивні функції, але й процеси пам'яті, здатність до абстрактного мислення, актуалізації минулого досвіду і вмінь людини тощо. Особливість цієї функції полягає в тому, що вона включає захисні й пристосувальні функції, які допомагають індивіду адаптуватися [7].

Л. В. Бороздіна та О. О. Залученова наголошують на орієнтації тривожності на пошук джерела небезпеки і оцінювання засобів її подолання [13]. Так, дані, отримані в ході експериментальних досліджень, підтверджують позитивний вплив тривожності на успішну діяльність у відносно простих для індивіда ситуаціях і виникнення дезорганізуючого впливу на діяльність у складних (Д. Ю. Андріяшик, Р. Кеттел, Н. Д. Левітов, У. Морган, М. П. Мороз, В. В. Плотніков, Я. Рейковський, І. Сарасон, К. Спенс, Ч. Д. Спілбергер, Дж. Тейлор, Ю. Л. Ханін, Х. Хекхаузен). При цьому складність ситуації може залежати як від складності завдання, так і від ускладнення умов ситуації (її значущості для індивіда, введенням оціночного компоненту тощо).

Досліджуючи причини виникнення тривожності, вчені зазначають, що вони є надзвичайно різноманітними й можуть охоплювати всі сфери життєдіяльності індивіда. Так, у процесі вивчення феномену тривожності було виявлено зв'язок останньої з характеристиками сім'ї та особливостями сімейного виховання; успішністю в навчанні; стосунками з педагогами й однолітками; посттравматичним стресом; екологією; природними передумовами; соціальними причинами, тобто сприйняттям індивідом оточуючої дійсності як загрозової й нестабільної. Важливим джерелом тривожності вважається внутрішній конфлікт, пов'язаний зі ставленням до себе, самооцінкою, Я-концепцією тощо. Окрім того,

значна увага приділяється вивченню конкретних видів тривожності: шкільної тривожності (Є. В. Новікова, С. Сарасон, Є. В. Філіппова, Б. Філліпс), тривожності очікування у соціальному спілкуванні (Н. Горденцова, В. Р. Кисловська), так званої «комп'ютерної» тривожності (О. В. Дороніна, М. Маурер, Г. Сімонсон).

Загалом А. М. Прихожан виокремлює такі види тривожності:

1) стійка тривожність у певній сфері (тестова, міжособистісна тощо), яку прийнято позначати як специфічну, особистісну, парціальну;

2) загальна, генералізована тривожність, яка вільно змінює об'єкти залежно від зміни їхньої значущості для індивіда [107].

Розрізняється також нормальна й невротична тривожність (Р. Мей, О. Ранк). Нормальна тривожність – це реакція індивіда на загрозу його цінностям. Нормальна тривожність є адекватною реальній загрозі та не призводить до депресії і меланхолії. О. Ранк підкреслював, що нормальна тривожність супроводжує переживання індивіда протягом усього життя, і якщо переживання, що формують тривожність, були успішно пережиті, то це призводить до більшої незалежності індивіда й встановленню нових рівнів відносин з іншими людьми [111].

Стосовно нормальної тривожності Р. Мей наголошував, що нею може називатись лише та реакція, яка:

- є адекватною реальній загрозі;
- не включає придушення або інші механізми подолання внутрішнього психічного конфлікту, а в результаті – й зовнішнього;
- не вимагає невротичних захисних механізмів для управління собою, але може бути конструктивно змінена на рівні довільного усвідомлення або послаблена при об'єктивній зміні ситуації [84].

А. М. Прихожан визначає дві основні категорії тривожності залежно від ступеня її усвідомлення індивідом: 1) відкрита, яка свідомо переживається й виявляється у поведінці й діяльності у вигляді стану тривожності; 2) прихована, яка не усвідомлюється, виявляється або в надмірному спокої, байдужості до

реальних проблем або навіть їхньому запереченні, або ж через специфічну поведінку [107]. У межах цих категорій виокремлено різні форми тривожності. Під формою тривожності дослідниця розуміє особливе поєднання характеру переживання, його усвідомлення, вербального й невербального вираження у характеристиках поведінки, спілкування й діяльності, яка виявляється у способах подолання й компенсації, а також у ставленні людини до цього переживання. Так, А. М. Прихожан називає три форми відкритої тривожності: 1) гостра, що не регулюється, – її індивід сам подолати не може; 2) тривожність, яка регулюється й компенсується (у межах цієї форми було виокремлено дві субформи: а) зменшення рівня тривожності; б) її використання для стимулювання власної діяльності й підвищення активності); 3) тривожність, що культивується, – у цьому випадку тривожність усвідомлюється й переживається як цінна для індивіда властивість, яка дозволяє досягати поставлених цілей [107; 108]. А. М. Прихожан також зазначає, що прихована тривожність зустрічається значно рідше, ніж відкрита. Однією з її форм вона називає «неадекватний спокій», коли індивід, приховуючи тривожність як від оточуючих, так і від самого себе, виробляє стійкі й негнучкі способи захисту від неї, які перешкоджають як усвідомленню загроз зовнішнього світу, так і власних переживань. Іншою формою прихованої тривожності дослідниця називає «відхід від ситуації».

Згідно з Я. М. Омельченко і З. Г. Кісарчук, розрізняємо прояви тривожності на двох рівнях: фізіологічному й психологічному. До фізіологічних проявів тривожності належать:

- психофізичні стани (посилене серцебиття, прискорення та ускладнення дихання, відчуття напруження у м'язах, спазми в горлі, почервоніння або блідість шкіри, тремор і потіння рук тощо);

- психосоматичні порушення (болі в шлунку та його розлад, нудота, головні болі тощо);

- невротичні комплекси (плаксивість, гіперактивність, поганий або надмірний апетит, заїкання, тики тощо).

Психологічними проявами тривожності є:

– емоційний компонент, що охоплює комбінацію тривожних переживань (напруження, хвилювання, занепокоєння, страх, безпорадність, розгубленість, роздратованість тощо);

– поведінковий компонент, пов'язаний із реакціями пригнічення (важко зосередитися, пасивність, несамостійність, мрійливість, безсилля перед труднощами тощо) та збудження нервових імпульсів (агресивність, нездатність переносити ситуацію очікування, раптова бурхлива діяльність, різка манера поведінки тощо);

– когнітивний компонент (охоплює такі складові, як мотиваційна сфера – порушення процесів цілепокладання, самоорганізації та саморегуляції; рівень домагань – надмірно високий або надмірно занижений; самооцінка – занижена чи завищена; самоусвідомлення – формування ірраціональних компонентів у сприйманні «Образу Я»; вербальні прояви – порушення темпоритму мовлення, формування специфічних словесних установок тощо) [97].

Отже, аналіз теоретичного матеріалу дав змогу виокремити три основні підходи щодо тлумачення феномену тривожності. По-перше, тривожність розглядається як відносно стійка індивідуальна психологічна особливість або властивість темпераменту, яка відповідає за індивідуальні особливості перебігу процесу тривожності, що визначає не лише готовність відчувати особистісну тривожність, але й параметри стану тривоги, а також форми поведінки, за допомогою яких ці стани нівелюються. По-друге, тривожність – послідовність когнітивних, поведінкових і афективних реакцій, актуалізованих під дією стресових факторів. По-третє, тривожність тлумачиться як негативний за психологічним забарвленням стан індивіда, що виникає як результат негативного очікування індивіда стосовно майбутнього в певній емоціогенній ситуації. У нашому дослідженні ми розглядаємо тривожність як емоційний стан гострого внутрішнього беззмістовного неспокою, пов'язаного у свідомості індивіда з прогнозуванням невдачі, небезпеки або очікуванням чогось важливого, значущого для нього в умовах невизначеності. Тривожність виявляється, а відтак впливає на

емоційну, поведінкову й когнітивну сфери життєдіяльності людини, змінюючи продуктивність життєдіяльності людини.

Із психологічної точки зору прояви тривожності помітні в емоційній, поведінковій і когнітивній сферах життєдіяльності індивіда. Таким чином, можна стверджувати, що стан тривожності впливає як на фізичне здоров'я індивіда, так і на продуктивність його діяльності, зокрема й мовленнєвої.

1.2. Психологічні прояви тривожності у мовленні

Розглянемо більш докладно вплив стану тривожності на мовлення індивіда та проаналізуємо, які вербальні прояви тривожності виникають на різних етапах породження мовленнєвого сигналу.

Аналіз теоретичної літератури засвідчує, що емоційний стан, зокрема тривожний, є своєрідним «активатором» і «переривачем» мовлення у невизначених та емоційно насичених ситуаціях (Д. Бумер, А. Диттман, Дж. Каган, П. Монроу) і виявляється, зокрема, в просодичі – у появі хезитацій, періодів мовчання, перепадів загального темпу мовлення, інтонаційних варіаціях тощо (Е. Л. Носенко, Ч. Осгуд). Під час вивчення емоційної регуляції мовлення у просодичному плані вчені досліджували такі ритмічні й інтонаційні характеристики мовленнєвого сигналу, як висота й гучність голосового тону, тембр голосу, швидкість мовлення, інтонація тощо. Важливі дані було отримано в ході досліджень акустичної діагностики функціональних станів людини-оператора (В. Х. Маньоров), стійкої спрямованості змін довжини наголошених голосних, пауз і часу вербальних реакцій людини в емоційних станах тривоги, страху, гніву, радості й суму, а також при втомі (О. В. Ніконов).

Розглядаючи обмовки й описки як прояв внутрішніх проблем людини (в тому числі й тривожності), З. Фрейд зазначав, що обмовки виникають під впливом несвідомих тривожних думок [143]. Учений також стверджував, що внутрішній конфлікт може породжувати й такі порушення мовлення, які не можна

віднести до обмовок, оскільки вони викривляють не окреме слово, а загальний ритм і виклад, наприклад, бурмотіння або заїкання.

Зміни в мовленні під впливом тривожного стану стали об'єктом досліджень таких учених, як Д. Бумер, Н. В. Вітт, В. І. Галунов, Дж. Каган, В. Г. Лебедев, В. Х. Маньоров, В. Л. Маріщук, Е. Л. Носенко, Ч. Осгуд, Р. Якобсон та інших. Увага дослідників сконцентрована на вивченні спектральних і динамічних характеристик мовленнєвого сигналу, а також зв'язку змін цих характеристик з емоційним станом індивіда. Так, для визначення емоційного стану людини вчені досліджували спектральні характеристики мовлення (В. І. Галунов, О. І. Кліорін, М. М. Чекоданова), темпоральні характеристики мовлення (Г. Н. Бордовський, В. І. Галунов, О. Н. Карпов, О. І. Кліорін, М. В. Ласко, В. Л. Маріщук, Е. Л. Носенко, Ж. І. Резвицька, М. М. Чекоданова), параметри основного тону (Г. Н. Бордовський, В. І. Галунов, О. Н. Карпов, О. І. Кліорін, В. Л. Маріщук, Е. Л. Носенко, Е. О. Нушикян, М. М. Чекоданова), зміни темпу артикуляції (Г. Н. Бордовський, О. Н. Карпов, Е. Л. Носенко).

На думку Л. С. Хачатурьянца, Л. П. Гримака та Є. В. Хрунова, аналіз інтонаційних характеристик мовленнєвого сигналу є найбільш перспективним методом реєстрації емоцій [147]. Такий підхід є досить обґрунтованим, оскільки процес вимови тісно пов'язаний із фізіологічними процесами, які мимоволі відображають емоційно-вольові процеси індивіда [9; 94]. Так, характерне для стану емоційної напруги зростання напруженості м'язів мовленнєвого апарату з одночасною зміною тиску під глоткою, не може не відобразитися на частоті основного тону, а отже, й на мовленнєвій інтонації, що було доведено експериментально [131]. З цієї причини вчені розпочали дослідження емоційного стану індивіда на основі інтонаційних особливостей мовлення [21; 95].

Е. Л. Носенко класифікує зміни в характеристиках мовлення, пов'язані з особливостями нейрофізіологічних механізмів емоційних станів, таким чином:

1. Зміни в характеристиках мовлення в стані емоційної напруги, обумовлені особливостями вегетативного реагування, притаманними цьому стану.

2. Зміни в характеристиках мовлення, які є відображенням специфіки перебігу сенсорних і розумових процесів у стані емоційної напруги.

3. Зміни в характеристиках мовлення, пов'язані з особливостями перебігу окремих моторних реакцій у стані емоційної напруги [92].

У процесі проведених досліджень розглядалися такі вербальні показники емоційної напруги, як зміна в інтонації та коливання частоти основного тону (М. Вінер, В. І. Галунов, Е. Крамер, В. Х. Маньоров, В. О. Попов), динаміка формант у спектрі мовлення (В. Л. Таубкін, Л. Г. Тіщенко), розподіл звукової енергії в різних діапазонах частотного спектру (М. Альперт, Р. Куцберг, А. Фрідгоф), зміни темпу мовлення (Н. В. Вітт, Е. Л. Носенко, Дж. Старуезер) [20; 22; 23; 30; 74; 103; 130; 131; 163; 188; 211; 218]. Спільною особливістю вищезазначених досліджень є те, що зміни в спектральних характеристиках мовленнєвого сигналу, що супроводжували стан емоційної напруги, досліджувалися в межах ізольованих від потоку зв'язного мовлення стандартних слів або фраз, які вимовлялися досліджуваними в різних емоційних станах. Така методика аналізу змін у спектральних і динамічних характеристиках мовленнєвого сигналу зумовлювала високу точність оцінки змін у мовленнєвих характеристиках, що виникають у процесі зміни емоційного стану індивіда.

Іншою позитивною рисою цих експериментів було те, що дослідження змін мовленнєвих характеристик проводилося в реальних емоціогенних ситуаціях, наприклад, у ситуації космічного польоту або під час аварійної ситуації на борту літака [103; 217]. Проте, на думку Е. Л. Носенко, такі дослідження мають і ряд недоліків [93; 95]. Одним із них є обмеження аналізу змін, які відбуваються у мовленні в ситуації емоційної напруги, межами ізольованої фрази або слова, що дає змогу враховувати лише ті зміни в мовленнєвих характеристиках, які є відображенням змін у рівні напруги мовленнєвого апарату й частково пов'язані зі змінами в характері перебігу моторно-поведінкових реакцій, типових для стану емоційної напруги. При такому підході практично неможливо врахувати зміни в характері перебігу перцептивних і розумових процесів, які повністю виявляються

лише у зв'язному невідготовленому мовленні, реалізація якого передбачає досить високі вимоги до оперативної пам'яті індивіда, його уваги й самоконтролю.

Іншим недоліком є те, що на стандартних фраз, які внаслідок їхнього постійного повторення стають звичними, може взагалі не відобразитися факт виникнення у досліджуваного стану емоційної напруги, оскільки цей стан має дезорганізуючий вплив, в основному, на складні елементи діяльності, але не впливає на звичні й стереотипні дії.

Дослідження виключно акустичних і темпоральних характеристик мовлення у стані емоційної напруги є, однак, недостатнім. Досить значну інформацію у вивченні цього питання може дати аналіз особливостей етапу мовленнєвої реалізації, тобто змін у синтаксичних, лексичних і семантичних характеристиках мовлення. Істотними в цьому плані були дослідження Дж. Маля [187; 198; 199; 200]. Учений досліджував мовлення студентів коледжів, у яких стан тривожності моделювався в експериментальних умовах або шляхом уведення фактору загрози під час проведення різноманітних психологічних інтерв'ю, важливих для досліджуваних, або ж стимулювався самим експериментатором і його ставленням до респондентів. Дж. Маль установив таку закономірність: чим більше виражена тривожність, тим частіше в мовленні з'являються: 1) семантично нерелевантні повторення фраз, частин фраз, окремого слова, складів; 2) незавершеність слова (опускання частини слова), що супроводжується змінами в структурі речення або повтореннями; 3) незавершеність речення (логічна чи синтаксична) при відсутності подальших виправлень таких речень; 4) обмовки, що включають також неологізми й парафазії; 5) транспозиція окремих слів у реченні; 6) зростання кількості самокорекцій; 7) збільшення, як заповнених, так і незаповнених пауз нерішучості.

Об'єктом аналізу в дослідженні А. Диттман і Л. Уїнн був характер локалізації у мовленні точок, що розділяли мовленнєвий потік на сегменти, які позначалися головним наголосом на початку сегмента і зниженням або піднесенням основного тону голосу наприкінці сегмента [175]. Окрім того, дослідники вивчали особливості локалізації смислових наголосів у мовленні,

зміни гучності мовлення, явище зламу голосу, артикуляційні зміни, появу ефекту задихання під час мовлення та інші паралінгвістичні явища. Мовлення досліджуваного в тривожному стані порівнювалося з його мовленням у звичайному психічному стані. Згідно з отриманими дослідниками даними, мовлення досліджуваного в тривожному психічному стані відрізнялося коливаннями рівня гучності, нечіткою артикуляцією, явищем зламу голосу, змінами інтонаційного контуру фраз, збільшенням кількості слів виділених логічним наголосом тощо.

Г. Ліндзей і А. Ньюберг аналізували мовлення індивідів під час опису малюнків різноманітного змісту [197]. Під час дослідження вчені встановили, що при описі тих малюнків, на яких зображувалися певні драматичні події, досліджувані використовували специфічні вирази, які демонструють невпевненість мовця, невизначеність в оцінюванні зображених подій, невпевненість у судженнях. Дослідники дійшли висновку, що малюнки, які зображують драматичні події, викликають у досліджуваних стан тривоги, а опис таких малюнків зазвичай є коротшим, ніж опис малюнків іншого змісту, і характеризується довшим латентним періодом, що передує початку мовлення, вживанням більшої кількості дієслів і меншої кількості прикметників, що надає мовленню динамічнішого забарвлення.

Аналізуючи дослідження особливостей писемного мовлення у тривожному стані, слід відмітити доробок таких учених, як Ч. Осгуд та Е. Уолкер, основою дослідження яких стали близько ста передсмертних записок самогубців [203; 204]. У своєму дослідженні вчені порівнювали ці записки з листами тих самих людей, написаними у звичайному психічному стані, та дійшли висновку, що для писемного мовлення у тривожному стані характерна стереотипність уживаних слів, яка виявляється у виборі мовних одиниць, найбільш притаманних для мовлення індивіда. Окрім того, дослідники стверджують, що писемне мовлення у тривожному психічному стані характеризується помилками узгодження слів, нечіткою синтаксичною композицією, семантично нерелевантними повтореннями, вживанням слів зі значенням семантичної безвинятковості,

наприклад «усі», «нічого», «ніхто», «завжди», «ніколи», вживанням слів із чіткою позитивною або негативною конотацією. Таким чином, можна стверджувати, що для писемного мовлення у стресових ситуаціях притаманні ті самі характеристики, що й для усного мовлення.

Емоційне регулювання мовлення об'єктивується у мовленнєвому процесі та його результаті (мовленнєвому висловлюванні), у єдності процесуального й результативного аспектів. На думку Н. В. Вітт, емоційна регуляція мовлення має власну феноменологію, характеризується особливостями структурної організації та функціонування [24]. Таке регулювання, як стверджує дослідниця, є реалізацією регулятивної функції емоційних особливостей психологічних рис індивіда у вибірковості його мовленнєвого реагування на ситуацію вербального спілкування. При цьому процесуальний аспект емоційного регулювання мовлення залежить від відносно стійких орієнтацій індивіда на певні стресори, а результативний може бути виявлений шляхом аналізу емоційних особливостей висловлювання, які згодом співвідносяться з особистісними характеристиками індивіда.

У ході досліджень Н. В. Вітт виявила, що ситуації діяльності індивіда, у яких розгортаються мовленнєві процеси, часто набувають суб'єктивної емоціогенності, обумовленої упередженням ставленням людини до дійсності. При цьому характер та інтенсивність емоціогенності ситуації визначається тим, наскільки ситуація є особистісно значущою для індивіда. Так, проведений дослідницею аналіз мовлення в умовах спілкування та вирішення вербальних задач продемонстрував, що орієнтації індивіда на певні елементи комунікативних ситуацій безпосередньо залежать від того, в якому емоційному стані він знаходиться.

Окремий напрямок досліджень вербальних проявів тривожності становить вивчення помилок у мовленні. На початку 1970-х рр. В. Фромкін розпочато науковий аналіз мовленнєвих помилок, після чого науковці почали приділяти більшу увагу їхньому дослідженню. Отримані дослідниками результати дали змогу не лише проаналізувати роль лінгвістичних одиниць у продукуванні

мовлення, але й ефективно розкрити взаємозв'язок між мовленням, емоціями й особистістю. До вивчення мовленнєвих помилок звертались такі вчені, як О. О. Залевська, В. І. Капінос, Т. О. Ладиженська, М. Р. Львов, Ю. В. Фоменко, С. Н. Цейтлін та інші.

Одним із факторів виникнення помилок С. Н. Цейтлін визначає складність механізму породження мовлення [150; 151]. Дослідниця зазначає, що в процесі породження мовленнєвого сигналу у свідомості індивіда відбуваються складні процеси: відбір належної синтаксичної системи, лексики для заповнення синтаксичної моделі, відбір потрібних форм слів, а також їхнє розставлення в потрібній послідовності. Оскільки всі ці процеси відбуваються паралельно, то у психіці індивіда відбувається складна робота з оформлення мовленнєвого повідомлення.

При дослідженні вербальних проявів тривожності істотним є аналіз неконтрольованих змін у структурі мовленнєвих повідомлень. У контексті зазначеної проблеми В. І. Галунов виокремлює три основні функції комунікативної системи:

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

На думку вченого, емотивна й індикативна функції забезпечуються на основі єдності трьох груп показників: по-перше, у словесному вираженні, по-друге, у немовленнєвих звуках (сміх, плач, стогони тощо), по-третє, у варіюванні мовленнєвих параметрів (зміна гучності, характеристик основного тону, ритміки й тембру, структури висловлювання тощо). Якщо перший спосіб є аналогічним до реалізації інформативної функції, а другий має досить обмежену сферу функціонування, то третій спосіб є визначальним у забезпеченні емотивної та індикаційної функцій.

Вербальні прояви тривожності виявляються на різних стадіях породження мовлення. Дане питання широко досліджене у теоретичній літературі (Н. І. Жинкін, Л. В. Засєкіна, І. О. Зимня, О. О. Леонтьєв, О. Р. Лурія, М. О. Орап). О. О. Леонтьєв визначає наступні стадії породження мовленнєвого сигналу: 1) мотив; 2) задум; 3) внутрішнє програмування; 4) лексико-граматичне розгортання [70; 71]. Принципово близьку модель породження мовлення запропоновано І. О. Зимньою, яка виокремлює три основні рівні цього процесу: 1) мотиваційно-спонукальний; 2) формувальний (з двома підрівнями – смислотворчим і формулюючим); 3) реалізуючий [47; 48]. М. О. Орап визначає чотири структурні компоненти мовленнєвої дії: 1) орієнтування; 2) планування; 3) реалізація; 4) контроль [98]. Л. В. Засєкіна та С. В. Засєкін наголошують, що при породженні усного мовлення можна виокремити такі стадії: 1) ідентифікація значення; 2) вибір синтаксичної структури; породження інтонаційного контуру; 3) вставлення повнозначних слів; 4) додавання афіксів і службових слів; 5) установа фонетичних сегментів [46].

У роботі ми ґрунтуємося на позиції В. Левелта, який визначає чотири основні стадії породження мовленнєвого сигналу: концептуалізацію, формулювання, артикуляцію і самоконтроль [173]. Спочатку індивід має виробити концепцію того, про що хоче говорити. Далі він перетворює цю думку на лінгвістичний план. На третьому етапі цей план продукується за допомогою мовленнєвого апарату. І, нарешті, індивід контролює власне мовлення для того, щоб визначити, чи він промовив саме те, що хотів, і саме так, як хотів. Зміни мовленнєвих характеристик у стресових станах можуть виникати на будь-якій із цих стадій і можуть бути пояснені з точки зору їхнього функціонування. Відтак визначення вербальних проявів тривожності може здійснюватись на різних стадіях породження мовлення.

І. Стадія концептуалізації. Концептуалізація – це осмислення інформації, що надходить, конструювання предметів і явищ у думках, яке призводить до утворення певних уявлень про світ у вигляді концептів [10, с. 22].

Коцептуальна складова мовлення активно досліджується представниками когнітивної психології. Так, Р. Солсо і Дж. Андерсон вважають, що існують певні «менталії», тобто репрезентаційна система, відмінна від мови. Думка зароджується у цих менталіях і згодом трансформується у лінгвістичну форму.

М. М. Болдирєв наголошує на тому, що людина мислить концептами. При цьому, на думку дослідника, передача будь-якої інформації і процес спілкування в цілому є передачею або обміном концептами у вербальній або невербальній формі. Учений зазначає, що «концепт – це оперативна змістовна одиниця мислення, одиниця або квант структурованого знання» [10, с. 24]. Для обміну концептами в процесі спілкування потрібне мовлення, оскільки їх необхідно вербалізувати, тобто виразити засобами мови. Проте концепти як елементи свідомості є автономними від мови, оскільки мислення людини є невербальним за своєю природою. Так, А. Ейнштейн стверджував: «Слова, написані чи вимовлені, не відіграють, вочевидь, жодної ролі в механізмі мого мислення. Психічними елементами мислення є певні більш-менш зрозумілі знаки чи образи, які можуть бути «за бажанням» відтворені або скомбіновані... Але з психологічної точки зору ця комбінаційна гра, певно, є основною характеристикою творчої думки до переходу до логічної побудови у словах або знаках іншого типу, за допомогою яких цю думку можна буде повідомити іншим людям» [58, с. 61].

Це дає змогу стверджувати, що стадія концептуалізації мовленнєвого сигналу є мисленнєвим процесом, а не мовленнєвим актом. Тому дослідження вербальних проявів тривожності на цьому етапі породження мовленнєвого сигналу є неможливим.

II. Стадія формулювання. Коли лінгвістичне повідомлення організовується на семантичному, синтаксичному, морфологічному й фонологічному рівнях, тривожність виявляється у: 1) особливостях вибору слів; 2) особливостях граматичного оформлення висловлювання (Ф. Голдман-Ейслер, Е. Л. Носенко).

Особливості вибору слів виявляються у таких показниках.

1. Збільшення кількості й тривалості пауз нерішучості перед словами. При цьому характерним є те, що такі паузи з'являються навіть перед тими словами, які є досить часто вживаними й легко актуалізуються в процесі мовлення у звичайному психічному стані, оскільки є передбачуваними в мовленнєвому середовищі.

Як показали дослідження Ф. Голдман-Ейслер, яка вивчала особливості локалізації пауз хезитації, такі паузи є більш закономірними в мовленнєвому потоці перед словами, які відзначаються високою інформативністю, тобто низькою передбачуваністю в цьому контексті [180; 181; 182; 183; 184]. В умовах емоційної напруги така закономірність порушується і виникають тривалі пошукові паузи в поєднанні з часто уживаними та звичними в цьому мовленнєвому оточенні словами.

Як правило, пошукові паузи супроводжуються так званими заповненими паузами, тобто нефонологічними вокальними утвореннями типу «е-е», «кх-кх», «гм», «мм», кількість яких у мовленні в умовах емоційної напруги зростає порівняно з мовленням у звичайному психічному стані.

Унаслідок зростання кількості пошукових пауз у мовленні в тривожному стані більш контрастніше, ніж у мовленні в звичайному психічному стані, виявляється характерна для усного непідготовленого мовлення закономірність чергування циклів так званих «хезитаційних» і «швидких» періодів, які були вперше досліджені й описані Ф. Голдман-Ейслер. Психологічний зміст цієї закономірності полягає в тому, що у так званий «хезитаційний» період висловлювання, в якому відносно короткі відрізки мовлення чергуються з досить довгими паузами, мовець одночасно з розгортанням частини висловлювання в мовленні здійснює випереджальне планування наступного відрізка висловлювання для «швидкого періоду». Після «швидкого» періоду мовець знову постає перед необхідністю здійснювати планування на наступний відрізок мовлення, що й зумовлює появу «хезитаційного» періоду, що настає після «швидкого» періоду.

Отримані Е. Л. Носенко експериментальні дані довели, що описана вище закономірність виявляється ще контрастніше в мовленні у тривожному стані, тобто «хезитаційний» період характеризується ще більшою «хезитаційністю», а «швидкому» періоду притаманна ще більша плавність, ніж у процесі мовлення у спокійному психічному стані [94; 95].

2. Зростання кількості семантично нерелевантних повторень окремих звуків, складів, слів і навіть цілих словосполучень, що передують слову, яке шукається. Під час таких семантично нерелевантних повторів і відбувається пошук потрібного слова. Такі повторення «пошукового» типу досить часто зустрічаються у мовленні в тривожному стані. На думку Е. Л. Носенко, вони найчастіше зустрічаються у мовленні індивідів зі збудливим типом емоційної напруги. При цьому таке явище практично не впливає на темпоральні характеристики мовлення, навіть навпаки – довжина відрізка мовлення, що вимовляється без пауз хезитації, може збільшуватися, проте функціонально такі нерелевантні повторення фактично є еквівалентними пошуковим паузам, а також відображають ускладнення у процесі вибору мовленнєвих одиниць.

На відміну від мовлення індивідів зі збудливим типом емоційної напруги, у індивідів із гальмівним типом емоційної напруги нерелевантні повторення, що виникають під час мовлення, супроводжуються незаповненими пошуковими паузами, які за тривалістю значно перевищують паузи в мовленні індивідів зі збудливим типом напруги.

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

4. Збільшення кількості слів-паразитів, наприклад, «бачите», «знаєте», «ось», «ну» тощо. За даними Е. Л. Носенко, кількість таких типових для індивіда висловлювань може вдвічі зростати під час мовлення в тривожному стані порівняно з їхньою кількістю під час мовлення у звичайному психічному стані.

5. Істотне зниження словникової різноманітності. Емоційне мовлення, за Е. Л. Носенко, характеризується більшою стереотипністю. Так, мовець обирає ті слова, які є найбільш уживаними для нього, які ніби «лежать на поверхні», тобто людина певною мірою спрощує стратегію пошуку слів. Така стереотипність слів виникає також тому, що в тривожному стані індивід у значній мірі використовує різноманітні шаблонні фрази, кліше тощо. Таким чином мовець обирає найлегший шлях побудови потрібного висловлювання [93; 95].

6. Використання різноманітних «ерзац-позначень», поява яких також пов'язана з труднощами, що виникають в усному мовленні при виборі адекватних лексичних одиниць для реалізації замислу висловлювання. Характерним тут є те, що в якості ситуативного замітника виступає, по-перше, не просто семантичне, а повнозначне слово; по-друге, повнозначне слово є досить часто вживаним у мовленні індивіда, а не просто випадковим словом, яке містить у своїй внутрішній формі натяк на потрібне значення. Цей факт, на думку Е. Л. Носенко, є найбільш істотним для розуміння специфіки мовлення в тривожному стані.

7. Виникнення парафазій, тобто слів, що використані неправильно в цьому контексті. При цьому помилка не усвідомлюється і не коригується мовцем [93; 95].

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

З вищезазначеним явищем межує характерне для мовлення в тривожному стані використання великої кількості слів зі значенням семантичної безвинятковості, наприклад, «усі», «нічого», «ніхто», «ніяк» тощо.

З точки зору Е. Л. Носенко, одноплановим із вищеперерахованими явищами слід вважати також явище ширшого використання у висловлюваннях у стані емоційної напруги різноманітних підсилювальних часток, наприклад, «ж» або «вже».

9. Більш часте використання дієслів порівняно з прикметниками, що надає мовленню динамічнішого забарвлення.

Особливості граматичного оформлення висловлювання у ситуаціях емоційної напруги виявляються у:

1. Появі значно більшої, порівняно з мовленням у звичайному психічному стані, кількості граматично й логічно незавершених фраз. Так, висловлювання характеризуються граматичною «нецілісністю», що виявляється у тому, що фрази, які могли б бути представлені як синтаксично безперервні ланцюги, розбиваються на окремі синтагми, смислові зв'язки між якими виражаються здебільшого шляхом співвідношення, а не за допомогою формально-граматичних засобів. У тривожному стані мовець обирає найпростіший спосіб граматичної реалізації висловлювання, з чим пов'язана відсутність граматичного узгодження між окремими частинами висловлювання.

2. Незакріпленості місця залежних членів відносно їхніх «господарів», причому найчастіше залежні члени розміщуються у постпозиції. Унаслідок дистантного положення членів тісних синтаксичних груп логічні зв'язки між окремими словами висловлювання нерідко перекидаються, виникає двозначність [93; 95].

3. Порушенні структури складного синтаксичного цілого (понадфразової єдності). Мовець часто відволікається від викладу основної думки складного синтаксичного цілого, повідомляючи побічні відомості, що істотно ускладнює сприйняття мовлення.

4. Помилках узгодження мовленнєвих одиниць антиципаційного походження. За своїм походженням такі помилки є суто мовленнєвими. У процесі мовлення у звичайному психічному стані вони коригуються мовцем, у результаті чого з'являються переформулювання. Для мовлення в тривожному стані істотним є те, що такі помилки залишаються не виправленими [93; 95].

III. Стадія артикуляції. Показниками тривожності, що виявляються в особливостях моторної реалізації висловлювання визначено такі.

1. Більш яскраве порівняно з мовленням у звичайному психічному стані вираження коливання частоти основного тону й інтенсивності мовленнєвого сигналу. На думку Е. Л. Носенко, особливості динаміки інтенсивності й частоти

основного тону в процесі мовлення в тривожному стані обумовлені зростанням у емоційно-забарвленому мовленні кількості наголосів, більшою переривчатістю мовлення, а також чергуванням у мовленнєвому потоці зон, які характеризуються нечіткою вимовою, та зон із посиленою вимовою.

2. Значні перепади загального темпу мовлення. Оскільки в тривожному стані переривчатість «хезитаційних» періодів у мовленні зростає внаслідок типових для такого стану труднощів у формулюванні думок і виборі слів, то загальний темп мовлення на тих ділянках мовленнєвого ланцюга, які співпадають із цими періодами, значно знижується. У «швидких» періодах плавність збільшується як результат використання звичних виразів, кліше, стереотипного словника, тобто тих мовленнєвих одиниць, які є найчастіше вживаними для мовця. У зв'язку з цим у тривожному стані загальний темп мовлення зростає саме на тих ділянках мовленнєвого ланцюга, які співпадають із «швидкими» періодами [93; 95].

Поряд із коливаннями темпу мовлення такі параметри мовлення, як середня довжина відрізка мовлення, що вимовляється без пауз нерішучості, та середня тривалість окремої паузи, що перериває потік мовлення, зазнають помітних змін. Ці показники більш яскраво, ніж загальний темп мовлення, демонструють кількість та інтенсивність тих труднощів, які виникають у процесі граматико-семантичної реалізації мовленнєвого висловлювання в тривожному стані [93; 95].

3. Зростання темпу артикуляції (абсолютного темпу мовлення). Саме з цим, вочевидь, пов'язана й характерна для мовлення в тривожному стані змазаність вимови. При цьому для мовлення властиві помилки антиципаційного походження. Частина таких помилок мовець не помічає і не виправляє, але іноді у мовленні виникає скандування (своєрідна реакція на вищезначені помилки), яке не виконує в цьому випадку функції, закріпленої за ним у мовленні як за засобом емпізи [93; 95].

4. Зміни довжини латентного періоду реакції на репліку співрозмовника. Згідно з експериментальними даними, отриманими Е. Л. Носенко, порівняно з мовленням у звичайному психічному стані він різко скорочується в тривожному стані у людей зі збудливим типом емоційної напруги й збільшується у людей із гальмівним типом емоційної напруги. Під час досліджень були встановлені випадки, коли індивід починає реагувати на репліку співрозмовника, не дослухавши її до кінця й не вловивши її смислу, наслідком чого його відповідь може не завжди бути адекватною.

5. Виникнення помилок в артикуляції звуків поряд із підкреслено посиленою вимовою, що часом переходить у скандування.

IV. Стадія самоконтролю. Час від часу в процесі мовлення індивід перериває самого себе та самостійно коригує власні помилки. В. Левелт виокремлює три основні причини виникнення самокорекцій у мовленні [195]. По-перше, мовець усвідомлює, що інший порядок подання інформації може полегшити сприймання або бути більш ефективним, а отже перериває поточне повідомлення й замінює його на інше. По-друге, мовець усвідомлює, що повідомлення повинно бути переформульоване й тому перериває себе. Дослідник зазначає, що такі переформулювання можуть бути спричинені семантичною дифузністю вжитих мовцем слів, необхідністю застосування точної термінології або узгодження її з тими термінами й висловами, що вживалися у попередніх висловлюваннях. По-третє, мовець усвідомлює, що під час породження мовленнєвого повідомлення була зроблена лексична помилка, і перериває себе, щоб виправити її.

Д. Керрол стверджує, що самовиправлення мають чітко визначену структуру та складаються з трьох частин:

1. Після того, як індивід помічає помилку у власному висловлюванні, він перериває самого себе двома можливими способами. З одного боку, індивід прагне відразу ж виправитися, тому перериває себе безпосередньо після

допущеної помилки. З іншого боку, він може завершити те слово, яке вимовляє, і тоді перериває себе по завершенню наступного слова після помилки.

2. Далі індивід використовує так звані коригувальні вислови, які дають змогу слухачеві зрозуміти факт внесення коректив. До таких фраз належать фрази типу «Я маю на увазі», «Тобто...», «Я хотів сказати» тощо.

3. Після самопереривання і введення коригувального вислову відбувається безпосередньо виправлення. Зазвичай мовець коригує власні вислови таким чином, щоб максимально полегшити слухачеві сприймання, оскільки останній повинен не лише зрозуміти саму корективу, але й пов'язати її з тим, про що говорилося раніше [173].

Переформулювання і самокорекції у процесі породження висловлювання в умовах тривожності є настільки численними, що на них указують фактично всі дослідники, які вивчали мовлення у зв'язку з емоційними станами (Л. В. Засекіна, Д. Керрол, В. Левелт, Дж. Маль, Е. Л. Носенко).

Отже, на основі аналізу теоретичної літератури можемо стверджувати, що тривожний стан впливає як на усне, так і на писемне мовлення індивіда, та виявляється у низці вербальних порушень. В усному мовленні ці прояви можна простежити на трьох рівнях породження мовленнєвого сигналу: стадії формулювання (проблеми з вибором слів; поява нерелевантних повторень; зниження словникової різноманітності; вживання пошукових слів, слів-паразитів, ерзац-позначень, слів із чіткою позитивною або негативною конотацією; поява граматично й логічно незавершених фраз; незакріпленість місця залежних членів речення; порушення структури складного синтаксичного цілого; помилки узгодження слів); стадії артикуляції (коливання частоти основного тону; зміни в загальному темпі мовлення та артикуляції, довжині латентного періоду реакції на репліку співрозмовника; помилки в артикуляції звуків); стадії самоконтролю (самопереривання та введення виправлення; вживання коригувальних висловів).

Вербальними порушеннями, характерними для писемного мовлення, є такі: зменшення середнього розміру речень; словникова одноманітність; частіше

вживання дієслів порівняно з прикметниками, порушення граматичного оформлення повідомлень; порушення логічної зв'язності викладу думки; описки, які проявляються у заміні або в пропуску літер, а також недописуванні закінчень у словах.

Окрім того, дослідники впливу тривожного стану на мовленнєву діяльність зазначають, що порушення спостерігаються не лише в продуктивних, але й у рецептивних видах мовленнєвої діяльності, причому визначальним для виникнення вербальних проявів тривожності є стан емоційної напруги.

1.3. Аналіз поняття «емоційна напруга» в теоретичній літературі

Результати теоретичного аналізу свідчать про те, що вербальні прояви тривожності фіксуються на трьох стадіях породження мовлення (формулювання, артикуляція, самоконтроль) і спостерігаються в ситуаціях емоційної напруги. Це логічно обумовлює необхідність теоретичного вивчення феномену емоційної напруги.

Стан емоційної напруги розглядається як один із найбільш інтенсивних психічних станів, що здатний впливати на процес діяльності та його загальну ефективність. Враховуючи важливість усебічного вивчення цього психічного стану, його дослідженням займалися такі вчені, як К. О. Абульханова-Славская, Ю. І. Александров, Б. Г. Ананьев, В. В. Білий, В. О. Бодров, С. В. Василенко, В. О. Ганзен, М. І. Дьяченко, Г. В. Залевський, Б. В. Зейгарник, О. О. Конопкін, Л. В. Куліков, Б. Ф. Ломов, В. Л. Маріщук, Н. І. Наєнко, Е. Л. Носенко, О. В. Овчиннікова, Г. І. Перекопський, Н. В. Табаріна, М. П. Рапохін, О. І. Філенко та інші.

Проблема емоцій розглядалася ще представниками античної філософії. Так, Аристотель вважав, що люди й тварини мають властивість чуттєвого оцінювання речей як хороших або поганих для них, і таке оцінювання викликає емоцію, тобто задоволення чи незадоволення [5]. Цієї ж думки щодо пояснення емоцій

дотримувався й Ф. Аквінський [140]. Р. Декарт стверджував, що емоції викликаються збудженням вроджених рефлекторних актів, які супроводжуються необхідними для виживання фізіологічними змінами [40]. З ним погоджувався Ч. Дарвін, який підкреслював пристосувальну роль виразних рухів, які супроводжують емоцію [38]. С. Л. Рубінштейн наголошував на тому, що сферу емоцій складає ставлення індивіда до того, що його оточує [117]. Однією з ознак емоції учений вважав вираження стану суб'єкта. О. М. Леонт'єв вважав, що емоційні процеси відображають той зміст, які мають об'єкти та ситуації, які впливають на індивіда, а також їхнє значення для нього [73]. М. Д. Левітов наголошував на тому, що емоції слід розглядати як психічні стани, які він розумів як самостійну цілісну характеристику психічної діяльності за певний період часу [67]. На думку Є. П. Ільїна, розуміння емоційного реагування як стану дозволяє глибше зрозуміти суть емоції та її функціональне значення для організму [51]. За К. Е. Ізардом, «емоція – це дещо, що переживається як почуття (feeling), яке мотивує, організовує й направляє сприймання, мислення та дії» [49, с. 29]. Вона мотивує, мобілізує енергію, яка сприймається суб'єктом як поштовх до виконання дії. Емоція керує розумовою й фізичною активністю індивіда й спрямовує її в певне русло. Сучасні дослідники емоцій вивчають їх через категорію стану.

В. І. Даль під поняттям «стан» розумів «становище, у якому хтось або щось перебуває» [37]. У сучасній психології психічний стан розуміють як «психологічну характеристику людини, що відображає її тривалі, статичні душевні переживання» [81, с. 58]. У психологічному словнику за редакцією К. К. Платонова наголошено на проміжному місці психічних станів між психічними процесами й психічними властивостями індивіда [102].

Більшість учених визначають поняття «стан» як сукупність певних характеристик: процесів, функцій та якостей, компонентів психіки тощо, які обумовлюють ефективність діяльності, працездатність, рівень активності систем, поведінку [79; 82; 124]. Є. П. Ільїн визначає стан як реакцію функціональних систем на зовнішні й внутрішні подразники, спрямовану на отримання корисного

для організму результату [51]. На думку О. О. Прохорова, важливою функцією станів є інтеграція окремих психічних станів і створення функціональних одиниць: процес – стан – властивість [109].

Психічний стан як самостійна категорія вперше була виокремлена В. М. Мясіщевим (1932), проте в теоретичному плані питання про психічні стани вперше було поставлено М. Д. Левітовим (1964). У ході досліджень психічний стан тлумачиться вченими як особлива категорія, що об'єднує в собі цілу групу психічних явищ. Так, Ю. М. Забродін розглядає психічний стан як певну підмножину множини зворотної самоосвіти індивіда, яка пов'язана з його професійною діяльністю [43]. На думку Т. С. Кириленко та Ю. Є. Сосновікової, психічний стан – це тимчасовий стан системи «психіка», який відображає все, що відбувається в психіці людини у певний момент її життя [53; 124]. К. К. Платонов розглядає психічний стан як проміжну ланку між психічними процесами та властивостями індивіда [101]. О. О. Прохоров визначає психічний стан як результат взаємодії ситуації й особистісних властивостей людини [109].

В. М. Юрченко визначає психічний стан як «складне, цілісне, поліструктурне, поліфункціональне та особистісно обумовлене психофізіологічне явище, яке характеризує психосоматичну організацію людини в проміжках часу між двома значущими для неї змінами ставлення до зовнішнього або внутрішнього середовища і виконує функції відображення, регулювання та інтеграції її життєдіяльності та поведінки» [160, с. 31].

Отже, психічні стани у теоретичній літературі розглядаються як:

– тимчасовий стан свідомості й настрою, що виникає в індивіда у певний момент. Згідно з цією точкою зору, у психічних станах відображається взаємодія індивіда з середовищем і, як наслідок, будь-які зміни в зовнішньому середовищі, організмі або психіці індивіда спричиняють зміни в рівні його активності й характері його переживань (Т. Гайден, Ю. М. Забродін, В. Мішел) [185];

– конкретний вияв взаємодії психічних процесів у ході здійснення робочої діяльності. Тобто, психічні стани визначаються інформаційним чинником й організують адаптивну поведінку індивіда на вищому психічному рівні з

урахуванням його мотивів, установок і ставлення до подій, що відбуваються (Н. Д. Завалова, В. О. Пономаренко) [45];

– явище, що характеризується цілісністю, є реакцію індивіда на зовнішні та внутрішні стимули, слугує проміжною ланкою між процесами й властивостями індивіда та має певні часові межі (Т. С. Кириленко, Д. П. Приходько, О. О. Прохоров, Ю. Ю. Сосновікова) [106].

У нашому дослідженні ми ґрунтуємося на визначенні М. Д. Левітова, який розуміє психічний стан як цілісну характеристику психічної діяльності за певний період часу, що показує своєрідність проходження психічних процесів залежно від відображення речей і явищ дійсності та психічних властивостей особистості [66; 67].

До особливостей психічних станів належать: 1) цілісність; 2) рухливість і відносна стійкість; 3) прямий і безпосередній взаємозв'язок із психічними процесами й властивостями індивіда; 4) їхня індивідуальна своєрідність і типовість; 5) значне різноманіття; 6) полярність [83, с. 13].

Є. П. Ільїн характеризує психічні стани 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 такими критеріями: 1) тривалість стану (короткочасний або затяжний); 2) інтенсивність; 3) модальність (стенічна чи астенічна); 4) суб'єктивне відчуття (приємне або неприємне); 5) ступінь усвідомлення й регуляції (розуміння індивідом того, що з ним відбувається і можливість контролювати власні дії); 6) походження [121].

Ю. Ю. Сосновікова класифікує психічні стани за ознаками: тривалості, просторових характеристик, структурних особливостей залежно від переваги визначеного з'єднання одного компонента психіки [124]. На цій основі можна виокремити такі групи психічних станів:

– група станів, у яких найбільш яскраво виражені особистісні якості: темперамент, характер, можливості;

– група станів, що залежать від переваги основних компонентів психіки: емоційної, вольової, інтелектуальної.

Є. П. Ільїн зазначає, що за психологічними ознаками стани класифікуються на інтелектуальні, емоційні, вольові й комбіновані [50].

В. М. Юрченко виокремлює п'ять основних груп станів за їхньою основною функцією: 1) емоційні, пов'язані з домінуванням афекту та функцією реактивного регулювання; 2) вольові, пов'язані з домінуванням проявів волі та функцією активного регулювання; 3) перцептивні, пов'язані з домінуванням перцепції та функцією реактивного відображення; 4) мисленнєві, пов'язані з домінуванням мислення та функцією активного відображення; 5) змінні, пов'язані з глибинним „Я” [160, с. 16].

Вивченням психічних станів у контексті навчальної діяльності студентів займалися такі вчені, як І. В. Волженцева, Г. Ш. Габдрєєва, А. І. Кіколов, О. І. Кузнецов, Т. А. Немчин, Я. О. Плікус, А. О. Прохоров, В. А. Семиченко, Ю. Е. Сосновікова. Дослідники наголошують, що психічні стани студентів мають значний вплив на їхнє навчання. Як зазначає І. В. Волженцева, «психічні стани займають важливе місце в навчальному процесі, визначаючи багато в чому його успішність. Значна інтенсивність розумової діяльності, підвищені вимоги, які ставляться змістом, формами й методами у вищому навчальному закладі до інтелектуальної діяльності, призводять до емоційного напруження студентів, до підвищеного напруження регуляторних механізмів центральної нервової системи та інших анатоμο-фізіологічних систем організму» [25, с. 6].

Учені класифікують психічні стани за характером переживань і за мірою їхньої продуктивності. Згідно з першою класифікацією, психічні стани поділяються на позитивні й негативні, а друга класифікація передбачає існування стеничних та астеничних психічних станів. На думку дослідників, позитивні психічні стани пов'язані з задоволенням потреб і потягів, а негативні – з їхнім відстроченням, появою перешкод у досягненні мети; стеничні психічні стани підвищують продуктивність діяльності студентів, водночас астеничні психічні стани зумовлюють погіршення успішності [25; 60].

І. В. Волженцева наголошує на тому, що психічні стани в контексті навчальної діяльності доцільно класифікувати за їхнім впливом на діяльність і

поведінку [25]. За цією ознакою дослідниця виокремлює оптимальні, стресові, депресивні й сугестивні психічні стани. Оптимальні стани є такими, що найбільше відповідають конкретному виду діяльності, забезпечуючи максимальний успіх у навчанні (допитливість, зосередженість, посидючість, уважність тощо). Стресові психічні стани викликають напругу, скутість, відсутність зосередженості й уваги, погану кмітливість у процесі навчання. Депресивні психічні стани (млявість, обмежена рухливість, апатичність, пасивність) обумовлюють недієздатність студента. Сугестивні психічні стани, на думку І. В. Волженцевої, можуть бути шкідливими чи корисними для навчальної діяльності, оскільки такі стани є засобом регуляції активності студента, спонукають до або утримують від виконання певних дій і вчинків, сприяють або заважають використанню студентами їхніх потенційних сил і розумових здібностей. Особливого значення у навчальній діяльності студента набувають аутосугестії (самопереконавання, самопояснення, самозаборони), що регулюють процес пізнання. Дослідниця виокремлює особливу групу психічних станів, дидактогенії, зазначаючи, що вони виникають у студентів як реакція на нетактовну поведінку педагога, в результаті чого страждає рівень самооцінки й самоповаги студентів, що позбавляє їх упевненості в собі, власних силах і можливостях. При цьому І. В. Волженцева зазначає, що дидактогенії не обов'язково виявляються у почутті образи, проте завжди передбачають втрату впевненості в собі.

О. І. Кузнецов виокремлює психічні стани у навчальній діяльності студентів за принципом тимчасової характеристики, зазначаючи, що вони можуть бути короткочасними, зтяжними і тривалими [60]. На думку дослідника, вид стану визначається домінуванням психологічних компонентів: вольових психічних станів (активність і пасивність, рішучість і нерішучість, впевненість і неупевненість, стриманість і нестриманість тощо), емоційними психічними станами (радість, прикрість, обурення, злість, образа, задоволеність, незадоволеність, бадьорість, пригніченість, відчай, боязкість тощо), гностичними

психічними станами (допитливість, цікавість, здивування, сумнів, зосередженість, зацікавленість тощо).

Вивчаючи зміни психічних станів студентів у процесі навчальної діяльності, І. В. Волженцева довела, що їхні зміни є результатом напруженої розумової діяльності. Дослідниця зазначає, що наприкінці семестру в студентів з'являються і зростають «негативні, нерегульовані тенденції, що підсилюються на початку сесії. Якщо до закінчення семестру це лише тенденція, то до початку і закінчення сесії погіршення стану стає явним. З'являються страх і невпевненість у собі, що в багатьох студентів, пов'язуючись із заниженою самооцінкою, у свою чергу призводить до нових афективних переживань» [25, с. 7].

Стан емоційної напруги обумовлений сильною емоцією, яка виникла в умовах складної значимої ситуації. На думку Н. І. Наєнко та О. В. Овчиннікової, стан емоційної напруги виникає тоді, коли дія мотиву спрямована на досягнення високого результату в умовах, які заважають досягненню мети та водночас не відповідають актуальним можливостям людини, рівневі її цілей [86; 87; 88; 96]. Таким чином, однією з найбільш характерних рис емоційної напруги є наявність процесу інтелектуальної оцінки ситуації у структурі цього стану.

Емоційна напруга може виникнути в людини у важких умовах, при розумовому й емоційному перевантаженні, що створюються:

- 1) необхідністю швидкого прийняття відповідального рішення;
- 2) складністю завдання;
- 3) дефіцитом часу в процесі виконання людиною значущої для неї діяльності;
- 4) підвищеною відповідальністю за роботу, що виконується;
- 5) невдачами в діяльності тощо [93; 95].

Іншою характерною особливістю стану емоційної напруги є наявність переважно негативного, дезорганізуючого впливу на діяльність і стан людини. З огляду на це В. Л. Маріщук запропонував розрізняти поняття «емоційна напруженість» та «емоційна напруга» [79]. На його думку, емоційна напруженість характеризується активацією різноманітних функцій організму, що пов'язано з

активними вольовими актами. Емоційна напруга ж, на думку дослідника, призводить до тимчасового зниження стійкості психічних процесів й працездатності. Проте більшість учених не розрізняють ці два поняття [51; 61; 153].

Термін «емоційна напруга» часто розглядається як релевантний терміну «стрес». Так, згідно з тлумаченням «Великого психологічного словника» за редакцією Б. Г. Мещерякова та В. П. Зінченка, «стрес – це стан психічної напруги, що виникає у людини в процесі діяльності в найбільш складних, важких умовах як у повсякденному житті, так і в особливих обставинах, наприклад, під час космічного польоту, при підготовці до випускного іспиту або перед початком спортивних змагань» [12, с. 479].

Вперше поняття стресу було введено канадським фізіологом Г. Сельє, який виявив феномен неспецифічної реакції організму у відповідь на різноманітні шкідливі впливи [119; 120]. Психічний прояв синдрому, відкритого Г. Сельє, отримав назву «емоційний стрес». Найчастіше під цим поняттям розуміються негативні афективні переживання, які супроводжують стрес і призводять до несприятливих змін в організмі індивіда [139].

Р. С. Лазарус запропонував розрізняти фізіологічний і психологічний види стресу [64; 191; 194]. Він підкреслив важливість урахування інтелектуальних та особистісних компонентів як факторів, які визначають розвиток стресу. Аналіз психологічного стресу, на думку дослідника, вимагає врахування таких моментів, як значимість ситуації для суб'єкта, інтелектуальні процеси, особистісні характеристики людини. Так, у ході виникнення емоційного стресу адаптація передуює ситуації, настає завчасно, тому емоційний стрес у такому випадку може бути доцільним. Розмежування фізіологічного й психологічного стресу внесло певну впорядкованість та акцентувало увагу на необхідності вивчення саме психологічних особливостей цього стану.

Залежно від концептуально-методологічних засад стрес може розглядатися як якість ситуації, що не залежить від ставлення до неї індивіда (Х. Басовиць); одночасно як якість стимулу і як реакція індивіда на цей стимул (Ф. Александер);

як реакція індивіда на певну ситуацію (Д. Механік); як об'єктивно випробувані труднощі, суб'єктивне переживання й емоційна напруга (Р. Л. Кан) [162; 165; 166; 186; 201]. А. Говард, Н. І. Наєнко, Р. Скотт пропонують розглядати стрес через категорію напруги [88; 207]. В. О. Ганзен визначає емоційну напругу однією з суб'єктивних характеристик стресу, як реакцію індивіда на діяльність або ситуацію [31].

Іншою складною проблемою, яка викликала суперечливі судження у ході її розробки, визначається співвідношення емоцій і стресу. Вважається, що фундаментальним компонентом психологічного стресу є емоційне збудження. Саме тому окремі дослідники почали ототожнювати поняття стресу й емоцій, як зазначав М. Арнольд: «унаслідок свого підкреслено наукового звучання поняття психологічного стресу в останні роки часто заміняло термін емоція» [88, с. 6]. Дослідники визначають значущість окремих емоцій, які викликають стресові стани. До них переважно належать гнів, страх та їхні похідні чи змішані форми. Характерною є тенденція розглядати стрес як особливий стан поряд з іншими емоційними станами (почуттями, афектами, тривожністю тощо). Окремі автори (О. В. Овчиннікова, В. К. Вілюнас) пропонують досліджувати проблему стресу через призму функціонального аспекту як проблему впливу емоцій на продуктивну діяльність суб'єкта [19].

Р. С. Лазарус і Л. Леві тлумачать емоційний стрес як процес, що відбувається за наявності таких компонентів: 1) загрози, що виникла дистанційно; 2) сприймання й емоційного переживання цієї загрози індивідом, інтелектуальної оцінки ступеня її значущості; 3) фізіологічних наслідків указаних переживань [192; 193].

В. Л. Маріщук та В. І. Євдокімов розглядають емоційну напругу як стан, близький до психологічного стресу, і вважають що вона, як і стрес, проходить через три стадії: емоційного збудження, емоційної напруженості й емоційної напруги [78]. На їхню думку, у відповідь на зовнішні подразники відбувається не лише відображення й оцінювання впливів, але й виникає певне емоційне збудження (тривога) як сигнальний процес, який є саме підсвідомим аналізом

інформації, незадоволеної потреби або оцінюванням несприятливого стану в організмі. Після цього, за умови виникнення на основі вольових актів певної усвідомлюваної активної діяльності індивіда, починає розвиватися емоційна напруженість як сигнальний процес і регуляція функціональних резервів. При цьому емоційна напруженість спрямована на досягнення успіху в діяльності, що виконується. Однак за надмірних за своєю силою або астенічних за своїм забарвленням і спрямованістю емоцій може розвинути негативний стан емоційної напруги, для якого є характерними надлишкова мотивація й самозбудження, надзвичайно сильний спалах стеничних емоцій, надвисока тривога, а іноді й почуття страху. Тому емоційну напругу дослідники визначають як стан, що характеризується тимчасовим зниженням стійкості психічних і психомоторних процесів, а також зниженням працездатності. Н. І. Наєнко вводить термін «психічна напруга», при цьому тлумачить його як психічний стан у складних умовах загалом, незалежно від ефектів, які він викликає [88].

Врахування у понятті «стрес» фізіологічних чинників виникнення емоційної напруги обумовлює розгляд стресу й емоційної напруги як рядоположних і взаємозалежних понять. Стрес виникає як наслідок пролонгованого перебування в ситуації емоційної напруги. Тому у створенні програми емпіричного дослідження вербальних проявів тривожності обов'язковим є врахування фізіологічних причин виникнення емоційного стресу, що впливають на зміни мовлення у ситуаціях емоційної напруги.

Висвітлюючи детермінанти емоційної напруги, умовно їх можна поділити на пов'язані з індивідуально-психологічними особливостями індивіда та пов'язані з його діяльністю. Так, Л. Г. Дика та В. В. Семикін визначають когнітивні, емоційні, мотиваційні й активаційні детермінанти стану емоційної напруги [41]. В. О. Ганзен та В. М. Юрченко основними детермінантами стану емоційної напруги визначають перцептивні, вольові, афективні та розумові [32]. На їхню думку, основу афективно-вольових детермінант становлять потреби індивіда; а розумові детермінанти визначають загальне тло його психічних станів. Цю точку

зору поділяють В. П. Панюшин і Л. С. Сонцева, приймаючи за основні детермінанти мотиви й емоції, когнітивні та поведінкові елементи [99].

Вчені вважають установку однією з найголовніших детермінант стану емоційної напруги. Загалом установка розуміється школою Д. М. Узнадзе як стан, що передує певній діяльності й визначає її здійснення. Її вважають одним із компонентів структури напруги та внутрішньою складовою психіки індивіда. Так, О. С. Прангішвілі визначає установку як стан готовності певним чином задовольнити потребу [105].

Досліджуючи механізм виникнення напружених психічних станів, Д. П. Приходько описує його таким чином [106]. У випадку впливу будь-яких подразників на психіку індивіда виникає певне збудження, сила якого безпосередньо залежить від інтенсивності цього впливу. В особливих та екстремальних умовах той самий вплив викликає підвищене збудження, тому чим слабшою є сила нервової системи, тим швидше активізуються гальмівні процеси. При цьому до психологічного механізму виникнення стану емоційної напруги додається лабільність як типологічна властивість нервової системи, від рівня якої залежить кількість інформації, яку індивід зможе сприйняти й обробити без викривлень. Важливу роль у цьому випадку відіграє професійна пам'ять індивіда, оскільки саме вона є однією з найважливіших форм психічної регуляції поведінки й діяльності людини. Пам'яті належить важливе місце в здійсненні всіх інших форм психічної діяльності індивіда, у його когнітивних, вольових, емоційних процесах, а також у здатності до інтелектуальної оцінки та прогнозування [15].

Виходячи з вищезазначеного, можна стверджувати, що механізм розвитку емоційної напруги у конкретній ситуації та ступінь прояву її ознак залежить від ряду чинників: рівня самооцінки, підвищеної відповідальності, рівня очікувань, мотивації, установки, набутого досвіду індивіда, хронічна втома тощо. Ю. В. Щербатих стверджує, що прогноз розвитку події, яка очікується, модифікується відповідно до існуючої інформації та установок, після чого відбувається кінцеве оцінювання ситуації. Якщо індивід, свідомо чи несвідомо, оцінює ситуацію як загрозову, то виникає стрес. Паралельно відбувається

емоційне оцінювання події. При цьому первинний запуск емоційної реакції розвивається на несвідомому рівні, а потім додається ще й емоційна реакція, обґрунтована висновками, зробленими після раціонального аналізу. При цьому емоційна напруга може модифікуватися до посилення або послаблення інтенсивності залежно від ряду суб'єктивних факторів, які ґрунтуються на попередньому досвіді, мотиваціях, установках та очікуваннях індивіда [158].

Вчені, аналізуючи напругу, пов'язували її з особливостями ситуацій і стимулів, які впливали на людину (В. О. Бодров, М. Борневассер, Л. Д. Гіссен, В. Л. Орлов). При цьому з метою викликати реакцію дослідники намагалися знайти ті фактори оточення, які діють як стресори. Проте було виявлено, що в однакових умовах різні індивіди реагують по-різному, причому такі розходження стосувалися як ступеня потрапляння під ці впливи, так і типу ефектів, які спостерігалися. Так, в окремих індивідів спостерігалася висока стійкість до стресу, в інших – низька, при цьому в одних індивідів діяльність покращувалася, а в інших – погіршувалася. Така специфічність у стані емоційної напруги обумовлюється не лише характером зовнішньої стимуляції, але й психологічними властивостями суб'єкта [196].

Дослідниками підкреслюється наявність змін у фізіологічних системах індивіда, обумовлених емоційною напругою. Так, для виявлення станів емоційної напруги психологи-експериментатори (В. К. Вілюнас, К. Е. Ізард, О. Р. Лурія, В. М. Мясіщев, Н. І. Наєнко, О. В. Овчиннікова) насамперед намагалися визначити головні супровідні психофізіологічні зміни (у диханні, периферійному кровообігу, тиску крові й частоті пульсу). Вони дають змогу визначити окремі показники, які відіграють важливу роль у ході ідентифікації головних параметрів емоційності, наприклад, «напруження – розслаблення». Іншим об'єктивним показником стану емоційної напруги є зовнішні зміни, до яких належать тремтіння, збліднення, зміни в мовленні. Завдяки зовнішньому вираженню ці зміни можна порівнювати.

Одна з тенденцій, що впливає з концепції У. Кеннона стосовно мобілізуючої функції емоцій, свідчить про те, що в стресовій ситуації

відбувається енергетична мобілізація організму, яка відображається у змінах ендокринних, вегетативних, рухових та інших функцій.

З іншого боку, фізіологічні процеси, які виникають під впливом надзвичайних подразників, відображають не лише енергетичні зміни в організмі, але й сприймання індивідом ситуації, здатність оволодіти нею тощо [189; 190], тобто фізіологічні реакції характеризуються вибірковістю на специфічні особливості конкретної ситуації.

Окрім фізичних параметрів, у ході оцінювання емоційної напруги часто використовуються показники діяльності. На основі цього вчені виокремлюють два типи напруги – з позитивним, мобілізуючим ефектом, і таку, що викликає погіршення діяльності.

Дослідження цієї проблеми дали змогу визначити різні форми емоційної напруги. Так, В. Л. Маріщук класифікує напругу за двома ознаками: 1) характером порушень діяльності, 2) силою та стійкістю таких порушень [78]. За першою ознакою розрізняють такі форми напруги, як гальмівна, імпульсивна та генералізована. Гальмівна форма характеризується уповільненим виконанням інтелектуальних операцій, при цьому виникають проблеми переключення уваги, труднощі формування нових навичок і трансформацією вже набутих, при цьому погіршується здатність виконувати звичні дії в нових умовах тощо. Імпульсивна форма напруги відображається у збільшенні кількості помилкових дій, хоча при цьому темп роботи зберігається або навіть збільшується. У такому випадку характерними явищами є схильність до малоусвідомлюваних, імпульсивних дій, помилки в ході розпізнання сигналів, які поступають, забування інструкцій, невинуватна квапливість тощо. Такі прояви є особливо характерними для індивідів із недостатньо сформованими професійними навичками. Генералізованій формі напруги притаманне сильне збудження, значне погіршення виконання, порушення рухової координації, одночасне пониження темпу роботи й збільшення помилок, що може викликати припинення певного виду діяльності.

На думку В. Л. Маріщука, ступінь напруги за ознакою сили й стійкості порушень може бути трьох видів:

- 1) незначна, яка швидко зникає;
- 2) довготривала, яка помітно впливає на процеси діяльності;
- 3) довготривала, значно виражена, яка практично не зникає, незважаючи на профілактичні заходи [78].

На думку П. К. Анохіна, стан емоційної напруги завжди гальмує всі види діяльності, оскільки функціональна система, що керує діяльністю людини у звичайному психічному стані, перебудовується під впливом негативних емоцій [4].

З точки зору Е. Л. Носенко, емоційна напруга виникає як результат сприймання індивідом певної життєвої ситуації як такої, що не співпадає з його життєво важливими потребами, заважає успішному досягненню цілі. Досягнення цієї цілі є тією внутрішньою причиною, яка керує перебудовою функціональної системи. При цьому є два способи досягнення мети: 1) мобілізація усіх зусиль для досягнення бажаного результату та задоволення потреби; 2) пасивна відмова від діяльності [93; 94; 95].

Вибір окремого способу вирішення ситуації залежить від того, якою мірою індивід використовує систему соціальних значень як основу для програмування власних дій. Так, на думку Н. І. Наєнко, виконання складних завдань в екстремальних умовах діяльності має, з одного боку, характер необхідності, а з іншого – часто пов'язане з загрозою благополуччю індивіда і навіть із ризиком для його життя [87; 88; 89]. Як правило, індивід намагається діяти згідно з об'єктивною необхідністю. Проте, як зазначає В. В. Суворова, в стані емоційної напруги відбувається відмова від діяльності, що засвідчує переключення уваги індивіда від зовнішніх завдань на самозахист [127; 128; 129].

У процесі виконання індивідом важливої діяльності, коли існує загроза її реалізації, можуть виникати зміни в характері перебігу моторно-поведінкових реакцій, які класифікуються В. В. Суворовою як «зрив у бік збудження» або «зрив у бік гальмування». У випадку «зриву в бік збудження» виникає імпульсивність у діях, метушливість. Рухи стають швидшими, розмашистими, виникає відволікання уваги, її переключення з одного об'єкта на інший. Таке явище

засвідчує наявність активних спроб індивіда знайти вихід із ситуації емоційної напруги. У разі «зриву в бік гальмування» діапазон рухів індивіда звужується, виникає скованість пози, напружений вираз обличчя, з'являється надлишкова увага, спрямована на один об'єкт.

На думку більшості дослідників, які вивчали особливості діяльності в ситуаціях емоційної напруги, остання потребує максимально швидкого виконання усіх дій та операцій, спрямованих на досягнення цілей. Так, Д. М. Завалішина дійшла висновку, що в ситуації браку часу перебудова діяльності реалізується у таких тенденціях:

- 1) спрощення діяльності;
- 2) інтенсифікація сенсорних, розумових і моторних процесів, пов'язаних із обробкою інформації;
- 3) поєднання різних етапів окремих дій, тобто сенсорний «вхід» однієї дії та моторний «вихід» іншої;
- 4) створення більш згорнутих та економних моторних схем і укрупнення оперативних одиниць діяльності;
- 5) вибіркове обмеження сенсорного та моторного полів дії тощо [44].

Згідно з Р. С. Лазарусом, загроза є передбаченням індивідом можливих небезпечних наслідків ситуації [64]. Процеси оцінювання загрози, пов'язані з аналізом значення ситуації і ставленням до неї, є складними за характером, оскільки містять не лише перцептивні функції, але й процеси пам'яті, здатність до абстрактного мислення, елементи минулого досвіду індивіда, його навчання тощо. Поняття загрози є ключовим у концепції Р. С. Лазаруса, оскільки, на його думку, саме вона породжує захисну діяльність або захисні імпульси, які мають аналогічні характеристики, притаманні водночас емоційним станам. Вони спрямовані на усунення або зменшення небезпечних впливів і виражаються в різному ставленні до цих впливів, наприклад, запереченням, подоланням або прийняттям ситуації. Природа захисних механізмів залежить як від ситуаційних, так і від особистісних факторів. Проте Р. С. Лазарусом не визначені особливості реалізації цієї залежності та критерії виникнення окремого захисного механізму. Важливою

рисию концепції вченого є врахування індивідуальної структури особистості кожного індивіда, яка обумовлює розбіжності між індивідами в процесах оцінювання загрози й подолання стресу.

Аналіз теоретичної літератури також дає змогу виокремити загальні показники наявності емоційної напруги у фізіологічних і психологічних станах людини:

1. Зміна поведінкових реакцій: а) тремор рук; б) зменшення швидкості сенсомоторної реакції; в) зайва метушливість; г) порушення мовленнєвих функцій.

2. Зміна інтелектуальних процесів: а) проблеми з концентрацією уваги; б) порушення логіки мислення; в) труднощі в прийнятті рішення; г) зниження творчого потенціалу; г) проблеми з розумінням і відтворенням інформації.

3. Зміни фізіологічних процесів: а) прискорене серцебиття; б) утруднене дихання; в) підвищене напруження м'язів; г) збліднення або почервоніння шкіри обличчя; г) головні болі; д) сухість у роті; е) розлад шлунку; є) погане самопочуття.

4. Загальний емоційний стан: а) зміни загального емоційного фону; б) вираження негативних емоцій; в) зниження самооцінки; г) підвищена тривожність.

Отже, на основі проведеного аналізу в нашому дослідженні ми розглядаємо емоційну напругу як психічний стан, який виявляється в тимчасовому зниженні стійкості психічних процесів, що зумовлює зниження працездатності й ефективності діяльності. Змістом емоційної напруги є зростання інтенсивності тривожності як реакції на зовнішню або внутрішню проблему. Основними показниками емоційної напруги визначаються зміни поведінкових реакцій, інтелектуальних і фізіологічних процесів, а також загального емоційного стану.

1.4. Проблема ситуацій емоційної напруги в навчальній діяльності студентів

Оскільки ситуації емоційної напруги в студентів головним чином пов'язані з навчальною діяльністю, у контексті нашого дослідження необхідно докладніше вивчити види ситуацій емоційної напруги в навчальній діяльності студентів, а також розглянути вербальні прояви тривожності в таких ситуаціях.

Визначення студентства особливою соціально-психологічною віковою категорією належить психологічній школі Б. Г. Ананьєва, де студент розглядається як суб'єкт навчальної діяльності (Б. Г. Ананьєв, А. О. Реан, Є. І. Степанова, В. О. Якунін) [2; 3; 113; 161]. Істотною відмінністю навчальної діяльності людей студентського віку є її пізнавальний характер. Це означає, що навчальна діяльність мотивується значною мірою пізнавальними й особистісними потребами. У загальному розумінні навчальна діяльність визначається як «особлива форма діяльності особистості, направлена на засвоєння соціального досвіду пізнання і перетворення світу, що включає оволодіння культурними способами зовнішніх предметних і розумових дій» [12, с. 564]. Д. Б. Ельконін і В. В. Давидов розглядають навчальну діяльність одним із основних видів діяльності людини, що пов'язана з особливою потребою, спрямованою на перетворення суб'єкта, його самозміною в процесі навчання [36; 159].

На думку Л. І. Рувінського, особливостями навчальної діяльності у вищих навчальних закладах освіти є:

- 1) вивчення кожної наукової дисципліни в динаміці;
- 2) поєднання навчального процесу з науковими дослідженнями;
- 3) чималий обсяг самостійної навчально-пізнавальної діяльності, спрямованої на опрацювання значного теоретичного масиву при підготовці до лекцій, семінарських і практичних занять, написанні рефератів, курсових, дипломних та інших видів індивідуальних робіт;
- 4) спрямованість навчального процесу на професійну підготовку майбутніх фахівців.

Інший напрямок досліджень навчальної діяльності пов'язаний із визначенням специфіки будови його вихідних і розвинених форм [77]. Згідно з цим підходом, розвинута форма навчальної діяльності студентів ВНЗ розглядається як функціонально відокремлена діяльність, що усвідомлюється в усіх своїх структурних компонентах, тобто цілях, мотивах, способах, контрольнo-корегувальних і оціночних діях. На думку В. Ляудіс, оскільки навчальна діяльність пов'язана з самозміною суб'єкта діяльності, його перетворенням з такого, що не володіє певними знаннями, вміннями й навичками, в такого, що володіє ними, то її можна визначити як «діяльність зі зміни й розвитку самого себе» [77, с. 39].

Як зазначають Ю. В. Щербатих і О. С. Фаустов, навчальна діяльність студентів має ряд специфічних особливостей, притаманних лише цій формі розумової діяльності:

- 1) одночасне спостереження за декількома процесами, що змінюються в часі, або вивчення багатьох предметів за короткий проміжок часу;
- 2) систематичне й швидке переключення з одного об'єкта чи предмета на інший, постійна переадаптація;
- 3) сприймання та переробка різноманітної інформації у великому обсязі, яка часто має емоційний характер;
- 4) гострий дефіцит часу для переробки цієї інформації та для прийняття відповідальних рішень;
- 5) відчуття підвищеної відповідальності за рішення, що приймаються, і швидке виникнення стану нервово-психічної напруги;
- 6) виконання значної частини роботи у вечірній і нічний час;
- 7) невелика участь рухового апарату [139].

Усі ці фактори самостійно здатні викликати психічне перевантаження студентів, а, отже, й зумовлювати ситуації емоційної напруги.

Психологічне вивчення проблеми «ситуація» пов'язують із дослідженнями Г. Хартшома і М. Мей (1928), які вивчали особливості особистісних характеристик дітей залежно від ситуацій. Подальші дослідження проблеми

ситуації пов'язані з виявленням рівнів ситуації (Д. Магнуссон), впливу ситуації на детермінацію соціальної поведінки (С. Квін, Г. Оллпорт, Дж. Рейнхардт, В. Томас) тощо.

У 60-х рр. ХХ ст. Р. Баркер розпочав експерименти, пов'язані з вивченням особистості в реальних життєвих умовах, започаткувавши нову галузь досліджень – «психологію оточення» (environmental psychology) [16]. У контексті цих досліджень оточення розуміється як комплекс певних умов, зовнішніх сил і стимулів, що впливають на індивіда. Згодом розширення кола психологічних інтересів зумовило необхідність вивчення особистості не лише в контексті соціальних процесів, але й у контексті реальних життєвих ситуацій. У дослідженнях М. Аргайл, Г. Балл, Л. Магнуссон, В. Мішел, А. Фарнхейм, Л. Фергюссон ситуація розглядається як сукупність елементів оточення або як фрагмент оточення на певному етапі життєдіяльності індивіда. Згідно з цією точкою зору, структура ситуації містить дійових осіб, їхню діяльність, а також її часові й просторові аспекти. Л. А. Карпенко, А. В. Петровський і М. Т. Ярошевський визначають ситуацію як «систему зовнішніх відносно суб'єкта умов, що спонукають і опосередковують його активність» [59]. Одним із елементів ситуації є стан самого індивіда в той час, який їй передує. Цю точку зору підтримує й С. Ю. Головін [33].

Інший концептуальний підхід розглядає ситуацію як результат активної взаємодії індивіда й навколишнього середовища. У такому випадку ситуація визначається як система суб'єктивних та об'єктивних елементів, які об'єднуються в діяльності індивіда. Відтак на основі переважаючої ролі зовнішніх обставин або особистості виокремлюють об'єктивні й суб'єктивні ситуації. Так, Р. Стеббінс вважає об'єктивну ситуацію актуальним фізичним і соціальним оточенням, а суб'єктивну – будь-яким компонентом суб'єктивної ситуації, яка сприймається людиною, а, отже, отримує певну значущість [212]. Т. Шибутані зазначає, що визначення ситуації відбувається шляхом надання значущості об'єктивній ситуації, яка, таким чином, стає суб'єктивною [157]. Інакше кажучи, поведінка індивіда більшою мірою обумовлена власною інтерпретацією

зовнішнього оточення. Аналогічно, В. М. Воронін і В. М. Князєв визначають ситуацію когнітивним конструктом особистості, що відображає частину об'єктивної реальності, яка існує в просторі й часі та характеризується певним соціальним контекстом [26].

Ф. Ю. Василюк акцентує увагу на такому терміні, як «критична ситуація», яка загалом визначається як ситуація неможливості, як така, в якій суб'єкт опиняється перед неможливістю реалізації своїх внутрішніх потреб (мотивів, прагнень, цінностей тощо) [18]. В. М. Мясіщев запропонував поняття значимої ситуації, підкреслюючи при цьому вразливість особистості до певних факторів оточуючого середовища [85].

У сучасній психології критичні ситуації досліджують у зв'язку зі стресом, фрустрацією, конфліктом і кризою. Вивчення критичної ситуації на основі категорії стресу ґрунтується на визначенні поняття «стрес», проаналізованому нами вище, і акцентує увагу на специфічності ситуацій, які його породжують. Інакше кажучи, стрес може бути викликаний лише тими ситуаціями, які оцінюються індивідом як загрозові, що порушують адаптацію, контроль і перешкоджають самоактуалізації, а отже – особистісно значущими.

Вважаємо, що найбільш обґрунтованою є класифікація стресогенних ситуацій за природою чинників, що їх викликають (Р. С. Лазарус, Л. Леві, О. Р. Лурія, В. Л. Маріщук, В. Д. Небиліцин). Найбільш широким є поділ на фізіологічні та психологічні чинники (Р. С. Лазарус). Фізіологічні стресори в ході біологічного впливу на індивіда є більшими за оптимальні величини, що викликає порушення внутрішнього середовища організму та загрожує його гомеостазу. Таким чином, вони перевищують адаптаційні можливості індивіда й пов'язані з його характеристикою як організму. До фізіологічних стресорів належать різноманітні зміни в життєвому середовищі, безсоння, фармакологічні впливи, шум, вібрація тощо.

Залежно від чинників, що викликають стан емоційної напруги, їх поділяють на групи. До першої групи належать фактори новизни, незвичайності й раптовості, вплив яких визначається ставленням до набутого людиною досвіду.

Прикладом можуть бути різкі звуки, пістолетні постріли, яскраві спалахи світла, імітація падіння, демонстрація відповідних фільмів тощо [64; 65; 177; 178]. Друга група пов'язана з характером діяльності та її особливостями. Це ті випадки, коли саме завдання відображає підвищені вимоги до людини. Такими чинниками є постановка складного завдання, нестача часу, збільшення темпу дії, поєднання двох діяльностей без зниження якості однієї з них, швидкість переробки додаткової інформації, монотонність, погіршення умов діяльності, невизначеність ситуації тощо [34; 72; 80; 114; 116; 122; 152; 167; 191].

До третьої групи належать чинники, пов'язані зі зміною мотивації суб'єкта, його ставленням до завдання. До них належить створення конфліктного вибору за наявності в суб'єкта несумісних спонукань, присутність інших людей, поява яких є значущою для суб'єкта, уведення елементів змагання, акцентування на «тестовому» характері експерименту, постановка завдання, призначеного для визначення інтелектуальних здатностей суб'єкта [39; 65; 76; 144; 178; 191].

На основі проведеного аналізу та з урахуванням проблеми, яка досліджується в нашій роботі, ми розуміємо ситуацію емоційної напруги як ситуацію суб'єктивного характеру, що виникає під дією стресових стимулів і характеризується змінами в діяльності індивіда. Для студентів істотним стресогенним чинником є ситуації, пов'язані з результатами їхньої навчальної діяльності.

О. Кондаш визначає фактори, що викликають виникнення стану емоційної напруги у навчальній діяльності студентів:

- 1) оцінка специфічності конкретної ситуації;
- 2) складність ситуації з погляду можливостей самореалізації;
- 3) невпевненість, уявлення та самоінструкції, що переконують у невдачі, яка нібито насувається;
- 4) загроза невдачі, включаючи й можливість бути осоромленим і виставленим на посміх;
- 5) рівень домагань і адекватності домагань щодо здібностей індивіда (мотив успіху та мотив престижу);

б) особистісні властивості: стривоженість, сором'язливість, емоційна лабільність, підвищена дратівливість тощо;

7) передчуття покарання в разі неуспіху;

8) спосіб перевірки, включаючи особистісні якості викладача і його вплив на віру студента у власні сили [54].

На основі вищепроаналізованого нами теоретичного матеріалу виділяємо дві основні групи чинників, які визначають ситуації емоційної напруги в навчальній діяльності студентів: фізіологічні та психологічні. До фізіологічних чинників належать:

а) фізична втома;

б) стан нервово-фізичної напруги;

в) порушення режиму сну;

г) нестача фізичної активності;

г) інтенсивна розумова діяльність.

До психологічних чинників належать:

а) наявність передбачення можливої невдачі (залежить від рівня домагань, самооцінки й особистісних психологічних властивостей);

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

Наявність психологічних чинників пов'язана з тим, що людина схильна виробляти власні уявлення та гіпотези щодо майбутньої поведінки й досягнення результатів, які зумовлюються загальною самооцінкою, домаганнями, мотивом успіху тощо. Проте рівень упевненості в собі індивіда змінюється, а в межах таких очікувань і передбачень можуть виникати побоювання можливого неуспіху, невдачі та пов'язаної з цим ганьби й інших негативних наслідків. Негативний досвід або невдача підсилюють негативне очікування і полегшують його реалізацію в майбутньому. При цьому сам факт, що увага зайнята такими побоюваннями, заважає зосередитися на виконанні діяльності, а разом зі збільшенням страху полегшує можливість повторної невдачі та, як наслідок, гірших результатів. Фіксуванню стану емоційної напруги сприяє також факт

значної інтенсивності емоцій, причому емоційна пам'ять і підвищена драгівливість полегшують дію навіть незначних стимулів, що призводять до надмірного емоційного оцінювання очікуваної ситуації (Р. С. Лазарус).

Таким чином, емоційну напругу в навчальній діяльності студентів викликають ситуації, пов'язані з перевіркою їхніх знань, умінь і навичок. У «Положенні про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах» визначено такі види навчальної діяльності студентів: лабораторні заняття; практичні заняття; семінарські заняття; захист рефератів, розрахункових, графічних, курсових і дипломних проектів (робіт); заліки та іспити; державна атестація [11; 90]. Вважаємо, що всі зазначені види навчальної діяльності та контролю знань у процесі їхнього здійснення характеризуються наявністю чинників, що викликають емоційну напругу. Зокрема, наявність передбачення можливої невдачі присутня у ситуаціях захисту рефератів, розрахункових та інших видів індивідуальних робіт, іспиту, заліку та державної атестації. Фактор відповідальності превалює як у щойно зазначених ситуаціях, так і в ситуаціях лабораторного, практичного та семінарського заняття. Фізіологічні чинники, у свою чергу, можуть бути визначальними в будь-яких ситуаціях навчальної діяльності студентів. Це дає змогу стверджувати, що всі вищезазначені ситуації навчальної діяльності студентів є ситуаціями, що викликають емоційну напругу.

Т. В. Челишкова, Н. М. Хасанова досліджували ситуаційну тривожність студентів і встановили, що до практичних занять, на яких проводилося звичайне фронтальне й індивідуальне опитування, відсоток високого рівня ситуаційної тривожності студентів досягав 69,4% (для студентів 3-го курсу) і 30,6% (для студентів 4-го курсу) [154]. Перед такими формами контролю знань, як модуль (контрольна робота) та іспит (для студентів 3-го курсу), а також залік (для студентів 4-го курсу) рівень ситуаційної тривожності студентів зростав до 90% і більше. Дослідники наголошують на тому, що будь-яка форма контролю знань студентів пов'язана з виникненням тривожності. Безперечно, показники рівня емоційної напруги безпосередньо залежать від ситуацій, у яких виникає цей стан. Так, опитування перед комісією має негативний вплив на значну кількість

студентів, наприклад, під час державних іспитів або захисту дипломних робіт. Найнижчий рівень емоційної напруги виявляється у студентів при поточному опитуванні. Вочевидь, це залежить від того, що вони виступають серед своїх одногрупників. Проте показники значно зростають під час виступу перед незнайомою аудиторією, наприклад, на конференціях. Результати емпіричного дослідження, проведеного вченими, продемонстрували, що найвищий рівень ситуаційної тривожності студентів спостерігався при складанні іспитів [154]. Меншою мірою тривожність виражена під час складання заліку й модулю, зовсім незначні прояви тривожності спостерігаються при фронтальному опитуванні на практичному занятті.

Як зазначає О. Кондаш, виникнення емоційної напруги в третини студентів спостерігається у ситуаціях, пов'язаних із перевіркою знань [54]. На основі проведених досліджень він визначає іспити й публічні виступи основними ситуаціями емоційної напруги в навчальній діяльності. Також до ситуацій емоційної напруги, на його думку, належить спілкування з видатною особою, з незнайомими людьми, особливо важкі та нові ситуації, а також ситуації, які мають велике значення для індивіда. За даними, отриманими дослідником, 20% студентів ВНЗ відчувають високий рівень емоційної напруги в складних ситуаціях, пов'язаних із навчальною діяльністю, приблизно така сама кількість студентів вдають, що не відчувають емоційної напруги (21,3%), решта ж, тобто 59,7%, лише час від часу відчувають емоційну напругу.

Серед обставин, що спричиняють виникнення ситуацій емоційної напруги в навчальній діяльності, можна зазначити такі: незнайоме середовище та люди, а також помилки, які допускає студент під час своєї відповіді у конкретний момент або навіть при опитуванні в минулому. Так, якщо студент помиляється під час своєї відповіді, утворюється ніби замкнене коло, яке посилює зростання емоційної напруги: погіршується відповідь, знижується концентрація уваги, гірше функціонує пам'ять тощо. Це призводить до відхилень у правильному викладі матеріалу під час відповіді. Студент це усвідомлює, внаслідок цього його емоційна напруга зростає.

Іншою обставиною є хвилювання одногрупників, яке ніби передається від однієї особи іншій і викликає в студента виникнення стану емоційної напруги. Також величезне значення мають фактори, пов'язані з викладачем, його поведінкою під час опитування, репутацією, особистісними рисами, ставленням до студентів та інші дидактогенні обставини. Так, аналізуючи особливості сприймання студентами ситуацій, пов'язаних із навчальною діяльністю, О. В. Савченко стверджує, що студенти мають більш розвинені здібності в оцінюванні людей як учасників взаємодії, ніж самих ситуацій [118]. Дослідниця зазначає, що при сприйманні ситуацій «студенти в першу чергу оцінюють рівень її небезпеки та ступінь її визначеності, тобто наскільки окресленими є межі ситуації, зрозумілими є відносини між учасниками, усвідомленими є її можливі наслідки» [118, с. 489].

До внутрішніх чинників виникнення ситуацій емоційної напруги також належать загальна установка на виконання завдання і стан готовності до цього. Втома, негативне ставлення до предмета і складні мотиваційні процеси можуть викликати тривожність.

Велике значення мають здатність до адаптації, адекватна поведінка під час навчального процесу, вміння орієнтуватися в соціальному середовищі, сміливість або боязкість.

Дуже важливим внутрішнім фактором є оцінка студентом власних здібностей і його загальна думка про самого себе. Так, П. Ржічан, досліджуючи факторну структуру власних здібностей, виокремив особистісний фактор, який назвав «здатність самоствердження» [206]. До елементів цього фактора належать такі: вміння нехтувати глузуванням; вміння чітко висловлюватися; вміння поводитися в офіційному середовищі; сміливість звернутися до незнайомих; вміння дати собі раду за кордоном; вміння добиватися визнання; громадянська мужність; віра у власні сили; вміння захищати свої права; вміння розмовляти з чужими людьми; вміння виступати перед широкою аудиторією.

На думку Л. Дурича, головною причиною виникнення стану емоційної напруги є побоювання індивіда щодо того, як буде сприйнято нижчу оцінку

вдома, страх перед покаранням та осоромленням [176]. Це погіршує рівень працездатності студентів на іспиті, гальмує психічні функції і, таким чином, призводить до погіршення відповіді, а подальше покарання зумовлює нове погіршення стану емоційної напруги перед наступним іспитом. Отже, виникає замкнене коло: стан емоційної напруги – невдача на іспиті – покарання – погіршений психічний стан – невдача. Характеризуючи емоційні стани учнів перед іспитами, Л. Дурич зазначає, що їхні передекзаменаційні психічні стани характеризуються підвищеним збудженням і напруженням. При цьому інтенсивність таких станів може бути різною, що залежить від багатьох індивідуальних особливостей учнів, поведінки вчителя та значення очікуваної оцінки. Зовнішньо психічні стани можуть виявлятися у зміні ритму дихання, частоті пульсу, тремтінні пальців, швидкості зміни кольору обличчя (швидке почервоніння чи збліднення), моторному неспокої тощо. Він також зазначає, що стан емоційної напруги значною мірою впливає і на психічні функції, наприклад, на сприймання, увагу, пам'ять, мислення тощо. Це часто призводить до того, що учень, який старанно підготував матеріал, не може під впливом хвилювання добре відповісти й отримує низьку оцінку. Окрім того, стан емоційної напруги негативно впливає не лише на якість відповідей учнів у поточний момент, але й на їхню працездатність протягом подальшої частини уроку.

Найбільш широко дослідженим є екзаменаційний стрес. На думку багатьох учених-психологів, саме він є найяскравішим вираженням стану емоційної напруги у навчальному процесі. Вивченням екзаменаційного стресу займалися такі дослідники, як О. М. Боканова, С. Голд, В. А. Доскін, Е. Іргіл, Л. Карстенсон, М. Конвінгтон, Н. Лендлер, Д. Магнуссон, С. Майнер, Е. Оетінг, Н. Озен, В. В. Плотніков, Е. Хонг, Ю. В. Щербатих та інші. За даними, отриманими Й. Штефановичем, негативні психічні стани, що характеризуються хвилюванням, збудженістю, страхом, невпевненістю й скованістю, охоплюють 42% студентів перед кожним іспитом і 58% – лише перед деякими іспитами [213].

Зазвичай під екзаменаційним стресом розуміють стан індивіда, який складає іспит, однак цей процес насправді займає досить довгий період часу. Дослідження

вчених-психологів показали, що екзаменаційний стрес починається з того моменту, коли студент усвідомлює, що найближчим часом йому доведеться скласти окремий іспит. Актуалізація цієї думки в різних студентів відбувається у різні терміни до іспиту: від кількох днів до місяця. Саме з цього моменту починає наростати емоційна напруга, яка досягає максимуму в навчальній аудиторії, де відбувається складання іспиту. І хоча після складання першого іспиту емоційна напруга значно слабшає, однак вона не зникає повністю, оскільки студент розуміє, що на нього чекають інші випробування. Якщо ж студент отримує оцінку, нижчу за очікувану, то рівень емоційної напруги перед наступним іспитом може бути ще вищим.

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

- інтенсивну розумову діяльність;
- підвищене статичне навантаження;
- надзвичайне обмеження рухової активності;
- порушення режиму сну;
- емоційні хвилювання, пов'язані з можливою зміною соціального статусу студентів [158].

Під час іспитової сесії студенти працюють майже в екстремальних умовах. Тому для деяких студентів процедура іспитів може мати значний травмуючий вплив на психіку, навіть викликати невротичні розлади.

Істотними були дослідження О. С. Фаустова та Ю. В. Щербатих стосовно локусу контролю студентів і його взаємозв'язку з екзаменаційною тривожністю [158]. Згідно з даними, отриманими дослідниками, більшість студентів перекладає відповідальність за свої невдачі під час іспиту на зовнішні обставини. Так, на запитання «Що найбільше хвилює вас перед іспитом і викликає сумніви у його успішній здачі?» 41% студентів дають відповідь «складний білет», а 22% – «недоброзичливе ставлення з боку екзаменатора». Лише третина студентів шукає причини власних невдач у собі, з них 22% студентів найбільш тривожним фактором визначили невпевненість у собі, 9% –

власний поганий фізичний стан, і лише 6% студентів вказують на низький рівень своїх знань.

І. В. Волженцева визначає екзаменаційну сесію періодом найбільш високого нервово-психічного напруження: «У ситуації іспиту в студентів виявляються всі ознаки стресу (психоемоційного напруження – ПЕН). Психічний стан студента в цей період має відносно стійку структуру – домінування емоційного компонента за наявності високого напруження психічних функцій. Тривожне очікування невдачі, непевність у собі, нездатність до вірогіднісного прогнозування результатів часто збільшуються від іспиту до іспиту, від сесії до сесії. Усе це не лише негативно впливає на успішність, але й може призвести до втрати інтересу до навчання, зниження рівня домагань, зміни самооцінки та, як наслідок, може змінити і діяльність, і поведінку, і відносини з однокурсниками, членами родини, друзями» [25, с. 7].

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

Досить цікавими були дослідження К. Шульц та Дж. Макінтоша, які досліджували емоційну напругу під час складання іспиту у формі тестування на комп'ютері [208]. Учені дійшли висновку, що під час таких іспитів емоційна напруга залежить від двох факторів. По-перше – це очікування та думки студентів щодо змісту іспиту, що підтверджує вищезгадану думку. По-друге – це сама форма проведення іспиту. Так, ті студенти, які мали досвід складання іспитів на комп'ютері, мали нижчий рівень емоційної напруги, ніж ті студенти, які стикалися з цією формою контролю вперше.

За результатами опитування студентів, наведеними О. С. Фаустовим і Ю. В. Щербатих, 26% студентів указують на те, що максимальний страх вони відчувають за день до іспиту, 16% – за годину до нього, 26% – безпосередньо перед входом до аудиторії, 12% – під час витягування білету, а 21% – лише тоді, коли вони не знають відповіді на отримане запитання [139]. Таким чином, дослідники виокремлюють три основні групи студентів: перша, найтривожніша, починає відчувати емоційну напругу заздалегідь, за добу до початку іспиту, друга група відчуває емоційну напругу безпосередньо перед ситуацією, що її спричинює, а третя здатна зберігати відносний спокій і починає хвилюватися лише у випадку реальної загрози отримання незадовільної оцінки.

Тривалість емоційної напруги у ситуації складання іспиту має досить індивідуальний характер. Так, згідно з опитуванням, проведеним О. С. Фаустовим та Ю. В. Щербатих, більша частина студентів (61%) відчуває емоційну напругу до моменту отримання оцінки, 15% – протягом години після закінчення іспиту, 15% – протягом кількох годин після його завершення, 5% – протягом усього дня, коли відбувається складання іспиту, а 4% – протягом декількох днів після іспиту [139].

Деякі дослідники наголошують на зв'язку екзаменаційної тривожності з рівнем успішності студента [164; 169; 174; 217]. Отримані ними в ході експериментів результати вказують на те, що диференціація між успішними й неуспішними студентами є досить явною. Так, успішні студенти мають вищу орієнтацією на успіх і нижчий рівень емоційної напруги перед і під час іспиту. Таке явище вчені пов'язують з усвідомленням неуспішними студентами поганої підготовки до іспиту, водночас успішні студенти мають більшу впевненість у власних силах.

Психогенність іспиту й контролю знань узагалі можна розглядати насамперед у зв'язку зі станом втоми. Так, В. Пржігода виявив підвищену втомлюваність учнів у ході поточного й особливо заключного контролю знань. Він навіть наголошує на патологічному характері іспитів: «Утомлюваність та інші супровідні явища (поганий апетит, схуднення, порушення кровообігу та складу

крові, зміни у діяльності органів внутрішньої секреції) вказують на те, що екзамен є чимось на кшталт різновиду хвороби, причому хвороби важкої» [54, с.138].

Р. Штепанович з-поміж критеріїв оцінювання студентів, яке є стресогенним чинником, виділяє рівень сформованості навичок писемного й усного мовлення [214; 215]. Аналогічно М. Брач, Х. Джастер, Р. Полмен пов'язують емоційну напругу під час іспитів із когнітивними процесами та компонентами психіки студентів [170; 205]. На доказ цієї точки зору на сучасному етапі запропоновано багато когнітивних методик, спрямованих на подолання емоційної напруги під час іспитів [168; 202]. Проте Ю. В. Щербатих і О. С. Фаустов також зазначають, що екзаменаційний стрес не завжди є шкідливим, а може набувати характер «дистресу» [139]. Так, у певних ситуаціях емоційна напруга може мати стимулююче значення, допомагаючи студентові мобілізувати всі свої знання та особистісні резерви для вирішення поставлених перед ним завдань. Саме тому важливо працювати над корекцією та оптимізацією рівня екзаменаційного стресу.

Відтак, дослідження демонструють вплив ситуацій емоційної напруги на зміни в діяльності людини. Дослідження вітчизняних учених, які розглядають мовлення як мовленнєву діяльність (Л. С. Виготський, М. І. Жинкін, І. О. Зимня, О. О. Леонтьєв), дають нам підстави стверджувати, що ситуації емоційної напруги спричиняють зміни і в мовленні людини. Таким чином, ситуацію емоційної напруги ми розглядаємо як стресогенну ситуацію, яка, відповідно до потреб і спрямованості особистості спричинює в неї стан емоційної напруги, що провокує виникнення вербальних проявів тривожності.

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

1. Відповідь на занятті (письмова та усна), оскільки вона пов'язана з перевіркою ступеня оволодіння студентами необхідними теоретичними положеннями й передбачає обов'язкове оцінювання. При цьому, письмова відповідь може бути трьох основних видів: а) розгорнута 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 конференціях;
- б) захист рефератів, розрахункових, графічних та інших видів індивідуальних робіт;
- в) захист курсових і дипломних робіт (бакалаврських і магістерських).

3. Ситуації контрольного зрізу знань. Такі ситуації також можна поділити на чотири основні типи:

- а) контрольні роботи (модулі), які можуть містити розгорнуті й короткі відповіді на питання, а також відповіді на тестові завдання;
- б) залік, який може проводитись як в усній, так і в письмовій формах;
- в) іспит, який також може проводитися як в усній, так і в письмовій формах;
- г) державна атестація, яка пов'язана з перевіркою знань, набутих студентом протягом усього періоду його навчання, і також може проводитися як в усній, так і в письмовій формах.

Оскільки всі вищезазначені ситуації пов'язані з оцінюванням як навчальних досягнень, так і особистісних властивостей студента, ми розглядаємо їх як ситуації емоційної напруги в навчальній діяльності. Аналіз теоретичної літератури підтвердив, що ситуації емоційної напруги викликають появу тривожності, а отже, можемо говорити про вербальні прояви тривожності студентів у ситуаціях емоційної напруги.

Зв'язок між вербальними проявами тривожності студентів і ситуаціями емоційної напруги схематично зображено нами на рисунку 1.1. З рисунку видно, що ситуації емоційної напруги, пов'язані з навчальною діяльністю студентів, (відповідь на занятті, публічний виступ, контрольний зріз знань) спричиняють виникнення тривожності, яка впливає як на усне, так і на писемне мовлення студентів. В усному мовленні тривожність виявляється на трьох стадіях породження мовленнєвого сигналу, зокрема на стадіях формулювання, артикуляції та самоконтролю. На стадії формулювання основними вербальними проявами тривожності є проблеми у виборі слів і зміни в граматичному оформленні повідомлень.

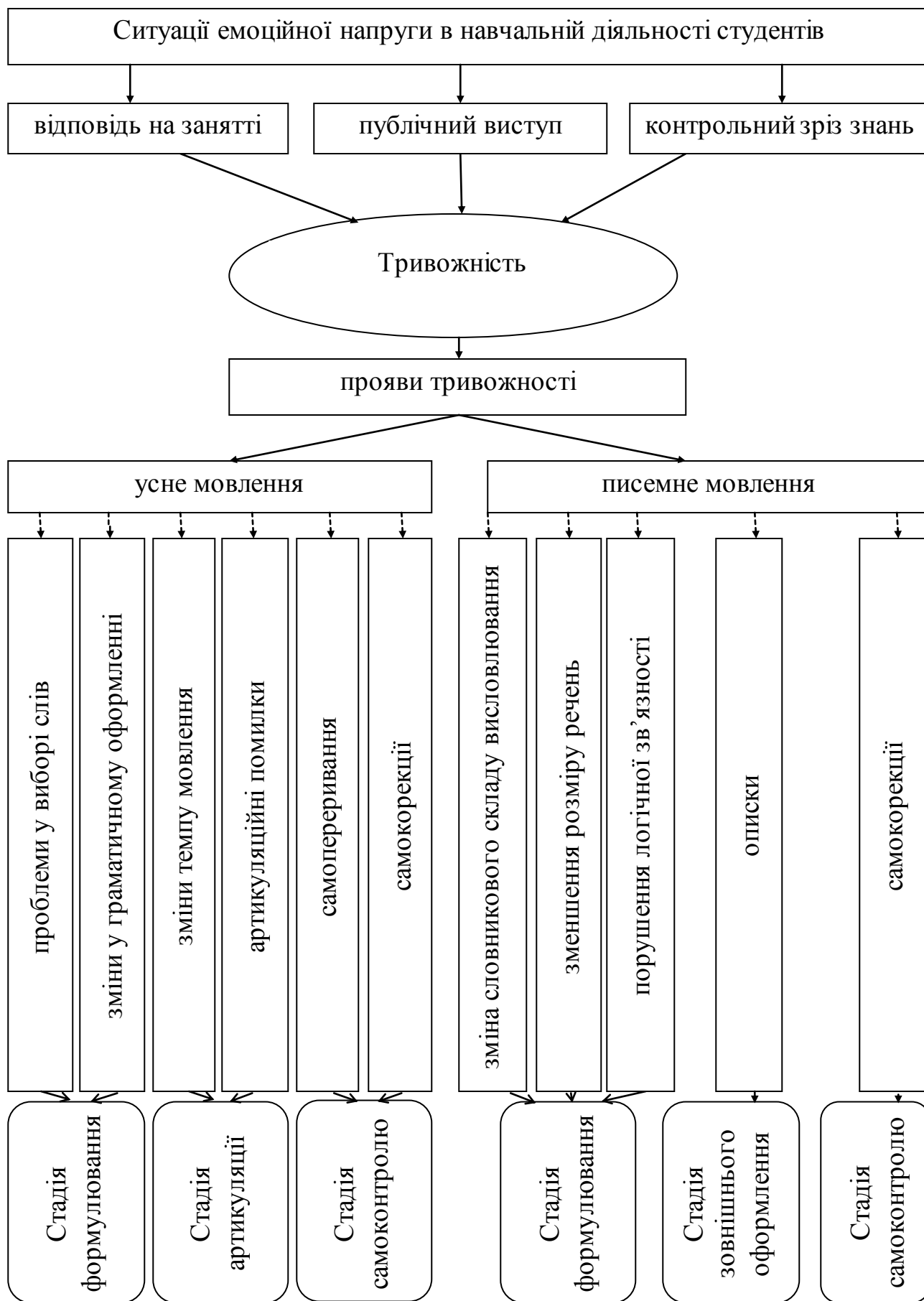


Рисунок 1.1. Вербальні прояви тривожності в ситуаціях емоційної напруги в навчальній діяльності студентів

На стадії артикуляції основними вербальними проявами тривожності є зміни темпу мовлення і артикуляційні помилки. На стадії самоконтролю до основних вербальних проявів тривожності відносимо самопереривання і самокорекції.

У писемному мовленні тривожність також виявляється на трьох стадіях породження мовленнєвого сигналу: стадіях формулювання, зовнішнього оформлення і самоконтролю. Основними вербальними проявами тривожності на стадії формулювання писемного повідомлення визначаємо зміну словникового складу висловлювання, зменшення розміру речень і порушення логічної зв'язності у викладі думок.

Основними вербальними проявами тривожності на стадії зовнішнього оформлення повідомлення є описки, а на стадії самоконтролю – самокорекції.

Установлений нами зв'язок між ситуаціями емоційної напруги в навчальній діяльності і вербальними проявами тривожності дає нам змогу розробити програму емпіричного дослідження вербальних проявів тривожності студентів у ситуаціях емоційної напруги.

Висновки до розділу 1

У розділі представлено результати теоретичного аналізу тривожності та її впливу на зміни в діяльності людини. Аналіз теоретичних джерел продемонстрував, що тривожність є емоційним станом, що виникає під впливом стресових факторів. Тривожність не лише негативно впливає на поведінку людини, призводить до психоемоційних порушень, але й викликає зниження функціонального рівня індивіда, що сприяє дезорганізації діяльності, зокрема й мовленнєвої.

Здійснений аналіз теоретичних джерел із проблеми вербальних проявів тривожності продемонстрував, що вони помітні як в усному, так і в писемному мовленні. В усному мовленні вербальні прояви тривожності спостерігаються на

трьох стадіях породження мовленнєвого сигналу: стадіях формулювання, артикуляції та самоконтролю. На стадії формулювання вербальні прояви тривожності виявляються в особливостях вибору слів і граматичного оформлення мовленнєвого повідомлення. На стадії артикуляції вербальні прояви тривожності виявляються у коливаннях основного тону й інтенсивності мовленнєвого сигналу, перепадах загального темпу мовлення, зростанні темпу артикуляції, зміні довжини латентного періоду реакції на репліку співрозмовника, а також помилках в артикуляції окремих звуків. На стадії самоконтролю вербальні прояви тривожності виявляються у самоперериваннях, а також уведенні самокорекцій за допомогою коригувального вислову або без нього.

У писемному мовленні вербальні прояви тривожності також виявляються на трьох стадіях породження мовленнєвого сигналу. На стадії формулювання основними вербальними проявами тривожності є зменшення середнього розміру речень, словникова одноманітність, більш часте вживання дієслів порівняно з прикметниками, порушення граматичного оформлення повідомлень, порушення логічної зв'язності викладу думки, на стадії зовнішнього оформлення – описки; на стадії самоконтролю – самокорекції.

Визначальною для появи тривожності є емоційна напруга, яка розглядається як ситуативний психологічний стан, що виникає під впливом стресогенних ситуацій, обумовлених низкою психологічних стресорів, ситуацій суб'єктивного характеру, які позначаються сприйманням індивідом певного значущого моменту в житті як загрозливого для його престижу, самооцінки тощо. Як зазначають дослідники, стан емоційної напруги може бути різним за своєю інтенсивністю й тривалістю, і безпосередньо залежить від особистісних психологічних властивостей індивіда. Цей стан характеризується підвищеним збудженням, напруженням і страхом та пов'язаний із передчуттям індивідом наслідків своєї діяльності, яка є для нього значущою.

У навчальній діяльності студентів ситуації емоційної напруги пов'язані з поточною або підсумковою перевіркою знань. До таких ситуацій належать усні та письмові відповіді на заняттях, публічні виступи, ситуації контрольного зрізу

знань. Оскільки ці ситуації є особистісно значущими для студентів і призводять до появи емоційної напруги, то, як наслідок, спричинюють виникнення вербальних проявів тривожності в студентів, що є своєрідною реакцією на вищезазначений психічний стан.

Проте відсутність діагностичних показників і методик емпіричного дослідження зумовлює необхідність розробки програми емпіричного дослідження вербальних проявів тривожності в ситуаціях емоційної напруги, пов'язаних із навчальною діяльністю студентів.

Основні положення розділу відображені в таких публікаціях автора [132; 133; 137; 216].

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 сприймання 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, й у змінах мовлення індивіда [97; 146; 209; 210]. Відтак, у нашому дослідженні ми вивчаємо вербальні прояви тривожності в ситуаціях емоційної напруги. За результатами аналізу теоретичної літератури нами визначено найбільш значимі індикатори тривожності на трьох стадіях породження мовленнєвого сигналу в стані емоційної напруги.

1. *Проблеми в ході вибору 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 є семантично нерелевантні повторення окремих звуків, складів, слів і навіть цілих словосполучень; пошукові слова й слова-паразити, які також часто зустрічаються в мовленні в ситуаціях емоційної напруги. Труднощі 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; уживаються слова з чіткою позитивною або негативною конотацією. Окрім того, мовлення в ситуаціях емоційної напруги характеризується словниковою одноманітністю 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 й логічно незавершених фраз; незакріпленості місця залежних членів речення, помилках узгодження мовленнєвих одиниць антиципаційного походження. Трапляються також порушення структури складного синтаксичного цілого, коли мовець перериває свою розповідь для того, щоб дати додаткову або навіть не пов'язану з основним текстом інформацію (Н. В. Вітт, Дж. Маль, Е. Л. Носенко, Ч. Осгуд, Е. Уолкер).

3. *Зміни в артикуляції і загальному темпі мовлення.* Проведені вченими дослідження показали, що мовлення у тривожному стані характеризується змінами в загальному темпі, переході на скандування, появі артикуляційних помилок. Окрім того, збільшується довжина латентного періоду реакції на репліку співрозмовника (М. Вінер, Н. В. Вітт, В. І. Галунов, Ф. Голдман-Ейслер, Л. П. Гримак, А. Диттман, А. Дібнер, Л. Н. Лук'янов, Дж. Маль, В. Х. Маньоров, Е. Л. Носенко, Ч. Осгуд, В. О. Попов, В. Л. Таубкін, Л. Г. Тищенко, Л. Уїнн, М. В. Фролов, Л. С. Хачатурьянц, Є. В. Хрунов).

4. *Виникнення самопереривань і самокорекцій.* Для того, щоб виправити помилки під час мовлення в ситуаціях емоційної напруги, мовець перериває себе і виправляється, при цьому виправлення може вводитися за допомогою коригувального вислову або без нього (В. Левелт, Дж. Маль, Е. Л. Носенко).

Оскільки тривожність безпосередньо пов'язана з особистісними властивостями індивіда, вважаємо, що останні також корелюють із вербальними проявами тривожності. Припускаємо, що вербальні прояви тривожності можуть залежати від таких особистісних властивостей, як дратівливість, товариськість, врівноваженість, 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 чи 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 нами обрано методи контент-аналізу та дескриптивного аналізу писемної й усної мовленнєвої продукції студентів у ситуаціях емоційної напруги.

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

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

1. 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 визначаються такі: паузи нерішучості; семантично нерелевантні повторення окремих звуків, складів, слів, словосполучень; пошукові слова; слова-паразити; словникова одноманітність; ерзац-позначення; парафазії; слова з чіткою позитивною або негативною конотацією; частка дієслів порівняно з часткою прикметників.

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

$$K_{\text{словн.різноман.}} = \frac{\text{різних слів}}{2N_{\text{всіх слів}}} \times 100 \%$$

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

$$K_{\text{дієсл.}} = \frac{\text{дієслів}}{\text{слів}} \times 100 \%$$

Аналогічно частка прикметників, яка є співвідношенням кількості прикметників і загальної кількості слів у мовленнєвій продукції, і свідчить про зміну емоційного стану мовця, розраховувалася за формулою:

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

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

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

структури складного синтаксичного цілого, помилки узгодження мовленнєвих одиниць антиципаційного походження визначаються нами діагностичними показниками цього прояву. Усі показники фіксувалися з позиції їхньої наявності чи відсутності в мовленні респондентів і оцінювалися в 1 бал у разі їхньої наявності та 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. Орієнтовними 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 й більше (9-10 звуків за секунду і більше) – швидкий [104, с. 191]. При цьому повільний темп мовлення оцінювався в 1 бал, середній – у 2 бали, а швидкий – у 3 бали.

Помилки в артикуляції звуків фіксувалися з позиції наявності або відсутності останніх у мовленні респондентів і оцінювалися в 1 бал у разі їхньої наявності та 0 балів – у разі відсутності.

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

Зазначені показники фіксувалися за результатами контент-аналізу та дескриптивного аналізу усної мовленнєвої продукції студентів, отриманої в ситуаціях заліку, іспиту й виступу на конференції.

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

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

Для отримання даних щодо вербальних проявів тривожності студентів нами аналізувалися розгорнуті письмові відповіді студентів у ситуаціях іспиту та заліку. Коефіцієнт середнього розміру речень, який дає змогу зробити висновки про емоційний стан мовця (зворотній кореляційний зв'язок), розраховувався за формулою:

$$K_{\text{сер.розм.}} = \frac{\text{всіх слів}}{N_{\text{речень}}}$$

При цьому показник менше 6 слів оцінювався в 1 бал, 6-9 слів – у 2 бали, а понад 9 слів – у 3 бали.

Коефіцієнт словникової різноманітності розраховувався за формулою:

$$K_{\text{словн.різноман.}} = \frac{\text{різних слів}}{2N_{\text{всіх слів}}} \times 100 \%$$

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

$$K_{\text{дієсл.}} = \frac{\text{дієслів}}{\text{слів}} \times 100 \%$$

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

$$K_{\text{лог.зв.}} = \frac{\text{служб. слова}}{3N_{\text{реч.}}}$$

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

Зазначені 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 проводилося в реальних ситуаціях навчальної діяльності, пов'язаних із виникненням стану емоційної напруги, зокрема під час проведення модульних контрольних робіт, заліків, іспитів і конференцій.

Для перевірки рівня ситуативної тривожності в зазначених ситуаціях навчальної діяльності ми обрали опитувальник Ч. Д. Спілбергера – Ю. Л. Ханіна [104, с. 295]. Вибір цієї методики пояснюється тим, що вона дозволяє не лише виявити рівень ситуативної тривожності індивіда, але й демонструє взаємозв'язок параметрів реактивності й активності індивіда, а також дає змогу встановити зв'язок цих параметрів із особливостями його темпераменту й характеру. Шкала опитувальника має дві самостійні підшкали для окремого 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 зазвичай (Додаток Б) [104, с. 297].

Для виявлення рівня ситуативної тривожності респондентам пропонувалася анкета з 20 запитань. Під час роботи з анкетною досліджувані обирали одну із запропонованих відповідей. Відповіді обраховувалися балами, мінімальна кількість – 20 балів; максимальна – 80 балів. У ході інтерпретації результатів використовувалися такі орієнтовні оцінки тривожності: 30 балів і менше – низька (оцінювалась у 1 бал), 31-44 бали – помірна (оцінювалась в 2 бали), 45 балів і більше – висока ситуативна тривожність (оцінювалась в 3 бали). Отримані дані дозволили нам виявити рівень емоційної напруги студентів у різних ситуаціях навчальної діяльності.

Узагальнена програма емпіричного дослідження вербальних проявів тривожності продемонстрована в додатку В.

Таким чином, у процесі діагностики ми здійснювали аналіз мовлення у ситуаціях контрольного зрізу знань і публічного виступу, використовували методику шкал ситуативної та особистісної тривожності Ч. Д. Спілбергера – Ю. Л. Ханіна [104, с. 295] (для оцінювання рівня ситуативної тривожності); спостереження за усним мовленням; аналіз помилок; метод психографологічного аналізу (для дослідження вербальних проявів тривожності в писемному мовленні).

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

Установлення кореляційних зв'язків між індивідуальною схильністю до вербальних проявів тривожності й особистісними властивостями студентів вимагає, насамперед, визначення рівня індивідуальної схильності студентів до вербальних проявів тривожності. У сучасній психологічній практиці не існує стандартних тестів, які б виявляли схильність індивіда до проявів тривожності в його мовленні, проте у психологічному практикумі під редакцією А. О. Крилова та С. О. Манічева міститься варіант опитувальника на виявлення рівня мовленнєвої тривожності «Карта контролю стану мовлення» (Додаток Г) [104, с. 188]. Нами було використано цей опитувальник для диференціювання студентів за рівнем мовленнєвої тривожності, яка й визначає індивідуальну схильність індивіда до вербальних проявів тривожності. Респондентам був запропонований список із 24 речень, що описують емоційний стан досліджуваних у різних ситуаціях. У своїх відповідях респонденти повинні були погодитися із запропонованими твердженнями або заперечити їх. У ході порівняння індивідуальних відповідей із ключовими підраховувалася кількість відповідей, що співпали, та їхня загальна кількість. Результати в 0-2 бали тлумачилися нами як низький рівень мовленнєвої тривожності (оцінювалися в 1 бал), 3-5 балів – помірна мовленнєва тривожність (оцінювалися в 2 бали) і 6-24 бали – високий рівень мовленнєвої тривожності (оцінювалися в 3 бали).

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

А. О. Крилова та ін. (Додаток Г) [104, с. 319]. Цей опитувальник дає змогу 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. Під час роботи з опитувальником досліджувані повинні були дати позитивну або негативну відповідь на 114 питань. Під час аналізу отриманих респондентами балів нами використовувалися такі орієнтовні оцінки: 1-3 бали – низький показник (оцінювався в 1 бал), 4-6 балів – середній показник (оцінювався в 2 бали), 7-9 балів – високий показник (оцінювався в 3 бали). Опитувальник FPI містить 12 різних шкал, кожна з яких відповідає певній особистісній властивості людини: невротичність, спонтанна агресивність, депресивність, дратівливість, товариськість, врівноваженість, 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]. Досліджуваним пропонувалася анкета з 20 запитань. Під час роботи з анкетною респонденти мали вибрати одну із запропонованих відповідей. Потім нами підраховувалися бали, з мінімальною кількістю у 20 балів і максимальною – 80 балів. У ході інтерпретації результатів використовувалися такі орієнтовні оцінки тривожності: 30 балів і менше – низька особистісна тривожність (оцінювалася в 1 бал), 31-44 бали – помірні (оцінювалася в 2 бали), 45 балів і більше – висока (оцінювалася 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 й 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) ситуації складання іспиту під час відповіді на екзаменаційні питання (42 особи); б) ситуації здачі 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 (спеціальності «Захист рослин», «Агрономія», «Садово-паркове господарство», «Лісове господарство», «Біотехнологія»). Перший курс був обраний тому, що першокурсники вимагають особливої 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) із приводу результатів контролю знань, їм притаманний острах «відсіювання», почуття невпевненості в собі, невміння 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 відрізнятись, тому

формування вибірки з представників різних спеціальностей може негативно вплинути на достовірність отриманих експериментальних даних. Перед початком дослідження респонденти перевірялися на наявність відхилень у мовленні в звичайному психічному стані. Перевірка здійснювалася шляхом спостереження за мовленням студентів у 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 проводився контентний аналіз над мовленням, яке було попередньо записане на диктофон, а потім затранскрибоване в текст. До перевірки результатів проведеного аналізу було залучено трьох експертів, викладачів кафедри психології та кафедри практичної психології 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 найбільш стресогенною для студентів виявилася ситуація іспиту (середній показник ситуативної тривожності – 60 балів), а 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 стверджувати, що всі три ситуації мали значний вплив на емоційний стан респондентів.

Проведений 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 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 та матеріалах»; «Моніторинг матеріальних систем може бути використаний як наносен... наносенсер»; «А як ми... як ми всі знаємо...».

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

Слова-паразити були виявлені в мовленні 85% респондентів. Найчастіше зустрічаються такі слова-паразити, як «ну», «там», «як-би» та «ось». Наприклад: «Спочатку, ну, починаємо рахувати, ну, загальну кількість, ну...»; «Ну... я спочатку їх виписую ось... ну і потім вже намагаюсь розібрати... ось...».

Отримані дані, на нашу думку, 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 мовцеві складно виконувати ці дві дії одночасно. Для того, щоб виконати подальше планування висловлювання, індивід має перервати своє 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 у стані емоційної напруги є однією з причин виникнення вербальних проявів тривожності (рисунок 2.1).

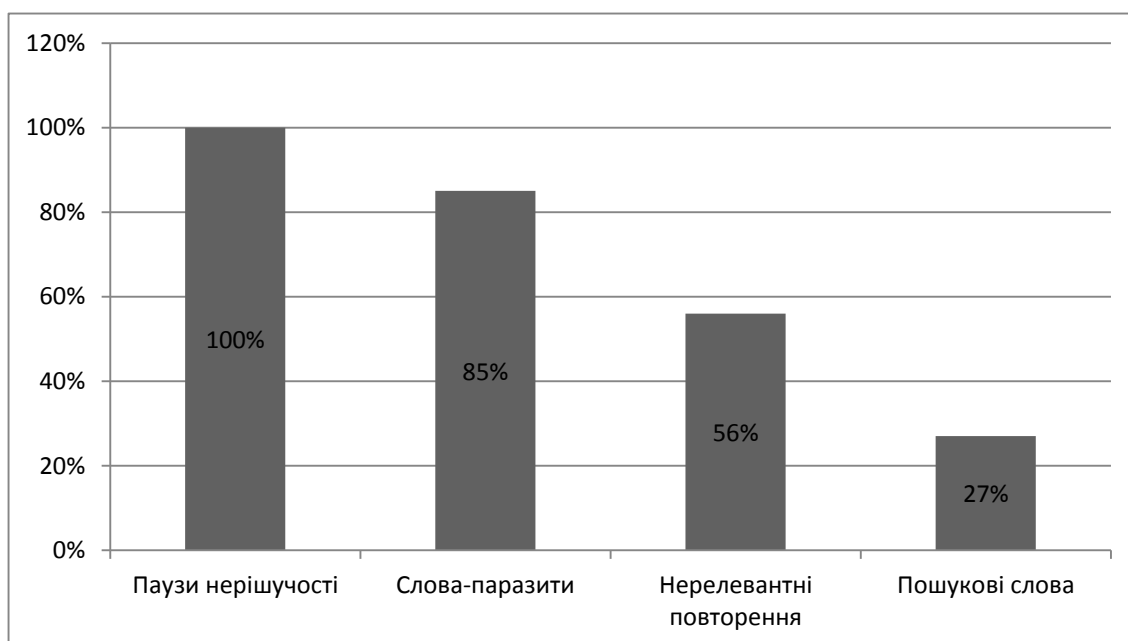


Рисунок 2.1. Відсоткове співвідношення частотності спостереження у мовленні респондентів вербальних проявів тривожності, пов'язаних із випереджувальним плануванням висловлювання

З рисунку видно, 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.

У 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 ідентифікації патогенів, «українська», «англійська» та «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 одразу виправляли. Приклади: «Там він винайшов статовий плуг... еее... сталевий плуг»; «Це пояснюється демокра... демографічною ситуацією планети»; «для 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 складно, дуже важливо). До цього явища ми також віднесли й уживання підсилювальних часток «ж» та «же». Наприклад: «Вона ж як... завжди потрібна буде»; «Це ж проблема, яка стосується нашої спеціальності. Ми ж маємо знати про неї все.»

Отримані дані дають змогу стверджувати, що під час мовлення у стані емоційної напруги у студентів виникали труднощі з вибором слів для того, щоб правильно виразити думки. Таким чином, можна зробити висновок, що другою причиною виникнення вербальних проявів тривожності є проблема вибору потрібних лексичних одиниць, яка виявляється у використанні ерзац-позначень, слів із чіткою позитивною або негативною конотацією, а також появи парафазій. На рисунку 2.2. продемонстровано відсоткове співвідношення досліджуваних із наявністю в мовленні вербальних проявів тривожності, що пов'язані з проблемою пошуку потрібних лексичних одиниць.

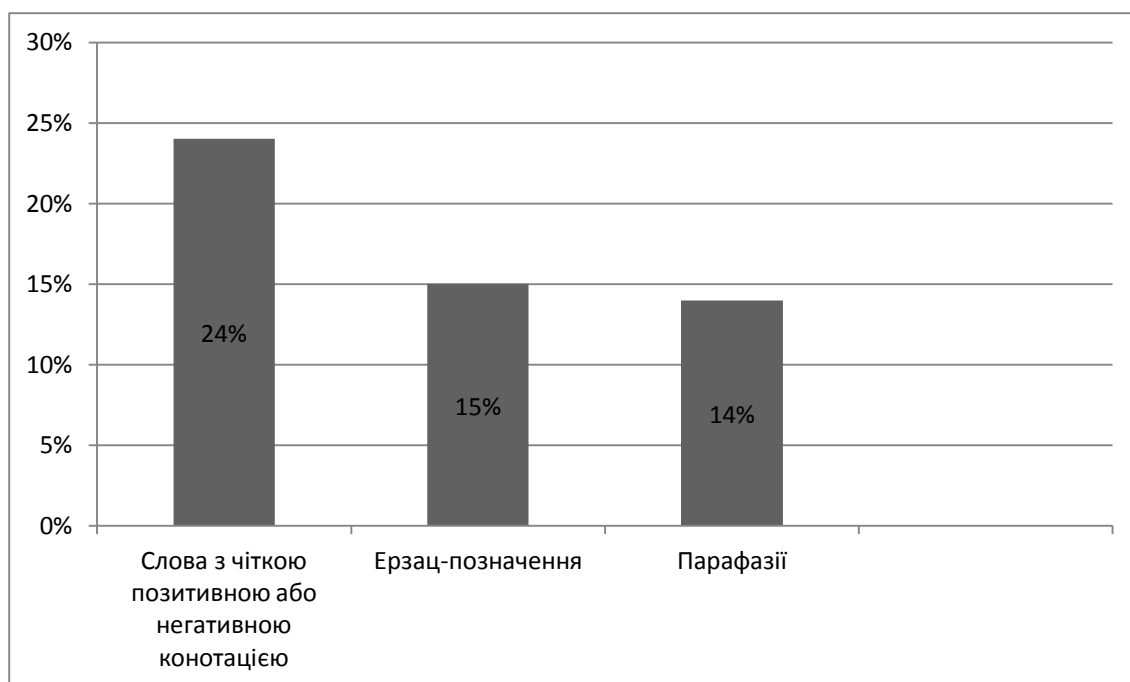


Рисунок 2.2. Відсоткове співвідношення частотності спостереження в мовленні респондентів вербальних проявів тривожності, що пов'язані з проблемою пошуку потрібних лексичних одиниць

З рисунку видно, що проблеми пошуку потрібних лексичних одиниць більшою мірою виявляються у вживанні слів із чіткою позитивною або негативною конотацією, і меншою мірою – у вживанні ерзац-позначень і появи парафазій.

У мовленні 92% студентів частка дієслів значно перевищувала частку прикметників (рисунок 2.3). Так, середній коефіцієнт дієслівності в мовленні студентів становив 12,9%, а прикметників – 6,4%, тобто співвідношення складає 1:2. Слід зазначити, що в мовленні 8% студентів частка прикметників перевищувала частку дієслів, проте, по-перше, різниця між показниками була незначною, а по-друге, це 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 здійснюється у спокійному психологічному стані. Слід зауважити, що в ситуаціях іспиту та заліку, коли мовлення студентів є спонтанним, частка дієслів у мовленнєвій продукції респондентів завжди перевищувала частку прикметників, що свідчить про те, що досліджувані знаходилися у стані емоційної напруги.

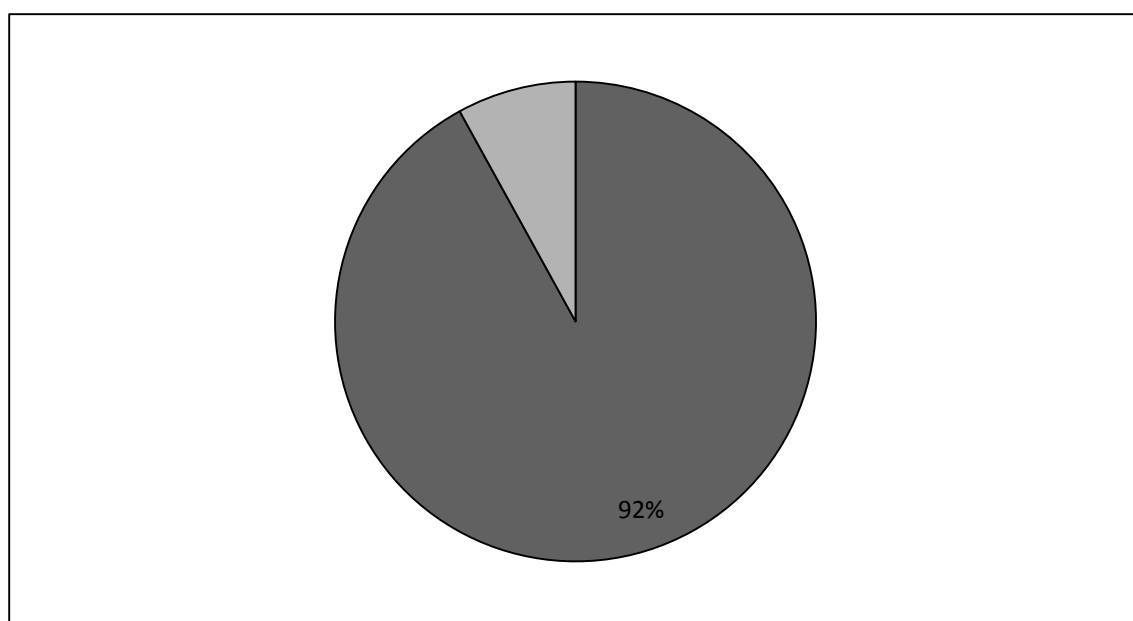


Рисунок 2.3. Відсоткове співвідношення досліджуваних, у мовленні яких частка дієслів перевищує частку прикметників.

На рисунку 2.3 зображене відсоткове співвідношення досліджуваних, у мовленні яких частка дієслів перевищує частку прикметників. З рисунку видно, що у мовленні більшості студентів (92%) у ситуаціях емоційної напруги частка дієслів і дієслівних конструкцій значно перевищує частку прикметників. Це дає змогу стверджувати, що мовлення у ситуаціях емоційної напруги має динамічне забарвлення.

Середній показник словникової різноманітності для всіх респондентів склав 29,1%. Слід зауважити, що такий показник словникової різноманітності є досить високим. Так, А. О. Крилов і С. О. Манічев визначають середнім показником словникової різноманітності коефіцієнт у 22,4% [104, с. 200]. Це дає нам змогу стверджувати, що для мовлення студентів у ситуаціях емоційної напруги словникова одноманітність не є характерною, що, на нашу думку, пов'язано з особливостями виконуваної діяльності (грунтовна відповідь на питання 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 в довільному місці, і далі студент починав наступне речення, не закінчивши свою думку. Наприклад: «На ось цій діаграмі ви можете побачити, як додавання цільового ДНК...»; «Ми його вживаємо для того, щоб...»; «Мабуть, варто було б ще додати, що... що...».

У мовленні 22% студентів було виявлене таке граматичне порушення, як незакріпленість місця залежних членів речення відносно їхніх головних слів, при цьому найчастіше головне слово знаходилося в постпозиції відносно залежного слова. Це засвідчено в таких прикладах: «Не будемо про переваги їхні» (замість «Не будемо про їхні переваги»); «У мене пара довідників є» (замість «У мене є пара довідників»); «Записую їх у словник і їхній латинський переклад» (замість «Записую їх та їхній переклад латиною 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 розповіддю про те, чому не зміг належним чином підготуватися до іспиту, або які труднощі в нього виникали під час вивчення предмету та відповіді на іспиті чи заліку. Після такого відступу студент знову повертався до своєї відповіді. Наприклад: «Мені більше подобається, коли, наприклад, текст прочитаємо, і там йдуть вправи, коли на парі робити... то мені найбільше так подобається»; «Я не можу так... мені легше писати, ніж розповідати...»; «Та я вчила, але... Дуже складно мені дається...»; «Коли ми тільки прийшли зі школи, ми взагалі нічого не знали про це. А темер ми вже вивчили багато. Я теж вчив. Я знаю, просто не можу пояснити.».

Помилки узгодження слів антиципаційного походження були виявлені в мовленні 29% студентів. Наприклад: «В сорок країнах світу...»; «...та різного форми...»; «...я про цей пестициди давно вже вчила...»; «Як на мене, то ці вправи були дуже цікавою».

Отримані емпіричні дані дають змогу стверджувати, що в ситуаціях емоційної напруги відбуваються значні порушення в граматичному оформленні мовленнєвих повідомлень. На нашу думку, це пов'язано з механізмом випереджального відображення по лінії лінгвістичних зобов'язань, які відносяться як до лінгвістичної імовірності сполучення слів, так і до реалізації розгортання граматичних правил, що обумовлюють глибину фрази; і по лінії змістового зобов'язання, яке пов'язане з предметно-логічним та емоційно-оціночним планом висловлювання, оскільки порушення цієї лінії випереджаючого синтезу виявляється насамперед у відсутності логіки, наявності протиріч, непослідовності й незв'язності мовленнєвого повідомлення.

На рисунку 2.4 зображено відсоткове співвідношення досліджуваних із наявністю вербальних проявів тривожності, що пов'язані з особливостями граматичного оформлення мовленнєвої продукції.



Рисунок 2.4. Відсоткове співвідношення частотності спостереження в мовленні респондентів вербальних проявів тривожності, що пов'язані з особливостями граматичного оформлення мовленнєвої продукції

З рисунку видно, що найбільш показовим вербальним проявом тривожності, пов'язаним із граматичним оформленням повідомлення, є наявність логічно та граматично незавершених фраз – цей показник зустрічається у 74% респондентів.

Меншою мірою в мовленні студентів у ситуаціях емоційної напруги зустрічаються помилки узгодження слів антиципаційного походження, незакріпленість місця залежних членів речення і порушення структури складного синтаксичного цілого, виявлені в мовленні 29%, 22% і 15% студентів відповідно.

II. Стадія артикуляції.

На цій стадії тривожність виявляється в особливостях моторної реалізації висловлювань. На рисунку 2.5 зображено результати аналізу загального темпу мовлення респондентів. Проведений аналіз демонструє, що для переважної більшості студентів (78%) у ситуаціях емоційної напруги зміни в темпі мовлення є нехарактерними.

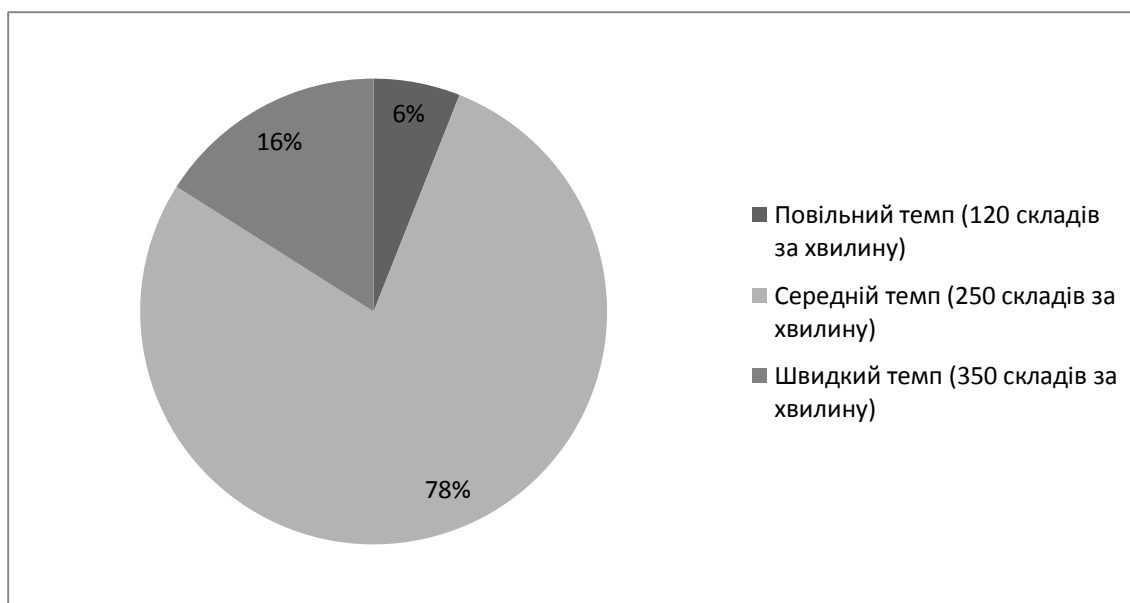


Рисунок 2.5. Відсоткове співвідношення досліджуваних за середнім темпом мовлення

З рисунку можна побачити, що абсолютна більшість студентів (78%) мала нормальний темп мовлення (250 складів за хвилину), проте 16% студентів мали швидкий темп мовлення (350 складів за хвилину) і 6% студентів мали повільний темп мовлення (120 складів за хвилину). На нашу думку, незважаючи на те, що емоційно напружена ситуація зазвичай впливає на загальний темп мовлення людини, в ситуаціях навчальної діяльності велике значення має те, що студенти говорять вдумливо й помірковано, звертаючи значну увагу на зміст. Саме тому в більшості студентів зберігається нормальний темп мовлення.

Іншим показником тривожності в ситуаціях емоційної напруги, який виявляється на етапі реалізації мовленнєвого сигналу, є помилки в артикуляції звуків, які були виявлені в 25% студентів (рис. 2.6). До таких помилок ми також відносили й підкреслено посилену вимову, яка переходила у скандування, яке в такому випадку втрачало своє призначення як засобу емпізи.

Слід зауважити, що ряд науковців (Н. В. Вітт, В. І. Галунов, Е. Л. Носенко) до особливостей моторної реалізації висловлювань у ситуаціях емоційної напруги також відносять і довжину латентного періоду реакції на репліку співрозмовника. Проте в нашому дослідженні ми не враховували цей критерій, оскільки вважаємо,

що в ситуаціях навчальної діяльності студентів довгі паузи як реакція на питання викладача або аудиторії можуть бути не лише вербальним проявом тривожності, але й спричинені незнанням потрібної відповіді.

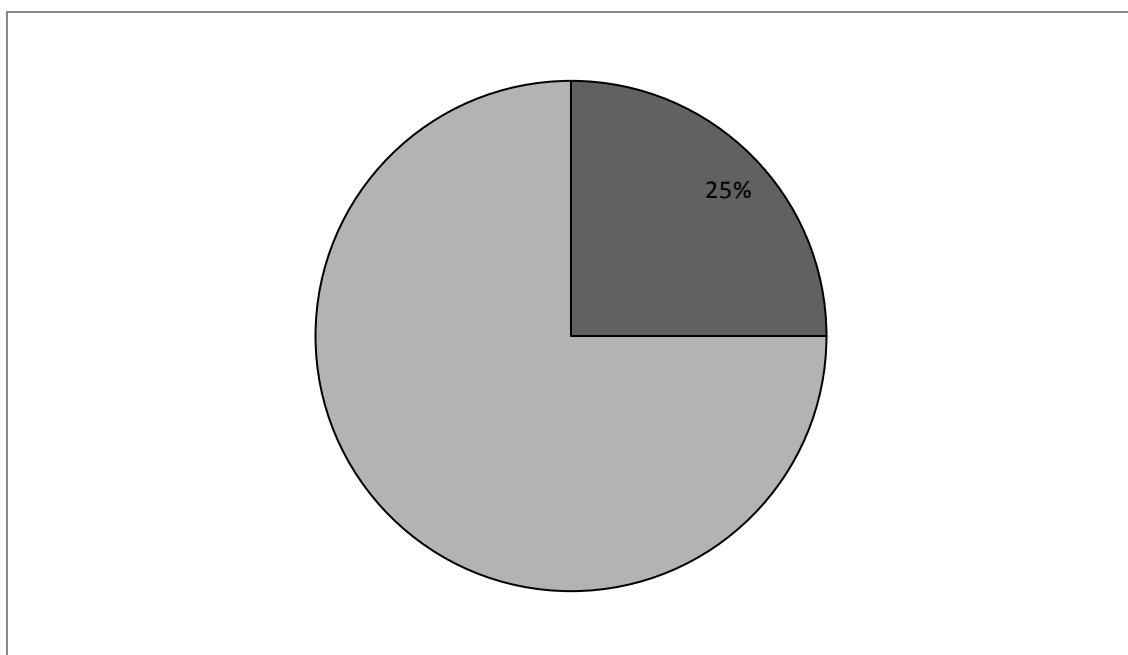


Рисунок 2.6. Відсоткове співвідношення досліджуваних з наявністю в мовленні артикуляційних помилок

З рисунку видно, що зміни в артикуляції звуків і посилена вимова були виявлені в мовленні лише однієї четвертої частини респондентів. Отримані дані дають змогу стверджувати, що вербальні прояви тривожності респондентів на стадії артикуляції виявляються найменше.

III. Стадія самоконтролю.

Аналіз мовленнєвої продукції респондентів на наявність самокорекцій продемонстрував, що останні були притаманні всім студентам. Слід зауважити, що всі мовці вносили корективу одразу після зробленої помилки, при цьому слово могло або перериватися, або промовлятися до кінця, але виправлення вносилось одразу після нього. Характерним для мовлення студентів було те, що такі виправлення вносилися без уведення коригувального вислову.

Результати аналізу дослідження продемонстрували, що найчастіше вербальні прояви тривожності виявляються у виборі лексичних одиниць та в появі

самопереривань і самокорекцій, оскільки наявність діагностичних показників цих проявів продемонстрували всі досліджувані. При цьому зміни в граматичному оформленні повідомлень були виявлені у 91% респондентів, а зміни в моторній реалізації висловлювань – лише у 44% респондентів.

У таблиці 2.1 наведено узагальнені дані щодо частотності вербальних проявів тривожності в усному мовленні студентів.

Таблиця 2.1

Частотність вербальних проявів тривожності в усному мовленні студентів

Вербальні прояви тривожності в усному мовленні	Кількість респондентів, %
Самокоригування	100 %
Хезитаційні паузи	100 %
Більша частка дієслів у порівнянні з прикметниками	92 %
Слова-паразити	85 %
Логічно й граматично незавершені фрази	74 %
Нерелевантні повторення	56 %
Помилки узгодження слів	29 %
Пошукові слова та фрази	27 %
Помилки в артикуляції звуків	25 %
Слова з чіткою позитивною чи 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 проведеного емпіричного дослідження, для усного мовлення найбільш яскравими вербальними проявами тривожності студентів в ситуації емоційної напруги є паузи нерішучості, самокоригування, збільшення частки дієслів у мовленнєвих повідомленнях, уживання слів-паразитів, поява незавершених фраз і нерелевантних повторень. Найрідше зустрічаються такі вербальні прояви, як парафазії, ерзац-позначення, порушення структури складного синтаксичного цілого, незакріпленість місця залежних членів речення, зміни темпу мовлення, уживання слів із чіткою позитивною або негативною конотацією, помилки в артикуляції звуків та узгодженні слів, вживання пошукових слів і фраз.

З метою дослідження вербальних проявів тривожності в писемному мовленні нами були проаналізовані письмові розгорнуті відповіді на запитання, отримані в ситуації модульної контрольної роботи. Група респондентів складалася з 101 людини, з яких 44 особи – хлопці, а 57 осіб – дівчата. У дослідженні також використовувалася шкала ситуативної тривожності Ч. Д. Спілбергера – Ю. Л. Ханіна (Додаток А) для визначення психічного стану респондентів [104, с. 296]. Аналіз стану продемонстрував, що середній показник ситуативної тривожності студентів складав 52 бали, що інтерпретується нами як показник високої тривожності. Середній обсяг досліджуваної мовленнєвої продукції складав 250 слів.

Для виявлення найбільш характерних вербальних проявів тривожності в писемному мовленні нами здійснено порівняння отриманих психолінгвістичних показників писемної продукції студентів із середніми показниками, притаманними для писемного мовлення у звичайному психічному стані (за даними А. О. Крилова, С. О. Манічева). Результати проведеного аналізу наведено в таблиці 2.2.

Частотність вербальних проявів тривожності в писемному мовленні студентів

Вербальні прояви тривожності в писемному мовленні	Середній показник для нормального психічного стану	Середній показник, 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%
Самокоригування	-	-	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 прояви тривожності студентів виявляються на тих стадіях породження писемного мовленнєвого повідомлення.

1. Стадія формулювання.

Під час проведеного аналізу було виявлено, що тривожність у писемному мовленні студентів у ситуації емоційної напруги виявляється у двох показниках – коефіцієнті дієслівності й коефіцієнті логічної зв'язності. Так, середній показник частки дієслів у писемному мовленні студентів становив 18,2%, що свідчить про збуджений стан респондентів. Середній коефіцієнт логічної зв'язності в мовленнєвій продукції досліджуваних дорівнював 0,4. Такий показник свідчить про те, що в писемному мовленні респондентів не було використано достатньо

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

Середня кількість речень досліджуваних мовленнєвих повідомлень складала 17 одиниць, обсяг яких дорівнював у середньому 14,7 слів. При цьому середній коефіцієнт словникової різноманітності в писемному мовленні студентів виявився досить високим – 26,8%. На нашу думку, такі високі показники обсягу речень і словникової різноманітності пов'язані з особливістю діяльності, яка виконувалася (розгорнута відповідь на поставлене запитання).

II. Стадія зовнішнього оформлення.

У ході опрацювання матеріалу в писемній продукції 16% респондентів були виявлені описки, які полягали в тому, що студенти не дописували закінчення слів або пропускали літери в словах. Наприклад: «пере», «виїха», «потерпі», «допому», «стрима» (замість «перед», «виїхав», «потерпіла», «допомогу», «стримано», відповідно).

III. Стадія самоконтролю.

У писемній продукції 53% досліджуваних було виявлено самокорекції, які можна поділити на три основні типи. До першого відносимо коригування, направлені на зміну порядку подання інформації. Такі виправлення студенти подають двома можливими шляхами: 1) закреслюють частину тексту, вписують потрібну інформацію і знову дописують закреслену раніше частину повідомлення; 2) вносять необхідну інформацію за допомогою зноски (стрілочки). До другого типу відносимо коригування, що мають на меті переформулювання певної фрази або частини фрази. До третього типу відносимо виправлення окремого слова. Такий поділ є суголосним твердженням В. Левелта щодо основних причин виникнення самокорекцій у мовленні.

Таким чином, результати проведеного емпіричного дослідження дозволяють стверджувати, що найбільш яскравими вербальними проявами тривожності в писемному мовленні студентів у ситуації емоційної напруги є вживання більшої кількості дієслів, порушення логічної зв'язності викладу думок, поява самокорекцій. Меншою мірою характерними є такі вербальні прояви, як

скорочення середнього розміру речень, наявність описок, зменшення словникової різноманітності.

Отже, результати проведеного дослідження дають змогу стверджувати, що в студентів тривожність виникає під дією стресових факторів під час навчальної діяльності і виявляється у вербальних проявах як в усному, так і в писемному мовленні на трьох стадіях породження мовленнєвого повідомлення. Нами встановлено, що найчастіше тривожність в усному мовленні виявляється у проблемах із вибором лексичних одиниць і появі самопереривань. Це пояснюється тим, що в ситуаціях емоційної напруги уповільнюється процес випереджального планування висловлювання, що спричинює появу пауз хезитації, пошукових слів, слів-паразитів, а також нерелевантного повторення звуків слів і фраз. Потреба в спрощенні пошуку необхідного слова викликає появу в мовленні ерзац-позначень і слів із чіткою позитивною або негативною конотацією, а також обмовки (парафазії). Поява помилок зумовлює необхідність їхнього виправлення, з чим і пов'язане виникнення самопереривань і самокорекцій. Також мовлення в ситуаціях емоційної напруги часто характеризується порушеннями граматичного оформлення повідомлень. На нашу думку, це пов'язано з ускладненням процесу випереджального відображення, що породжує порушення логічності побудови мовленнєвого повідомлення. Порушення в моторній реалізації висловлювання є малохарактерними для мовлення студентів у емоціогенних ситуаціях навчальної діяльності, що, на нашу думку, пов'язано з тим, що обмірковування студентом того, що він говорить, позитивно впливає на загальний темп його мовлення і артикуляцію звуків.

Писемне мовлення студентів у ситуаціях емоційної напруги характеризується частішим вживанням дієслів і дієслівних форм порівняно з прикметниками, а також порушенням логічної зв'язності викладу думок. Для писемного мовлення у ситуаціях емоційної напруги характерною є наявність описок, механізм появи яких, на нашу думку, схожий із механізмом появи парафазій в усному мовленні. Окрім того, вербальним проявом тривожності в писемному мовленні у ситуаціях емоційної напруги є наявність самокорекцій, які

можна поділити на три типи: 1) виправлення послідовності виклад думок; 2) переформулювання; 3) виправлення помилок в окремих словах.

Отримані в результаті аналізу мовлення студентів у ситуаціях емоційної напруги дані є суголосними результатам проведеного нами теоретичного аналізу щодо зв'язку ситуацій емоційної напруги й вербальних проявів тривожності студентів. Проте порівняння вербальних проявів тривожності в усному й писемному мовленні продемонструвало, що стан емоційної напруги впливає на писемне мовлення меншою мірою, ніж на усне мовлення студентів. Вважаємо, що це пов'язано з тим, що під час викладу думки в писемному вигляді індивід має достатньо часу для вибору адекватних лексичних одиниць, а також правильної граматичної побудови речень. Це дає змогу стверджувати, що письмове опитування студентів слугує оптимізації навчального процесу.

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

Як зазначають дослідники Л. В. Куліков, М. Ю. Доліна, М. С. Дмитрієва, тривожність безпосередньо пов'язана з особистісними властивостями індивіда [62]. Так, індивіди з високим рівнем особистісної тривожності схильні сприймати загрозу власній самооцінці й життєдіяльності в широкому діапазоні ситуацій і реагувати високо вираженим станом тривожності.

У нашому дослідженні ми ставили за мету виявити взаємозв'язок вербальних проявів тривожності з такими властивостями індивіда, як невротичність, спонтанна агресивність, депресивність, дратівливість, врівноваженість, сором'язливість, відкритість, екстраверсія/інтроверсія, емоційна лабільність, товариськість, реактивна агресивність, маскуліність/фемінність і рівень особистісної тривожності, оскільки вважаємо, що особистісні властивості індивіда впливають на здійснення його мовленнєвої діяльності, а відтак і на індивідуальну схильність до вербальних проявів тривожності. Група респондентів

складалася з 61 студента 1 курсу природничих спеціальностей (захист рослин, агрономія), з яких – 28 хлопців і 33 дівчини.

Оцінка рівня мовленнєвої тривожності за методикою «Карта контролю стану мовлення» (Додаток Г) проводилася двічі з інтервалом у 4 місяці, що дозволило підтвердити ретестову надійність методики [104, с. 188]. Вона виявилася статистично значимою ($r=0,65$, при $p \leq 0,05$). Розподіл значень мовленнєвої тривожності піддається нормальному закону (асиметрія +0,3; ексцес -0,3).

Під час порівняння індивідуальних відповідей із запропонованими авторами нормами було отримано таке відсоткове співвідношення студентів із різними показниками рівня мовленнєвої тривожності: 0-2 бали – 3,3% (низький рівень мовленнєвої тривожності); 3-5 балів – 13,1% (помірна мовленнєва тривожність); 6-24 бали – 83,6% (високий рівень мовленнєвої тривожності). Методом інтервальної нормалізації нами були встановлені внутрішньогрупові норми (середнє – 9,52; стандартне відхилення – 1,61): 0-5 балів – низький рівень мовленнєвої тривожності; 6-11 балів – помірна мовленнєва тривожність; 12-16 балів – підвищена мовленнєва тривожність; 17-21 балів – високий рівень мовленнєвої тривожності; 22-24 бали – завищена мовленнєва тривожність. Це дало нам змогу виділити групи студентів за рівнем мовленнєвої тривожності, що показано в таблиці 2.3.

Таблиця 2.3

Розподіл студентів за рівнем мовленнєвої тривожності

	Рівень мовленнєвої тривожності	Кількість	Відсотки, %
Бали	Низький рівень МТ (0-5 балів)	11	18
	Помірна МТ (6-11 балів)	33	54,1
	Підвищена МТ (12-16 балів)	13	21,3
	Високий рівень МТ (17-21 бал)	3	4,9
	Завищена МТ (22-24 бали)	1	1,6
Всього		61	100

З таблиці видно, що 18% респондентів мали низький рівень мовленнєвої тривожності, 54,1% – помірний, 21,3% – підвищений, 4,9% – високий, а 1,6% – завищений рівень мовленнєвої тривожності.

Для виявлення зв'язків між вербальними проявами тривожності й особистісними властивостями респондентів нами обрано метод кореляційного аналізу. Для цього за допомогою шкали особистісної тривожності Ч. Д. Спілбергера – Ю. Л. Ханіна (Додаток Б) [104, с. 297] ми отримали показники особистісної тривожності респондентів, а за допомогою модифікованої форми В опитувальника FPI (Додаток Г) [104, с. 319] – показники особистісних властивостей респондентів. Після того нами були встановлені середні значення показників мовленнєвої тривожності, особистісної тривожності, невротичності, спонтанної агресивності, депресивності, дратівливості, врівноваженості, сором'язливості, відкритості, інтроверсії, емоційної лабільності, товарищескості, реактивної агресивності й маскулінності-фемінності (Додаток Д).

Для виявлення залежності вербальних проявів тривожності від особистісних властивостей індивіда ми визначали кореляційні зв'язки між показниками мовленнєвої тривожності й показниками кожної з особистісних властивостей респондентів. На нашу думку, це дасть змогу зрозуміти, від яких особистісних психологічних властивостей індивіда залежить індивідуальна схильність до вербальних проявів тривожності.

Для встановлення кореляційних зв'язків між показниками рівня мовленнєвої тривожності та показниками особистісних властивостей респондентів нами підраховувався коефіцієнт кореляції Пірсона. Отримані в ході емпіричного дослідження дані щодо кореляційних зв'язків між кожною з особистісних властивостей респондентів і рівнем мовленнєвої тривожності показано в таблиці 2.4.

Кореляційні зв'язки між показником мовленнєвої тривожності й показниками особистісних властивостей респондентів

Особистісна властивість	Коефіцієнт кореляції між показниками особистісної властивості і 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
* - значущість (2-стороння) на рівні 0,05	
N	61

Під час проведення аналізу одержаних результатів нами були виявлені значущі позитивні кореляційні зв'язки між показниками рівня мовленнєвої тривожності й показниками активної тривожності ($r=0,35$, при $p \leq 0,05$), сором'язливості ($r=0,42$, при $p \leq 0,05$) й емоційної лабільності респондентів ($r=0,36$, при $p \leq 0,05$). Також було встановлено значущі негативні кореляційні зв'язки між показниками рівня мовленнєвої тривожності й показниками екстраверсії-інтроверсії ($r=-0,37$, при $p \leq 0,05$) і товариськості ($r=-0,38$, при $p \leq 0,05$). Це дає нам змогу стверджувати, що індивіди тривожного типу, схильні до нестійкого

емоційного стану, підвищеної збудливості, стресової реакції на звичайні життєві ситуації, скутості та невпевненості в собі, є більш схильними до вербальних проявів тривожності. Звідси випливає, що чим менш тривожний і невпевнений у собі індивід, тим меншою мірою йому властиві вербальні прояви тривожності, і навпаки, індивід із низькою стійкістю до стресових впливів, має більшу схильність до вербальних проявів тривожності. Одержані результати також свідчать про те, що інтроверти є більш схильними до наявності вербальних проявів тривожності у їхньому мовленні, ніж екстраверти. Окрім того, можна стверджувати, що вербальні прояви тривожності значною мірою пов'язані з недостатньою саморегуляцією, водночас уміння володіти собою сприяє зменшенню таких проявів у мовленні індивіда. Це підтверджує нашу думку про те, що вербальні прояви тривожності студентів можна значно зменшити, якщо вчити останніх адекватним технікам саморегуляції. Отже, чим більша соціальна активність індивіда, чим вищою є його готовність до спілкування і взаємодії з оточуючими, тим нижчою є його схильність до вербальних проявів тривожності в мовленні.

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

проявів тривожності не залежить і від того, за яким типом відбувається перебіг психічної діяльності індивіда.

Таким чином, вербальні прояви тривожності виявляють взаємозв'язок із такими особистісними властивостями індивіда, як активна тривожність, сором'язливість, інтровертованість, емоційна лабільність і товариськість.

За результатами емпіричного дослідження було виділено групи респондентів за різним рівнем мовленнєвої тривожності. Ми передбачили, що порівняння показників особистісних властивостей у групах респондентів із різним рівнем мовленнєвої тривожності продемонструє тенденції щодо залежності індивідуальної схильності до вербальних проявів тривожності від особистісних властивостей індивіда. Так, нами було обрано дві контрастні групи студентів: 11 осіб із низьким рівнем мовленнєвої тривожності (група А) та 13 осіб із високим рівнем мовленнєвої тривожності (група Б). У таблиці 2.5 продемонстровано середні показники особистісних властивостей контрастних груп.

Таблиця 2.5

Середні показники особистісних властивостей полярних груп

Показник	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

Для аналізу різниці між двома контрастними групами ми підраховували U-критерій Манна-Уїтні за кожним із показників. Проведений аналіз підтвердив різницю за вищеназваними показниками. Так, у студентів із високим рівнем мовленнєвої тривожності виявилися вищими показники особистісної тривожності (U=31,5, при $p \leq 0,05$), сором'язливості (U=34,5, при $p \leq 0,05$), інтровертованості (U=33, при $p \leq 0,05$) й емоційної лабільності (U=10, при $p \leq 0,05$), а нижчими –

показники товариськості ($U=27,5$, при $p \leq 0,05$). Інакше кажучи, порівняння двох контрастних груп підтвердило, що рівень мовленнєвої тривожності позитивно корелює з рівнем особистісної тривожності респондентів, а також показниками сором'язливості й емоційної лабільності, та негативно корелює з показниками товариськості й інтровертованості.

Отже, проведене дослідження підтвердило залежність вербальних проявів тривожності від п'яти особистісних властивостей людини: рівня особистісної тривожності, сором'язливості й емоційної лабільності (позитивний кореляційний зв'язок), а також товариськості та рівня інтроверсії (негативний кореляційний зв'язок). Таким чином, отримані нами результати дають змогу стверджувати, що емоційно нестабільні інтроверти, схильні до стресової реакції на різноманітні життєві ситуації, мають більшу схильність до вербальних проявів тривожності в їхньому мовленні, ніж екстраверти, які є постійно відкритими для спілкування з оточуючими людьми.

Висновки до розділу 2

У ситуаціях емоційної напруги, пов'язаних із навчальною діяльністю, у студентів виникає стан тривожності, який негативно впливає на їхнє мовлення. Вербальні прояви тривожності прослідковуються як в усному, так і в писемному мовленні.

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

На стадії формулювання вербальні прояви тривожності виявляються у проблемах із вибором слів і змінах у граматичному оформленні повідомлень. Труднощі, що виникають при виборі слів, найбільше виявляються у появі хезитаційних пауз (100% досліджуваних), більш частому вживанні дієслів та дієслівних форм порівняно з прикметниками (92%), вживанні слів-

паразитів (85%) і нерелевантних повтореннях окремих літер, складів, слів і словосполучень (56%). Меншою мірою проблеми з вибором слів виявляються у вживанні пошукових слів і фраз (27%), слів із чіткою позитивною або негативною конотацією (24%), різноманітних ерзац-позначень (15%), а також виникненні парафазій (14%).

Зміни в граматичному оформленні мовленнєвої продукції найчастіше спричинюють появу логічно й граматично незавершених фраз (74% досліджуваних). Меншою мірою вони виявляються у помилках узгодження слів антиципаційного походження (29%), незакріпленості місця залежних слів (22%), а також порушеннях структури складного синтаксичного цілого (15%).

На стадії артикуляції вербальні прояви тривожності виявляються у змінах загального темпу мовлення (22% досліджуваних) та помилках у вимові окремих звуків (25%). Зміни в довжині латентного періоду реакції на репліку співрозмовника в контексті нашого дослідження не вважаються значущими, оскільки часто можуть свідчити про незнання студентом потрібної відповіді на поставлене запитання.

На стадії самоконтролю вербальні прояви тривожності виявляються у наявності самокорекцій (100% досліджуваних). Установлена нами особливість останніх полягає в тому, що студенти виправляють себе без введення коригувального вислову. При цьому самопереривання відбувається одразу ж після зробленої помилки.

Здійснений аналіз вербальних проявів тривожності в писемному мовленні студентів продемонстрував, що вони також виявляються на трьох стадіях породження мовленнєвого повідомлення: формулювання, зовнішнього оформлення і самоконтролю.

Найбільш характерними вербальними проявами тривожності на стадії формулювання писемного повідомлення нами визначені більш часте вживання дієслів та дієслівних форм порівняно з прикметниками (100% досліджуваних) і порушення логічної зв'язності текстової продукції (99,1%).

Вербальними проявами тривожності на стадії зовнішнього оформлення писемної продукції є описки (16% досліджуваних), а на стадії сомоконтролю – самокорекції (53%).

Проведене емпіричне дослідження засвідчило зв'язок вербальних проявів тривожності з такими особистісними властивостями респондентів, як активна тривожність, сором'язливість, емоційна лабільність (позитивна кореляція), інтровертованість і товариськість (негативна кореляція). Відтак на індивідуальну схильність до вербальних проявів тривожності індивіда може негативно впливати: 1) високотривожний тип індивіда, оскільки така людина схильна до тривожної реакції на різні життєві ситуації, особливо ті, які пов'язані з оцінюванням її компетенції й престижу; 2) наявність у людини скованості й невпевненості в собі та власних силах; 3) нестійкий емоційний стан і недостатня саморегуляція; 4) неактивна соціальна позиція, 5) інтровертований тип особистості, тобто замкнутість і небажання спілкуватися з іншими людьми.

Отримані впродовж емпіричного дослідження дані демонструють нагальну практичну потребу в корекційній роботі зі студентами, що сприятиме зменшенню вербальних проявів тривожності, та дають змогу означити шляхи й напрямки корекційної роботи, що обумовить усунення негативного впливу мовленнєвої тривожності на успішність навчальної діяльності студентів. На розв'язання цих завдань спрямований наступний розділ.

Основні положення розділу відображено в таких публікаціях автора [134; 135; 136].

РОЗДІЛ 3

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

3.1. Аналіз теоретичних і практичних підходів до корекції тривожності

Здійснене дослідження продемонструвало, що в ситуаціях навчальної діяльності, пов'язаних із оцінюванням знань і навичок, у студентів часто виникає стан тривожності, який негативно впливає на мовленнєву діяльність. У контексті оптимізації навчання це обумовлює важливість розробки шляхів подолання тривожності, зокрема й з метою зменшення її вербальних проявів.

Дослідники, які займалися психокорекційною роботою з подолання негативних психічних станів (О. А. Баранов, Б. О. Вяткін, Г. Ш. Габдрєєва, О. Б. Ігумнова, Є. П. Ільїн, А. Р. Кудашев, М. Д. Левітов, В. Л. Лозицький, Н. М. Пейсахов, П. І. Підкасистий, А. М. Прихожан, О. О. Прохоров, А. О. Реан, Є. І. Рогов, Ю. Є. Сосновікова), наголошували на системному підході до вирішення зазначеної проблеми. Аналіз наукової літератури демонструє, що основними дискусійними аспектами в обговоренні питань психокорекції тривожності є: 1) компоненти стану, які потребують корекції; 2) шляхи подолання; 3) методи й засоби подолання тривожності.

Компоненти стану, на які слід спрямовувати психокорекційну роботу, особливості такої роботи найбільш докладно описані в роботі О. Б. Ігумнової. На думку дослідниці, роботу з подолання негативного психічного стану необхідно спрямовувати на психофізіологічну, емоційно-вольову, когнітивно-особистісну, мотиваційно-сміслову, поведінкову й соціально-психологічну складові конкретного психічного стану, у контексті нашого дослідження – стану тривожності [52].

Під впливом на психофізіологічний рівень дослідниця розуміє оволодіння засобами нормалізації вегетативних функцій, прийомами релаксації та нейтралізації нервово-психічного напруження, гальмування небажаних реакцій у складних ситуаціях; набування навичок активізації, підвищення загального тону, швидкого входження в робочий стан; підвищення внутрішньої стабільності та нервово-психічної стійкості індивіда [52].

Вплив на емоційно-вольову складову передбачає подолання внутрішнього напруження; виявлення власних психічних станів і домінуючих емоцій; прийняття почуттів і емоцій; розуміння емоцій інших людей; вільне вираження емоцій; усвідомлення проблем і неконструктивності певних 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 й причини виникнення негативних психічних станів; прогнозуванням наслідків їхнього впливу на поведінку і діяльність індивіда й оточуючих і міжособистісні стосунки; розвитком навичок рефлексії; виявленням ірраціональних переконань та оцінок; об'єктивацією власних думок, почуттів і емоцій; зміною мислення, що підтримує негативний психічний фон; формуванням умінь, розвитком навичок аналізу проблемних ситуацій і пошуку конструктивних шляхів їх вирішення; розвитком адекватного ставлення до оцінок і думок інших людей [52].

Основними цілями впливу на мотиваційно-смісловий компонент є усвідомлення особистісних смислів і смислової спрямованості, що є основою негативних переживань; контроль за безпосередніми спонуканнями, оцінкою власних вчинків і дій; формування необхідного співвідношення між мотивами й смислами, а також мотивами й цілями для саморегуляції негативних психічних станів відповідно до ситуацій, що їх спричинили; формування настанов на управління власними психічними станами; прийняття активної позиції щодо можливості регуляції власних негативних психічних станів; усвідомлення їхнього впливу на стани оточуючих людей [52].

Корекція поведінкової сфери повинна бути спрямована на формування конструктивних й ефективних моделей поведінки, реагування, поведінкових стереотипів; оволодіння прийомами подолання хвилювання й негативних емоцій; створення ситуації успіху; позбавлення від дезадаптивних форм поведінки; формування навичок саморегуляції, самоконтролю, релаксації та мобілізації; розвиток поведінкової гнучкості, асертивності, толерантності й 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 сприймання себе й оточуючих, об'єктивного оцінювання власного впливу й впливу ситуації на виникнення негативного стану; розвиток навичок рефлексії, вміння зберігати психічну рівновагу в складних ситуаціях; навчання методів децентрації та знаходження альтернативних моделей емоційного й поведінкового реагування; розвиток здатності входити в стан спокою, зосередженості, відкидати негативні емоції, діяти відповідно до вимог оточуючого середовища та ситуації; розвиток емпатії, позитивного сприймання, готовності надати підтримку оточуючим; навчання адекватної реакції на настрій, бажання та потреби оточуючих, уміння спрямовувати їх на досягнення бажаних цілей [52].

Предметом активної дискусії дослідників стали шляхи подолання негативних психічних станів, зокрема й стану тривожності. Так, А. М. Прихожан виокремлює чотири неконструктивні шляхи подолання тривожності: 1) раціоналізація; 2) заперечення існування тривожності; 3) наркотизація; 4) відхід від тривожності. До конструктивних методів подолання тривожності дослідниця відносить власну активність індивіда [108].

Аналізуючи особливості психокорекційної роботи з подолання тривожності, А. М. Прихожан підкреслює, що остання повинна мати не вузькофункціональний, а загальний, особистісно орієнтований характер, сфокусований на тих факторах оточення й особливостей розвитку, які можуть виступати причинами тривожності

в певному віці. Дослідниця також наголошує на необхідності поєднання каузального й симптоматичного підходів до роботи зі зниження тривожності, акцентуючи на тому, що подолання тривожності не може обмежуватись лише спеціальною психологічною роботою. Натомість, на думку вченої, необхідним є введення спеціального блоку занять, спрямованих на перенесення отриманих умінь і засобів діяльності у реальне життя, їх закріплення і, за необхідності, корегування [108].

О. А. Баранов, А. Р. Кудашев і А. О. Реан зазначають, що подолання негативного психічного стану, зокрема й стану тривожності, вміщує цілий спектр самозмін і вироблення нових особистісних властивостей, оскільки пов'язане з активним пристосуванням індивіда, активною самозмінною й самокорекцією, відповідно до вимог оточуючого середовища [113].

На думку Г. Ш. Габдрєєвої та О. О. Прохорова, успішна психокорекція негативних психологічних станів, зокрема й стану тривожності, можлива лише за умов взаємодії когнітивного, мотиваційного, емоційного й активаційного компонентів структури саморегуляції індивіда [28]. При цьому основна мета психокорекційної роботи з подолання негативного стану – «сформувати у людини потребу в самоуправлінні, ознайомити її з технікою цього процесу, навчити попереджати і долати можливі наслідки психічної перенапруги, вмінню підтримувати необхідний оптимум психічних станів в умовах складної навчальної, а потім і професійної діяльності» [27, с. 102].

Є. І. Рогов наголошує, що подолання тривожності пов'язане з вирішенням двох ключових проблем: 1) оволодіння станом тривожності й усунення його негативних наслідків; 2) подолання активної тривожності як стійкого особистісного утворення. На думку дослідника, корекційна робота повинна здійснюватися на трьох взаємопов'язаних рівнях: 1) навчання методів оволодіння хвилюванням і підвищеною тривожністю; 2) розширення функціональних та операціональних можливостей індивіда, формування в нього необхідних навичок, умінь, знань, що обумовлюють підвищення результативності діяльності;

3) перебудова особистісних властивостей індивіда, насамперед його самооцінки й мотивації [115].

Щодо методів подолання тривожності, К. Е. Ізард зазначає, що існує три способи усунення негативного емоційного стану: 1) за допомогою іншої емоції; 2) за допомогою моторної регуляції; 3) за допомогою когнітивної регуляції [49]. Перший спосіб регуляції передбачає усвідомлювані зусилля, спрямовані на активацію іншої емоції, протилежної до тієї, яку людина переживає й хоче усунути. Другий спосіб передбачає використання фізичної активності для усунення стану емоційної напруги. Третій спосіб пов'язаний із використанням уваги й мислення для усунення небажаної емоції або встановлення контролю над останньою.

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

Загалом серед методів подолання тривожності дослідники виділяють такі: аутогенне тренування (О. А. Баранов, Г. Ш. Габдрєєва, А. Р. Кудашев, Н. І. Куценко, О. О. Прохоров, А. О. Реан); ідеомоторне тренування (Г. Ш. Габдрєєва, О. О. Прохоров); сенсорна репродукція (Г. Ш. Габдрєєва, О. Б. Ігумнова, О. О. Прохоров); гетеротренінг (О. Б. Ігумнова); танцювальна терапія (О. Б. Ігумнова); ігрова терапія (О. А. Баранов, О. Б. Ігумнова, А. Р. Кудашев, Н. І. Куценко, А. О. Реан), арттерапія (О. Б. Ігумнова, П. І. Підкасистий); музична терапія (О. Б. Ігумнова, П. І. Підкасистий); креатотерапія (П. І. Підкасистий); парадоксальна інтенція (О. Б. Ігумнова); когнітивна терапія (О. Б. Ігумнова, П. І. Підкасистий); метод децентрації (О. Б. Ігумнова); імаготерапія (О. Б. Ігумнова); комунікативний тренінг (О. Б. Ігумнова); психологічний тренінг (О. Б. Ігумнова, Н. І. Куценко).

Проведений аналіз теоретичної літератури дозволив нам виділити групи засобів, що використовуються для подолання тривожності залежно від тих складових тривожного стану, на корекцію яких вони спрямовані.

Засоби впливу на психофізіологічну складову:

– дихальні вправи (О. А. Баранов, О. Б. Ігумнова, А. Р. Кудашев, П. І. Підкасистий, А. О. Реан);

– вправи на м'язову й мимічну релаксацію (Г. Ш. Габдрєєва, О. Б. Ігумнова, Н. І. Куценко, О. О. Прохоров);

– вправи на регуляцію психосоматичного тону (О. А. Баранов, А. Р. Кудашев, А. О. Реан);

– самонавіювання (О. Б. Ігумнова, Н. І. Куценко);

– психогімнастичні вправи (О. А. Баранов, О. Б. Ігумнова, А. Р. Кудашев, А. О. Реан);

– гімнастичні вправи з практики йоги та цигун (Н. І. Куценко);

– вправи з психодуховної практики Рейкі (Н. І. Куценко);

– засоби танцювальної терапії (О. Б. Ігумнова);

– заняття спортом і фізичною працею (П. І. Підкасистий, А. М. Прихожан);

– зміна роду діяльності (Н. І. Куценко).

Засоби впливу на емоційно-вольову складову:

– засоби танцювальної терапії (О. Б. Ігумнова);

– засоби креатотерапії та музичної терапії (О. Б. Ігумнова, П. І. Підкасистий);

– вправи на розвиток експресивних засобів посилення й послаблення психічних станів (О. Б. Ігумнова);

– вправи на розвиток спостережливості до експресивних проявів оточуючих (О. Б. Ігумнова);

– засоби ігрової терапії (О. Б. Ігумнова, Н. І. Куценко);

– психогімнастичні вправи (О. А. Баранов, О. Б. Ігумнова, А. Р. Кудашев, А. О. Реан);

– засоби сенсорної репродукції (Г. Ш. Габдрєєва, О. Б. Ігумнова, О. О. Прохоров).

Засоби впливу на когнітивно-особистісну складову:

- міні-лекції (О. Б. Ігумнова);
 - моделювання ситуацій (О. Б. Ігумнова, А. М. Прихожан);
 - раціоналізація очікуваної події (О. Б. Ігумнова);
 - когнітивні техніки (О. Б. Ігумнова);
 - раціонально-емотивні техніки (О. Б. Ігумнова);
 - апаратурно-програмно-методичні засоби особистісного тренінгу (Н. І. Куценко);
 - засоби парадоксальної інтенції (О. Б. Ігумнова);
 - засоби самоорганізації психіки (Н. І. Куценко, А. М. Прихожан);
 - вербалізація тривожності (П. І. Підкасистий);
 - групова дискусія (О. Б. Ігумнова);
 - груповий аналіз (О. Б. Ігумнова);
 - аналіз проблемних ситуацій (О. Б. Ігумнова, А. М. Прихожан);
 - прийоми позитивного мислення (О. Б. Ігумнова, П. І. Підкасистий, А. М. Прихожан);
 - схеми оцінювання й реагування при виникненні тривожності (О. Б. Ігумнова);
 - уточнення реальності у вигляді спеціальних питань, які дозволяють усвідомити неправдивість власних переконань (П. І. Підкасистий).
- Засоби впливу на мотиваційно-смислову складову:
- міні-лекції (О. Б. Ігумнова);
 - групові дискусії (О. Б. Ігумнова);
 - аналіз і обмін досвідом (О. Б. Ігумнова);
 - вправи на самопізнання (О. Б. Ігумнова, Н. І. Куценко, П. І. Підкасистий, А. М. Прихожан);
 - рефлексія особистісного досвіду (О. Б. Ігумнова, А. М. Прихожан);
 - децентрація (О. Б. Ігумнова);
 - аналіз та узгодження суперечливих мотивів (О. Б. Ігумнова);
 - вправи на проектування майбутнього (О. Б. Ігумнова, А. М. Прихожан);

– виявлення необхідних для досягнення мети ресурсів (О. Б. Ігумнова, П. І. Підкасистий, А. М. Прихожан);

– створення нових смислів (О. Б. Ігумнова).

Засоби впливу на поведінкову складову:

– вправи на релаксацію (Г. Ш. Габдрєєва, О. Б. Ігумнова, О. О. Прохоров);

– вправи на мобілізацію (О. Б. Ігумнова, Н. І. Куценко);

– самонавіювання (О. Б. Ігумнова);

– засоби імаготерапії (О. Б. Ігумнова);

– рольові й імітаційні ігри (О. Б. Ігумнова, Н. І. Куценко, А. М. Прихожан);

– засоби комунікативного тренінгу (О. Б. Ігумнова, А. М. Прихожан);

– вправи на розвиток впевненості у собі (О. Б. Ігумнова, А. М. Прихожан).

Засоби впливу на соціально-психологічну складову:

– психотехнічні вправи (О. Б. Ігумнова);

– ігри на вирішення конфлікту (О. Б. Ігумнова, Н. І. Куценко, А. М. Прихожан);

– позиційні ігри (О. Б. Ігумнова, Н. І. Куценко);

– групова дискусія (О. Б. Ігумнова).

Таким чином, аналіз теоретичних джерел із проблеми подолання негативних психічних станів і стану тривожності зокрема, продемонстрував, що програма формування контролю за вербальними проявами тривожності студентів у ситуаціях емоційної напруги повинна мати комплексний характер і бути спрямована не лише на рефлексію студентів і навчання самоконтролю тривожності в емоційно напружених ситуаціях, але й на розвиток комунікативних і соціальних навичок студентів. На нашу думку, для досягнення поставлених цілей найбільш оптимальною є когнітивно-поведінкова терапія.

Когнітивно-поведінкова терапія як самостійний напрям виокремилася з галузі модифікації поведінки й поведінкової терапії і стала об'єктом досліджень провідних зарубіжних і вітчизняних учених, серед яких А. Бандура, А. Бек, Н. Г. Гаранян, А. Елліс, Л. В. Засекіна, І. В. Лотоцький, Д. Мейхенбаум,

О. І. Романчук, А. Б. Холмогорова. Цей підхід призначений для зміни когнітивних образів, думок й паттернів мислення з тим, щоб допомагати людям у подоланні емоційних і поведінкових проблем. Він ґрунтується на теорії, згідно з якою поведінка й емоції частково обумовлені когніціями й когнітивними процесами, змінювати які можна навчитися. Основою цієї теорії є принцип модифікації поведінки для виявлення наявних когніцій і виокремлення тих із них, які створюють проблеми. Поведінкові техніки використовуються для усунення небажаних когніцій, пропонування нових паттернів мислення й способів продумування проблем 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 співвіднесені з бажаною поведінкою й емоційним благополуччям; 4) використання цих нових когніцій на практиці в реальних ситуаціях для того, щоб вони стали звичним образом мислення суб'єкта [110].

Н. Г. Гаранян і А. Б. Холмогорова визначають два етапи когнітивно-поведінкової терапії. Перший етап, на думку дослідниць, повинен розпочинатися з ознайомлення пацієнта з моделлю терапії, метою якого є підведення останнього до думки про те, що його уявлення щодо реальності є лише гіпотетичним уявленням про неї, яке має бути перевірене, а іноді й змінене. Основним завданням першого етапу є навчання пацієнта навичок усвідомлення автоматичних думок, їхньої систематичної реєстрації, оцінювання й конфронтації з ними. При цьому дослідниці виокремлюють три основних кроки в роботі з автоматичними думками: 1) виявлення; 2) оцінювання; 3) зміна автоматичних думок на адаптивні [148]. Таким чином, результатом першого етапу психокорекційної роботи повинно стати підвищення саморозуміння пацієнта, усвідомлення тих автоматичних думок, які спричинюють негативний емоційний стан, неефективну поведінку, а також здатність упоратися з ними [148].

На другому етапі проводиться робота з переконаннями. Ця робота також проводиться у три кроки: 1) виявлення установок і переконань; 2) оцінювання

обґрунтованості й корисності виявлених переконань; 3) зміна переконань через конфронтацію [148].

Під час проведення когнітивно-поведінкового тренінгу Н. Г. Гаранян і А. Б. Холмогорова радять використовувати спеціальні щоденникові техніки різних видів. Так, пацієнт може вести щоденник із кількома розділами, де фіксуватиме приклади успішного вирішення проблемних ситуацій. Це дозволяє пацієнтові звертатися до записів у випадку стресогенних подій і невдач, коли активується колишнє дисфункціональне переконання. У «щоденнику передбачень» пацієнти записують те, що може статися в певних ситуаціях, якщо негативні переконання є правдивими. Це дає їм змогу пізніше зареєструвати реальну подію й порівняти її з передбаченням. У щоденниках третього типу пацієнт активно аналізує події кожного дня з позиції старих і нових базисних посилок. Такі щоденники допомагають пацієнтам побудувати нові адаптивні схеми, закріпити їх за допомогою відповідного досвіду й протидіяти неадаптивним базисним послілкам [148].

Різні види когнітивно-поведінкової терапії вивчали А. Елліс, А. Бек, Дж. Бек, Д. Майхенбаум, Т. Дзурілла, М. Голфрід. Ними був розроблений ряд методик, спрямованих на подолання стану тривожності, які ґрунтуються на важливості значення когнітивних процесів як детермінант поведінки. Усі ці методики мають на меті підвищення самовладання суб'єкта і його здатності долати труднощі.

Тренінг самоінструктування був розроблений Д. Майхенбаумом, який розглядав когніції як самоінструкції, що використовуються в процесі розвитку поведінкових навичок. На його думку, ці інструкції знаходяться на рівні свідомості на початку вивчення поведінкового паттерну, а після завершення вивчення інструкції зникають зі свідомості, й поведінка здійснюється автоматично. Якщо інструкція є неповною або помилковою, суб'єкт відчуватиме тривогу у зв'язку з можливістю неадекватної поведінки. Терапія полягає в навчанні шляхом моделювання нових самоінструкцій. Суб'єкт, ґрунтуючись на своїй уяві, вигадує собі використання нової системи інструкцій для нової системи

поведінки. Ця терапія успішно використовувалася при екзаменаційних фобіях [110].

Дж. Котела досліджував способи навчання людей долати стресові ситуації, пропонуючи їм подумки програвати потрібну поведінку. У рамках терапії шляхом прихованого моделювання індивід учиться уявляти собі, що станеться в результаті його поведінки та як він може діяти, щоб впоратись із ситуацією. Цей метод використовувався при подоланні невпевненості в собі [110].

Тренування навичок копінгу, розроблене М. Голфрідом, є аналогічним попередньої терапії. Суб'єкт уявляє собі стресову ситуацію, а потім – подолання тривоги (копінг). Проте під час тренування навичок копінгу візуалізація проводиться у вигляді послідовності дедалі більш страхітливих образів. Використання техніки м'язової релаксації дозволяє переносити більш високий рівень тривоги на кожній наступній сходинці. Таким чином, тривога не заважає суб'єкту продовжувати роботу над удосконаленням копінгу. Він може також практикуватися в рольовому розігруванні проблемної ситуації. Ця терапія використовувалася в подоланні фобії іспитів і при допомозі людям упоратися з власною невпевненістю [110].

Тренінг контролю тривоги, описаний Р. Суїнном і Ф. Ричардсоном, також ґрунтується на використанні уяви й прокручуванні подумки подій, що викликають тривогу. Суб'єкта вчать розпізнавати й використовувати симптоми тривоги як сигналу для використання таких копінгових стратегій, як м'язова релаксація або паттерни мислення, орієнтовані на успіх. Ця модель зазвичай використовується з суб'єктами, які не можуть успішно діяти в певних ситуаціях унаслідок надмірної тривоги [110].

Таким чином, проведений нами аналіз теоретичних джерел і практичних методик із подолання тривожності продемонстрував, з одного боку, нагальну потребу в розробці тренінгу для подолання вербальних проявів тривожності, а з іншого – потенційні теоретичні можливості для його практичної розробки в руслі когнітивно-поведінкової терапії.

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

З огляду на вищепроаналізовані засоби й методи подолання тривожності ми створили авторську тренінгову програму для формування контролю за вербальними проявами тривожності студентів у ситуаціях емоційної напруги. Програма спрямована на подолання тривожності та її вербальних проявів. Погоджуючись із думкою О. О. Леонтьєва про те, що стратегія мовленнєвої поведінки залежить від аналізу конкретної ситуації [69], вважаємо, що в контексті навчальної діяльності студентів найбільш актуальним шляхом боротьби з вербальними проявами тривожності є спосіб когнітивної регуляції, який був покладений в основу нашої тренінгової програми.

Програма розроблена для студентів перших курсів вищих навчальних закладів. Як зазначають психологи (Д. Б. Богоявленська, М. Л. Смульсон, В. А. Петровський), період зрілої юності характеризується істотними 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 рис, розвиваються такі особистісні якості, як цілеспрямованість, рішучість, наполегливість, самостійність, ініціативність і вміння володіти собою. Проте фахівці в галузі психології та фізіології наголошують, що здатність індивіда 17-19 років до свідомої регуляції своєї поведінки розвинена не повною мірою, що демонструє потенційні можливості вдосконалення у студентів першого курсу необхідних навичок саморегуляції [14].

При розробці тренінгової програми формування контролю за вербальними проявами тривожності 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, у свою чергу, породжує емоцію. Звідси випливає, що розвиток у студентів раціонального

мислення сприятиме пригніченню негативних емоцій у навчальній діяльності, це призведе до зменшення інтенсивності ситуативної тривожності, що, відповідно, сприятиме зменшенню вербальних проявів тривожності. Отже, на нашу думку, ключовим у боротьбі з вербальними проявами тривожності є навчання студентів раціонального мислення у стресових ситуаціях, пов'язаних із навчальною діяльністю.

Основною *метою* тренінгової програми є зменшення вербальних проявів тривожності, що виникає у студентів у ситуаціях, пов'язаних із навчальною діяльністю.

Основними *завданнями* тренінгу є:

- 1) зниження інтенсивності ситуативної тривожності студентів, що виникає в ситуаціях емоційної напруги, пов'язаних із навчальною діяльністю;
- 2) зменшення вербальних проявів тривожності студентів;
- 3) розвиток комунікативних навичок студентів;
- 4) розвиток соціальних навичок студентів.

Логіка побудови когнітивного тренінгу зумовила необхідність виокремлення його двох етапів. Перед початком тренінгу здійснюється спеціальний підготовчий (мотивувальний) етап, який проходить у формі бесіди з майбутніми учасниками тренінгової групи. Мета цього етапу – проінформувати студентів щодо цілей тренінгу, сприяти усвідомленню студентами існуючої проблеми, мотивувати бажання студентів стати членами тренінгової групи, встановити з ними позитивний емоційний контакт і переконатися, що вони позитивно налаштовані на подальшу роботу. 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 заняття триває не більше 60 хвилин. Загальна кількість занять на етапі інтенсивного тренінгу – 20. Підтримувальний етап має на меті підтримати й закріпити вироблені когнітивні навички. Підтримувальний етап проводиться в режимі одного разу на тиждень, тривалість кожного заняття – 60-80 хвилин. Загальна тривалість обох етапів – 4 місяці (16 тижнів).

Принципи роботи групи: 1) чіткий структурований стиль ведення – всі заняття чітко сплановані, проводяться у визначені дні й час, тривалість кожного заняття фіксована, всі інструкції чітко формулюються; 2) уникнення емоційних та інформаційних перевантажень; 3) поступовий перехід від жорсткої структурованості з орієнтацією на пояснення тренера до все більшої спонтанності в міжгруповій взаємодії; 4) поступовий перехід від більш директивного стилю до менш директивного; 5) поступовий перехід від емоційно нейтрального матеріалу до емоційно насиченого; 6) поетапне введення нового матеріалу й перехід до більш складних цілей і завдань; 7) постійне повторення та відпрацювання попередніх завдань; 8) обов'язковий зворотній зв'язок між тренером і студентами; 9) заборона на критику як з боку тренера, так і з боку інших членів групи; 10) насиченість занять позитивними емоціями – відмічається будь-який успіх, навіть найнезначніший; 11) обмін думками, спостереженнями й досвідом на всіх етапах роботи; 12) залучення активного відпочинку та занять різними видами хобі як додатковий шлях подолання втомленості й стресу; 13) контроль виконання студентами домашнього завдання.

У процесі тренінгу також використовуються такі **прийоми**: 1) інструктаж – як подолати певні ситуації, що викликають тривожність; 2) зворотній зв'язок – аналіз певних копінгових стратегій і видів поведінки, підкріплення правильних рішень; 3) моделювання – відпрацювання певної моделі поведінки (за участі тренера чи інших членів групи); 4) розігрування ролей; 5) соціальне підкріплення – підбадьорювання при знаходженні правильної копінгової 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 необхідний зворотній зв'язок; 5) веде щоденник занять, фіксує перехід до нових підпрограм і цілі кожного заняття; 6) планує кожне наступне заняття з урахуванням стратегії програми й аналізу попереднього заняття.

Розглянемо докладніше зміст і методику роботи на кожному із зазначених етапів.

Мотивувальний етап. Основною метою цього етапу стало знайомство з членами групи й налагодження контакту між учасниками і тренером. **Завдання:** 1) ознайомлення учасників із основною метою і структурою тренінгу; 2) ознайомлення учасників із розкладом занять; 3) виявлення очікувань членів групи стосовно тренінгу.

На мотивувальному етапі проводиться зустріч із майбутніми учасниками тренінгової групи. Під час зустрічі оголошується мета й завдання тренінгу. Тренер пояснює важливість постійної присутності на заняттях, ознайомлює з правилами роботи групи. Студенти отримують пам'ятки, де вказуються правила роботи групи, а також розклад занять. Також відбувається обговорення того, що самі 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 у студентів навичок самоспостереження та самоаналізу.

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

Заняття 1. (Додаток Е)

Мета:

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

- ознайомлення з основними принципами когнітивної терапії;
- створення клімату психологічної безпеки й довіри;
- самопізнання та пізнання учасників.

На першому занятті відбувається знайомство учасників групи. У ході виконання вправи «Знайомство» кожен студент розповідає основну інформацію про себе (ім'я, на якому факультеті навчається, звідки родом, які має хобі й інтереси, як зазвичай проводить вільний від навчання час). Для того, щоб іншим членам групи було легше запам'ятати імена, студенти самостійно роблять картки з власними іменами й чіпляють їх на свій одяг. Під час виконання вправи студенти більше дізнаються один про одного, знаходять спільні інтереси. Вправа дає учасникам групи змогу відчувати себе не в колі малознайомих людей, а серед однолітків, близьких за духом, цікавих, різносторонніх.

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

1. **Довіра.** Спілкування всередині групи має будуватися на принципі взаємодовіри. З метою створення сприятливої для побудови довірливих стосунків атмосфери учасники групи мають обрати прийнятну для всіх форму звертання (на «ви» або «ти»). Коли форму звертання обрано, її повинні дотримуватися всі, включно з тренером, оскільки однакове звертання до всіх членів групи ставить їх у рівні позиції, сприяючи невимушеному спілкуванню.

2. **«Я»-висловлювання.** Безособове мовлення зазвичай приховує власну позицію мовця, знімає з нього відповідальність за викладену думку, заважає усвідомленню власної позиції. Саме тому під час занять у групі варто уникати безособового мовлення, замінюючи його на висловлювання з позиції «Я». Основою таких висловлювань мають стати фрази типу: «Я вважаю...», «На мою думку...», «З моєї точки зору...», «Як на мене...», «З мого досвіду...» тощо.

3. **Відвертість і щирість у спілкуванні.** Основою щирих і відвертих стосунків усередині групи має стати чітке усвідомлювання учасниками своїх думок і почуттів стосовно того, що відбувається під час занять. Усі учасники групи повинні дослухатися до самих себе, лишатися самими собою під час

обговорень і висловлення думок. Якщо учасник не хоче відверто висловлюватися стосовно певного питання, то краще просто промовчати, ніж сказати неправду. Відвертими мають бути не лише висловлювання стосовно інших членів групи, але й стосовно самих себе.

4. **Конфіденційність.** Усе, що відбувається, обговорюється і висловлюється під час занять, залишається всередині групи і не розголошується поза її межами. Якщо учасники групи будуть упевнені в тому, що ті почуття, думки і переживання, якими вони поділилися зі своїми колегами, залишаться у таємниці, то це сприятиме щирості в спілкуванні та прагненню відкрити свої хвилювання іншим людям, поділитися своїми проблемами.

5. **Активність під час занять.** Кінцевий результат роботи групи залежить від кожного з її учасників. Саме тому протягом усього заняття студенти повинні бути активними: говорити, слухати, висловлювати власні думки, підтримувати інших учасників. Кожен повинен пам'ятати, що працює не лише заради вирішення власних проблем, але й активно допомагає іншим членам групи подолати їхні труднощі.

6. **Правило «СТОП!».** Це правило дає право кожному з учасників групи відмовитися від участі в завданні без пояснення причин. Якщо студент не бажає щиро відповідати на поставлене питання, брати участь у запропонованій грі, не готовий до відвертого обговорення проблеми, то він може сказати «стоп». Звичайно, це правило бажано використовувати якомога рідше, оскільки скритність і замкнутість обмежують можливості людини пізнати себе і знайти шляхи вирішення власних проблем.

7. **Взаємоповага.** Коли висловлюється хтось із учасників групи, інші студенти й тренер його уважно слухають, не перебиваючи і не коментуючи, дають можливість сказати те, що він бажає. Визнається право кожного на висловлення власної думки.

8. **Неприпустимість безпосередніх оцінок людини і засудження.** Під час обговорення у групі того, що відбувається, оцінюється не учасник, а його дії та поведінка. Забороняється використання висловлювань «Ти мені не подобаєшся»,

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

Тренер також 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, яку я маю намір досягти, – ...

Після цього тренер читає студентам міні-лекцію «Когнітивна модель», яка ознайомлює членів групи з особливостями суб'єктивного сприймання людьми дійсності.

Наприкінці заняття відбувається обговорення того, що студентам сподобалося або не сподобалося. Студентам пропонується ще раз перечитати вдома правила роботи групи та знайти більше інформації про когнітивно-поведінкову терапію.

Заняття 2. (Додаток Є)

Мета:

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

На початку заняття відбувається обговорення домашнього завдання. Після того студенти прослуховують міні-лекцію «Ситуації навчальної діяльності». По закінченню лекції відбувається обговорення того, які ситуації навчальної діяльності є найбільш стресогенними для студентів, а також причини виникнення тривожності в ситуаціях навчальної діяльності.

Після обговорення учасники групи виконують вправу «Позитивні й негативні думки». Тренер називає ситуацію, а студенти озвучують думки, які в них виникають (Додаток Ж).

Після закінчення вправи відбувається обговорення тих ситуацій, які тренер не зазначив, але які є проблемними для студентів і викликають у них негативні думки.

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

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

Вдома студентам пропонується розпочати ведення щоденника для реєстрації ситуацій навчальної діяльності та пов'язаних із ними думок.

Заняття 3. (Додаток З)

Мета:

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

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

Після розігрування ситуації відбувається її обговорення і можливі способи зменшення її проблематичності. Потім ситуація розігрується у більш конструктивному контексті.

Для підведення підсумку заняття студентам пропонується закінчити три речення:

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

Вдома студентам пропонується продовжити ведення щоденника для реєстрації ситуацій навчальної діяльності та пов'язаних із ними думок.

Заняття 4. (Додаток И)

Мета:

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

На початку заняття відбувається обговорення домашнього завдання, після обговорення якого тренер пропонує студентам назвати відомі їм емоції. Усі згадані емоції вносяться до списку позитивних і негативних емоцій, який вивішується назагал, щоб студенти постійно могли його бачити. Для закріплення емоційного словника студентам пропонується зіграти в гру «Сніговий шар».

Після того студентам пропонується зіграти в гру «Розпізнавання емоцій». Тренер демонструє учасникам групи картинки, а студенти повинні описати, які емоції переживають зображені люди. У ході гри студенти повинні звертати увагу на позу зображених людей, вираз їхніх облич, а також ситуації, в яких вони зображені.

Наступною грою є «Пантоміма». Обирається один зі студентів, який за допомогою жестів і пози повинен показувати емоцію, а інші члени групи мають її розпізнати.

Для підведення підсумків студентам пропонується завершити речення:

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

Домашнім завданням студентів є:

1. Продовження ведення щоденника для реєстрації ситуацій навчальної діяльності та пов'язаних з ними думок, проте вони мають реєструвати також і 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 і самоаналізу, а також формування навичок адаптивної роботи з негативними думками.

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

Заняття 5. (Додаток І)

Мета:

- обговорити ступінь прояву тривожності в різних ситуаціях навчальної діяльності студентів;
- закріплення вмінь розпізнавання автоматичної думки;
- самопізнання та пізнання учасників.

На початку заняття відбувається обговорення домашнього завдання, в ході якого обговорюються ситуації емоційної напруги, з якими зіткнулися студенти. При розгляді останнього пункту домашнього завдання члени групи порівнюють шкали інтенсивності емоцій, які вони заповнювали вдома і складають узагальнену шкалу інтенсивності емоцій, отриману ними у ході обговорення результатів. Після цього студенти складають список автоматичних думок на кожен з типових ситуацій навчальної діяльності.

Для підведення підсумків заняття студентам пропонується завершити наступні речення:

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

Вдома студентам пропонується продовжити ведення щоденника.

Заняття 6. (Додаток ІІ)

Мета:

- закріплення вмінь розпізнавання негативної думки;
- розвиток навичок оцінювання автоматичної думки;
- розвиток навичок пошуку раціональної відповіді на автоматичну думку;
- самопізнання та пізнання учасників.

На початку заняття відбувається обговорення домашнього завдання. Особлива увага надається обговоренню автоматичних думок у ситуаціях навчальної діяльності. Після обговорення члени групи намагаються проаналізувати автоматичні думки за запропонованими запитаннями:

1. Які докази підтримують цю ідею?
2. Які 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 найбільш 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 порадижити своєму другу, який знаходиться в такій ситуації?

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

Для підведення підсумку заняття студенти відповідають на запитання:

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

Вдома студентам пропонується продовжити ведення щоденника, проте почати заносити в нього адаптивні думки на кожен проблемну ситуацію.

Заняття 7. (Додаток Й)

Мета:

- закріплення вмінь роботи з автоматичними думками;
- самопізнання та пізнання учасників.

На початку заняття відбувається обговорення домашнього завдання, після обговорення якого членам групи пропонується скласти список ситуацій, у яких неможливо вплинути на джерело проблеми та вирішити її конструктивним

способом. Потім студенти намагаються підібрати фрази, за допомогою яких вони можуть допомогти собі в таких ситуаціях.

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

Для підведення підсумків заняття студентам пропонується відповісти на три запитання:

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

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

Заняття 8. (Додаток К)

Мета:

- закріплення вмінь виявлення автоматичних думок;
- закріплення вмінь пошуку адаптивних думок;
- самопізнання та пізнання учасників.

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

Для підведення підсумків заняття студентам пропонується відповісти на три запитання:

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

Домашнім завданням студентів є продовжити ведення щоденника.

Підпрограма 3. Розвиток навичок роботи з внутрішніми переконаннями

– спрямована на розвиток умінь роботи з негативними думками та формування навичок альтернативного мислення.

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

Заняття 9. (Додаток Л)

Мета:

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

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

Після лекції тренер демонструє групі те, як потрібно аналізувати проміжні й глибинні переконання. Для цього один із членів групи розповідає про стресогенні ситуації навчальної діяльності, які з ним траплялися, автоматичні думки й емоції, які вони викликали. На основі цього тренер аналізує глибинні переконання студента.

Для підведення підсумків студентам пропонується дати відповіді на запитання:

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

Домашнім завданням студентів є вивчити поняття «проміжне переконання», «глибинне переконання», а також продовжити ведення щоденника.

Заняття 10. (Додаток М)

Мета:

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

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

Після цього проводиться вправа «Який Я», коли один із членів групи розповідає про свої проблемні ситуації, а на основі цих розповідей потрібно виявити глибинні переконання студента. Цього разу аналіз здійснює не тренер, а самі члени групи. Для цього вони намагаються досконало проаналізувати автоматичні думки й проміжні переконання з метою безпомилкового виявлення глибинних переконань своїх товаришів.

Вдома студентам пропонується ще раз проаналізувати власні глибинні переконання.

Заняття 11. (Додаток Н)

Мета:

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

На початку заняття відбувається обговорення домашнього завдання: аналіз проблемних ситуацій, з якими зіткнулися студенти, автоматичних думок і емоцій, які вони викликали. Після обговорення студенти виконують вправу «Комплімент».

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

Заняття 12. (Додаток О)

Мета:

- розвиток навичок формування нових проміжних переконань;

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

На початку заняття відбувається обговорення домашнього завдання. Потім, з метою закріплення позитивного ставлення до себе, групі пропонується виконати вправу «Останній герой».

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

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

Завдання: 1) обговорення труднощів спілкування, що виникають між студентами й викладачами у процесі навчальної діяльності; 2) виокремлення та обговорення реальних міжособистісних ситуацій (студент-викладач), які викликали труднощі; 3) обговорення можливих варіантів поведінки та діалогів у цих ситуаціях; 4) проведення рольової гри; 5) обговорення результатів рольової гри, виокремлення способів подолання труднощів під час комунікації.

Заняття 13. (Додаток П)

Мета:

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

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

Після «Мозкового штурму» підводяться підсумки заняття. Домашнім завданням студентів є продовжити ведення щоденника.

Заняття 14. (Додаток Р)

Мета:

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

На початку заняття відбувається обговорення ситуацій емоційної напруги, з якими зіткнулися студенти після останнього заняття, та адаптивних думок, які допомогли їм опанувати себе в зазначених ситуаціях.

Після того, з урахуванням проблем, обговорених на попередньому занятті, студентам пропонується виконати вправу «Чому запізнився?». У ході гри студенти намагаються проаналізувати можливі причини спізнення на заняття, а також те, як викладач може сприйняти такі причини.

З усіх зазначених ситуацій обирається одна реальна ситуація і розігрується в групі. Після цього студенти намагаються проаналізувати її з точки зору викладача.

Вдома студентам пропонується спробувати знаходити конструктивні шляхи розв'язування проблемних і конфліктних ситуацій, які трапляються з ними.

Заняття 15. (Додаток С)

Мета:

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

Після обговорення домашнього завдання для виявлення того, що найбільше лякає студентів у спілкуванні з викладачами, їм пропонується закінчити такі речення:

1. Якщо я заговорю з викладачем, то він...
2. Якщо я звернусь до викладача по допомогу, то він...
3. Якщо я на перерві зайду в кабінет викладача, то він...
4. Якщо я зізнаюсь 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 питання.

Заняття 16. (Додаток Т)

Мета:

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

На початку заняття відбувається обговорення того, яким чином студенти вирішували проблемні ситуації. Серед ситуацій обирається одна, яка, на думку студентів, не була успішно вирішена, і її намагаються обіграти з метою змінити хід ситуації у позитивне русло.

Наприкінці заняття відбувається обговорення того, чому члени групи на ньому навчилися, і що було для них цікавим. Домашнім завданням студентів є продовжити ведення щоденника.

Підпрограма 5. Розвиток вербальних навичок – спрямована на навчання студентів ефективної комунікації.

Завдання: 1) тренування відповідей на спонтанні питання на задану тему; 2) тренування доповіді на задану тему; 3) вільна комунікація на обрану тему, ведення дискусії; 4) аналіз вербальних проявів тривожності студентів; 5) обговорення труднощів і способів 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. (Додаток У)

Мета:

- ознайомлення студентів із вербальними проявами тривожності;
- обговорення вербальних проявів тривожності, які студенти помічають у власному мовленні та мовленні інших членів групи;
- самопізнання та пізнання учасників.

По завершенню обговорення домашнього завдання до уваги студентів пропонується міні-лекція «Вербальні прояви тривожності», після якої студенти намагаються проаналізувати власне мовлення та мовлення інших членів групи й назвати, які вербальні прояви тривожності вони спостерігали.

Для підведення підсумків заняття студентам пропонується відповісти на запитання:

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

Вдома студентам пропонується фіксувати в зошиті вербальні прояви тривожності, які вони помічатимуть у власному мовленні.

Заняття 18. (Додаток Ф)

Мета:

- тренування доповіді на задану тему;
- тренування відповідей на спонтанні запитання на задану тему;
- самопізнання та пізнання учасників.

На початку заняття відбувається обговорення домашнього завдання, після чого студенти виконують вправу «Доповідь». Наприкінці вправи відбувається обговорення того, які вербальні прояви тривожності студенти помітили в мовленні доповідача й тих учасників, хто ставив запитання.

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

Заняття 19. (Додаток Х)

Мета:

- тренування доповіді на задану тему;
- тренування відповідей на спонтанні питання на задану тему;
- самопізнання та пізнання учасників.

Основною частиною заняття є міні-конференція, на якій члени групи виступають із доповідями, а також відповідають на запитання інших студентів. Після прослуховування усіх доповідей студенти мають змогу проаналізувати власне мовлення та мовлення інших членів групи на наявність вербальних проявів тривожності, а також порівняти, наскільки підготовлене мовлення відрізняється від непідготовленого.

Домашнім завданням студентів є продовжити ведення щоденника.

Заняття 20. (Додаток Ц)

Мета:

- вільна комунікація на обрану тему;
- ведення дискусії;
- підготовка студентів до переходу до підтримувального етапу.

Основна частина заняття присвячується вправі «Дискусійний клуб». При цьому завданням студентів є не лише висловити свою думку й переконати в ній інших, але й слідкувати за своїм мовленням, мінімізувати вербальні прояви тривожності, дотримуватися принципів логічності й зв'язності викладу власних думок, а також вести дискусію з позиції сприймання думок інших членів групи.

Після завершення вправи відбувається обговорення того, чи покращилося мовлення студентів, а також те, чи був тренінг ефективним.

Отже, на основі проведеного аналізу причин виникнення тривожності та її вербальних проявів, а також із урахуванням існуючих методик подолання тривожного стану нами була розроблена тренінгова програма формування контролю за вербальними проявами тривожності студентів у ситуаціях емоційної напруги. Основною метою цієї програми є зменшення інтенсивності вербальних проявів тривожності шляхом формування контролю студентами їхніх автоматичних думок і зміни проміжних переконань. Передбачається, що розроблена нами програма здатна не лише допомогти студентам контролювати власне мовлення у ситуаціях, пов'язаних із навчальним процесом, але й загалом оптимізувати навчальну діяльність і покращити її результати.

3.3. Аналіз ефективності тренінгової програми формування контролю за вербальними проявами тривожності студентів у 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. Відтак було організовано практичну апробацію тренінгової програми. Робочою гіпотезою стало таке положення: якщо протягом чотирьох місяців за допомогою запропонованих нами методик розвивати здатність студентів опановувати ситуативну тривожність і конструктивно змінювати автоматичні думки, то це сприятиме зменшенню вербальних проявів тривожності в їхньому мовленні.

Під час апробації тренінгової програми незалежною змінною виступило виконання досліджуваними спеціальних вправ, запропонованих у нашій тренінговій програмі формування контролю за вербальними проявами тривожності студентів у ситуаціях емоційної напруги, а залежною змінною – рівень мовленнєвої тривожності студентів, який визначає рівень індивідуальної схильності останніх до вербальних проявів тривожності.

У апробації взяли участь 40 студентів першого курсу природничих спеціальностей. Як експериментальна, так і контрольна група склалися з 20 осіб (10 хлопців і 10 дівчат у кожній). Для студентів експериментальної групи протягом чотирьох місяців проводився тренінг із формування контролю за вербальними проявами тривожності в ситуаціях емоційної напруги, основний етап якого складався з п'яти підпрограм. Для того, щоб зрозуміти, чи було досягнуто поставлених цілей, проаналізуємо кожний із них.

Перша підпрограма «Розвиток навичок розпізнавання емоцій» була спрямована на формування у студентів навичок самоспостереження і самоаналізу. Основними завданнями було визначено: 1) мотивація, постановка проблеми, знайомство; 2) створення позитивної атмосфери та настрою; 3) введення елементів групової взаємодії; 4) виокремлення типових проблемних ситуацій у навчальній діяльності студентів; 5) відпрацювання на ігрових моделях навичок виявлення автоматичних думок та їхнього оцінювання; 6) розпізнавання емоцій, що виникають як реакція на автоматичні думки; 7) розвиток навичок самоспостереження за допомогою ведення щоденника для реєстрації ситуацій і пов'язаних із ними думок та емоцій; 8) обговорення прийомів і методів подолання

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

На першому занятті відбулося знайомство учасників групи, обговорення правил роботи, а також очікувань студентів стосовно тренінгу. Під час заповнення учасниками групи «Анкети очікувань учасника» було отримано такі відповіді:

- 1) Від тренера я очікую: *щирості, доброзичливості, чесності, допомоги.*
- 2) Від інших учасників я очікую: *щирості, чесності, підтримки, розуміння, дружнього ставлення.*
- 3) Від себе я очікую: *відвертості, чесності, результатів.*
- 4) Від участі в цьому тренінгу я очікую: *результатів, 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», у ході якої члени групи погодилися з тим, що їхні думки значною мірою впливають на сприймання ними певних ситуацій, наприклад, ситуацій емоційної напруги. Зокрема, студенти зазначали: «Я ніколи над цим не замислювалась, але так, я сама себе накручую...» (Марія С.); «Я це розумію, але не можу переконати себе, що нічого поганого не трапиться» (Валентин А.).

З основними ситуаціями навчальної діяльності, пов'язаними з виникненням тривожності, студенти були ознайомлені під час другого заняття. По закінченню міні лекції «Ситуації навчальної діяльності» відбулося обговорення того, які ситуації навчальної діяльності є найбільш стресогенними для студентів. Серед таких ситуацій зазначено виступ на конференції, заліки й іспити, захист індивідуальних робіт, контрольні зрізи знань. Окрім того, студенти вказали, що присутність малознайомих людей або великої кількості людей підсилює стресовість цих ситуацій. Серед ситуацій, які найменш впливають на емоційний стан студентів, були зазначені лабораторні та семінарські заняття.

Щодо причин стресогенності ситуацій навчальної діяльності студенти зазначили:

- страх втратити стипендію;
- страх бути відрахованим з університету за неуспішність;
- страх оганьбитися;
- страх бути осміяним;
- страх бути гіршим за інших студентів;
- страх перед батьками;
- страх перед викладачем.

У ході виконання вправи «Позитивні й негативні думки» тренер називав ситуацію, а студенти озвучували думки, які в них виникали (Додаток Ж). Потім відбулося обговорення тих ситуацій, які тренер не зазначив, але які є проблемними для студентів і викликають у них негативні думки. До таких ситуацій студенти віднесли візит до викладача з метою здачі заборгованості; візит до викладача з проханням пояснити незрозумілий матеріал; візит до деканату з метою вирішення особистих питань. Негативні думки, які виникають у студентів у зазначених ситуаціях, включають такі:

- викладач не захоче навіть говорити зі мною;
- мене просто виженуть із кабінету;
- на мене накричать;
- викладач завалить мене додатковими питаннями і я все-одно не здам.

Основну частину третього заняття було відведено на рольову гру. Студентам було запропоновано обрати складну ситуацію для того, щоб розіграти її в ролях. Було обрано таку ситуацію: студент (у цьому випадку заступник старости), приходить у деканат для того, щоб дізнатися про зразок написання заяви. Розігрувалася ситуація спілкування студента з методистом. Роль методиста грав викладач, завдання якого – скопіювати поведінку методиста зі слів студента. Завдання студента: промовляти вголос усі свої думки. Далі наводиться стенограма рольової гри.

Студент знаходиться під кабінетом, переконує себе зайти. (Вона знову на мене накричить. Вона завжди кричить, коли в неї щось питаєш. Може, краще сьогодні не заходити, це ж може зачекати до завтра? Але якщо не здати ці заяви вчасно, вона кричатиме ще дужче.)

Студент заходить до кабінету: Доброго дня.

Методист: Доброго.

Студент: Ви там сказали написати заяви. Ну, щоб вся група написала. Я хотів дізнатися, як правильно їх треба писати, ті заяви. Ну, що там має бути написано?

Методист: У довільній формі напишіть.

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

Методист: Ви що, в школі не вчилися? Не знаєте, як заяви пишуться?

Студент: Але ми не... Ми знаємо, але ж можемо зробити помилки. Ви хоч підкажіть, що саме там повинно бути написано. (Якщо я зараз не дізнаюся, як це зробити, одноклассники мене з'їдять.)

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

Студент: Дякую. (Чому не дати той зразок одразу й не полегшити всім життя?)

Після розігрування ситуації відбулося обговорення ситуації і те, як можна було зменшити її проблематичність. Було зазначено, що студент нечітко ставить питання, не може зрозуміло пояснити, що саме йому потрібно. Після того ситуацію було обіграно в більш конструктивному руслі.

Студент: Доброго дня.

Методист: Доброго.

Студент: Можна попросити у вас зразок заяви на поселення в гуртожиток за рейтинговою системою?

Методист: Так, зайдіть через двадцять-тридцять хвилин.

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

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

Таким чином, згідно з поставленими в першій підпрограмі цілями, протягом перших чотирьох занять студенти були ознайомлені з метою та змістом тренінгової програми, ситуаціями емоційної напруги в навчальній діяльності, а також навчилися розпізнавати власні емоції в подібних ситуаціях.

Друга підпрограма «Розвиток навичок роботи з автоматичними думками» була спрямована на розвиток у студентів умінь самоспостереження і самоаналізу, а також формування навичок адаптивної роботи з негативними думками. Основними завданнями було визначено: 1) виокремлення причин виникнення тривожності (негативних думок); 2) навчання оцінювання автоматичної думки; 3) пошук раціональної відповіді на автоматичну думку; 4) виокремлення думок, які найбільше пригнічують упевненість студентів у їхніх силах; 5) обговорення труднощів і шляхів їхнього подолання. Підпрограма складалася з чотирьох занять.

На першому занятті, у результаті обговорення ситуацій емоційної напруги у навчальній діяльності і ступеню вираженості тривожності у кожній із них, студенти склали узагальнену шкалу інтенсивності емоцій у ситуаціях навчальної діяльності, яку подано в таблиці 3.1.

При цьому члени групи зауважили, що зазначені ситуації є типовими для всіх студентів, проте в кожній людини можуть бути індивідуальні ситуації, здатні породжувати емоційну напругу. Найчастіше такі ситуації, на думку 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 / тривожності	Ситуації навчальної діяльності
100%	Державна атестація, захист дипломних робіт
90%	Іспит
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 кожен 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 та 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 у інших; я осоромлюся.

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

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

Іспит: у мене не буде стипендії; я потраплю до другої відомості; я не зможу списати; викладач мене завалить; мене відрахують із університету; батьки мене вб'ють.

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

Захист дипломних робіт: я так багато працював і нічого не пам'ятаю; я не відповім на додаткові питання; у комісії багато незнайомих людей.

На другому занятті особливої уваги було приділено питанню відносин студентів із окремим викладачем. За словами декількох учасників групи, вони «боялися» цього викладача. Зазначались такі автоматичні думки: «вона мене не любить», «я їй не подобаюся, і вона цього не приховує». Основна емоція, яку зазначали студенти – страх. Після обговорення студенти дійшли висновку, що таку ситуацію можна вирішити шляхом самоаналізу, тобто проаналізувати, чим саме може бути викликане таке ставлення викладача до студента, і спробувати змінити у своїй поведінці чи зовнішньому вигляді те, що може спричинювати таке ставлення.

Після обговорення члени групи спробували проаналізувати автоматичні думки за запропонованими запитаннями. Зокрема, була проаналізована думка «я їй не подобаюся, і вона цього не приховує»:

1. Які докази підтримують цю ідею? *Вона ігнорує, коли я до неї звертаюся. Вона різко говорить зі мною. Вона постійно ставить мені найважчі запитання. Вона постійно підкреслює, що я найгірший з усіх у групі.*

2. Які докази суперечать цій ідеї? *Якщо я заслуговую на хороший бал, вона мені його ставить.*

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

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

5. Який найкращий сценарій розвитку цієї ситуації? *Я зрозумію, що саме дратує її у мені й зможу змінитися. Тоді її ставлення до мене покращиться, й у мене більше не буде проблем з її предметом.*

6. Який найбільш реалістичний сценарій розвитку цієї ситуації? *Я намагатимусь покращити її ставлення всіма доступними шляхами, й вона пожаліє мене.*

7. Якими є наслідки моєї віри в автоматичну думку? *Я не відповідаю на запитання навіть тоді, коли знаю відповідь, тому маю набагато гірші бали, ніж міг би мати.*

8. Які можуть бути наслідки зміни мого мислення? *Я не боюся відповідати на запитання і 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. Що я міг би порадити своєму другу, який знаходиться у такій ситуації? *Порадитися зі старшими курсами, можливо, вони мали такі ж проблеми. Підійти до викладача й спитати, як можна покращити бали.*

Після аналізу автоматичної думки студенти спробували знайти адаптивну думку, яка могла б спростувати негативну автоматичну думку: *насправді мені лише здається, що її ставлення до мене негативне; у неї просто сьогодні поганий день; я повинен працювати – лише від цього залежать мої бали.*

На третьому занятті членам групи була поставлена задача скласти список ситуацій, у яких неможливо вплинути на джерело проблеми та вирішити її конструктивним способом. До таких ситуацій студенти віднесли ситуації модульної контрольної роботи, заліку, іспиту. На думку членів групи, ці ситуації, пов'язані з оцінюванням їхніх знань, ускладнюються тим, що студенти не засвоїли матеріал належним чином або сумніваються у своїх силах. Означені ситуації супроводжуються такими автоматичними думками: «я не можу це вивчити», «я не зможу написати контрольну як слід», «я не здам іспит (залік) із першого разу».

Студентам було запропоновано підібрати фрази, за допомогою яких вони можуть допомогти собі в таких ситуаціях. Зазначеними фразами є: «я повторю все і зможу», «я здатен на більше», «я не гірший за інших студентів». На думку членів групи, такі фрази сприятимуть активній діяльності, що призведе до бажаних результатів.

Наступною вправою стала робота з дисфункціональними думками. Членам групи було запропоновано обрати ситуацію навчальної діяльності, яку б можна було опрацювати з точки зору впливу нераціональних думок. Було обрано ситуацію виступу з доповіддю перед великою аудиторією. Зазначеними автоматичними думками були такі: «я скажу щось не те», «я забуду те, що маю розповідати», «люди сміятимуться, і мені буде неприємно», «я не зможу підібрати правильних слів». Емоції, означені студентами, – страх і тривожність. Після обговорення студенти визначили такі адаптивні думки: «я краще всіх присутніх знаю тему моєї доповіді», «я напишу план доповіді, щоб не забути, про що треба говорити». На думку членів групи, такі адаптивні думки здатні заспокоїти їх перед виступом, і вони не відчуватимуть страху.

Основною частиною четвертого заняття стала рольова гра, у якій було обіграно реальну ситуацію. Такою ситуацією став випадок недопущення студентів до складання іспиту. Програвалась бесіда трьох студентів із викладачем, роль якого виконував тренер.

Викладач: Отже, вас трьох я не допускаю до складання іспиту.

Студент 1: Але ж я була присутня на усіх парах!

Викладач: Проте Ви не здали жодної лабораторної роботи. Потрібно не просто бути присутньою на парах, але й працювати.

Студент 2: А що ми не так робили? Інші теж не дуже працюють.

Викладач: Інші виконують усі завдання, не мають заборгованостей із предмету й не пропускають пар із невідомих причин.

Студент 3: Але я показала Вам лабораторну.

Викладач: І я вам пояснила, що лабораторна виконана неправильно, оскільки Ви застосували неправильну формулу. Чому Ви не переробили завдання і не показали його мені ще раз?

Студент 3: Я не знаю, як треба зробити...

Викладач: Потрібно було підійти й запитати. Я б вам допомогла.

Студент 2: А можна написати якийсь реферат?

Викладач: Реферат – це додаткова робота, а Ви не засвоїли навіть основного матеріалу. Тож я не можу нічим вам допомогти. Йдіть учіть. Після того, як здасть ваша група, ми позаймаємося індивідуально, і спробуєте здати іспит по другій відомості.

Обіграна ситуація була обговорена членами групи. Було вирішено, що дії студентів не були конструктивними. Вони не намагалися вирішити проблему, а лише вислуховували вердикт викладача. Студенти, які грали роль «потерпілих», зазначили, що емоції, які вони відчували у зазначеній ситуації, – страх, хвилювання, тривожність. Автоматичні думки: «якщо я проситиму, вона взагалі розівлється», «у мене тепер не буде стипендії», «я не здам навіть по другій відомості». Було вирішено, що конструктивним шляхом вирішення цієї ситуації було б попросити викладача пояснити незрозумілий матеріал, а також попросити

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

У ході виконання домашнього завдання студенти продовжували ведення щоденника, реєструючи також дисфункціональні думки в кожній із ситуацій.

Таким чином, згідно з поставленими завданнями, під час другої підпрограми студенти навчилися розпізнавати власні негативні думки й шукати адаптивні відповіді на них.

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

На першому занятті студентам було прочитано міні-лекцію «Місце переконань у когнітивній моделі», після якої тренер продемонстрував групі те, як потрібно проводити аналіз проміжних і глибинних переконань. Для цього один із членів групи розповідав про стресогенні ситуації навчальної діяльності, які з ним траплялися, автоматичні думки й емоції, які вони викликали. На основі цього тренер аналізував глибинні переконання студента. Вправа була з ентузіазмом сприйнята групою, студенти охоче розповідали про свої проблеми, з цікавістю слухали висновки тренера.

Основною частиною другого заняття стала вправа «Який Я», коли один із членів групи розповідав про свої проблемні ситуації, а на основі цих розповідей потрібно було виявити глибинні переконання студента. Цього разу аналіз здійснював не тренер, а самі члени групи. Вправа була цікавою для студентів.

Вони намагалися досконало проаналізувати автоматичні думки й проміжні переконання для безпомилкового виявлення глибинних переконань своїх товаришів. Нижче наведено приклади аналізів глибинних переконань студентів, проведених під час заняття.

Приклад № 1.

Студентка: Першою моєю проблемною ситуацією була здача заліку з психології. Одразу мушу сказати, що мова йде не про хвилювання чи страх. Справа в тому, що під час заліку викладач вигнав із аудиторії студента лише тому, що останньому не вистачило місця. При цьому всі сиділи по одному за партою, але викладач сказав, що не дозволить сидіти по двоє, а тому не допускає мого одногрупника до складання заліку. Думка на якій я себе спіймала: «Для чого він взагалі так робить?». Я не можу сказати, що злість – це саме те, що я відчувала... якщо брати по 100-бальній шкалі, злості там було відсотків на сорок. Скоріше це було обурення діями викладача.

Питання одного з членів групи: Як Ви себе заспокоїли у цій ситуації?

Студентка: Мені не вдалося заспокоїтися під час написання заліку. Постійно відчувала якусь збудженість. Заспокоїлася лише після того, як вийшла з аудиторії і обговорила цей випадок із одногрупниками.

Питання одного з членів групи: Розкажіть ще одну ситуацію

Студентка: Другою ситуацією був модуль з генетики. Думка: «Як би його написати, щоб мене допустили до складання іспиту». Тому що у всіх постійно проблеми з генетикою.

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

Студентка: Тому що він був дуже складний. Складніший, ніж 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 сконцентруватися. Я не могла пригадати навіть той матеріал, який знала.

Питання одного з членів групи: Ви намагалися якось боротися зі своїм хвилюванням.

Студентка: Так, як постійно говорила собі, що його потрібно написати, а тому я маю зосередитися і писати.

Після дискусії студенти дійшли висновку, що перша ситуація значно відрізняється від тих випадків, які зазвичай обговорюються у групі, оскільки вона не пов'язана з хвилюваннями студентки стосовно себе та своїх успіхів, а стосується її ставлення до приниження і образи викладачем іншого студента. На думку студентів, глибинною установкою, яка виявляється на прикладі цієї ситуації є «справедливе ставлення до всіх».

Стосовно другої ситуації студенти зазначили, що думки студентки свідчать про те, що вона адекватно оцінює ситуацію, реально усвідомлює те, наскільки добре вона вивчила матеріал, і тоді, коли володіє матеріалом, вона впевнена у своїх силах і переконана в тому, що здатна досягти успіху.

Приклад № 2.

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

Питання одного з членів групи: Які були докази того, що Ви не напишете цю модульну контрольну роботу вдруге?

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

Питання одного з членів групи: Чи намагалися Ви заспокоювати себе і як?

Студент: Я постійно повторював собі, що я мушу його написати.

Питання одного з членів групи: Можете пригадати свої емоції після написання модульної роботи вперше і перед написанням вдруге?

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

Питання одного з членів групи: Перед першою спробою хвилювання було меншим?

Студент: Набагато меншим. 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 одного з членів групи: Ще можете розповісти про якісь ситуації?

Студент: Я боюсь відповідати на уроці філософії. Особливо робити доповіді. Я навіть не знаю, чому. Мені подобається викладач, подобається, як вона веде пари і подає матеріал, але я боюсь її.

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

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

Питання одного з членів групи: Ви зазначили, 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, проступає піт.

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

Студент: Так, думаю так.

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

Студент: «Я скажу щось не те або забуду те, що маю розповісти, мені буде неприємно, і всі сміятимуться з мене».

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

Студент: Ні. Але в мене були такі випадки, коли я не міг сформулювати свою думку. Я можу багато думати, але не можу виразити те, що думаю. Я просто не можу підібрати слів.

Питання одного з членів групи: Наскільки інтенсивний Ваш страх перед виступом перед аудиторією?

Студент: Сімдесят відсотків.

Питання одного з членів групи: А якщо це буде просто компанія однолітків, але малознайома вам. Ви будете висловлювати свою точку зору під час обговорення якихось питань?

Студент: Скоріш за все, я буду мовчати.

Після обговорення студенти вирішили, що фразою, яка найкраще передає внутрішнє переконання студента, є «Я не здатен». Студент є невпевненим у собі, у своїх силах і знаннях, у нього низька самооцінка і навіть у компанії однолітків він не може поставити себе так, щоб його поважали і рахувалися з його думкою. Окрім того, на дії студента значний вплив має отриманий ним попередній досвід. Стосовно другої ситуації члени групи також зауважили, що у студента немає страху перед конкретним викладачем, а насправді є страх перед виступом перед аудиторією, який посилюється невпевненістю у собі.

На третьому занятті студенти з ентузіазмом сприйняли вправу «Комплімент». Після отримання списку особистісних властивостей, які були зазначені іншими членами групи, кожен студент проаналізував ті з них, які він не помічав у собі. При підведенні підсумків заняття студенти наголосили, що їм сподобалося робити компліменти іншим, а також чути компліменти на свою адресу. На їхню думку, вправа навчила їх цінувати й поважати себе, правильно оцінювати особистісні властивості як свої, так і інших людей. Вдома студентам 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». Усі члени групи із задоволенням взяли участь у грі. Під час виконання вправи студенти допомагали

один одному знаходити свої позитивні властивості, риси характеру, підказували іншим, чим ті могли б бути корисними для команди. Загалом вправа пройшла жваво й 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, які вони виконували протягом усього тренінгу.

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

Таким чином, згідно з поставленими завданнями, під час третьої підпрограми члени групи навчилися виявляти власні проміжні переконання за допомогою аналізу автоматичних думок, виявляти глибинні переконання на основі проміжних, а також аналізувати справедливість останніх.

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

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

1. Ситуації здачі заборгованості з предмету. На думку студентів, викладачі сприймають заборгованості лише з тієї точки зору, що студент не вчив матеріал, проте, 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 бракує часу для того, щоб вивчати всі предмети належним чином.

2. Ситуації пропуску занять із різних причин. На думку членів групи, викладачі завжди негативно сприймають їхню відсутність на заняттях і відносять це на рахунок безпричинних прогулів. Проте, як зазначили студенти, такі ситуації можуть бути викликані проблемами зі здоров'ям; роботою, оскільки на сьогодні більшість студентів працює; проблемами в особистому житті або в родині.

3. Ситуації запізнення на заняття. Студенти зазначили, що велика кількість викладачів не допускають студента на заняття, якщо він спізнився. Проте, на їхню думку, така ситуація може бути наслідком проблем із транспортом, особливо під час «години пік».

На другому занятті, з урахуванням проблем, обговорених раніше, студентам було запропоновано виконати вправу «Чому запізнилися?». У ході гри студенти спробували проаналізувати можливі причини спізнення на заняття, а також те, як викладач може сприйняти такі причини. На думку студентів, вправа продемонструвала їм, що більшість причин, названа студентами, звучала непереконливо та справді могла викликати недовіру викладача. Студенти визнали, що на місці викладачів вони самі б сумнівалися в тому, що причиною насправді є зазначені проблеми, а не «бажання довше поспати, або сходити у буфет без черги».

З усіх зазначених ситуацій було обрано одну реальну ситуацію для розігрування її в групі. Тренер виконував роль викладача, один із членів групи – роль студента, який запізнилися на заняття.

Студент: Доброго дня. Дозвольте зайти.

Викладач: Доброго дня. Я, звичайно, вибачаюся, але чому ви запізнилися на 40 хвилин?

Студент: Вибачте. Але мені потрібно було терміново з'їздити в суд.

Викладач: Суд знаходиться в трьох хвилинах ходьби від цього корпусу. Можна було встигнути сходити туди й повернутися на заняття протягом перерви.

Студент: Я не знав, де він знаходиться, і заблукав. І довго шукав, а потім одразу на пару.

Викладач: А чому Ви взагалі вирішуєте свої питання під час пар?

Студент: Мене викликали, потрібно було терміново туди сходити.

Після розігрування ситуації студенти спробували проаналізувати її з точки зору викладача. Вони зазначили, що причина виглядає неправдоподібно, оскільки, якби студент був у суді, він би знав, що туди не потрібно їхати. Окрім того, викладач правий у тому, що такі питання належить вирішувати не під час пари, а у вільний час. На думку членів групи, дії студента не були конструктивними, а лише сприяли появі недовіри з боку викладача. У ході аналізу заняття студенти зазначили, що вони навчилися ставити себе на місце викладача, що дозволило їм по-іншому поглянути на виникнення непорозумінь і проблем у спілкуванні між викладачами й студентами.

На третьому занятті для виявлення того, що найбільше лякає студентів у спілкуванні з викладачами, їм було запропоновано закінчити такі речення:

1. Якщо я заговорю з викладачем, то він: *принизить мене; накричить на мене; відмовиться зі мною спілкуватися.*

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

3. Якщо я на перерві зайду в кабінет викладача, то він: *вижене мене; буде сваритись.*

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

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

Під час аналізу своїх думок студенти дійшли висновку, що стосовно більшості викладачів вони є неправдивими, а отже, спричинені суб'єктивним сприйманням самими студентами своїх проблем.

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

Студент: Доброго дня, я хотів би здати Вам лабораторні, які я пропустив.

Викладач: Довідки є?

Студент: Так, я хворів протягом тижня.

Викладач: Що за лабораторні?

Студент: П'ята й шоста.

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

Студент: Ні, я знаю... Але... Просто по цифрах легше. Я вдома написав, а назви забув....

Викладач: Прийдете здавати тоді, коли знатимете, що здаєте. Те, що Ви списали у когось лабораторні, не означає, що я повинна вам їх зарахувати.

Після цього відбулось обговорення того, як студент повинен був змінити хід цієї ситуації у позитивне русло, після чого вона була обіграна в конструктивному напрямку.

Студент: Доброго дня, Надіє Миколаївно. Я хворів протягом тижня й пропустив лабораторні з титрування і йодомеризації. Можна я Вам їх здам, щоб не мати заборгованостей?

Викладач: Ви вже їх зробили?

Студент: Так, уже приніс.

Викладач: Можете мені пояснити, як саме їх робили?

Студент: Так, звичайно...

Під час обговорення вправи студенти зазначили, що обговорення ситуацій і конструктивних шляхів їх вирішення є дуже корисним, оскільки демонструє, як потрібно діяти в типових ситуаціях емоційної напруги у навчальній діяльності.

Таким чином, згідно з поставленими завданнями, під час четвертої підпрограми студенти були ознайомлені з адекватними стратегіями вирішення проблемних ситуацій міжособистісного спілкування.

П'ята підпрограма «Розвиток вербальних навичок» була спрямована на навчання студентів ефективної комунікації. Основними завданнями було визначено такі: 1) тренування відповідей на спонтанні питання на задану тему; 2) тренування доповіді на задану тему; 3) вільна комунікація на обрану тему, ведення дискусії; 4) аналіз вербальних проявів тривожності студентів; 5) обговорення труднощів і способів їх подолання; 6) поступова підготовка студентів до переходу до підтримувального етапу тренінгу, на якому продовжується відпрацювання навичок, на які був спрямований інтенсивний етап. Підпрограма складалася з чотирьох занять.

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

На другому 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 про те, як проходить студентське життя у ВНЗ, а також те, як можна його покращити. Після промови інші члени групи ставили їй запитання за темою доповіді, а її завданням було відповісти на них без підготовки. Після дискусії відбулося обговорення того, які вербальні прояви тривожності студенти помітили в мовленні доповідачки й тих учасників, хто ставив запитання.

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

Після прослуховування усіх доповідей студенти мали змогу проаналізувати власне мовлення та мовлення інших членів групи на наявність вербальних проявів тривожності, а також порівняти, наскільки підготовлене мовлення відрізняється від непідготовленого.

У ході обговорення студенти зазначили, що найчастіше вербальні прояви тривожності виявляються у появі заповнених і незаповнених хезитаційних пауз, нерелевантних повтореннях окремих слів, уживанні слів-паразитів, а також самокорекціях. Учасники групи також зазначили, що підготовлене мовлення значно відрізняється від непідготовленого. Зокрема, студенти вказали, що підготовлене мовлення звучить «плавніше», ніж непідготовлене мовлення.

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

По закінченню вправи відбулося обговорення того, чи покращилося мовлення студентів, і чи був тренінг ефективним. Студенти зазначили, що їхнє мовлення значно покращилося, що вони намагаються слідкувати за правильністю та логічністю викладу власних думок, намагаються позбутися слів паразитів і заповнених пауз хезитації. На думку членів групи, тренінг виявився ефективним, оскільки студенти змінили ставлення до самих себе, стали більш упевненими у власних силах, почали шукати конструктивних шляхів розв'язування проблемних ситуацій. Усі члени групи виявили бажання продовжувати відвідування занять на підтримувальному етапі.

Варто зазначити, що в ході дискусії щодо введення психологічних тренінгів у навчальні плани ВНЗ, члени групи дійшли згоди, що участь у таких тренінгах має позитивний вплив на соціальну адаптацію студентів, формує навички ефективної взаємодії з людьми, конструктивного вирішення проблем, вчать

самоаналізу і самостійному рішенню актуальних проблем і задач. Таким чином, студенти дійшли висновку, що застосування психологічних тренінгів у навчальному процесі не лише матиме позитивний вплив на успішність студентів, але й сприятиме їхньому професійному і соціальному становленню в майбутньому.

Таким чином, згідно з поставленими завданнями, під час п'ятої підпрограми студенти оволоділи навичками ефективної комунікації, а також навчились розпізнавати, аналізувати й контролювати вербальні прояви тривожності.

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

Для перевірки ефективності тренінгової програми на першому етапі дослідження як в експериментальній, так і в контрольній групах проводилася попередня діагностика рівня мовленнєвої тривожності студентів за допомогою «Карта контролю мовлення» (Додаток Г) [104, с. 188], а також діагностика психологічних властивостей респондентів за допомогою багатофакторного особистісного опитувальника FPI (Додаток Г) [104, с. 319] і шкали особистісної тривожності Ч. Д. Спілбергера – Ю. Л. Ханіна (Додаток Б) [104, с. 297]. Окрім того, в обох групах вимірювався рівень ситуативної тривожності в умовах реальної ситуації навчальної діяльності, пов'язаної з оцінюванням знань студентів, (залік) за допомогою шкали ситуативної тривожності Ч. Д. Спілбергера – Ю. Л. Ханіна (Додаток А) [104, с. 296]. Після проведення зі студентами експериментальної групи чотиримісячного курсу тренінгових занять за допомогою вищезазначених психодіагностичних методик проводилася кінцева діагностика рівня мовленнєвої тривожності, рівня ситуативної тривожності перед заліками, а також особистісних властивостей у досліджуваних обох груп.

У таблиці 3.2 наведено показники психічних станів та особистісних властивостей респондентів контрольної та експериментальної груп, отримані до і після проведення тренінгу.

Таблиця 3.2

Показники психічних станів та особистісних властивостей респондентів контрольної та 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
	Е	5,3	6,4

Аналіз рівня мовленнєвої тривожності респондентів обох груп на першому етапі тренінгу продемонстрував, що для студентів контрольної групи середній показник дорівнював 10,55. При цьому 70% досліджуваних мали помірну мовленнєву тривожність, 25% – підвищену мовленнєву тривожність і 5% – високий рівень мовленнєвої тривожності.

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

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

У таблиці 3.3 можна побачити результати аналізу порівняння рівня 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 балів)	0	0	0	0
Помірна МТ (6-11 балів)	14	70	12	60
Підвищена МТ (12-16 балів)	5	25	6	30
Високий рівень МТ (17-21 бал)	1	5	1	5
Завищена МТ (22-24 бали)	0	0	1	5

Щоб упевнитися в тому, що контрольна й експериментальна вибірки на першому етапі тренінгу характеризуються як однорідні за рівнем розподілу мовленнєвої тривожності, нами було підраховано U-критерій Манна-Уїтні. Проведений аналіз підтвердив відсутність різниці між двома вибірками за рівнем мовленнєвої тривожності ($U=177,5$, при $p \leq 0,05$).

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

продемонстрував, що рівень мовленнєвої тривожності студентів цієї групи збільшився порівняно з рівнем мовленнєвої тривожності на першому етапі дослідження. На нашу думку, причиною цього може бути будь-який із факторів, здатних впливати на рівень тривожності, а відтак, і на її 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 балів)	0	0	13	65
Помірна МТ (6-11 балів)	9	45	6	30
Підвищена МТ (12-16 балів)	8	40	1	5
Високий рівень МТ (17-21 бал)	2	10	0	0
Завищена МТ (22-24 бали)	1	5	0	0

Показник рівня мовленнєвої тривожності 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 мовленнєвої тривожності.

Порівняння отриманих результатів на першому та третьому етапах дослідження засвідчило факт зниження рівня мовленнєвої тривожності у студентів експериментальної групи після проходження тренінгу, що дозволило зробити попередній висновок щодо ефективності впливу тренінгової програми на зниження вербальних проявів тривожності.

Для підтвердження отриманих результатів нами враховувався t-критерій Стьюдента у двох залежних вибірках експериментальної групи (показники до і

після проведення тренінгу). У результаті було підтверджено значне зниження рівня мовленнєвої тривожності ($t=6,3$; $n=20$; при $p \leq 0,05$).

Для того, щоб ґрунтовно перевірити й оцінити ефективність застосування тренінгу, ми проаналізували його вплив на рівень активної і реактивної тривожності студентів, а також їхні особистісні властивості.

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

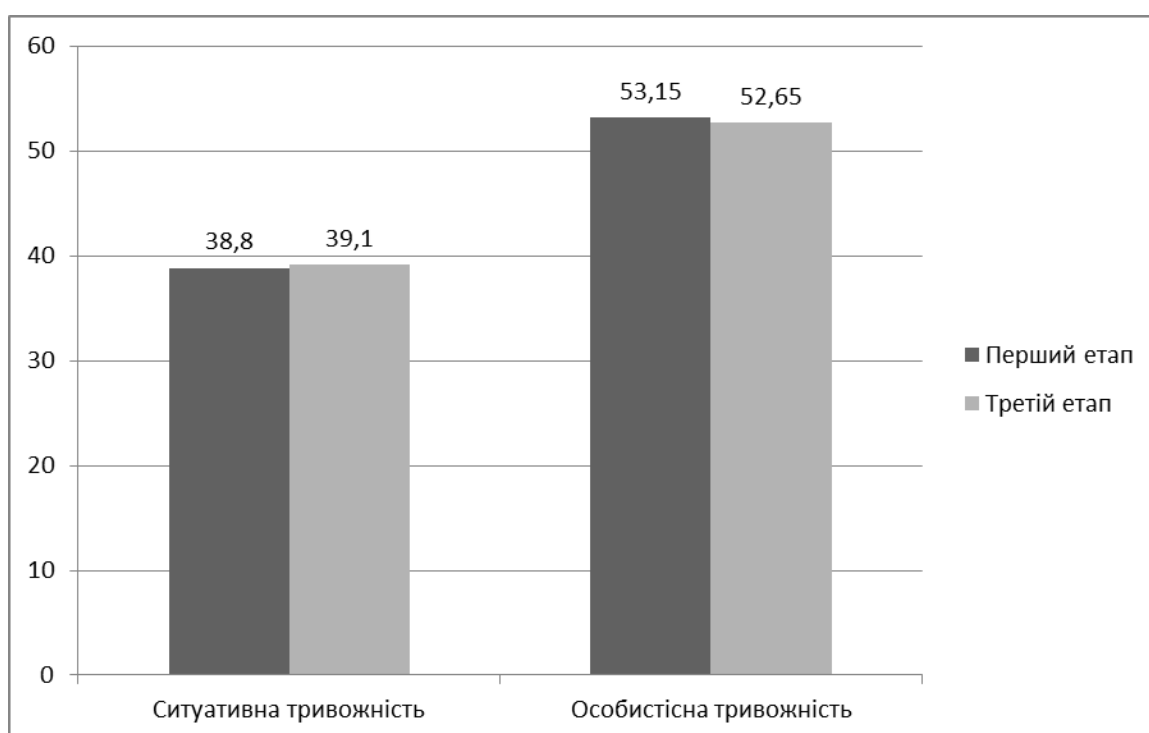


Рисунок 3.1. Порівняння показників особистісної та ситуативної тривожності студентів контрольної групи перед початком проведення тренінгу в експериментальній групі і після його закінчення

Як видно з рисунку, між показниками особистісної і ситуативної тривожності студентів контрольної групи до і після проведення тренінгу немає істотної різниці.

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

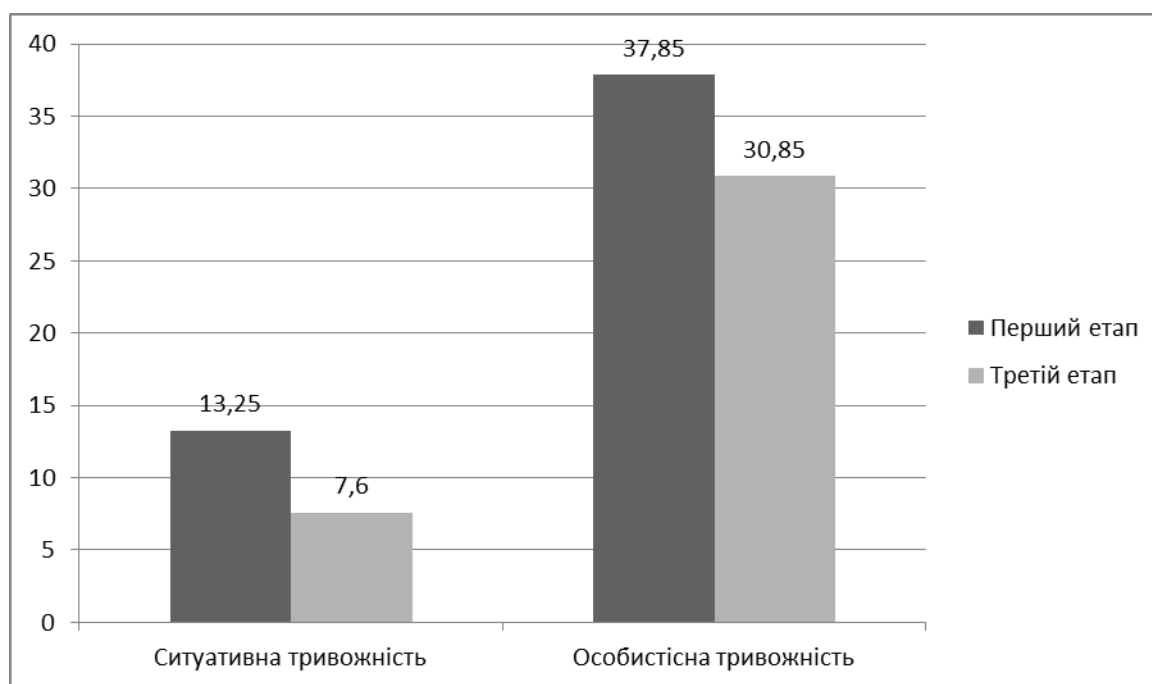


Рисунок 3.2. Порівняння показників особистісної і ситуативної тривожності студентів експериментальної групи до і після проведення тренінгу

Як видно з рисунку, після проведення тренінгу показники як активної, так і реактивної тривожності респондентів значно знизилися, що дає змогу зробити попередні висновки щодо позитивного впливу тренінгу на рівень особистісної та ситуативної тривожності респондентів. Інакше кажучи, отримані результати дозволяють стверджувати, що запропонована тренінгова програма сприятиме зменшенню ситуативної тривожності студентів у ситуаціях емоційної напруги під час навчального процесу, а також їхньої особистісної тривожності, що, у свою чергу, сприятиме зменшенню вербальних проявів тривожності в їхньому мовленні.

Для підтвердження отриманих результатів нами вираховувався t-критерій Стьюдента у двох залежних вибірках. Проведений аналіз підтвердив значне зниження ситуативної тривожності ($t=3,7$; $n=20$; при $p \leq 0,05$) й особистісної тривожності ($t=7,1$; $n=20$; при $p \leq 0,05$) студентів експериментальної групи.

На рисунку 3.3 графічно зображено порівняння особистісних властивостей студентів контрольної групи до і після проведення тренінгу. З рисунку видно, що між усіма показниками було виявлено розбіжності.

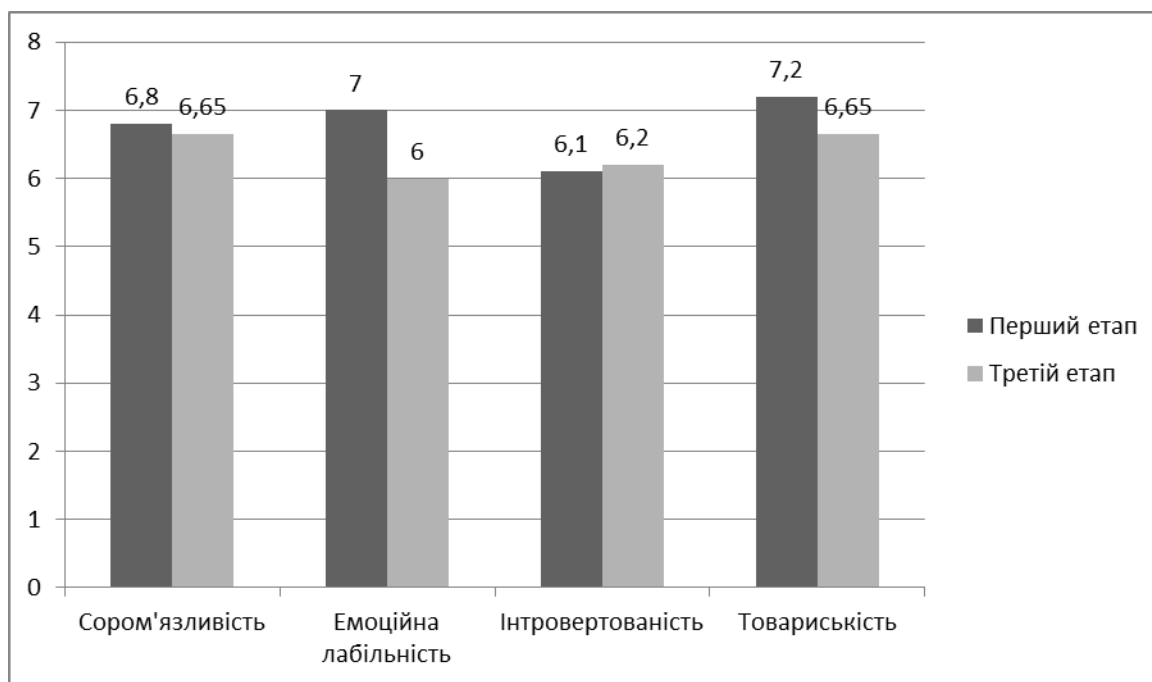


Рисунок 3.3. Порівняння показників особистісних властивостей студентів контрольної групи до і після проведення тренінгу

Для того, щоб перевірити, наскільки значущими є виявлені зміни, ми вираховували t-критерій Стьюдента у двох залежних вибірках. Проведений аналіз продемонстрував, що єдиною значущою зміною виявилася зміна показників емоційної лабільності ($t=3,1$; $n=20$; при $p \leq 0,05$). Різниця в показниках сором'язливості, інтровертованості й товариськості виявилися незначущими ($t=0,6$, $t=0,2$ 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 відбулося внаслідок того, що порівняно з першим етапом, на третьому етапі дослідження студенти контрольної групи були більш адаптованими до умов навчальної діяльності, що позитивно вплинуло на їхній загальний психічний стан, у тому числі й на здатність до саморегуляції.

На рисунку 3.4 графічно зображено порівняння показників особистісних властивостей студентів експериментальної групи до і після проведення тренінгу.

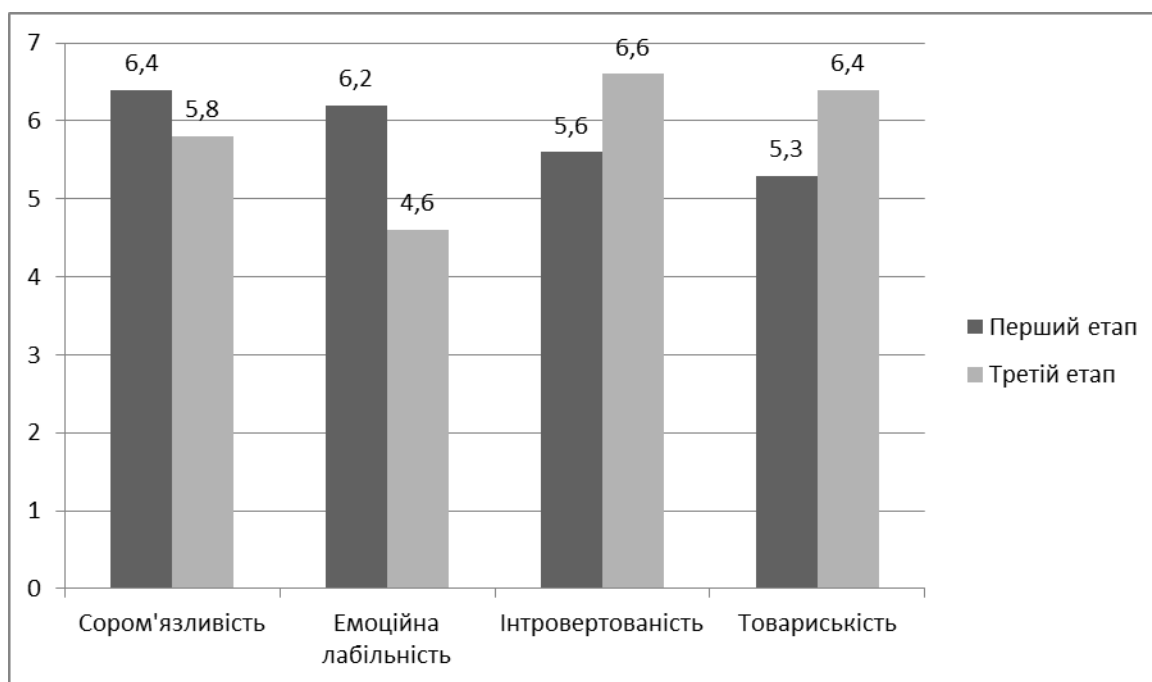


Рисунок 3.4. Порівняння показників особистісних властивостей студентів експериментальної групи до і після проведення тренінгу

З рисунку видно, що після проведення тренінгу відбулось зниження показників сором'язливості та емоційної лабільності, а також збільшення показників інтровертованості та товариськості.

Для того, щоб перевірити значущість виявлених змін, ми вираховували t-критерій Стьюдента у двох залежних вибірках. Проведений аналіз підтвердив значущість зменшення показників емоційної лабільності студентів експериментальної групи ($t=5$; $n=20$; при $p \leq 0,05$). T-критерій Стьюдента для показників інтровертованості опинився у зоні невизначеності, проте для нашої вибірки його можна вважати значущим ($t=2,1$; $n=20$; при $p \leq 0,05$). Зміни у показниках сором'язливості та товариськості виявились незначущими ($t=1,6$ і $t=1,9$, відповідно; $n=20$; при $p \leq 0,05$).

Отримані дані підтверджують, що проведений зі студентами експериментальної групи тренінг сприяє розвитку навичок саморегуляції

студентів, розвиває у них стійкість до ситуацій емоційної напруги, а також формує готовність до спілкування з іншими людьми.

Основною метою запропонованої нами тренінгової програми формування контролю за характеристиками мовлення студентів у ситуаціях емоційної напруги визначалося зменшення вербальних проявів тривожності, що виникає у студентів у 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 копінгових стратегій щодо подолання ситуативної тривожності, а також розвиток соціальних і комунікативних навичок мають позитивний вплив на мовлення студентів у ситуаціях емоційної напруги і сприяють зменшенню індивідуальної схильності до вербальних проявів тривожності. Студенти, що брали участь у експериментальній групі продемонстрували також значне зменшення показників емоційної лабільності, і збільшення показників екстравертованості. Це дає змогу стверджувати, що студенти експериментальної групи стали впевненішими в собі, навчилися раціонально вирішувати різноманітні 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 ефективності їхньої навчальної діяльності.

Отже, запропонована програма формування контролю за вербальними проявами тривожності студентів у ситуаціях емоційної напруги є ефективною. На нашу думку, ця програма може бути введена до навчальних планів вищих навчальних закладів, що допоможе підвищити працездатність та інтелектуальну активність студентів у ситуаціях емоційної напруги під час навчального процесу.

Висновки до розділу 3

У психопрофілактиці й подоланні вербальних проявів тривожності важливим завданням є підготовка студентів до раціонального мислення у ситуаціях навчальної діяльності, тобто зниження емоціогенності ситуацій, пов'язаних із навчальним процесом, через контроль власних думок і емоцій, спричинених ними.

Як засвідчив аналіз теоретичної літератури, тренінгові програми, створені у концептуальних межах когнітивно-поведінкової терапії, позитивно впливають на зниження рівня ситуативної тривожності в ситуаціях навчальної діяльності студентів. Саме тому, на нашу думку, знизити вербальні прояви тривожності можливо завдяки тренінговій терапії, побудованій на навчанні студентів копіювальної стратегії подолання ситуативної тривожності, а також розвитку соціальних і комунікативних навичок.

Здійснений нами аналіз теоретичної та практичної наукової літератури з питань подолання проявів тривожності продемонстрував наявні методи і засоби (міні-лекції; моделювання ситуацій; когнітивні техніки; раціонально-емотивні техніки; засоби самоорганізації психіки; вербалізація тривожності; групові дискусія та аналіз; аналіз проблемних ситуацій; прийоми позитивного мислення; схеми оцінювання й реагування при виникненні тривожності; уточнення реальності у вигляді спеціальних питань, які дозволяють усвідомити неправдивість власних переконань; аналіз і обмін досвідом; вправи на самопізнання; рефлексія особистісного досвіду; засоби комунікативного тренінгу; вправи на розвиток упевненості у собі), які й були покладені в основу розробленої нами тренінгової програми.

Унаслідок наукового осмислення результатів емпіричного дослідження вербальних проявів тривожності нами розроблено тренінгову програму формування контролю за вербальними проявами тривожності студентів у ситуаціях емоційної напруги, яка спрямована на зменшення вербальних проявів тривожності студентів у ситуаціях емоційної напруги.

Практична реалізація тренінгової програми, яка здійснювалася зі студентами експериментальної групи, дала змогу виявити основні напрями, що сприяють зменшенню вербальних проявів тривожності студентів. Ними виявилися такі: підвищення самооцінки; навчання студентів умінню опанувати себе в ситуаціях емоційної напруги; підвищення комунікативної компетентності. Найбільш значущим результатом практичної апробації тренінгової програми стало зменшення ситуативної тривожності студентів, що сприяло зменшенню рівня їхньої мовленнєвої тривожності, а отже, і зменшенню вербальних проявів тривожності. Істотними є висновки про те, що корекційна робота з подолання вербальних проявів тривожності повинна мати комплексний характер і бути спрямована на рефлексію студентів, навчання самоконтролю тривожності в емоційно напружених ситуаціях, а також на розвиток комунікативних і соціальних навичок студентів.

Кількісний аналіз ефективності запропонованої тренінгової програми підтвердив її позитивний вплив на показники мовленнєвої, ситуативної та особистісної тривожності, а також емоційної лабільності й екстравертованості студентів експериментальної групи. Здійснений аналіз також продемонстрував чіткі, статистично значущі відмінності в рівні мовленнєвої тривожності студентів експериментальної та контрольної груп, а отже, їхньої схильності до вербальних проявів тривожності. Це дає змогу стверджувати, що відвідування студентами експериментальної групи тренінгу посприяло зменшенню інтенсивності вербальних проявів тривожності в їхньому мовленні, розвитку навичок саморегуляції у ситуаціях емоційної напруги, пов'язаних із навчальною діяльністю, а також формуванню готовності до спілкування з іншими людьми.

Уведення тренінгової програми формування контролю за вербальними проявами тривожності студентів у ситуаціях емоційної напруги до навчальних планів університетів дозволить зменшити вербальні прояви тривожності студентів у ситуаціях емоційної напруги, що сприятиме покращенню загальної успішності студентів. Окрім того, тренінг допоможе студентам легше сприймати важкі періоди сесій, що позитивно вплине на їхній загальний фізичний і психічний стан.

У подальшому робота повинна тривати над удосконаленням тренінгової програми формування контролю за вербальними проявами тривожності студентів у ситуаціях емоційної напруги, а також розробкою подібних тренінгових програм для дітей шкільного віку та дорослих, чия робота пов'язана з публічними виступами та спілкуванням із іншими людьми.

Основні положення розділу відображено в таких публікаціях автора [57; 138].

ВИСНОВКИ

Відповідно до сформульованих завдань та з урахуванням отриманих емпіричних даних нами зроблено такі висновки:

1. У результаті теоретичного аналізу феномену тривожності виявлено три основні підходи до його вивчення. Тривожність розглядається дослідниками як емоційний процес, як стійка особистісна психологічна характеристика індивіда, а також як суб'єктивний за своєю природою психічний стан індивіда. У нашому дослідженні тривожність аналізується з позиції стану і тлумачиться як гострий внутрішній неспокій, пов'язаний у свідомості індивіда з прогнозуванням невдачі, небезпеки або ж очікуванням чогось важливого і значущого для нього в умовах невизначеності.

На основі теоретичного аналізу літератури визначено особливості вербальних проявів тривожності у мовленні. Під час усного мовлення тривожність викликає зміни на трьох рівнях породження мовленнєвого сигналу – стадіях формулювання, артикуляції та самоконтролю, виявляється у збільшенні кількості й тривалості хезитаційних пауз; зростанні кількості семантично нерелевантних повторень окремих звуків, складів, слів і словосполучень; вживанні пошукових слів і слів-паразитів; зниженні словникової різноманітності; використанні ерзац-позначень; виникненні парафазій; вживанні слів із чіткою позитивною або негативною конотацією; більш частому використанні дієслів порівняно з прикметниками; появі граматично й логічно незавершених фраз; незакріпленості місця залежних членів речення; порушеннях структури складного синтаксичного цілого; помилках узгодження слів; коливаннях частоти основного тону; перепадах загального темпу мовлення; артикуляційних змінах; змінах довжини латентного періоду реакції на репліку співрозмовника; появі самопереривань і самокорекцій.

У писемному мовленні вербальні прояви тривожності також виявляються на трьох стадіях породження мовленнєвого сигналу (формулювання, зовнішнього оформлення, самоконтролю) і її основними проявами є більш часте вживання

дієслів порівняно з прикметниками, порушення логічної зв'язності та граматичного оформлення повідомлень, словникова одноманітність, а також поява описок і самокорекцій.

Аналіз теоретичних джерел із проблеми емоційної напруги дав змогу означити підхід до розуміння її як психічного стану, що виявляється у тимчасовому зниженні стійкості психічних процесів, і викликає зниження працездатності й ефективності діяльності.

У результаті аналізу психологічних досліджень виокремлено загальні показники емоційної напруги у фізіологічних і психологічних станах людини: 1) зміна поведінкових реакцій; 2) зміна інтелектуальних процесів; 3) зміна фізіологічних процесів; 4) зміна загального емоційного стану.

2. Аналіз теоретичного масиву з проблеми психічних станів студентів у ситуаціях навчальної діяльності продемонстрував, що їхні зміни є результатом напруженої розумової діяльності. Було виявлено, що психічні стани мають значний вплив на успішність студентів, визначаючи їхню активність, прагнення до виконання певних дій, ставлення до навчання.

Здійснений аналіз теоретичних джерел із особливостей навчальної діяльності студентів продемонстрував, що ситуації, пов'язані з оцінюванням їхніх знань, умінь і навичок, спричиняють появу стану емоційної напруги.

На основі проаналізованих досліджень виокремлено такі види ситуацій емоційної напруги в навчальній діяльності студентів: 1) відповідь на занятті (письмова, усна); 2) публічний виступ (на конференції, захист індивідуальної роботи, захист курсової або дипломної роботи); 3) контрольний зріз знань (модульна контрольна робота, залік, іспит, державна атестація). Найбільш емоціогенними ситуаціями визначено публічний виступ (на конференції, захист індивідуальної наукової роботи) і контрольний зріз знань (залік, іспит).

Обґрунтовано, що вищезазначені ситуації емоційної напруги пов'язані з виникненням тривожності, яка впливає на мовленнєву діяльність студентів, виявляючись як в усному, так і писемному мовленні. Вербальними проявами тривожності студентів в усному мовленні визначено: проблеми у виборі слів,

зміни в граматичному оформленні повідомлення (стадія формулювання); зміни темпу мовлення, артикуляційні помилки (стадія артикуляції); самопереривання, самокорекції (стадія самоконтролю).

Вербальними проявами тривожності студентів у писемному мовленні визначено: зміни словникового складу висловлювання, зменшення розміру речень, порушення логічної зв'язності (стадія формулювання); описки (стадія зовнішнього оформлення); самокорекції (стадія самоконтролю).

3. Емпіричне дослідження вербальних проявів тривожності студентів у ситуаціях емоційної напруги підтвердило, що вони спостерігаються як в усній, так і в писемній мовленнєвій продукції. Істотні відмінності у вербальних показниках тривожності зафіксовані в ситуаціях контрольного зрізу знань студентів і публічного виступу, що пояснюється рівнем попередньої підготовки мовлення.

Основними емпіричними показниками тривожності в усному мовленні в ситуаціях контрольного зрізу знань є: 1) порушення складного синтаксичного цілого; 2) артикуляційні помилки; 3) вживання пошукових слів; 4) помилки узгодження слів; 5) нерелевантні повторення окремих звуків і слів; 6) наявність незавершених фраз; 7) вживання слів-паразитів; 8) більш часте вживання дієслів і дієслівних зворотів порівняно з прикметниками; 9) хезитаційні паузи, 10) наявність самопереривань і самокорекцій.

Для усного мовлення в ситуаціях публічного виступу основними показниками тривожності є: 1) артикуляційні помилки; 2) помилки узгодження слів; 3) нерелевантні повторення окремих звуків та слів; 4) наявність незавершених фраз; 5) хезитаційні паузи; 6) наявність самопереривань і самокорекцій.

Найхарактернішими показниками тривожності в писемному мовленні студентів у ситуаціях емоційної напруги є: 1) поява описок, 2) самокорекції, 3) порушення логічної зв'язності викладу думок, 4) більш часте вживання дієслів і дієслівних форм порівняно з прикметниками.

4. У результаті кореляційного аналізу встановлено взаємозв'язок мовленнєвої тривожності з рівнем особистісної тривожності ($r=0,35$, при $p \leq 0,05$),

сором'язливістю ($r=0,42$, при $p\leq 0,05$), емоційною лабільністю ($r=0,36$, при $p\leq 0,05$), товариськістю ($r=-0,38$, при $p\leq 0,05$) і рівнем інтроверсії ($r=-0,37$, при $p\leq 0,05$). Це дає змогу стверджувати, що на індивідуальну схильність до вербальних проявів тривожності може негативно впливати: 1) висока особистісна тривожність; 2) наявність у індивіда нерішучості й невпевненості в собі та власних силах; 3) нестійкий емоційний стан і недостатня саморегуляція; 4) неактивна соціальна позиція, 5) інтровертований тип особистості.

5. На основі проведеного теоретичного дослідження та отриманих емпіричних даних розроблено й апробовано тренінгову програму формування контролю за вербальними проявами тривожності студентів у ситуаціях емоційної напруги, основними завданнями якої були: 1) знизити інтенсивність ситуативної тривожності студентів, що виникає у ситуаціях емоційної напруги, пов'язаних із навчальною діяльністю; 2) зменшити вербальні прояви тривожності студентів; 3) оптимізувати комунікативні та соціальні навички студентів. Здійснена перевірка ефективності цієї програми продемонструвала, що відвідування студентами експериментальної групи тренінгу сприяло зниженню індивідуальної схильності до вербальних проявів тривожності, рівня реактивної тривожності в ситуаціях навчальної діяльності, пов'язаних із оцінюванням знань, а також зниженню рівня особистісної тривожності. Окрім того, виявлено збільшення показників емоційної лабільності й екстравертованості студентів експериментальної групи, що доводить позитивний вплив програми на розвиток навичок саморегуляції студентів, а також на формування стійкості до ситуацій емоційної напруги.

Перспективами подальших наукових досліджень є поглиблене вивчення впливу емоційних станів людини на мовленнєву діяльність, а також розробка програм формування контролю за вербальними проявами тривожності для різних вікових груп.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Адлер А. Понять природу человека / Адлер А. – СПб. : Академический проект, 1997. – 346 с.
2. Ананьев Б. Г. К психофизиологии студенческого возраста / Б. Г. Ананьев // Современные психолого-педагогические проблемы высшей школы. – 1974 – №2. – С. 3 – 15.
3. Ананьев Б. Г. Развитие психофизиологических функций взрослых людей (средняя зрелость) / Б. Г. Ананьев, Е. И. Степанова. – М. : Педагогика, 1977. – 198 с.
4. Анохин П. К. Эмоции / П. К. Анохин // Большая медицинская энциклопедия. – М., 1964. – Т. 35. – С. 339.
5. Аристотель. Сочинения в четырех томах / Аристотель; [ред. В. Ф. Асмус]. – М. : Мысль, 1976. – Т. 1. – 550 с.
6. Артюшин Л. М. Праця в особливих умовах / Л. М. Артюшин, С. П. Мосов, О. Р. Охременко. – К. : Хімджест, 2004. – 94 с.
7. Астапов В. М. Функциональный подход к изучению состояния тревоги / В. М. Астапов // Тревога и тревожность. – СПб. : Питер, 2001. – С. 156 – 165.
8. Баженов В. Г. Психологические механизмы коррекции девиантного поведения школьников / В. Г. Баженов, В. П. Баженова. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2007. – 347 с.
9. Бернштейн С. И. Языковая сторона радиолекции / С. И. Бернштейн // Речевое воздействие. Проблемы прикладной психолингвистики. – М., 1972. – С. 114-126.
10. Болдырев Н. Н. Когнитивная семантика : курс лекций по английской филологии / Болдырев Н. Н. – Тамбов : Изд-во Тамб. ун-та, 2001. – 123 с.
11. Болюбаш Я. Я. Організація навчального процесу у вищих закладах освіти : Навч. посібник для слухачів закладів підвищення кваліфікації системи вищої освіти / Болюбаш Я. Я. – К. : ВВП КОМПАС, 1997. – 64 с.

12. Большой психологический словарь / [ред.-упоряд. Б. Мещеряков, В. Зинченко]. – СПб. : Прайм-Еврознак, 2004. – 672 с.

13. Бороздина Л. В. Увеличение индекса тревожности при расхождении уровней самооценки и притязаний / Л. В. Бороздина, Е. А. Залученова // Вопросы психологии. – 1993. – № 1. – С. 104 – 113.

14. Бохонкова Ю. О. Особистісні чинники соціально-психологічної адаптації першокурсників до умов вищих навчальних закладів : Дис ... канд. психол. наук : 19.00.05 / Бохонкова Юлія Олександрівна. – Луганськ, 2005. – 207 с.

15. Бочарова С. П. Психология и память. Теория и практика для обучения и работы / Бочарова С. П. – Х. : Изд-во Гуманитарный Центр, 2007. – 384 с.

16. Бурлачук Л. Ф. Психология жизненных ситуаций. Учебное пособие / Л. Ф. Бурлачук, Е. Ю. Коржова – М. : Российское педагогическое агентство, 1998. – 263 с.

17. Бурлачук Л. Ф. Словарь-справочник по психодиагностике / Л. Ф. Бурлачук, С. М. Морозов – СПб. : Питер, 2006. – 528 с.

18. Василюк Ф. Е. Психология переживания / Василюк Ф. Е. – М. : Издательство Московского университета, 1984. – 200 с.

19. Вилюнас В. К. Некоторые теоретические вопросы изучения стресса / В. К. Вилюнас, О. В. Овчинникова // Научная сессия, посвященная дню радио и дню связиста – М., 1972. – С. 46 – 51.

20. Витт Н. В. Влияние состояния психического напряжения, вызванного ограничением времени, на качество речи / Н. В. Витт // Материалы 4 Всесоюзного съезда общества психологов. – Тбилиси, 1971. – С. 303.

21. Витт Н. В. Информация об эмоциональных состояниях в речевой интонации / Н. В. Витт // Вопросы психологии – 1965. – № 3. – С. 89 – 102.

22. Витт Н. В. К вопросу о взаимосвязи интеллектуальных процессов и функционального состояния / Н. В. Витт // Лингвопсихологические проблемы обоснования методики преподавания иностранных языков в высшей школе.

Тезисы докладов научно-методической конференции. – М. : МГПИИЯ, 1971. – С. 81 – 84.

23. Витт Н. В. Речь и критическая ситуация / Н. В. Витт // Предварительные материалы экспериментальных исследований по психолингвистике. – М., 1974. – С. 41 – 46.

24. Витт Н. В. Эмоциональная регуляция речи : автореф. дис. на соискание степени д-ра психол. наук : спец. 19.00.01 “Общая психология, психология личности, история психологии” / Витт Н. В. – М., 1988. – 48 с.

25. Волженцева І. В. Оптимізація психічних станів студентів у навчальній діяльності засобами музичного впливу : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. псих. наук : спец. 19.00.07 “Педагогічна та вікова психологія” / І. В. Волженцева. – К., 2006. – 22 с.

26. Воронин В. Н. К определению психологического понятия ситуации / В. Н. Воронин, В. Н. Князев // Актуальные вопросы организационно-психологического обеспечения работы с кадрами. – М., 1989. – С. 5 – 15.

27. Габдреева Г. Ш. К методике самоуправления психическим состоянием // Г. Ш. Габдреева, М. Н. Пейсахов // Вопросы психологии. – М., 1982. – № 5. – С. 101 – 108.

28. Габдреева Г. Ш. Практикум по психологии состояний : Учебное пособие / Г. Ш. Габдреева, А. О. Прохоров. – СПб : Речь, 2004. – 480 с.

29. Галунов В. И. Речь, эмоции и личность : проблемы и перспективы / В. И. Галунов // Материалы и сообщения Всесоюзного симпозиума “Речь, эмоции и личность”, 27-28 февр. 1978 г. – Ленинград, 1978. – С. 3 – 11.

30. Галунов В. И. Характеристики речевого сигнала как индикатор эмоционального состояния оператора / В. И. Галунов, В. Х. Манеров // Проблемы инженерной психологии и эргономики. Тезисы к 4 Всесоюзной конференции по инженерной психологии и эргономике. – Ярославль, 1974. – № 3. – С. 17 – 19.

31. Ганзен В. А. Систематика психических состояний человека / В. А. Ганзен, В. Н. Юрченко // Вестник ЛГУ. – 1991. – Сер. 6 – Вып. 1. – С. 47 – 55.

32. Ганзен В. А. Системный подход к анализу, описания и экспериментальному исследованию психических состояний человека / В. А. Ганзен, В. Н. Юрченко // Психические состояния. – 1981. – Вып. 10. – С. 6 – 16.
33. Головин С. Ю. Словарь практического психолога / Головин С. Ю. – М. : АСТ Харвест, 1998. – 800 с.
34. Горбов Ф. Д. К характеристике психических состояний человека в осложненных условиях деятельности / Ф. Д. Горбов, М. А. Матова, Б. Ш. Розенблат // Вопросы психологии. – 1971. – №2. – С. 88 – 97.
35. Давлетчина С. Б. Словарь по конфликтологии. / Давлетчина С. Б. – Улан-Удэ : ВСГТУ, 2005. – 100 с.
36. Давыдов В. В. Проблемы развивающего обучения : учебное пособие для студ. высш. учеб. зав. / Давыдов В. В. – М. : ИЦ Академия, 2004. – 288с.
37. Даль В. Толковый словарь великорусского языка : в 4 томах / Даль В. – М. : Русский язык, 1980. – Т. 4. – 683 с.
38. Дарвин Ч. О выражении эмоций человека и животных / Дарвин Ч. – СПб. : Питер, 2001. – 374 с.
39. Дашкевич О. В. Экспериментальный анализ психологической структуры самооценки спортсмена и ее проявления / О. В. Дашкевич // Тезисы докладов к XX Международному психологическому конгрессу, 13-19 августа, Токио. – М., 1972. – С. 21 – 23.
40. Декарт Р. Сочинения в 2 томах / Декарт Р. – М. : Мысль, 1989. – Т. 1. – 654 с.
41. Дикая Л. Г. Регулирующая роль образа функционального состояния в экстремальных условиях деятельности / Л. Г. Дикая, В. В. Семькин // Психологический журнал. – 1991. – Т. 12. – № 1. – С. 55 – 65.
42. Жмуров В. А. Большая энциклопедия по психиатрии / Жмуров В. А. – М. : Джангар, 2010. – 864 с.

43. Забродин Ю. М. Методологические проблемы функциональных состояний человека-оператора / Ю. М. Забродин // Вопросы кибернетики. Психические состояния и эффективность деятельности. – М., 1983. – С. 3–25.

44. Завалишина Д. Н. Деятельность оператора в условиях дефицита времени / Д. Н. Завалишина // Инженерная психология : Теория, методология, практическое применение. – М., 1977. – С. 190 – 218.

45. Завалова Н. Д. Психические состояния человека в особых условиях деятельности / Н. Д. Завалова, В. А. Пономаренко // Психологический журнал. – 1983. – Т. 4. – № 6. – С. 92 – 105.

46. Засєкіна Л. В. Вступ до психолінгвістики : Навчальний посібник / Л. В. Засєкіна, С. В. Засєкін. – Острог : Видавництво Національного університету “Острозька академія”, 2002. – 168 с.

47. Зимняя И. А. Лингвопсихология речевой деятельности / Зимняя И. А. – М. : Московский психолого-социальный институт, Воронеж : НПО “МОДЭК”, 2001. – 432 с.

48. Зимняя И. А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке / Зимняя И. А. – М. : Просвещение, 1985. – 160 с.

49. Изард К. Э. Психология эмоций / Изард К. Э. – СПб. : Питер, 1999. – 464 с.

50. Ильин Е. П. Теория функциональной системы и психофизиологические состояния / Е. П. Ильин // Теория функциональных систем в физиологии и психологии. – М., 1992. – С. 325 – 336.

51. Ильин Е. П. Эмоции и чувства / Ильин Е. П. – СПб. : Питер, 2001. – 752 с.

52. Ігумнова О. Б. Напрями психокорекції негативних психічних станів студентів / О. Б. Ігумнова // Наукові записки Національного університету “Острозька академія”. Серія : Психологія і педагогіка. – 2014. – Вип. 30. – С. 64 – 68.

53. Кириленко Т. С. Теоретические аспекты психических состояний человека / Т. С. Кириленко // Проблемы философии. – 1989. – № 79. – С. 121 – 127.

54. Кондаш О. Хвилювання : Страх перед випробуванням / Кондаш О. – К. : Радянська школа, 1981. – 168 с.

55. Конюхов Н. И. Прикладные аспекты современной психологии : термины, законы, концепции, методы / Конюхов Н. И. – М. : Макцентр, 1994. – 182 с.

56. Кордуэлл М. Психология. А – Я : Словарь-справочник / Кордуэлл М.; [пер. с англ. Ткаченко К. С.]. – М. : ФАИР-ПРЕСС, 2000. – 448 с.

57. Коробко О. М. Стан емоційної напруги у навчальному процесі та когнітивно-поведінкові засоби його подолання / О. М. Коробко // Наукові записки. Серія “Психологія і педагогіка”. Тематичний випуск “Актуальні проблеми когнітивної психології”. – Острог : Видавництво Національного університету “Острозька академія”, 2010. – Вип. 14. – С. 177 – 185.

58. Котюрова М. П. Культура научной речи : текст и его редактирование : учеб. пособие / М. П. Котюрова, Е. А. Баженова – 2-е изд. перераб. и доп. – М. : Флинта : Наука, 2008. – 208 с.

59. Краткий психологический словарь / Карпенко Л. А., Петровский А. В., Ярошевский М. Т. – Ростов-на-Дону : Феникс, 1998. – 416 с.

60. Кузнецов О. І. Психічні стани студентів у різних ситуаціях навчальної діяльності у виші / О. І. Кузнецов // Психологія і особистість. – 2014. – № 2. – С. 58 – 70.

61. Куликов Л. В. Психология настроения / Куликов Л. В. - СПб. : Изд-во СПбГУ, 1997. – 226 с.

62. Куликов Л. В. Факторы психологического благополучия личности / [Куликов Л. В., Дмитриева М. С., Долина М. Ю. и др.]. // Теоретические и прикладные вопросы психологии / [ред. Крылов А. А.]. – СПб, 1997. – Вып. 3. – Ч. 1. – С. 342 – 350.

63. Кьеркегор С. Страх и трепет / Кьеркегор С. – М. : Республика, 1993. – 383 с.

64. Лазарус Р. Теория стресса и психофизиологические исследования / Р. Лазарус // Эмоциональный стресс / [ред. Л. Леви, В.Н. Мясищев]. – Л. : Медицина, 1970. – С. 178 – 208.

65. Леви Л. Некоторые принципы психофизиологических исследований и источники ошибок / Л. Леви // Эмоциональный стресс / [ред. Л. Леви, В.Н. Мясищев]. – Л. : Медицина, 1970. – С. 88 – 108.

66. Левитов Н. Д. Классификация психических состояний / Н. Д. Левитов // Психические состояния / [ред.-сост. Куликов Л. В.]. – СПб. : Питер, 2001. – С. 181 – 185.

67. Левитов Н. Д. О психических состояниях человека / Левитов Н. Д. – М., 1964. – 344 с.

68. Левитов Н. Д. Психическое состояние беспокойства, тревоги / Н. Д. Левитов // Вопросы психологии. – 1969. – № 1. – С. 131 – 137.

69. Леонтьев А. А. Основы психолингвистики / Леонтьев А. А. – М., 1997. – 287 с.

70. Леонтьев А. А. Психолингвистические единицы и порождение речевого высказывания / Леонтьев А. А. – М. : Красанд, 2010. – 312 с.

71. Леонтьев А. А. Язык, речь, речевая деятельность / Леонтьев А. А. – М. : Просвещение, 1969. – 214 с.

72. Леонтьев А. Н. Изучение напряженности оператора в работе по слежению / [Леонтьев А. Н., Банкальтер Р. И., Гордон А. В. и др.]. // Проблемы инженерной психологии. – 1968. – Вып. 1. – С. 15 – 22.

73. Леонтьев А. Н. Лекции по общей психологии: учеб. пособие : рек. Мин. обр. РФ / А. Н. Леонтьев; [ред. Леонтьев Д. А, Соколова Е. Е.]. – М. : Директ-Медиа, 2008. – 495 с.

74. Лукьянов А. Н. Сигналы состояния человека-оператора / А. Н. Лукьянов, М. В. Фролов – М., 1969. – 247 с.

75. Лозицкий В. Л. Техника эмоциональной психорегуляции как средство и метод преодоления тревожности и страхов в студенческой среде / [Лозицкий В. Л., Куценко Н. И., Климовец А. С.] // Научный потенциал молодежи

– будущему Беларуси: материалы V Международной молодежной научно-практической конференции, УО “Полесский государственный университет”, г. Пинск, 31 марта 2011 г.: в 4 ч. – Пинск : ПолесГУ, 2011. – Ч. 2. – С. 205 – 206.

76. Лурия А. Р. Экспериментальные конфликты у человека / А. Р. Лурия // Проблемы современной психологии / [ред. Корнилов К. Н.]. – М.-Л., 1926. – С. 97 – 137.

77. Ляудис В. Я. Формирование учебной деятельности студентов / [ред. Ляудис В. Я.]. – М. : Изд-во МГУ, 1989. – 240 с.

78. Марищук В. Л. Поведение и саморегуляция человека в условиях стресса / В. Л. Марищук, В. И. Евдокимов. – СПб. : Сентябрь, 2001. – 260 с.

79. Марищук В. Л. Функциональные состояния и работоспособность / В. Л. Марищук // Методология исследований по инженерной психологии и психологии труда. – Л. : Изд. ЛГУ, 1974. – Ч.1. – С. 87 – 95.

80. Матова М. А. Комплексное исследование психических состояний человека в индивидуальной и групповой деятельности / М. А. Матова // Вопросы психологии. – 1973. – № 4. – С. 42 – 52.

81. Мацко Л. А. Основи психології та педагогіки : навчальний посібник / Л. А. Мацко, М. Д. Прищак. – Вінниця : ВНТУ, 2009. – 158 с.

82. Медведев О. И. Эмоциональное напряжение и стресс / О. И. Медведев // Физиология кровообразования. – М. : Медицина, 1986. – С. 507 – 525.

83. Миронець С. М. Негативні психічні стани рятувальників в умовах надзвичайної ситуації : Монографія / С. М. Миронець, О. В. Тимченко. – К. : ТОВ Видавництво Консультант, 2008. – 232 с.

84. Мэй Р. Краткое изложение и синтез теорий тревожности / Р. Мэй // Тревога и тревожность. – СПб. : Питер, 2001. – С. 215 – 223.

85. Мясищев В. Н. Личность и неврозы / Мясищев В. Н. – Л. : Изд-во Ленингр. ун-та, 1960. – 426 с.

86. Наенко Н. И. О некоторых вопросах изучения психической напряженности / Н. И. Наенко // Психологические исследования. – М., 1973. – Вып. 4. – С. 28 – 34.

87. Наенко Н. И. О различении состояний психической напряженности / Н. И. Наенко, О. В. Овчинникова // Психологические исследования. – М. : Изд. МГУ, 1970. – Вып. 2. – С. 40 – 46.

88. Наенко Н. И. Психическая напряженность / Наенко Н. И. – М. : Изд-во Московского университета, 1976. – 112 с.

89. Наенко Н. И. Способы оценки показателей состояния напряженности в работе человека-оператора / Н. И. Наенко, О. В. Овчинникова // Проблемы инженерной психологии. – М. : Наука, 1967.- С. 58 – 75.

90. Наказ Міністерства освіти України “Про затвердження Положення про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах” / Міністерство освіти України. – 2.06.1993. – № 161. – 18 с. – Режим доступу : <http://www.knmu.kharkov.ua>.

91. Нартова-Бочавер С. К. Дифференциальная психология. Учебное пособие / Нартова-Бочавер С. К. – СПб, 2000. – 129 с.

92. Носенко Э. Л. Некоторые схемные решения анализа состояния человека по характеристикам его речи / [Носенко Э. Л., Карпов О. Н., Чугай А. А., Бордовский Г. Н.] // Речь, эмоции и личность. Материалы и сообщения Всесоюзного симпозиума 27-28 февр. 1978 г. – Ленинград, 1978. – С. 155 – 158.

93. Носенко Э. Л. Особенности речи в состоянии эмоциональной напряженности / Носенко Э. Л. – Днепропетровск, 1975. – 130 с.

94. Носенко Э. Л. Специфика проявления в речи состояния эмоциональной напряженности : автореф. дис. на соискание учен. степени д-ра психол. наук : спец. 19.00.01 “Общая психология, психология личности, история психологи” / Носенко Э. Л. – М., 1979. – 36 с.

95. Носенко Э. Л. Эмоциональное состояние и речь / Носенко Э. Л. – К. : Вища школа, 1981. – 195 с.

96. Овчинникова О. В. Экспериментальное исследование эмоциональной напряженности в ситуации экзамена / О. В. Овчинникова, Э. Ю. Пунг // Психологические исследования. – М. : Изд. МГУ, 1973. – Вып. 4. – С. 49 – 56.

97. Омельченко Я. Психологічна допомога дітям з тривожними станами / Я. Омельченко, З. Кісарчук. – К. : Шк. світ, 2008. – 112 с.

98. Орап М. О. Психологія мовленнєвого досвіду особистості : монографія / М. О. Орап. – Тернопіль : Підручники і посібники, 2014. – 480 с.

99. Панюшин В. П. Структурные представления проблематики психических состояний в спорте / В. П. Панюшин, Л. С. Солнцева // Проблемы психических состояний в спорте. – Цахкадзор, 1987. – С. 39 – 70.

100. Пацявичус И. В. Соотношение индивидуально-типичных характеристик эмоциональности с особенностями саморегуляции деятельности : Автореф. дис. на соискание учен. степени канд. наук : спец. 19.00.01 “Общая психология, психология личности, история психологи” / И. В. Пацявичус. – М., 1980. – 18 с.

101. Платонов К. К. Вопросы психологии труда / Платонов К. К. – М. : Медицина, 1970. – 264 с.

102. Платонов К. К. Краткий словарь системы психологических понятий : Учеб. пособие для учеб. заведений профтехобразования / Платонов К. К. – М. : Высшая школа, 1984. – 174 с.

103. Попов В. А. Анализ интонационной характеристики речи как показателя эмоционального состояния человека в условиях космического полета / [Попов В. А., Симонов П. В., Тищенко А. Г. и др.] // Журнал высшей нервной деятельности. – М., 1966. – Т. 16. – Вып. 6. – С. 974 – 983.

104. Практикум по общей, экспериментальной и прикладной психологии / [ред. Крылов А. А., Маничев С. А.]. – СПб. : Питер, 2007. – 560 с.

105. Прангишвили А. С. Проблема установки на современном уровне разработки грузинской психологической школы / А. С. Прангишвили // Психологические исследования, посвященные 85-летию со дня рождения Д. Н. Узнадзе. – Тбилиси, 1973. – С. 243 – 279.

106. Приходько Д. П. Регуляція психічної напруженості курсантів-льотчиків у період наземної підготовки до польотів : дис... канд. психол. наук : 19.00.09 / Приходько Дмитро Петрович. – Харків, 2010 – 202 с.

107. Прихожан А. М. Причины, профилактика и преодоление тревожности / А. М. Прихожан // Психологическая наука и профилактика. – 1998. – № 2. – С. 11 – 17.

108. Прихожан А. М. Тревожность у детей и подростков : психологическая природа и возрастная динамика / Прихожан А. М. – М. : Московский психолого-социальный институт; Воронеж : Изд-во НПО МОДЭК, 2000. – 304 с.

109. Прохоров А. О. Психические состояния и их проявления в учебном процессе / Прохоров А. О. – Казань : Изд-во Казан. ун-та, 1991. – 168 с.

110. Психологическая энциклопедия / [ред. Р. Корсини, А. Ауэрбах]. – СПб. : Питер, 2003. – 1994 с.

111. Ранк О. Родовой травматизм / О. Ранк // Тревога и тревожность. – СПб. : Питер, 2001. – С. 23 – 30.

112. Ранк О. Травма рождения и ее значение для психоанализа / Ранк О. – М. : Когито-Центр, 2009. – 240 с.

113. Реан А. А. Психология адаптации личности. Анализ. Теория. Практика / А. А. Реан, А. Р. Кудашев, А. А. Баранов. – СПб. : ПРАЙМ-ЕВРОЗНАК, 2006. – 479 с.

114. Рисслер А. Деятельность в условиях решения задачи, включающей перцептивный конфликт / А. Рисслер // Эмоциональный стресс. – Л. : Медицина, 1970. – С. 55 – 58.

115. Рогов Е. И. Настольная книга практического психолога : Учеб. пособие : в 2 кн. – 2-е изд., перераб. и доп. / Рогов Е. И. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. – Кн. 2 : Работа психолога со взрослыми. Коррекционные приемы и упражнения. – 480 с.

116. Роговин М. С. Психический стресс и психические расстройства (по материалам зарубежных исследований) / М. С. Роговин // Журнал невропатологии и психиатрии им С. С. Корсакова. – М., 1962. – Т. 62. – Вып. 2. – С. 1731.

117. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / Рубинштейн С. Л. – СПб. : Питер, 2002. – 720 с.

118. Савченко О. В. Особливості сприймання ситуацій, що пов'язані з навчальною діяльністю студентів // О. В. Савченко // Проблеми сучасної психології : Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України. – Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2012. – Вип. 17. – С. 479 – 489.
119. Сельє Г. На уровне целого организма / Сельє Г. – М. : Наука, 1972. – 122 с.
120. Сельє Г. Очерки об адаптационном синдроме / Сельє Г. – М. : Медгиз, 1960. – 254 с.
121. Семиченко В. А. Психические состояния / Семиченко В. А. – К. : Магістр-S, 1998. – 208 с.
122. Симонов П. В. Что такое эмоция / Симонов П. В. – М. : Наука, 1966. – 94 с.
123. Соловьева С. Л. Тревога и тревожность : теория и практика [Электронный ресурс] / С. Л. Соловьева // Медицинская психология в России : электрон. науч. журн. – 2012. – № 6 (17). – Режим доступа : <http://medpsy.ru>.
124. Сосновикова Ю. Е. Психические состояния человека, их классификация и диагностика / Сосновикова Ю. Е. – Горький, 1975. – 213 с.
125. Спилбергер Ч. Д. Концептуальные и методологические проблемы исследования тревоги / Ч. Д. Спилбергер // Стресс и тревога в спорте : сб. научных статей – М. : Физкультура и спорт, 1983. – С. 12 – 24.
126. Степанов С. С. Популярная психологическая энциклопедия / Степанов С. С. – М. : Изд-во Эксмо, 2005. – 672 с.
127. Суворова В. В. Психологические особенности деятельности при скоростном чтении : афтореф. дис. на соискание учен. степени канд. пед. наук по психологии / В. В. Суворова. – М., 1952. – 16 с.
128. Суворова В. В. Психофизиология стресса / Суворова В. В. – М. : Педагогика, 1975. – 208 с.

129. Суворова В. В. Электроэнцефалографические корреляты индивидуальных особенностей поведения людей в состоянии стресса. / В. В. Суворова // Вопросы психологии – М., 1965. – № 2. – С. 35 – 49.

130. Таубкин В. Л. Распознавание эмоционального состояния человека-оператора с использованием параметров речевого сигнала : автореф. дис. на соискание учен. степени канд. биол. наук : спец. 03.00.13 “Физиология” / В. Л. Таубкин. – М., 1977. – 22 с.

131. Тищенко Л. Г. Изучение акустических параметров речи в целях распознавания эмоционального состояния человека / Л. Г. Тищенко // Материалы III Всесоюзного симпозиума по психолингвистике. – М., 1970. – С. 60 – 61.

132. Турчак О. М. Зміни мовленнєвих характеристик у ситуаціях емоційної напруги / О. М. Турчак // Наукові записки. Серія “Психологія і педагогіка”. – Острогор : Видавництво Національного університету “Острозька академія”, 2010. – Вип. 16. – С. 278 – 284.

133. Турчак О. М. Психологічний зміст поняття “мовленнєва тривожність” / О. М. Турчак // Психолінгвістика : [зб. наук. праць ДВНЗ “Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди”]. – Переяслав-Хмельницький : ФОП Лукашевич О. М., 2013. – Вип. 14. – С. 129 – 139.

134. Турчак О. М. Теоретичні засади дослідження змін мовлення у стані тривожності / О. М. Турчак // Психологічні перспективи. – Луцьк : Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки, 2014. – Вип. 23. – С. 287 – 299.

135. Турчак О. М. Дослідження якісних і кількісних показників мовленнєвої тривожності в усному мовленні студентів у ситуаціях емоційної напруги / О. М. Турчак // Психолінгвістика : [зб. наук. праць ДВНЗ “Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди”]. – Переяслав-Хмельницький : Видавництво КСВ, 2014. – Вип. 16. – С. 143 – 152.

136. Турчак О. М. Інтенсивність проявів тривожності у мовленні студентів залежно від особистісних характеристик / О. М. Турчак // Наукові записки. Серія

“Психологія і педагогіка”. – Острог : Видавництво Національного університету “Острозька академія”, 2014. – Вип. 30. – С. 112 – 116.

137. Турчак О. М. Ситуації емоційної напруги у навчальній діяльності студентів / О. М. Турчак // Вісник Харківського національного педагогічного університету. Психологія. – Харків : ХНТУ, 2014. – Вип. 47. – С. 180 – 189.

138. Турчак О. М. Тренінгова програма формування контролю за характеристиками мовлення студентів у ситуаціях емоційної напруги / Турчак О. М. – К. : ЦП “КОМПРИНТ”, 2014. – 42 с.

139. Фаустов А. С. Обучение и здоровье : методические указания для преподавателей и студентов по психологическому обеспечению учебного процесса, сохранению здоровья и повышению работоспособности во время напряженной учебной деятельности / А. С. Фаустов, Ю. В. Щербатых – Воронеж, 2000. – 32 с.

140. Фома Аквинский. Комментарий к “Физике” Аристотеля / Фома Аквинский; [пер. Бородай Т. Ю.]. // Философия природы в Античности и в Средние века.– М., 1998. – Ч. 1. – Книга I. Вступление. – С. 136 – 139.

141. Фрейд З. Введение в психоанализ. Лекции 16 – 35 / Фрейд З. – СПб. : Алетейя, 2000. – 499 с.

142. Фрейд З. Запрещение, симптом и страх / З. Фрейд // Тревога и тревожность. – СПб. : Питер, 2001. – С.18 – 22.

143. Фрейд З. Психопатология обыденной жизни / Фрейд З. – М. : Книга, 2003. – 240 с.

144. Фресс П. Экспериментальный метод / П. Фресс, Ж. Пиаже // Экспериментальная психология. – М. : Прогресс, 1966. – Вып. 1. – С. 99 – 156.

145. Фромм Э. Искусство любить / Фромм Э. – М. : АСТ, 2009. – 224 с.

146. Ханин Ю. Л. Психология общения в спорте / Ханин Ю. Л. – М. : Физкультура и спорт, 1980. – 280 с.

147. Хачатурьянц Л. С. Экспериментальная психофизиология в космических исследованиях // Л. С. Хачатурьянц, Л. П. Гримак, Е. В. Хрунов. – М. : Наука, 1976. – 400 с.

148. Холмогорова А. Б. Когнитивно-бихевиоральная психотерапия / А. Б. Холмогорова, Н. Г. Гаранян // Основные направления современной психотерапии : Учебное пособие. – М. : Когито-Центр, 2000. – С. 224 – 267.

149. Хорни К. Невротическая личность нашего времени. Самоанализ / Хорни К. – М. : Айрис-пресс, 2004. – 464 с.

150. Цейтлин С. Н. Речевые ошибки и их предупреждение. На материале ошибок школьника. Изд. 3-е. Испр. / Цейтлин С. Н. – М. : УРСС, 2009. – 192 с.

151. Цейтлин С. Н. Язык и ребенок : Лингвистика детской речи : Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Цейтлин С. Н. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. – 240 с.

152. Чайнова Л. Д. О “трудных состояниях”, возникающих в задачах сложного различения при лимитированной деятельности / Л. Д. Чайнова, Ф. Д. Горбов // Вопросы психологии – М., 1960 – №6. – С. 123.

153. Человек – производство – управление. Психологический словарь–справочник руководителя / [ред.-упоряд. Крылов А. А., Сочивко В. П.]. – Л. : Лениздат, 1982. – 174 с.

154. Чельшкова Т. В. Особенности функционального состояния центральной нервной системы студентов в процессе учебной деятельности / [Чельшкова Т. В., Хасанова Н. Н., Гречишкина С. С. и др.]. // Вестник АГУ. Серия “Естественно-математические и технические науки”. – Майкоп : изд-во АГУ, 2008. – Вып. 9. – С. 69 – 75.

155. Черникова О. А. Активная саморегуляция эмоциональных состояний человека / О. А. Черникова, О. В. Дашкевич. – М. : Физкультура и спорт, 1971. – 46 с.

156. Черникова О. А. Исследование эмоциональной устойчивости в условиях напряженной деятельности / О. А. Черникова // Материалы 28 Международного конгресса психологов. – М., 1966. – Т. 2. – С. 21 – 35.

157. Шибутани Т. Социальная психология / Шибутани Т.; [пер. с англ. В. Б. Ольшанский]. – М. : Прогресс, 1969. – 535 с.

158. Щербатых Ю. В. Психология стресса и методы коррекции / Щербатых Ю. В. – СПб. : Питер, 2008. – 256 с.

159. Эльконин Д. Б. О структуре учебной деятельности / Д. Б. Эльконин // Избранные психологические труды. Проблемы возрастной и педагогической психологии / [ред. Фельдштейн Д. И.]. – М. : Международная педагогическая академия, 1995. – С. 157 – 173.

160. Юрченко В. М. Теоретико-методологічні засади дослідження психічних станів людини : автореф. дис. на здобуття науку ступеня доктора псих. наук : спец. 19.00.01 “Загальна психологія, історія психології” / В. М. Юрченко. – К., 2009. – 38 с.

161. Якунин В. А. О связи психических состояний и свойств личности / В. А. Якунин // Экспериментальная и прикладная психология : межвузовский сборник. – Л. : Ленинградский университет, 1981. – Вып. 10. – С. 17 – 23.

162. Alexander F. Psychosomatic Medicine : Its Principles and Applications / Alexander F. – N. Y. : Norton, 1950. – P. 57 – 69.

163. Alpert M. Transient Voice Changes Associated with Emotional Stimuli / Alpert M., Kurtzberg R. L., Friedhoff A. J. // Archives of General Psychiatry. – 1963. – V. 8. – P. 362 – 365.

164. Arkin R. M. Attribution, Affect, and College Exam Performance / R. M. Arkin, G. M. Maruyama // Journal of Educational Psychology. – 1979. – V. 71. – № 1. – P. 85 – 93.

165. Basowitz H. Anxiety and Stress / [Basowitz H., Sheldon H., Persky H., et al.]. – N. Y., Toronto, London, 1954. – 76 p.

166. Basowitz H. Anxiety and Stress : an Interdisciplinary Study of a Life Situation / [Basowitz H., Persky H., Korchin Sh., Grinker R.]. – N. Y. : McGrawHill, 1955. – P. 203 – 243.

167. Berkun M. M. Experimental Studies of Psychological Stress in Man / [Berkun M. M., Bialek H. M., Kern R. P., Kan Yagi]. // Psychological Monograph. – N. Y. : American Psychological Association, 1962. – V. 76. – № 15. – 39 p.

168. Brown L. A. A Randomized Controlled Trial of Acceptance-Based Behavior Therapy and Cognitive Therapy for Test Anxiety : a Pilot Study / [Brown L. A., Forman E. M., Herbert J. D., et al.] // Behavior Modification. – 2011. – V. 35 (I). – P. 31 – 53.

169. Bruch M. A. Differences in the Cognitive Processes of Academically Successful and Unsuccessful Test-Anxious Students / Bruch M. A., Pearl L., Giordano S. // Journal of Counseling Psychology. – 1986. – V. 33. – № 2. – P. 217 – 219.

170. Bruch M. A. Relationships of Cognitive Components of Test Anxiety to Test Performance: Implications for Assessment and Treatment / Bruch M. A., Juster H. R., Kaflowitz N. G. // Journal of Counseling Psychology. – 1983. – V. 3. – № 4. – P. 527 – 536.

171. Burns D. J. Anxiety at the Time of the Final Exam : Relationships with Expectations and Performance / D. J. Burns // Journal of Education for Business. – 2004. – November-December. – P. 119 – 124.

172. Burns D. J. Will I Do as Well on the Final Exam as I Expect? An Examination of Students' Expectations / D. J. Burns // Journal of the Scholarship of Teaching and Learning. – 2008. – V. 8. – № 3. – P. 1 – 19.

173. Carrol D. W. Psychology of Language / Carrol D. W. – Brooks, USA : Cole Publishing Company, 1999. – 456 p.

174. Culler R. E. Test Anxiety and Academic Performance : the Effects of Study-Related Behaviors / R. E. Culler, C. J. Holahan // Journal of Educational Psychology. – 1980. – V. 72. – № 1. – P. 16 – 20.

175. Dittman A.T. Linguistic Techniques and the Analysis of Emotionality in Interviews / A. T. Dittman, L. S. Wynne // Journal of Abnormal and Social Psychology. – 1961. – V. 65 – P. 201 – 204.

176. Durič L. Práceschopnosť žiakov vo vyučovacom procese / L. Durič // Z teórie výchovy a vyučovania. – Bratislava : SPN, 1965. – S. 306.

177. Fraisse P. Les Emotions / P. Fraisse // Traité de psychologie expérimentale. – Paris, 1963. – T. V. Motivation, Emotion et Personnalité. – P. 97 – 181.

178. Funkenstein D. H. *Mastery of Stress* / Funkenstein D. H., King S. H., Drolette M. E. – Cambridge, 1957. – 40 p.

179. Galassy J. P. *Concurrent Versus Retrospective Assessment in Test Anxiety Research* / Galassy J. P., Frierson H. T., Sharer R. // *Journal of Consulting and Clinical Psychology*. – 1981. – V. 49. – № 4. – P. 614 – 615.

180. Goldman-Eisler F. *Continuity of Speech Utterance, its Determinants and Significance* / F. Goldman-Eisler // *Language and Speech*. – 1961. – V. 4 – P. 220 – 223.

181. Goldman-Eisler F. *Hesitation and Information in Speech* / F. Goldman-Eisler // *Information Theory* / [ed. by Cherry C.] – London: Butterworth, 1961. – V. 4. – P. 162 – 174.

182. Goldman-Eisler F. *The Determinants of the Rate of Speech Output and Their Mutual Relations* / F. Goldman-Eisler // *Journal of Psychosomatic Research*. – 1954. – V. 1 – P. 137 – 143.

183. Goldman-Eisler F. *The Relationship between Temporal Aspects of Speech, the Structure of Language and State of the Speaker* / F. Goldman-Eisler // *Research in Verbal Behaviour and Some Neurophysiological Implications*. / [ed. by Salzinger K., Salzinger S.] – N. Y., 1967. – P. 269 – 279.

184. Goldman-Eisler F. *The Significance of Changes in the Rate of Articulation* / F. Goldman-Eisler // *Language and Speech*. – 1961. – V. 4. – P. 171 – 174.

185. Hayden T. *Maintaining Trait Consistency in the Resolution of Behavioral Inconsistency the Wolf in Sheep's Clothing* / T. Hayden, W. Mischel // *Journal of Personality*. – 1976. – V. 44. – P. 89 – 96.

186. Kahn R. L. *Some Propositions toward a Researchable Conceptualization of Stress* / R. L. Kahn // *Social and Psychosocial Factors in Stress* / [ed. by J. E. McGrath]. – N. Y., 1970. – P. 97 – 104.

187. Kasl S. V. *Experimentally Induced Anxiety and Speech Disturbances* / S. V. Kasl, G. F. Mahl // *The American Psychologist*. – 1958. – V. 13 – p. 349.

188. Kramer E. Judgement of Personal Characteristics and Emotions from Nonverbal Properties of Speech / E. Kramer // *Psychological Bulletin*, – N. Y., 1963. – V. 60 – P. 408 – 420.

189. Lasey J. The Evolution of Autonomic Responses : Toward a General Solution / J. Lasey // *Annals of the New York Academy of Sciences*. – 1956. – V. 67 – P. 123 – 164.

190. Lasey J. The visceral level : situational determinants and behavioral correlates of autonomies response patterns / [Lasey J., Kagan I., Lasey B., Moss H.]. // *Expression of the emotions in men*. – N. Y., 1963. – P. 161 – 205.

191. Lazarus R. S. Motivations and Personality in Psychological Stress / R. S. Lazarus, R. W. Baker // *Psychological Newsletter*. – 1957. – № 8. – P. 159 – 193.

192. Lazarus R. S. *Psychological Stress and the Coping Process*. – N. Y. : McGrawHill, 1966. – 466 p.

193. Lazarus R. S. *Stress and Emotion: a New Synthesis* / Lazarus R. S. – N. Y. : Springer Publishing Company, 1999. – 341 p.

194. Lazarus R. S. The Effect of Psychological Stress upon Performance / Lazarus R. S., Deese I., Osler S. F. // *Psychological Bulletin*. – 1952. – V. 49. – P. 293 – 314.

195. Levelt W. Monitoring and self-repair in speech / W. Levelt // *Cognition*. – 1983. – V. 4. – Is. 1. – P. 41 – 104.

196. Levy L. The Urinary Output of Adrenalin and Noradrenalin during Pleasant and Unpleasant Emotional State / L. Levy // *Psychosomatic Medicine*, 1965. – V. 27 – № 1 – P. 80 – 85.

197. Lindzey G. Thematic Apperception Test : a Tentative Appraisal of Some “signs” of Anxiety / G. Lindzey, A. S. Newburg // *Journal of Consulting Psychology*. – 1954. – V. 18 – P. 389 – 395.

198. Mahl G. F. *Exploring Emotional States by Content Analysis* / G. F. Mahl // *Trends in Content Analysis*. – Urbana : University of Illinois Press, 1959. – P. 89 – 103.

199. Mahl G. F. Measuring the Patient's Anxiety During Interviews from "Expressive" Aspects of his Speech / Mahl G. F. – Transactions of the New York Academy of Sciences, – N. Y., 1959. – V. 21. – P. 249 – 257.

200. Mahl G. F. The Lexical and Linguistic Level in the Expression of Emotions / G. F. Mahl // Expression of the Emotions in Man / Ed. by P. H. Knapp – N. Y. : International Press, 1963. – P. 77 – 105.

201. Mechanic D. Students under Stress / Mechanic D. – N. Y. : Free Press, 1962. – P. 117.

202. Oaten M. Academic Examination Stress Impairs Self-Control / M. Oaten, K. Cheng // Journal of Social and Clinical Psychology. – 2005. – V. 24. – № 2. – P. 254 – 279.

203. Osgood C. E. Motivation and Dynamics of Language Behaviour / C. E. Osgood // Nebraska Symposium on Motivation. / [ed. by M. R. Jones]. – Lincoln, Nebraska : University of Nebraska Press, 1967. – V. 5 – P. 348 – 424.

204. Osgood C. E. Motivation and Language Behaviour. A Content Analysis of Suicide Notes / C. E. Osgood, E. G. Walker // Journal of Abnormal and Social Psychology. – 1959. – V. 59. – P. 58 – 67.

205. Paulman R. G. Test Anxiety and Ineffective Test Taking : Different Names, Same Construct? / R. G. Paulman, K. J. Kennelly // Journal of Educational Psychology. – 1984. – V. 76. – № 2. – P. 279 – 288.

206. Ričan P. Faktorová struktura hodnocení vlastních schopností / Ričan P. // C. Psychol. – Praha, 1971. – № 15 – S. 355 – 366.

207. Scott R. Models of Stress / R. Scott, A. Howard // Social Stress. – Chicago : Aldine, 1970. – P. 270 – 273.

208. Shult C. A. Employing Computer-Administered Exams in General Psychology : Student Anxiety and Expectations / C. A. Shult, J. L. McIntosh // Teaching of Psychology. – 2004. – V. 31. – №3. – P. 209 – 211.

209. Spielberger C. D. Theory and Research on Anxiety / C. D. Spielberger // Anxiety and Behavior / [ed. by Spielberger C. D.]. – N. Y. : Academic Press, 1966. – P. 3 – 20.

210. Spielberger C. D. Trait – State Anxiety and Motor Behavior / C. D. Spielberger // *Journal of Motor Behavior*. – 1971. – P. 265 – 279.
211. Starkweather J. A. Variations in Vocal Behaviour / J. A. Starkweather // *Disorders of Communication*. – Baltimore : Williams & Wilkins, 1964. – V. 42. – P. 424 – 449.
212. Stebbins R. A. A Theory of the Definition of the Situation / R. A. Stebbins // *The Psychology of Social Situations*. – Oxford : Pergamon Press, 1981. – P. 353.
213. Stefanovič J. Základné pedagogické a psychologické diela / J. Stefanovič // *Psychológia učiteľovho pedagogického taktu*. – Bratislava : SPN, 1974. – S. 483 – 488.
214. Stépanovič R. Preverovanie vedomostí na vysokej škole / Stépanovič R. – Bratislava : SPN, 1974. – 144 s.
215. Stépanovič R. Vysokoškolské skúšky a činitele ovplyvňujúce ich výsledky / R. Stépanovič // *Jednotná škola*. – Praha, 1968. – № 10. – S. 143 – 158.
216. Turchak O. Empirical Indicators of Speech Anxiety / O. Turchak // *Scientific Letters of Academic Society of Michal Baludansky*. – Košice : UK TU, 2014. – № 2. – P. 169 – 171.
217. Weiner B. Personality Characteristics and Affective Reactions toward Exams of Superior and Failing College Students / B. Weiner, P. A. Potepani // *Journal of Educational Psychology*, 1970. – V. 2. – P. 144 – 181.
218. Wiener M. Nonverbal Behaviour and Nonverbal Communication / [Wiener M., Devoe S., Rubinow S., Geller J.]. // *Psychological Review*. – 1972. – V. 79 – P. 185 – 214.
219. Zohar D. An Additive Model of Test Anxiety : Role of Exam-Specific Expectations / D. Zohar // *Journal of Educational Psychology*. – 1998. – V. 90. – № 2. – P. 330 – 340.

ДОДАТКИ

Додаток А

Шкала ситуативной тревожности Ч. Д. Спилбергера – Ю. Л. Ханина

Инструкция: Прочитайте внимательно каждое из приведенных ниже предложений и зачеркните цифру в соответствующей графе справа в зависимости от того, как вы себя чувствуете в данный момент. Над вопросами долго не задумывайтесь, поскольку правильных и неправильных ответов нет.

№пп	Суждение	Никогда	Почти никогда	Часто	Почти всегда
1	Я спокоен	1	2	3	4
2	Мне ничто не угрожает	1	2	3	4
3	Я нахожусь в напряжении	1	2	3	4
4	Я внутренне скован	1	2	3	4
5	Я чувствую себя свободно	1	2	3	4
6	Я расстроен	1	2	3	4
7	Меня волнуют возможные неудачи	1	2	3	4
8	Я ощущаю душевный покой	1	2	3	4
9	Я встревожен	1	2	3	4
10	Я испытываю чувство внутреннего удовлетворения	1	2	3	4
11	Я уверен в себе	1	2	3	4
12	Я нервничаю	1	2	3	4
13	Я не нахожу себе места	1	2	3	4
14	Я взвинчен	1	2	3	4
15	Я не чувствую скованности, напряжения	1	2	3	4
16	Я доволен	1	2	3	4
17	Я озабочен	1	2	3	4
18	Я слишком возбужден и мне не по себе	1	2	3	4
19	Мне радостно	1	2	3	4
20	Мне приятно	1	2	3	4

Додаток Б

Шкала личностной тревожности Ч. Д. Спилбергера – Ю. Л. Ханина

Инструкция. Прочитайте внимательно каждое из приведенных ниже предложений и зачеркните цифру в соответствующей графе справа в зависимости от того, как вы себя чувствуете обычно. Над вопросами долго не думайте, поскольку правильных или неправильных ответов нет.

№пп	Суждение	Никогда	Почти никогда	Часто	Почти всегда
21	У меня бывает приподнятое настроение	1	2	3	4
22	Я бываю раздражительным	1	2	3	4
23	Я легко расстраиваюсь	1	2	3	4
24	Я хотел бы быть таким же удачливым, как и другие	1	2	3	4
25	Я сильно переживаю неприятности и долго не могу о них забыть	1	2	3	4
26	Я чувствую прилив сил и желание работать	1	2	3	4
27	Я спокоен, хладнокровен и собран	1	2	3	4
28	Меня тревожат возможные трудности	1	2	3	4
29	Я слишком переживаю из-за пустяков	1	2	3	4
30	Я бываю вполне счастлив	1	2	3	4
31	Я все принимаю близко к сердцу	1	2	3	4
32	Мне не хватает уверенности в себе	1	2	3	4
33	Я чувствую себя незащищенным	1	2	3	4
34	Я стараюсь избегать критических ситуаций и трудностей	1	2	3	4
35	У меня бывает хандра	1	2	3	4
36	Я бываю доволен	1	2	3	4
37	Всякие пустяки отвлекают и волнуют меня	1	2	3	4
38	Бывает, что я чувствую себя неудачником	1	2	3	4
39	Я уравновешенный человек	1	2	3	4
40	Меня охватывает беспокойство, когда я думаю о своих делах и заботах	1	2	3	4

Додаток В

Програма емпіричного дослідження проявів мовленнєвої тривожності

	Показники	Діагностичні показники	Ситуація	Методика	Оцінювання
Говоріння	Особливості вибору слів	Паузи нерішучості	Залік, іспит, конференція	Контент-аналіз мовлення; дескриптивний аналіз	Макс. – 1 бал Мін. – 0 балів
		Семантично нерелевантні повторення окремих звуків, складів, слів словосполучень			Макс. – 1 бал Мін. – 0 балів
		Пошукові слова			Макс. – 1 бал Мін. – 0 балів
		Слова-паразити			Макс. – 1 бал Мін. – 0 балів
		Словникова одноманітність			Макс. – 100% Мін. – 0%
		Ерзац-позначення			Макс. – 1 бал Мін. – 0 балів
		Парафазії			Макс. – 1 бал Мін. – 0 балів
		Слова з чіткою позитивною або негативною конотацією			Макс. – 1 бал Мін. – 0 балів
		Частка дієслів порівняно з часткою прикметників			Макс. – 100% Мін. – 0 %
		Говоріння			Особливості граматичного оформлення
Незакріпленість місця залежних членів речення	Макс. – 1 бал Мін. – 0 балів				
Порушення структури складного синтаксичного цілого	Макс. – 1 бал Мін. – 0 балів				
Помилки узгодження мовленнєвих одиниць антиципаційного	Макс. – 1 бал Мін. – 0 балів				

		походження			
	Особливості моторної реалізації висловлювання	Загальний темп мовлення (збільшений або зменшений)	Залік, іспит, конференція	Контент-аналіз мовлення; дескриптивний аналіз	Макс. – 3 бали Мін. – 1 бал
		Помилки в артикуляції звуків			Макс. – 1 бал Мін. – 0 балів
	Самокоригування	Самопереривання	Залік, іспит, конференція	Контент-аналіз мовлення	Макс. – 1 бал Мін. – 0 балів
		Коригувальні вислови			Макс. – 1 бал Мін. – 0 балів
		Безпосередньо самовиправлення			Макс. – 1 бал Мін. – 0 балів
Письмо	Показник середнього розміру речень	Середня кількість слів у реченні	Модульна контрольна робота	Аналіз психографологічних характеристик	Макс. – 3 бали Мін. – 1 балів
	Показник словникової різноманітності	Взаємозалежність кількості різних слів і загальної кількості слів тексту	Модульна контрольна робота	Аналіз психографологічних характеристик	Макс. – 100% Мін. – 0 %
	Показник дієслівності	Частка дієслів у загальній кількості слів тексту	Модульна контрольна робота	Аналіз психографологічних характеристик	Макс. – 100% Мін. – 0 %
	Показник логічної зв'язності	Частка службових частин мови у загальній кількості речень	Модульна контрольна робота	Аналіз психографологічних характеристик	Макс. – 100% Мін. – 0 %
Письмо	Особливості зовнішнього оформлення повідомлення	Описки	Модульна контрольна робота	Аналіз психографологічних характеристик	Макс. – 1 бал Мін. – 0 балів
	Самокоригування	Виправлення	Модульна контрольна робота	Аналіз психографологічних характеристик	Макс. – 1 бал Мін. – 0 балів

*Додаток Г***Методика «Карта контроля состояния речи»**

Материал методики

1. Моя речь производит хорошее впечатление.
2. Мне легко разговаривать почти со всеми.
3. Мне легко смотреть на слушателей, когда я говорю с ними.
4. Мне трудно разговаривать с моим начальником или учителем.
5. Даже одна мысль о необходимости говорить в общественном месте меня пугает.
6. Одни слова мне труднее произнести, чем другие.
7. Когда я говорю, то не думаю, как это у меня получается.
8. Я легко могу поддержать разговор.
9. Моя речь иногда смущает моих собеседников.
10. Не люблю знакомить одного человека с другим.
11. При обсуждении какого-либо вопроса в группе я часто задаю вопросы.
12. Мне легко контролировать свой голос, когда я говорю.
13. Мне не трудно говорить перед группой.
14. Моя речь не позволяет мне делать то, что мне нравится.
15. Когда я говорю, меня довольно легко и приятно слушать.
16. Иногда мне не нравится, как я говорю.
17. Всегда, когда я говорю, я чувствую себя совершенно уверенно.
18. Я охотно говорю только с некоторыми людьми.
19. Я говорю лучше, чем пишу.
20. Я часто нервничаю, когда говорю.
21. Мне трудно разговаривать при встрече с новыми людьми.
22. Я совершенно уверен в своей речи.
23. Я хотел бы, чтобы моя речь была такой же, как у других.
24. Я часто не могу ответить, даже когда знаю нужный ответ, так как боюсь заговорить.

*Додаток Г***Модифицированная форма В опросника FPI****Инструкция:**

Имеется ряд утверждений, каждое из которых подразумевает относящийся к вам вопрос о том, соответствует или не соответствует данное утверждение каким-то особенностям вашего поведения, отдельных поступков, отношения к людям, взглядам на жизнь и т.п. Если вы считаете, что такое соответствие имеет место, то дайте ответ «Да», в противном случае – ответ «Нет». Свой ответ зафиксируйте в имеющемся у вас ответном листе, поставив крестик в клеточку, соответствующую номеру утверждения в вопроснике и виду вашего ответа. Ответы необходимо дать на все вопросы.

Успешность исследования во многом зависит от того, насколько внимательно выполняется задание.

Ни в коем случае не следует стремиться своими ответами произвести на кого-то лучшее впечатление, так как ни один ответ не оценивается как хороший или плохой. Вы не должны долго размышлять над каждым вопросом, а старайтесь как можно быстрее решить, какой из двух ответов, пусть весьма относительно, но все-таки кажется вам ближе к истине. Вас не должно смущать, если некоторые из вопросов покажутся слишком личными, поскольку исследование не предусматривает анализа каждого вопроса и ответа, а опирается лишь на количество ответов одного и другого вида.

Кроме того, вы должны знать, что результаты индивидуально-психологических исследований, как и медицинских, не подлежат широкому обсуждению.

Тестовое задание:

1. Я внимательно прочел инструкцию и готов откровенно ответить на все вопросы анкеты.

2. По вечерам я предпочитаю развлекаться в веселой компании (гости, дискотека, кафе и т.п.).

3. Моему желанию познакомиться с кем-либо всегда мешает то, что мне трудно найти подходящую тему для разговора.
4. У меня часто болит голова.
5. Иногда я ощущаю стук в висках и пульсацию в области шеи.
6. Я быстро теряю самообладание, но и так же быстро беру себя в руки.
7. Бывает, что я смеюсь над неприличным анекдотом.
8. Я избегаю о чем-либо расспрашивать и предпочитаю узнавать то, что мне нужно, другим путем.
9. Я предпочитаю не входить в комнату, если не уверен, что мое появление пройдет незамеченным.
10. Могу так вспылить, что готов разбить все, что попадет под руку.
11. Чувствую себя неловко, если окружающие почему-то начинают обращать на меня внимание.
12. Я иногда чувствую, что сердце начинает работать с перебоями или начинает биться так, что, кажется, готово выскочить из груди.
13. Не думаю, что можно было бы простить обиду.
14. Не считаю, что на зло надо отвечать злом, и всегда следую этому.
15. Если я сидел, а потом резко встал, то у меня темнеет в глазах и кружится голова.
16. Я почти ежедневно думаю о том, насколько лучше была бы моя жизнь, если бы меня не преследовали неудачи.
17. В своих поступках я никогда не исхожу из того, что людям можно полностью доверять.
18. Могу прибегнуть к физической силе, если требуется отстаивать свои интересы.
19. Легко могу развеселить самую скучную компанию.
20. Я легко смущаюсь.
21. Меня ничуть не обижает, если делаются замечания относительно моей работы или меня лично.
22. Нередко чувствую, как у меня немеют или холодеют руки и ноги.
23. Бываю неловким в общении с другими людьми.
24. Иногда без видимой причины чувствую себя подавленным, несчастным.
25. Иногда нет никакого желания чем-либо заняться.

26. Порой я чувствую, что мне не хватает воздуха, будто бы я выполнял очень тяжелую работу.
27. Мне кажется, что в своей жизни я очень многое делал неправильно.
28. Мне кажется, что другие нередко смеются надо мной.
29. Люблю такие задания, когда можно действовать без долгих размышлений.
30. Я считаю, что у меня предостаточно оснований быть не очень-то довольным своей судьбой.
31. Часто у меня нет аппетита.
32. В детстве я радовался, если родители или учителя наказывали других детей.
33. Обычно я решителен и действую быстро.
34. Я не всегда говорю правду.
35. С интересом наблюдаю, когда кто-то пытается выпутаться из неприятной истории.
36. Считаю, что все средства хороши, если надо настоять на своем.
37. То, что прошло, меня мало волнует.
38. Не могу представить ничего такого, что стоило бы доказывать кулаками.
39. Я не избегаю встреч с людьми, которые, как мне кажется, ищут ссоры со мной.
40. Иногда кажется, что я вообще ни на что не годен.
41. Мне кажется, что я постоянно нахожусь в каком-то напряжении и мне трудно расслабиться.
42. Нередко у меня возникают боли «под ложечкой» и различные неприятные ощущения в животе.
43. Если обидят моего друга, я стараюсь отомстить обидчику.
44. Бывало, я опаздывал к назначенному времени.
45. В моей жизни было так, что я почему-то позволил себе мучить животное.
46. При встрече со старым знакомым от радости я готов броситься ему на шею.
47. Когда я чего-то боюсь, у меня пересыхает во рту, дрожат руки и ноги.

48. Частенько у мене буває таке настроєння, що з задоволенням би нічого не бачив і не слухав.
49. Коли лягаю спати, то звичайно засыпаю уже через кілька хвилин.
50. Мені доставляє задоволення, як говориться, ткнуть носом других в их помилки.
51. Іногди могу похвалитися.
52. Активно учасвую в організації громадських заходів.
53. Нерідко буває так, що приходится глядати в другую сторону, чтобы избежать нежелательной зустрічі.
54. В своє оправданіє я іногди кое-что выдумывав.
55. Я почти всегда подвижен и активен.
56. Нерідко сумніваюсь, дійсно ли интересно моим собеседникам то, что я говорю.
57. Іногди вдруг чувствую, что весь покрываюсь потом.
58. Если сильно разозлюсь на кого-то, то могу его и ударить.
59. Меня мало волнует, что кто-то плохо ко мне относится.
60. Звичайно мені трудно возражать моим знакомим.
61. Я волнуєсь и переживаю даже при мысли о возможной неудаче.
62. Я люблю не всех своих знакомых.
63. У меня бывают мысли, которых следовало бы стыдиться.
64. Не знаю почему, но іногди появляется желание испортить то, чем восхищаются.
65. Я предпочитаю заставить любого человека сделать то, что мне нужно, чем просить его об этом.
66. Я нерідко беспокоійно двигаю рукой или ногой.
67. Предпочитаю провести свободный вечер, занимаясь любимым делом, а не развлекаюсь в веселой компании.
68. В компании я веду себя не так, как дома.
69. Іногди, не подумав, скажу такое, о чем лучше бы помолчать.
70. Боюсь стать центром внимания даже в знакомой компании.
71. Хороших знакомых у меня очень немного.

72. Иногда бывают такие периоды, когда яркий свет, яркие краски, сильный шум вызывают у меня болезненно неприятные ощущения, хотя я вижу, что на других людей это так не действует.

73. В компании у меня нередко возникает желание кого-нибудь обидеть или разозлить.

74. Иногда думаю, что лучше бы не родиться на свет, как только представлю себе, сколько всяких неприятностей, возможно, придется испытать в жизни.

75. Если кто-то меня серьезно обидит, то получит свое сполна.

76. Я не стесняюсь в выражениях, если меня выведут из себя.

77. Мне нравится так задать вопрос или так ответить, чтобы собеседник растерялся.

78. Бывало, откладывал то, что требовалось сделать немедленно.

79. Не люблю рассказывать анекдоты или забавные истории.

80. Повседневные трудности и заботы часто выводят меня из равновесия.

81. Не знаю, куда деться при встрече с человеком, который был в компании, где я вел себя неловко.

82. К сожалению, отношусь к людям, которые бурно реагируют даже на жизненные мелочи.

83. Я робею при выступлении перед большой аудиторией.

84. У меня довольно часто меняется настроение.

85. Я устаю быстрее, чем большинство окружающих меня людей.

86. Если я чем-то сильно взволнован или раздражен, то чувствую это как бы всем телом.

87. Мне докучают неприятные мысли, которые назойливо лезут в голову.

88. К сожалению, меня не понимают ни в семье, ни в кругу моих знакомых.

89. Если сегодня я посплю меньше обычного, то завтра не буду чувствовать себя отдохнувшим.

90. Стараюсь вести себя так, чтобы окружающие опасались вызвать мое неудовольствие.

91. Я уверен в своем будущем.

92. Иногда я оказывался причиной плохого настроения кого-нибудь из окружающих.

93. Я не прочь посмеяться над другими.
94. Я отношусь к людям, которые «за словом в карман не лезут».
95. Я принадлежу к людям, которые ко всему относятся достаточно легко.
96. Подростком я проявлял интерес к запретным темам.
97. Иногда зачем-то причинял боль любимым людям.
98. У меня нередки конфликты с окружающими из-за их упрямства.
99. Часто испытываю угрызения совести в связи со своими поступками.
100. Я нередко бываю рассеянным.
101. Не помню, чтобы меня особенно опечалили неудачи человека, которого я не могу терпеть.
102. Часто я слишком быстро начинаю досадовать на других.
103. Иногда неожиданно для себя начинаю уверенно говорить о таких вещах, в которых на самом деле мало что смыслю.
104. Часто у меня такое настроение, что я готов взорваться по любому поводу.
105. Нередко чувствую себя вялым и усталым.
106. Я люблю беседовать с людьми и всегда готов поговорить и со знакомыми и с незнакомыми.
107. К сожалению, я зачастую слишком поспешно оцениваю других людей.
108. Утром я обычно встаю в хорошем настроении и нередко начинаю насвистывать или напевать.
109. Не чувствую себя уверенно в решении важных вопросов даже после длительных размышлений.
110. Получается так, что в споре я почему-то стараюсь говорить громче своего оппонента,
111. Разочарования не вызывают у меня сильных и длительных переживаний.
112. Бывает, что я вдруг начинаю кусать губы или грызть ногти.
113. Наиболее счастливым я чувствую себя тогда, когда бываю один.
114. Иногда одолевает такая скука, что хочется, чтобы все перессорились друг с другом. Прошу вас проверить, на все ли вопросы даны ответы.

Додаток Д

Середні значення показників особистісних властивостей респондентів

Особистісна властивість	Середнє значення
Мовленнєва тривожність	9,52
Особистісна тривожність	47,13
Невротичність	6,85
Спонтанна агресивність	6,08
Депресивність	6,63
Дратівливість	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

*Додаток Е***Структура тренінгового заняття № 1****1. Вступне слово тренера.**

Ведучий групи вітає учасників тренінгу, позитивно налаштовує на ефективну роботу, а також повідомляє учасників про мету тренінгу, основні завдання, окреслює поставлені цілі й перспективи спільної групової діяльності.

2. Вправа “Знайомство”.

Мета: презентація учасників, створення умов для кращого знайомства членів групи, самопізнання та пізнання учасників групи.

Позиція учасників: учасники сидять у колі.

Час виконання: 15 хвилин.

Матеріали: стікери, фломастери.

Тренер роздає кожному учаснику стікер і фломастер. Кожен учасник пише на стікері своє ім'я та прикріплює на одяг так, щоб інші могли його бачити. Потім кожен із учасників представляється й трохи розповідає про себе. Порядок виконання: один за одним по колу.

Зворотній зв'язок: члени групи відповідають на запитання: “Як я почуваю себе після виконання вправи? Які труднощі виникали?”.

3. Правила роботи в групі.

Мета: встановлення принципів роботи в групі; створення відчуття захисту; усвідомлення особливостей спілкування в групі, сприяння організації ефективного простору для особистісного розвитку студентів. Для вільного обговорення та прийняття тренером пропонуються правила роботи в групі.

Час виконання: 10 хвилин.

Матеріали: роздатковий матеріал з надрукованими правилами роботи групи.

Зворотній зв'язок: члени групи обговорюють готовність дотримуватись запропонованих правил, а також мають можливість доповнити список додатковими правилами.

4. „Анкета очікувань учасника”.

Мета: визначити очікування учасників.

Час виконання: 10 хвилин.

Матеріали: бланки анкет.

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

- 6) Від тренера я очікую...
- 7) Від інших учасників я очікую...
- 8) Від себе я очікую...
- 9) Від участі в цьому тренінгу я очікую...
- 10) Мета, яку я маю намір досягти - ...

Зворотній зв'язок: члени групи обговорюють те, чого вони очікують від тренінгу. Тренер збирає заповнені бланки.

5. Міні-лекція „Когнітивна модель”.

Мета: одержання нової корисної інформації, визначення актуальності запропонованої теми, зацікавлення учасників.

Час виконання: 15 хвилин.

Згідно когнітивної моделі, емоції і поведінка людей залежать від сприймання ними різних життєвих обставин. Не події самі по собі визначають самопочуття людей, а те, як вони їх тлумачать. Інакше кажучи, самопочуття людини залежить від способу інтерпретації нею життєвих ситуацій. Сама по собі подія не визначає емоційної відповіді, яка обумовлена сприйманням ситуації.

У будь-якій життєвій ситуації у вас виникають швидкоплинні оціночні думки. Ми називаємо їх автоматичними думками, які не є результатом роздумів, умовиводів і не обов'язково підтримуються доказами. Навпаки, ці думки виникають ніби самі по собі, найчастіше вони короткі і уривчасті. Цілком імовірно, що ви, не усвідомлюючи їх наявності, усвідомлюєте емоції, які слідує за цими думками. У результаті ви, швидше за все, сліпо приймаєте свої автоматичні думки за правду. Однак у ваших силах навчитись розпізнавати свої

автоматичні думки, звертаючи увагу на зміну свого емоційного стану. Коли відчуєте, що занурюєтесь у негативні емоції, запитайте себе: «Про що я щойно подумав?»

Якщо ви навчитесь розпізнавати свої автоматичні думки, ви зможете зробити наступний крок: оцінити їх достовірність. Якщо ви зрозумієте, що ваші інтерпретації помилкові, і змініте їх, ваш настрій поліпшиться. Тобто, контролюючи свої думки, ви зможете контролювати емоції, які виникають як реакція на ці думки.

Зворотній зв'язок: члени групи обговорюють те, про що вони дізнались із лекції, що в ній було нового, що в ній було найцікавіше.

6. Рефлексія заняття.

Мета: вироблення навичок рефлексії, оцінка проведеного заняття.

Кожному учаснику пропонується висловити своє розуміння того, що відбулось у групі: “Сьогодні мені сподобалось або не сподобалось?”.

Тренер дякує членам групи за роботу, підводить підсумки заняття і запрошує на наступну зустріч.

7. Домашнє завдання.

1. Ще раз перечитати вдома правила роботи групи.
2. Знайти більше інформації про когнітивну терапію.

Структура тренінгового заняття № 2**1. Аналіз домашнього завдання.**

Мета: розвиток здатності до рефлексії та аналізу продуктів власної діяльності.

Час виконання: 5-10 хвилин.

Учасники обговорюють, яку додаткову інформацію вони знайшли про принципи когнітивної терапії, як ця інформація вплинула на їхнє ставлення до тренінгу, чи змінились їхні очікування щодо результатів тренінгу.

2. Міні-лекція „Ситуації навчальної діяльності”.

Мета: одержання нової корисної інформації, визначення основних ситуацій емоційної напруги у навчальній діяльності студентів.

Час виконання: 15 хвилин.

Під час навчальної діяльності емоційна напруга зазвичай виникає у тих ситуаціях, які пов'язані з перевіркою знань та вмінь студентів. До таких ситуацій можуть належати наступні:

1. Усна відповідь на занятті, оскільки вона пов'язана з перевіркою ступеня оволодіння студентами необхідними теоретичними положеннями й передбачає обов'язкове оцінювання.

2. Письмова відповідь на занятті. Вона може бути трьох основних видів:

а) розгорнута відповідь на питання;

б) коротка відповідь на питання;

в) відповідь на тестові завдання.

3. Ситуації контрольного зрізу знань. Такі ситуації також можна поділити на чотири основні типи:

а) контрольні роботи (модулі), які можуть включати в себе розгорнуті та короткі відповіді на питання, а також відповіді на тестові завдання;

б) залік, який може проводитись як в усній так і в письмовій формі;

в) іспит, який також може проводитись як в усній так і в письмовій формі;

г) державна атестація, яка пов'язана з перевіркою знань набутих студентом протягом всього періоду його навчання, і також може проводитись як в усній так і в письмовій формі.

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

а) виступ на конференціях;

б) захист рефератів, розрахункових, графічних та інших видів індивідуальних робіт;

в) захист курсових і дипломних робіт (бакалаврських та магістерських).

Усі ці ситуації негативно впливають на емоційний стан студентів, спричиняючи зниження успішності виконання ними поставлених задач. Дуже часто це призводить до отримання студентами негативних оцінок, або оцінок нижчих за ті, на які студенти сподівались. Саме тому подолання стану емоційної напруги може не лише позитивно вплинути на психологічний стан студентів, але й значно покращити їхню успішність.

Зворотній зв'язок: члени групи обговорюють те, на скільки вони погоджуються або не погоджуються з поданою інформацією.

3. Вправа „Позитивні та негативні думки”.

Мета: розвиток навичок розпізнавання автоматичних думок.

Час виконання: 20 хвилин.

Тренер називає ситуацію, пов'язану з навчальною діяльністю, а студенти повинні назвати, які негативні та позитивні думки викликає у них ця ситуація.

Зворотній зв'язок: члени групи обговорюють незазначені ситуації, пов'язані з навчальною діяльністю, які викликали у них негативні думки.

4. Рефлексія заняття.

Мета: вироблення навичок рефлексії, оцінка проведеного заняття.

Кожному учаснику пропонується висловити своє розуміння того, що відбулось у групі: “Сьогодні мені сподобалось або не сподобалось?”; “Сьогодні я навчився...”.

Тренер дякує членам групи за роботу, підводить підсумки заняття і запрошує на наступну зустріч.

5. Домашнє завдання.

1. Розпочати ведення щоденника для реєстрації ситуацій навчальної діяльності та пов'язаних із ними думок.

Додаток Ж

Ситуації навчальної діяльності та думки, які вони викликають у студентів

Ситуації навчальної діяльності	Позитивні думки	Негативні думки
Лекція	- легко; - відпочину; - не потрібно готуватись; - мене не чіпатимуть	- нудно
Лабораторне заняття	- цікаво; - не важко; - корисно	- я не готовий; - я не зможу; - у інших виходить краще, ніж у 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 і я не зможу відповісти; - я знаю гірше за всіх у групі
Конференція		- нудно; - страшно; - я не зможу говорити перед такою кількістю людей; - якщо мені поставлять додаткові питання, я не зможу відповісти; - для чого я взагалі погодився на це?
Залік	- це не впливає на стипендію	- я не здам; - я потраплю до другої відомості; - якщо я не здам, батьки мене вб'ють
Іспит		- у мене не буде стипендії; - я не здам; - я потраплю до другої відомості; - якщо я не здам, батьки мене вб'ють

Додаток 3

Структура тренінгового заняття № 3

1. Аналіз домашнього завдання.

Мета: розвиток здатності до рефлексії та аналізу продуктів власної діяльності.

Час виконання: 10 хвилин.

Обговорюються ситуації емоційної напруги, які трапились із учасниками групи у період між попередньою і цією зустріччями. Аналізуються автоматичні думки, викликані зазначеними ситуаціями.

2. Рольова гра „Складна ситуація”.

Мета: відпрацювання на ігрових моделях навичок виявлення автоматичних думок та їхнього оцінювання.

Час виконання: 40 хвилин.

Після обговорення того, які ситуації навчальної діяльності є складними та неприємними для студентів, обирається ситуація, яка є значимою для більшості членів групи і яку можна обіграти. Ведучий грає роль негативного героя, або того, хто спричиняє цю складність. Наприклад, це може бути непривітний викладач, якому потрібно здати заборгованість. Учасники групи взаємодіють із ним. Аналізуються і програються типові випадки поведінки в цій ситуації і її оцінювання. Ведучий може зіграти внутрішній монолог негативного героя, з якого стають зрозумілими причини його непривітності й грубості. Учасники можуть програти свої внутрішні монологи, які розкриють суть їхньої негативної емоції. Потім обираються конструктивні способи реакції на цю ситуацію. Та сама ситуація розігрується у конструктивному напрямку.

Зворотній зв'язок: члени групи обговорюють те, що вони винесли для себе з цієї вправи; чи адекватною була їхня реакція на дану ситуацію; чи адекватною була поведінка «викладача» у даній ситуації.

3. Рефлексія заняття.

Мета: вироблення навичок рефлексії, оцінка проведеного заняття.

Кожному учаснику пропонується висловити своє розуміння того, що відбулось у групі: “Сьогодні мені сподобалось або не сподобалось?”; “Сьогодні я зрозумів...”.

Тренер дякує членам групи за роботу, підводить підсумки заняття та запрошує на наступну зустріч.

4. Домашнє завдання.

1. Продовжити ведення щоденника для реєстрації ситуацій навчальної діяльності та пов'язаних із ними думок.

*Додаток И***Структура тренінгового заняття № 4****1. Аналіз домашнього завдання.**

Мета: розвиток здатності до рефлексії та аналізу продуктів власної діяльності.

Час виконання: 10 хвилин.

Обговорюються ситуації емоційної напруги, які трапились із учасниками групи у період між попередньою і цією зустріччями. Аналізуються автоматичні думки, викликані зазначеними ситуаціями.

2. Вправа „Емоційний словник”.

Мета: знайомство студентів із різними видами емоцій.

Час виконання: 5 хвилин.

На початку опрацювання цієї вправи складається список емоцій. Студенти називають усі відомі їм емоції, складається загальний список і вивіщується на видному місці, щоб студенти могли його бачити.

3. Вправа „Сніговий шар”.

Мета: закріплення емоційного словника.

Час виконання: 5 хвилин.

Один із студентів називає емоцію, наступний за ним – емоцію, яку назвала попередня людина, і свою, третій – попередні дві та свою, і так далі, поки не будуть названі всі емоції.

4. Вправа „Розпізнавання емоцій”.

Мета: вироблення навичок розпізнавання емоцій.

Час виконання: 5 хвилин.

Тренер показує студентам різні картинки, а студенти повинні описати, яку емоцію переживають люди на цих картинках.

5. Вправа „Пантоміма”.

Мета: вироблення навичок розпізнавання 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: вироблення навичок рефлексії, оцінка проведеного заняття.

Кожному учаснику пропонується висловити своє розуміння того, що відбулось у групі: “Сьогодні мені сподобалось або не сподобалось?”; “Сьогодні я зрозумів...”.

Тренер дякує членам групи за роботу, підводить підсумки заняття та запрошує на наступну зустріч.

7. Домашнє завдання.

1. Продовжити ведення щоденника для реєстрації ситуацій навчальної діяльності та пов'язаних із ними думок, проте реєструвати також і емоції, викликані цими ситуаціями.

2. Повторювати емоційний словник.

3. Заповнити шкалу інтенсивності емоцій.

*Додаток I***Структура тренінгового заняття № 5****1. Аналіз домашнього завдання.**

Мета: розвиток здатності до рефлексії і аналізу продуктів власної діяльності.

Час виконання: 10 хвилин.

Обговорюються ситуації емоційної напруги, які трапились із учасниками групи у період між попередньою і цією зустріччями. Аналізуються автоматичні думки та емоції, викликані зазначеними ситуаціями.

2. Вправа „Сніговий шар”.

Мета: повторення емоційного словника.

Час виконання: 5 хвилин.

Один із студентів називає емоцію, наступний за ним – емоцію, яку назвала попередня людина, і свою, третій – попередні дві і свою, і так далі, поки не будуть названі всі емоції.

3. Вправа „Інтенсивність емоцій”.

Мета: порівняти ступені проявів тривожності студентів у різних ситуаціях навчальної діяльності.

Час виконання: 15 хвилин.

Учасники розбиваються на дві команди. Студенти порівнюють і обговорюють заповнені вдома шкали 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 підсумок: 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 знову працюють у групах. Для кожної стресогенної ситуації вони повинні скласти список типових автоматичних думок.

Зворотній зв'язок: члени групи обговорюють те, наскільки такі типові автоматичні думки є притаманними для них самих.

5. Рефлексія заняття.

Мета: вироблення навичок рефлексії, оцінка проведеного заняття.

Кожному учаснику пропонується висловити своє розуміння того, що відбулось у групі: “Сьогодні мені сподобалось або не сподобалось?”; “Сьогодні я зрозумів...”.

Тренер дякує членам групи за роботу, підводить підсумки заняття та запрошує на наступну зустріч.

6. Домашнє завдання.

1. Продовжити ведення щоденника.

*Додаток І***Структура тренінгового заняття № 6****1. Аналіз домашнього завдання.**

Мета: розвиток здатності до рефлексії і аналізу продуктів власної діяльності.

Час виконання: 10 хвилин.

Обговорюються ситуації емоційної напруги, які трапились із учасниками групи у період між попередньою і цією зустріччями. Аналізуються автоматичні думки та емоції, викликані зазначеними ситуаціями.

2. Вправа „Аналіз автоматичної думки”.

Мета: розвиток навичок аналізу автоматичної думки.

Час виконання: 20 хвилин.

Із перелічених при першій вправі ситуацій студенти обирають кілька таких, які вони хотіли б проаналізувати. Аналіз відбувається за наступними питаннями:

1. Які докази, підтримують цю ідею?
2. Які 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 самий 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 у такій ситуації?

3. Вправа „Мозковий штурм”.

Мета: розвиток 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 занотують.

Зворотній зв'язок: наприкінці студенти обговорюють адаптивні думки, які можуть бути корисними в більшості стресогенних ситуацій.

4. Рефлексія заняття.

Мета: вироблення навичок рефлексії, оцінка проведеного заняття.

Кожному учаснику пропонується висловити своє розуміння того, що відбулось у групі: “Сьогодні мені сподобалось або не сподобалось?”; “Сьогодні я навчився...”.

Тренер дякує членам групи за роботу, підводить підсумки заняття та запрошує на наступну зустріч.

5. Домашнє завдання.

1. Продовжити ведення щоденника.
2. Занотувати адаптивні думки для кожної з ситуацій.

Додаток Й

Структура тренінгового заняття № 7

1. Аналіз домашнього завдання.

Мета: розвиток здатності до рефлексії та аналізу продуктів власної діяльності.

Час виконання: 10 хвилин.

Обговорюються ситуації емоційної напруги, які трапились із учасниками групи у період між попередньою і цією зустріччями. Аналізуються автоматичні думки та емоції, викликані зазначеними ситуаціями. Обговорюються адаптивні думки студентів.

2. Вправа „Поможи собі сам”.

Мета: розвиток навичок аналізу автоматичної думки.

Час виконання: 15 хвилин.

Розглядаються ті ситуації навчальної діяльності, коли неможливо вплинути на джерело проблеми та вирішити її конструктивним способом. Підбирається фраза, якою учасник може сам собі допомогти, навіть якщо він не в змозі змінити ситуацію. Такими фразами можуть бути: «Я зможу», «Я здатен», «Я вирішу» тощо.

Зворотній зв'язок: студенти обговорюють наскільки такі фрази можуть бути ефективними у стресогенних ситуаціях навчальної діяльності.

3. Вправа „Робота з дисфункціональними автоматичними думками”.

Мета: закріплення умінь пошуку адаптивної думки.

Час виконання: 20 хвилин.

Матеріали: бланк для роботи з дисфункціональними думками.

Студентам роздаються бланки для роботи з дисфункціональними думками. Після обговорення студенти обирають ситуацію, яку б вони хотіли проаналізувати з використанням бланку.

Зворотній зв'язок: обговорюючи ситуацію, студенти з допомогою тренера заповнюють бланки.

БЛАНК 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 у той момент?	1. Яке когнітивне викривлення Ви допустили?	1. Наскільки Ви тепер переконані у 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: вироблення навичок рефлексії, оцінка проведеного заняття.

Кожному учаснику пропонується висловити своє розуміння того, що відбулось у групі: “Сьогодні мені сподобалось або не сподобалось?”; “Сьогодні я навчився...”.

Тренер дякує членам групи за роботу, підводить підсумки заняття та запрошує на наступну зустріч.

5. Домашнє завдання.

1. Продовжити ведення щоденника.
2. Для кожної з ситуацій заповнити бланк роботи з дисфункціональними думками.

*Додаток К***Структура тренінгового заняття № 8****1. Аналіз домашнього завдання.**

Мета: розвиток здатності до рефлексії та аналізу продуктів власної діяльності.

Час виконання: 10 хвилин.

Обговорюються ситуації емоційної напруги, які трапились із учасниками групи у період між попередньою і цією зустріччями. Аналізуються автоматичні думки та емоції, викликані зазначеними ситуаціями. Обговорюються адаптивні думки студентів.

2. Рольова гра „Складна ситуація”.

Мета: відпрацювання на ігрових моделях навичок пошуку адаптивних думок.

Час виконання: 40 хвилин.

Обирається ситуація, яка є значимою для більшості членів групи і яку можна обіграти. Ведучий грає роль негативного героя, або того, хто спричиняє цю складність. Учасники групи взаємодіють із ним. Аналізуються та програються типові випадки поведінки в цій ситуації і її оцінювання. Учасники програють свої внутрішні монологи, які розкривають суть їхньої негативної емоції. У відповідь на це інші члени групи починають озвучувати адаптивні думки, здатні змінити сприймання ситуації героєм.

Зворотній зв'язок: члени групи обговорюють те, що вони винесли для себе з цієї справи; наскільки ефективними були запропоновані адаптивні думки; можливий результат дії адаптивних думок.

3. Рефлексія заняття.

Мета: вироблення навичок рефлексії, оцінка проведеного заняття.

Кожному учаснику пропонується висловити своє розуміння того, що відбулось у групі: “Сьогодні мені сподобалось або не сподобалось?”; “Сьогодні я навчився...”.

Тренер дякує членам групи за роботу, підводить підсумки заняття та запрошує на наступну зустріч.

4. Домашнє завдання.

1. Продовжити ведення щоденника.
2. Продовжити заповнення бланків роботи з дисфункціональними думками.

*Додаток Л***Структура тренінгового заняття № 9****1. Аналіз домашнього завдання.**

Мета: розвиток здатності до рефлексії та аналізу продуктів власної діяльності.

Час виконання: 10 хвилин.

Обговорюються ситуації емоційної напруги, які трапились із учасниками групи у період між попередньою і цією зустріччями. Аналізуються автоматичні думки та емоції, викликані зазначеними ситуаціями. Обговорюються адаптивні думки студентів.

2. Міні-лекція „Місце переконань у 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 наступну структуру: ситуація → автоматична думка → емоція. Проте, автоматична думка виникає не безпричинно, а під впливом прихованих переконань людини. Переконання можна поділити на дві категорії: проміжні й глибинні. Проміжні переконання – це певне ставлення людини до себе, встановлені нею правила й припущення. Глибинні переконання – це абсолютизовані, узагальнені, закоренілі уявлення людини про себе та оточуючих. На основі цих переконань і виникають автоматичні думки. Дуже часто під час аналізу автоматичної думки ми можемо переплутати її з проміжним переконанням. Наприклад: «Я ніколи не зможу цього вивчити» - це автоматична думка. У той час як «Я гірший за інших» – це переконання, яке й породжує таку думку. Змінити проміжне переконання набагато важче, ніж змінити автоматичну думку. Проте це можливо, оскільки переконання засвоюються нами в процесі набуття життєвого досвіду, а не притаманні людині від природи. Під час наступних занять ми проаналізуємо ваші

автоматичні думки, спробуємо виявити 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 вони дізнались із неї, які питання у них виникли з цього приводу.

3. Вправа „Який я?“.

Мета: продемонструвати студентам основи пошуку проміжних переконань.

Час виконання: 20 хвилин.

Студенти сідають у коло. Тренер і один зі студентів (за власним бажанням) сідають у центрі цього кола. Тренер питає у студента про ті ситуації навчальної діяльності, які були для студента найбільш емоційно напруженими. Студент повинен не лише описати саму ситуацію, але й назвати свої автоматичні думки й емоції. Тренер занотовує 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: вироблення навичок рефлексії, оцінка проведеного заняття.

Кожному учаснику пропонується висловити своє розуміння того, що відбулось у групі: “Сьогодні мені сподобалось або не сподобалось?”; “Сьогодні я навчився...”.

Тренер дякує членам групи за роботу, підводить підсумки заняття та запрошує на наступну зустріч.

5. Домашнє завдання.

1. Продовжити ведення щоденника.
2. Продовжити заповнення бланків роботи з дисфункціональними думками.
3. Вивчити поняття «проміжне переконання», «глибинне переконання».

*Додаток М***Структура тренінгового заняття № 10****1. Аналіз домашнього завдання.**

Мета: розвиток здатності до рефлексії та аналізу продуктів власної діяльності.

Час виконання: 10 хвилин.

Обговорюються ситуації емоційної напруги, які трапились із учасниками групи у період між попередньою і цією зустріччями. Аналізуються автоматичні думки та емоції, викликані зазначеними ситуаціями. Обговорюються 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 й назвати свої автоматичні думки та емоції. Інші члени групи намагаються виявити проміжні переконання цього студента. Порядок виступу студентів – за бажанням, або один за одним.

Зворотній зв'язок: студенти обговорюють між собою та з тренером проміжні переконання членів групи.

3. Рефлексія заняття.

Мета: вироблення навичок рефлексії, оцінка проведеного заняття.

Кожному учаснику пропонується висловити своє розуміння того, що відбулось у групі: “Сьогодні мені сподобалось або не сподобалось?”; “Сьогодні я дізнався...”.

Тренер дякує членам групи за роботу, підводить підсумки заняття та запрошує на наступну зустріч.

4. Домашнє завдання.

1. Продовжити ведення щоденника.
2. Продовжити заповнення бланків роботи з дисфункціональними думками.
3. Ще раз проаналізувати власні проміжні переконання.

*Додаток Н***Структура тренінгового заняття № 11****1. Аналіз домашнього завдання.**

Мета: розвиток здатності до рефлексії та аналізу продуктів власної діяльності.

Час виконання: 10 хвилин.

Обговорюються ситуації емоційної напруги, які трапились з учасниками групи у період між попередньою і цією зустріччями. Аналізуються автоматичні думки та емоції, викликані зазначеними ситуаціями. Обговорюються адаптивні думки студентів. Обговорюється, наскільки проміжні переконання студентів вплинули на автоматичні думки у цих ситуаціях.

2. Вправа „Комплімент”.

Мета: підвищити самооцінку студентів.

Час виконання: 30-40 хвилин.

Матеріали: листочки паперу формату А4, фломастери.

Кожен учасник малює свій автопортрет і пише якість, яку він у собі цінує. Цей листок передається по колу від одного члена групи до іншого й кожен із них пише одну позитивну якість, яка притаманна цій людині. Наприкінці кожен із учасників отримує свій листок із відгуками інших членів групи.

Зворотній зв'язок: після закінчення вправи кожен із студентів аналізує отриманий список особистих якостей, акцентуючи увагу на тих якостях, які він у собі раніше не помічав.

3. Рефлексія заняття.

Мета: вироблення навичок рефлексії, оцінка проведеного заняття.

Кожному учаснику пропонується висловити своє розуміння того, що відбулось у групі: “Сьогодні мені сподобалось або не сподобалось?”; “Сьогодні я дізнався, що я...”.

Тренер дякує членам групи за роботу, підводить підсумки заняття і запрошує на наступну зустріч.

4. Домашнє завдання.

1. Продовжити ведення щоденника.
2. Продовжити заповнення бланків 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.

*Додаток О***Структура тренінгового заняття № 12****1. Аналіз домашнього завдання.**

Мета: розвиток здатності до рефлексії та аналізу продуктів власної діяльності.

Час виконання: 10 хвилин.

Обговорюються ситуації емоційної напруги, які трапились із учасниками групи у період між попередньою і цією зустріччями. Аналізуються автоматичні думки та емоції, викликані зазначеними ситуаціями. Обговорюються 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 боротись за виживання проти іншого «племені». Кожен повинен назвати свої можливості, завдяки яким він може бути корисним, цінним і вартим уваги свого «племені». Потім тренер називає конкретні ситуації, у яких може опинитись «плем'я» і кожен учасник повинен назвати 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 закінчення вправи студенти обговорюють, завдяки яким якостям кожний із членів групи міг би стати незамінним членом «племені».

3. Міні-лекція „Природа глибинних переконань”.

Мета: ознайомити студентів із причинами виникнення глибинних 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 і навіть нібито «відчувати», що воно відповідає дійсності, ця ідея може бути повністю або в значній мірі спотвореною. Коріння глибинних переконань ідуть з дитинства, і в момент свого виникнення переконання могло відображати правду, а могло і не відображати. Глибинні переконання зберігаються й існують завдяки схемам нашого мислення, коли ми охоче приймаємо дані, що 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, реалістичніший погляд на себе, оточуючих і на світ у цілому.

Зворотній зв'язок: на основі своїх проміжних переконань студенти називають свої глибинні переконання.

4. Рефлексія заняття.

Мета: вироблення навичок рефлексії, оцінка проведеного заняття.

Кожному учаснику пропонується висловити своє розуміння того, що відбулось у групі: “Сьогодні мені 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. Окремий листочок паперу розділити на дві колонки. В одній колонці написати докази, які підтверджують глибинне переконання студента, а в другій – ті, які заперечують.

*Додаток II***Структура тренінгового заняття № 13****1. Аналіз домашнього завдання.**

Мета: розвиток здатності до рефлексії та аналізу продуктів власної діяльності.

Час виконання: 30 хвилин.

Студенти в групі обговорюють докази правильності або неправильності власних 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 причин, з яких у них виникають труднощі у спілкуванні з викладачами.

Зворотній зв'язок: після закінчення вправи студенти обговорюють, яким може бути сприймання цих причин викладачами.

3. Рефлексія заняття.

Мета: вироблення навичок рефлексії, оцінка проведеного заняття.

Кожному учаснику пропонується висловити своє розуміння того, що відбулось у групі: “Сьогодні мені сподобалось або не сподобалось?”; “Сьогодні я зрозумів...”.

Тренер дякує членам групи за роботу, підводить підсумки заняття та запрошує на наступну зустріч.

4. Домашнє завдання.

1. Продовжити ведення щоденника.

*Додаток Р***Структура тренінгового заняття № 14****1. Аналіз домашнього завдання.**

Мета: розвиток здатності до рефлексії та аналізу продуктів власної діяльності.

Час виконання: 10 хвилин.

Обговорюються ситуації емоційної напруги, які трапились із учасниками групи у період між попередньою і цією зустріччями. Аналізуються автоматичні думки та емоції, викликані зазначеними ситуаціями. Обговорюються адаптивні думки студентів.

2. Вправа „Чому запізнився”.

Мета: пояснити групі різницю сприймання одних і тих самих ситуацій студентами й викладачами.

Час виконання: 15 хвилин.

Студенти повинні назвати десять можливих причин спізнання на заняття та пояснити, чи ці причини є вагомими з точки зору викладача.

Зворотній зв'язок: після закінчення вправи студенти обговорюють, чи можна знайти компроміси у вищеназваних ситуаціях.

3. Вправа „Переконай мене”.

Мета: обговорення можливих варіантів поведінки та діалогів у проблемній ситуації.

Час виконання: 15 хвилин.

Серед зазначених причин спізнання студенти обирають одну. Ця ситуація розігрується у групі з метою пошуку конструктивних шляхів її вирішення.

Зворотній зв'язок: після закінчення вправи студенти обговорюють, чи вдало було знайдено шлях вирішення проблемної ситуації.

4. Рефлексія заняття.

Мета: вироблення навичок рефлексії, оцінка проведеного заняття.

Кожному учаснику пропонується висловити своє розуміння того, що відбулось у групі: “Сьогодні мені 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 здатності до рефлексії та аналізу продуктів власної діяльності.

Час виконання: 10 хвилин.

Обговорюються ситуації емоційної напруги, які трапились із учасниками групи у період між попередньою і цією зустріччями. Аналізуються автоматичні думки та емоції, викликані зазначеними ситуаціями. Обговорюються 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 закінчення вправи студенти намагаються або знайти підтвердження своїх думок, або спростувати їх.

3. Рефлексія заняття.

Мета: вироблення навичок рефлексії, оцінка проведеного заняття.

Кожному учаснику пропонується висловити своє розуміння того, що відбулось у групі: “Сьогодні мені сподобалось або не сподобалось?”; “Сьогодні я зрозумів, що...”.

Тренер дякує членам групи за роботу, підводить підсумки заняття та запрошує на наступну зустріч.

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 здатності до рефлексії та аналізу продуктів власної діяльності.

Час виконання: 10 хвилин.

Студенти розповідають про те, яким чином вони вирішували проблемні питання. Під час розповіді вони повинні обов'язково зазначити наступне: 1) описати ситуацію; 2) описати, у 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 почуттям 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 успішною з точки зору студентів. Тренер грає роль викладача у цій конкретній ситуації, повністю копіюючи поведінку та слова викладача (зі слів студентів). Завдання студентів – змінити хід цієї ситуації у позитивне русло.

Зворотній зв'язок: По закінченню вправи студенти обговорюють можливі універсальні стратегії вирішення проблемних ситуацій, пов'язаних із навчальною діяльністю.

3. Рефлексія заняття.

Мета: вироблення навичок рефлексії, оцінка проведеного заняття.

Кожному учаснику пропонується висловити своє розуміння того, що відбулось у групі: “Сьогодні мені сподобалось або не сподобалось?”; “Сьогодні я зрозумів, що...”.

Тренер дякує членам групи за роботу, підводить підсумки заняття та запрошує на наступну зустріч.

4. Домашнє завдання.

1. Продовжити ведення щоденника.

Структура тренінгового заняття № 17**1. Аналіз домашнього завдання.**

Мета: розвиток здатності до рефлексії та аналізу продуктів власної діяльності.

Час виконання: 10 хвилин.

Обговорюються ситуації емоційної напруги, які трапились із учасниками групи у період між попередньою і цією зустріччями. Аналізуються автоматичні думки та емоції, викликані зазначеними ситуаціями. Обговорюються адаптивні думки студентів.

2. Міні-лекція „Вербальні прояви тривожності”.

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 самопереривань та самокорекцій. До проблем у виборі слів належать: виникнення пауз нерішучості; семантично нерелевантні повторення окремих звуків, складів, слів, 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 антиципаційного походження. До змін у артикуляції та загальному темпі мовлення належать: зміни загального темпу мовлення; помилки в артикуляції звуків. Самопереривання і самокорекції є дуже частим 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 не зрозуміли, або хочуть уточнити.

3. Вправа „Наше мовлення”.

Мета: обговорення вербальних проявів тривожності, що зустрічаються у мовленні членів 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: вироблення навичок рефлексії, оцінка проведеного заняття.

Кожному учаснику пропонується висловити своє розуміння того, що відбулось у групі: “Сьогодні мені сподобалось або не сподобалось?”; “Сьогодні я дізнався...”.

Тренер дякує членам групи за роботу, підводить підсумки заняття та запрошує на наступну зустріч.

5. Домашнє завдання.

1. Продовжити ведення щоденника.
2. Записувати, які вербальні прояви тривожності студенти помічають у власному мовленні.

*Додаток Ф***Структура тренінгового заняття № 18****1. Аналіз домашнього завдання.**

Мета: розвиток здатності до рефлексії та аналізу продуктів власної діяльності.

Час виконання: 10 хвилин.

Обговорюються вербальні прояви тривожності, які студенти помітили у власному мовленні останнім часом.

2. Вправа „Доповідь”.

Мета: розвиток вербальних навичок.

Час виконання: 30 хвилин.

Студенти обирають добре відому для них тему. Це може бути тема, пов'язана зі студентським життям або навчанням. Обирається один зі студентів, якому дається час (10 хвилин) на підготовку міні-доповіді з цієї проблеми. Інші студенти в цей час готують додаткові питання по темі. По закінченні часу, студент зачитує свою доповідь і відповідає на додаткові питання групи.

3. Рефлексія заняття.

Мета: вироблення навичок рефлексії, оцінка проведеного заняття.

Кожному учаснику пропонується висловити своє розуміння того, що відбулось у групі: “Сьогодні мені сподобалось або не сподобалось.

Тренер дякує членам групи за роботу, підводить підсумки заняття та запрошує на наступну зустріч.

4. Домашнє завдання.

1. Продовжити ведення щоденника.

2. Підготуватись до вправи «Конференція». Обирається тема, по якій студенти готують невеличкі доповіді.

*Додаток X***Структура тренінгового заняття № 19****1. Аналіз домашнього завдання.**

Мета: розвиток здатності до рефлексії та аналізу продуктів власної діяльності.

Час виконання: 10 хвилин.

Обговорюються ситуації емоційної напруги, які трапились із учасниками групи у період між попередньою і цією зустріччями. Аналізуються автоматичні думки та емоції, викликані зазначеними ситуаціями. Обговорюються адаптивні думки студентів.

2. Вправа „Конференція”.

Мета: розвиток вербальних навичок.

Час виконання: 40 хвилин.

Розігрується міні-конференція, на якій студенти виступають перед аудиторією та без підготовки відповідають на поставлені питання.

Зворотній зв'язок: студенти обговорюють вербальні прояви тривожності, почуті у мовленні членів групи.

3. Рефлексія заняття.

Мета: вироблення навичок рефлексії, оцінка проведеного заняття.

Кожному учаснику пропонується висловити своє розуміння того, що відбулось у групі: “Сьогодні мені сподобалось або не сподобалось?”.

Тренер дякує членам групи за роботу, підводить підсумки заняття та запрошує на наступну зустріч.

4. Домашнє завдання.

1. Продовжити ведення щоденника.

*Додаток Ц***Структура тренінгового заняття № 20****1. Аналіз домашнього завдання.**

Мета: розвиток здатності до рефлексії та аналізу продуктів власної діяльності.

Час виконання: 10 хвилин.

Обговорюються ситуації емоційної напруги, які трапились із учасниками групи у період між попередньою і цією зустріччями. Аналізуються автоматичні думки та емоції, викликані зазначеними ситуаціями. Обговорюються адаптивні думки студентів.

2. Вправа „Дискусійний клуб”.

Мета: розвиток вербальних навичок.

Час виконання: 30 хвилин.

Студенти обирають тему, яку б вони хотіли обговорити. Кожен студент повинен сказати свою власну думку щодо цієї теми і постаратись переконати інших студентів і тренера у своїй правоті.

Зворотній зв'язок: студенти обговорюють, чи покращилось їхнє мовлення за останні заняття; чи є тренінг ефективним.

3. Рефлексія заняття.

Мета: вироблення навичок рефлексії, оцінка проведеного заняття.

Кожному учаснику пропонується висловити своє розуміння того, що відбулось у групі: “Сьогодні мені сподобалось або не сподобалось?”; “Я готовий / не готовий до переходу до підтримувального етапу, тому що...”

Тренер дякує членам групи за роботу, підводить підсумки заняття та пояснює графік проведення зустрічей на підтримувальному етапі.