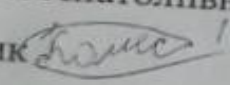
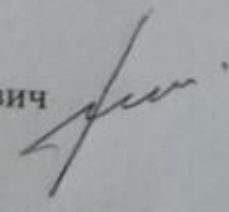


МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
ІЗМАЇЛЬСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ГУМАНІТАРНИЙ УНІВЕРСИТЕТ  
Кафедра загальної та практичної психології

КВАЛІФІКАЦІЙНА РОБОТА  
з практичної психології

ТРИВОЖНІСТЬ ЯК ВЛАСТИВІСТЬ ОСОБИСТОСТІ

магістрантки факультету управління,  
адміністрування та інформаційної діяльності  
Колеснікової Віти Анатоліївни  
науковий керівник   
доктор психологічних наук,  
професор Велитченко Леонід Кирилович 

Ізмаїл – 2024

Робота допущена до захисту  
на засіданні кафедри загальної та практичної психології

протокол № 7 від «08» січня 2024 р.

Завідувач кафедри

[підпис] Мацоха С.С.  
(підпис) (прізвище, ініціали)

Робота пройшла публічний захист  
на відкритому засіданні ЕК  
«23» січня 2024 р.

Оцінка 90 [підпис]  
(за стобальною шкалою) (за традиційною шкалою)

Голова ЕК

[підпис] Величченко С.К.  
(підпис) (прізвище, ініціали)

## **ЗМІСТ**

<b>ВСТУП</b> .....	4
<b>РОЗДІЛ I. ТРИВОЖНІСТЬ ЯК СИСТЕМНА РЕАКЦІЯ НА НЕВИЗНАЧЕННІСТЬ ПЕРЕДУМОВ ОСОБИСТОГО РОЗВИТКУ</b> .....	
1.1. Тривожність як концептуальна проблема.....	8
1.2. Тривожність у контексті психічного розвитку.....	12
1.3. Погляди на проблему тривожності.....	14
1.4. Співвідношення понять особистісна і ситуативна тривожність....	18
Висновки до першого розділу.....	21
<b>РОЗДІЛ II. РОЗВІДКОВА МОДЕЛЬ ДОСЛІДЖЕННЯ ТРИВОЖНОСТІ</b> .....	
2.1. Загальні теоретико-методологічні міркування щодо вимірювання рівня тривожності за допомогою психодіагностичних методик, що наразі існують.....	22
2.2. Психодіагностичні методики для вимірювання рівня тривожності.....	28
2.3. Склад досліджуваних. Психологічна характеристика підліткового віку (механізми психічного розвитку).....	31
2.4. Тривожність як різновид порушення емоційної сфери підлітка...35	
Висновки до другого розділу.....	3
<b>РОЗДІЛ III. ЕМПІРИЧНІ ДАНІ ПРО ТРИВОЖНІСТЬ З ОГЛЯДУ НА ОСОБИСТІСНИЙ РОЗВИТОК ІНДИВІДА</b> .....	
3.1. Особливості базальної тривожності.....	41
3.2. Процесуальна тривожність учнівства.....	51
3.3. Особливості реактивної та особистісної тривожності у дослідницьких вибірках.....	60
3.4. Результати шкалування шкільної тривожності у підліткових вибірках .....	64

Висновки до третього розділу.....	70
<b>ВИСНОВКИ.....</b>	<b>73</b>
<b>СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....</b>	<b>78</b>
<b>ДОДАТКИ.....</b>	<b>86</b>

## ВСТУП

**Актуальність дослідження.** Проблематика психології особистості, яку розглядають у різних контекстах соціальної практики індивіда, є надзвичайно актуальною. Це обумовлено тим, що вона охоплює не лише аспекти його існування, але й обставини, в які він включений через свою соціальну природу. Дослідження цієї проблеми стає особливо важливим, коли акцентується на обставинах, пов'язаних із самосприйняттям індивіда як суб'єкта життєдіяльності. В такому вигляді він сприймає як ситуацію, так і самого себе в цій ситуації, і водночас виступає як об'єкт, який піддається фактичному впливу обставин, що склалися. Таким чином, вивчення проблеми тривоги та тривожності як складової особистості є однією з найбільш актуальних задач, пов'язаних із онтогенетичним розвитком особистості. Результати такого дослідження можуть бути корисними як для організації практичної педагогічної роботи з різновіковим контингентом загальноосвітньої школи, так і для розробки загальної теорії особистісного розвитку та особистості взагалі. У сучасних наукових дослідках в українській психологічній літературі тривожність, що має вікові особливості за висновками таких вчених, як М. Вереніч, Дробот, Є.М. Калюжна, Д.І. Кіріченко, С. О. Ставицька, Н.В. Цумарева, А.С. Чернега, О.В. Чуйко, І.В. Іванова, Н.Ф. Шевченко, розглядається як процес очікування небезпеки, що викликає стан дискомфорту та формування відповідної особистісної риси, яку описують О.А. Галієва, Т. Гончаренко, Н.В. Скожець. Ця риса, згідно з деякими авторами, може впливати на функціональні можливості психіки та розвиток особистості в цілому, як стверджує Д.В. Гоцман.

Поняття тривожності також пов'язують із вирішенням конфліктів (зазначаючи А.Алову), навчальною діяльністю (за висновками Ю.О. Бабаяна,

О.О. Коновалюка, А.Качасвої, С.М. Томчука, М.І. Томчука, О.В. Чуйко, І.В. Іванової, Н.Ф. Шевченко), особливостями самооцінки (враховуючи дослідження А.Я. Гринечка), встановленням міжособистісних зв'язків (згадуючи роботи Н. В. Скожець), емоційною депривацією (враховуючи дослідження Н.В. Цумаревої). Також існують публікації, в яких акцентується на особистісному характері тривожності (зокрема, в роботах І. Ясточкіної).

Виходячи з того, що розвиток особистості є результатом складного процесу взаємодії соціальних умов, слід відмітити значення відображення цих умов у свідомості особи, що розвивається. Не зважаючи на достатню кількість робіт з проблеми визначення природи тривоги та тривожності, зокрема, відсутня детальна розробка питання про структуру тривожності у зв'язку з основним видом діяльності, який визначає інтелектуальний та особистісний розвиток індивіда.

Складність зазначеної проблеми полягає у тому, що загальна активність індивіда не обмежується однією лиш провідною діяльністю, а простирається далеко за її межі, торкаючись досить широкого спектру взаємодій із соціальним оточенням. Особливості цих взаємодій та системна реакція індивіда на їх зміст та особистісну значущість віддзеркалюється у спробах самовизначення у системі різноманітних соціальних зв'язків. Ці спроби супроводжуються не тільки оцінюванням себе і своїх результатів, але й ставленням до оточуючої дійсності як простору з великим ступенем невизначеності. Тому закономірним й актуальним є вивчення впливу на невизначеності у тому числі і у навчальній діяльності на її відображення в емоційній сфері індивіда як послідовності ситуацій з певною питомою вагою невизначеності в їхньому складі.

Недостатня теоретична та практична розробленість цієї проблеми зумовили вибір теми «Тривожність як властивість особистості».

**Мета дослідження:** теоретичне обґрунтування та практичне дослідження положення про тривожність як психологічний показник суб'єктивного переживання процесу психічного розвитку особистості.

**Об'єкт дослідження:** шкільна тривожність.

**Предмет дослідження:** змістовні характеристики шкільної тривожності у підлітків.

**Завдання дослідження:**

1. На основі аналізу теоретичних робіт про загальні закономірності тривожності у загальній структурі життєдіяльності людини.

2. Дібрати комплекс обґрунтованих методів і процедур відповідно до мети і завдань дослідження.

3. Емпірично дослідити особливості ситуативної та особистісної тривожності, соціальної фрустрованості особистості.

4. Визначити співвідношення змістовних показників шкільної тривожності у молодших підлітків.

5. Сформулювати положення про змістовні характеристики тривожності як показник фрустрації відповідних потреб людини.

**Гіпотеза дослідження.** Тривожність є показником суб'єктивної значущості екзистенційної проблеми людини (чим вище тривожність, тим більш значущою є проблема). Відображення життєвих ситуацій та аспектів як проблемних є показником об'єктивних обставин існування як психологічних „інгібіторів” розвитку особистості. Співвідношення ситуативної та особистісної тривожності є показником переважного впливу на психічний розвиток зовнішніх чи внутрішніх протиріч.

**Методи дослідження.** У роботі використана система методів і процедур отримання даних, яка включає: теоретичний аналіз літератури з обраної проблеми, методи спостереження, бесіди, тестування. Використовувались тест Спілбергера-Ханіна, тест шкільної тривожності Філіпса, а також ре-

інтерпретаційні можливості особистісної шкали проявів тривоги Тейлора, шкали тривоги Бека, опитувальника з генералізованої тривоги (шкала GAD-7), шкали тривоги Гамільтона, короткої шкали тривоги, депресії та ПТСР, шкали тривожності О. Кондаша.

**Наукова новизна та теоретичне значення дослідження** полягає в такому:

- з'ясовано основні положення теоретичних підходів до проблеми тривожності як властивості особистості;
- аргументовано використання ре-інтерпретаційних можливостей особистісної шкали проявів тривоги Тейлора, шкали тривоги Бека, опитувальника з генералізованої тривоги (шкала GAD-7), шкали тривоги Гамільтона, короткої шкали тривоги, депресії та ПТСР, шкали тривожності О. Кондаша для опосередкованого опису тривожності як властивості особистості.

**Практична цінність дослідження** полягає в тому, що результати дослідження можуть бути використані при вивченні впливу соціального оточення на психічний розвиток у підлітковому віці. Отримані результати можуть бути використані при організації психологічного супроводу учнів підліткового віку при організації їхньої навчальної діяльності.

**Структура та обсяг кваліфікаційної роботи.** Кваліфікаційна робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків до розділів, загальних висновків, списку використаних джерел, що налічує 71 найменувань, 4 додатків. Основний зміст роботи, викладений на 77 сторінках комп'ютерного набору. Загальний обсяг магістерської роботи – 94 сторінок.



## **РОЗДІЛ І. ТРИВОЖНІСТЬ ЯК СИСТЕМНА РЕАКЦІЯ НА НЕВИЗНАЧЕННІСТЬ ПЕРЕДУМОВ ОСОБИСТОГО РОЗВИТКУ**

### **1.1. Тривожність як концептуальна проблема**

У сучасних українських дослідках психології, тривожність, яка виявляє вікові особливості за дослідженнями таких авторів, як Є.М. Калюжна, Д.І. Кіріченко, С. О. Ставицька, Н.В. Цумарева, А.С. Чернега, О.В. Чуйко, І.В. Іванова, Н.Ф. Шевченко та інші, трактується як процес очікування небезпеки, що викликає стан дискомфорту та призводить до формування відповідної особистісної риси, яку описують О.А. Галієва, Т. Гончаренко, Н.В. Скожець. Ця риса, згідно з деякими вченими, може впливати на функціональні можливості психіки та розвиток особистості в цілому, як вказує Д.В. Гоцман.

Поняття тривожності також пов'язують із вирішенням конфліктів (за А.Аловою), навчальною діяльністю (в роботах Ю.О. Бабаяна, О.О. Коновалука, А.Качаєвої, С.М. Томчука, М.І. Томчука, О.В. Чуйко, І.В. Іванової, Н.Ф. Шевченко), особливостями самооцінки (за дослідженнями А.Я. Гринечка), встановленням міжособистісних зв'язків (згадуючи дослідження Н. В. Скожець), емоційною депривацією (враховуючи підходи Н.В. Цумаревої). Також існують публікації, в яких акцентується на особистісному характері тривожності (зокрема, в роботах І. Ясточкіної).

Враховуючи принципи системного підходу, можемо розглядати проблему тривожності в широкому контексті, встановлюючи зв'язок із загальною системою суб'єктного відображення життєдіяльності. У цьому контексті виявляються механізми розвитку, які вирішують діалектичні протиріччя і

впливають на функціональні можливості психіки під час досягнення мети в конкретних ситуаціях.

Аналізуючи це, можна припустити, що отримання певного результату передбачає існування у людини вихідної схеми, яка є результатом первинного навчання. Індивід дотримується певного рівня розуміння інструкцій, доступного йому через його інтелектуальні особливості, і цей рівень вдосконалюється під час самостійних вправ чи під керівництвом тьютора. Під час виконання завдань індивід налаштований на успіх, але також усвідомлює можливість невдачі, що може викликати негативні емоції.

Дані роздуми приводять до висновку про існування постійного оцінного фону, що супроводжує реалізацію функціональних схем. Ці схеми втілюються через аналіз ситуації та вибір найбільш відповідного варіанту дій. Навіть у таких випадках у свідомості особи може виникати відчуття невдачі, яке можна розцінювати як вияв діалектичного протиріччя. Оскільки діалектична суперечність є джерелом розвитку, це переживання можна розглядати як суб'єктивний сигнал процесуальності розвитку.

Виникнення діалектичного протиріччя, яке сприймається як дискомфортний стан і триває у часі, може призвести до передбачення можливих переживань і викликати негативне передчуття настання неприємностей. Логічно припускати, що виправлення неправильної ситуації не відбувається миттєво. Таким чином, кожен раз, розпочинаючи виконання дії за вже перевіреним сценарієм, особа може переживати негативні відчуття з певною функціонально-емоційною обережністю. Ця обережність, закріплюючись з часом, може перетворитися на стан, схожий на тривожність, основою якого є очікування неприємностей.

Наші роздуми вказують на можливість розширення переліку факторів, які визначають стан тривожності, через процедурні аспекти вдосконалення систем функціонування при вирішенні завдань, як в освітньому процесі, так і в

професійній діяльності. З іншого боку, ми можемо розглядати причину майбутньої тривожності у процесуальності будь-якої дії, пов'язаної із можливою невдачею. Антиципація цієї невдачі може викликати переживання тривожності як ситуативної емоції, яка стає стійким почуттєвим явищем з тривалістю у часі.

Підхід до проблеми тривожності враховує загальну теоретичну характеристику цього поняття, що витікає з переживань тривоги, викликані загрозовою подією. Порушення рівноваги у виконанні функції розглядається як джерело стресу, що може спричиняти тривожні стани. Такі стани, накопичуючись з часом, можуть викликати відчуття, що антиципується, і виникати ще до початку виконання конкретної операції.

В існуючих розробках проблематики тривожності в ній вбачають зв'язок з:

- а) невдалою завченою реакцією на загрозові події (J. B. Watson, R. Rayner);
- б) недиференційованою реакцією на внутрішню небезпеку (Р. Мей, К. Хорни, О. Н. Mowrer);
- в) внутрішньоособистісним конфліктом (Р. Мей, К. Роджерс, К. Хорни);
- г) самооцінкою і ефективністю поведінки (С. Сарасон, G. Mandler);
- д) невизначеністю і непередбачуваністю майбутнього (И. Ю. Гаранькова);
- е) пережитою психічною і/або фізичною травмою (А.М.Прихожан).

Тривожність трактується також і як особистісне утворення, і як властивість темпераменту, що обумовлена слабкістю нервових процесів. У певних публікаціях тривожність розглядається як відповідь на загрозу Я або самооцінці [1, 2].

Вже сам факт цих та багатьох інших теоретико-емпіричних характеристик явища тривожності свідчить як про його поширеність у різновіковій соціумній поведінковій практиці індивідів, так і про його складну етіологію.

Не вдаючись у детальне перерахування видів і детермінацій тривожності, обмежимося лише вказівкою на таку її загальну характеристику, як прояв відреагування на зміни, що відбулися або відбуваються, пов'язані з певними

змінами, що порушують функціональну, міжособистісну та внутрішню особистісну рівновагу.

Наш погляд на тривожність як результат діалектичних протиріч і проявів розвитку вказує на те, що цей емоційний стан практично неминучий у випадках порушення рівноваги. Якщо розглядати тривожність як емоцію, присутню у момент відновлення порушеної рівноваги із невизначеністю стосовно позитивного результату, то можна припустити, що ця емоція, в різних варіантах, накопичується і трансформується в узагальнену емоцію з тривалістю як у часі, так і в просторі.

Якщо розглядати перенесення емоцій, які супроводжують вирішення діалектичних протиріч у ході розв'язання завдань, ми можемо припустити, що ці емоції з часом переносяться в нові сфери активності та впливають на характер та якість самого носія цих емоцій.

Такий підхід дозволяє розглядати тривожність як складний емоційний стан, який виникає у відповідь на діалектичні протиріччя та може мати важливий вплив на особистість у різних аспектах її життя.

Якщо міркувати так, то ми отримуємо досить несуперечливе тлумачення таких теоретичних конструктів, як ситуативна і особистісна тривожність, в основу якого покладено концептуальне положення про емоційне відреагування на порушення функціональної рівноваги, відновлення якої містить певну частку невизначеності. У зв'язку з присутністю невизначеності ми можемо вважати її досить суттєвою детермінантою явища тривожності при здійсненні розв'язання задачі з установкою на отримання заданого результату.

Розглядаючи тривожність як відбивно-регулятивну функціональну систему у складі загального механізму функціонування та психічного розвитку як закономірної зміни психічних явищ у часі, вираженої в кількісних, якісних і структурних перетвореннях, яка є висхідною до інтерактивної єдності внутрішніх (суб'єктивних) та зовнішніх (об'єктивних) умов існування індивіда,

приходимо до висновку про континуальність психічних функціональних систем, задіяних у суб'єкт-суб'єктних (категорія особистості) суб'єкт-об'єктних систем (категорія діяльності), пов'язаних з перманентним вирішенням діалектичних протиріч.

## **1.2. Тривожність у контексті психічного розвитку**

У психологічній теорії тривожність розглядається як індивідуальна психологічна особливість, яка виявляється в схильності людини до частих і інтенсивних переживань стану тривоги. Тривожність трактується як особистісне утворення. Вона також трактується як властивість темпераменту, яка обумовлена слабкістю нервових процесів. У сучасній психології тривожність розглядається як відповідь на загрозу Я або самооцінці.

У зарубіжній психології проблема тривожності була поставлена з метою вирішення психотерапевтичних проблем. В американській психології було запропоновано розділення проявів тривожності на особистісному і ситуативному рівні.

Тривожність ми розглядаємо як відбивно-регулятивну функціональну систему у складі загального механізму психічного розвитку. Психічний розвиток трактується як закономірна зміна психічних явищ у часі, яка виражена в кількісних, якісних і структурних перетвореннях.

Розвиток психіки характеризується: а) ускладненням форм поведінки і рухової активності; б) вдосконаленням здатності до індивідуального навчіння; в) ускладненням форм психічного віддзеркалення. Рушійними силами психічного розвитку є сукупність зовнішніх і внутрішніх умов, що визначають напрям, зміст і рівень психічного розвитку.

Особистість людини виробляється через з'явлення внутрішніх суперечностей, які обумовлені її ставленням до оточуючого середовища,

успіхами та невдачами, а також порушенням рівноваги між індивідом і суспільством. Зовнішні суперечності є джерелом розвитку, коли вони стають внутрішньо усвідомленими індивідом.

В даному погляді відзначається, що внутрішні суперечності викликають в індивіда відповідні переживання, що свідчать про важливість цих протиріч і готовність особистості подолати їх. Також підкреслюється, що такі протиріччя розв'язуються через активність, яка призводить до формування нових властивостей та якостей особистості.

Тривожність, що виникає в реакцію на ситуації, коли особистість стикається з самооцінкою власних можливостей вирішення внутрішніх суперечностей, розглядається як емоційна реакція на ці внутрішні конфлікти і проявляється у відчуттях побоювання або страху.

Якщо розглядати проблему тривожності в контексті загальної проблематики розвитку, що містить різноманітні концептуальні моменти особистості, яка розвивається, то вже кожен фрагмент процесу розвитку містить у собі відтворення, хоча й у різному співвідношенні, практично всіх функцій свідомості, що, власне, і створює полімодальну картину всього того, що відбувається із суб'єктом. У цій картині присутні прагнення захистити себе від небажаних впливів, з приводу яких індивід відчуває певну тривогу, використовуючи при цьому негативізм, неконтрольовану агресивність, які моментами супроводжуються періодами депресивності, як неминучий супутник дорослішання і засвоєння підлітково-юнацької субкультури [52].

Розгляд теоретичних підходів до дослідження особистісного розвитку індивіда в розрізі біологічних теорій, теорій наочіння і психоаналітичних теорій дає можливість враховувати різноплановість цих процесів у плані детермінант проявів відмінностей у поведінці, базових процесів наочіння, висхідних у тому числі до базових процесів наочіння і відповідного підкріплення [46].

Процес особистісного розвитку є багатовекторним явищем, де дослідницька увага приділяється явищам психофізіологічного, волевого, інтелектуального, соціально-комунікативного, морального, духовного порядків [36], що об'єднуються не тільки з низкою досить серйозних труднощів, але й пред'явленням вимог до себе як до особистості досконалішого порядку [37].

Навіть цей, по суті дуже неповний перелік вказівок щодо особистісного розвитку індивіда дає загальне уявлення про достатню суперечливість цього процесу, пов'язану з переживаннями різної інтенсивності, спричиненими моментами невпевненості в результаті тієї чи іншої справи.

### **1.3. Погляди на проблему тривожності**

Згідно з формулюванням теми нашої кваліфікаційної роботи, поняття тривожність ми маємо розглядати в руслі психології особистості, вважаючи її основною категорією, що визначає основну смислову спрямованість дослідження, підпорядковану ідеї довести її системну залежність від розуміння змісту самої категорії особистості. У річищі системного підходу ми маємо спочатку визначити системні взаємозалежності понять, що створюють системне «тіло» теорії особистості, і знайти в цій системі місце, що відводиться поняттю тривожність.

В нещодавній публікації вказується на багатозначність поняття тривожності, його смислову близькість до термінів страх та тривога, а також на складність визначення його детермінантів, що ускладнює психотерапевтичне втручання. Особливу увагу приділяється відсутності достатньо емпірично обґрунтованих положень [10].

Під час аналізу проблеми тривожності відзначається її процесуальна організація, зосереджуючись на таких аспектах, як когнітивні, афективні та конативні реакції, які виникають у випадках, коли ситуація сприймається як

небезпечна. Ці реакції включають певні поведінкові нюанси, що залежать від вікових та індивідуально-психологічних особливостей індивіда [4].

Уже той факт, що дослідники під час аналізу проблеми тривожності звертаються до згадки не тільки емоційного боку процесу як безпосереднього емоційного відгуку на явище, що викликає тривогу, а й його ментальне відображення з подальшим поведінковим відреагуванням, сам по собі є показником психологічної складності цього досить поширеного явища, яке, зазвичай, пов'язується з реальною або уявною небезпекою або загрозою.

За такого погляду на явище тривожності вона вже сама по собі перетворюється на доволі непростий прояв особистісної системи індивіда, в якій той переживає кожну ситуацію як певне продовження свого єства, в навколишньому просторі якого існує дещо, що виходить за межі його уявлення про те, яким воно має бути.

Зі сказаного випливає, що будь-яка неузгодженість між звичним у життєдіяльності індивіда і фактичним її здійсненням у континуумі життєвих ситуацій є причиною тривожності різного ступеня інтенсивності.

Якщо виходити з того, що неузгодженість, яка з'явилася, може бути усунута за рахунок її відтворення в оптимальній ментальній конструкції, в якій реальна загроза позбавляється свого загрозливого впливу, то спосіб створення такої конструкції може бути використаний у консультативній і тренінговій роботі з установкою на формування опору моментам переживання тривожності як такої.

Під час аналізу поняття тривожності часто відзначається його порівняння з терміном "тривога". Зазначається, що тривога відображає сам процес очікування неприємного чи загрозливого, тоді як тривожність розглядається як властивість особистості, яка визначає рівень її чутливості до подій, розгляданих індивідом як щось, що виходить за межі зони комфорту та сприймається як загроза його безпроблемному існуванню [12]. Трактуювання тривожності як риси



особистості, пов'язаної з пошуком особистісної симптоматичної причинності, вважається однією з умов пошуку можливостей тренінгу для запобігання розвитку тривожності у комунікативних професіях.

Розглядаючи тривожність як схильність індивіда до відповідних переживань, пов'язаних із сприйняттям та оцінкою ситуації, що може мати негативний результат в майбутньому, дослідники класифікують такі порушення як панічний розлад, obsесивно-компульсивний розлад, генералізований тривожний розлад, розлад тривоги за станом здоров'я, а також всі види фобій [69].

Розгляд тривожності, як правило, здійснюється зі зверненням до феномену тривоги, в якому розглядаються причини, що впливають на оцінку ситуації, регулювання поведінки в ній з урахуванням власного рівня активності в ситуаціях можливої небезпеки в ситуаціях потенційної загрози [20, 21]. Прояв тривожності пов'язують також з особливостями та властивостями темпераменту, а також і з властивостями нервової системи індивіда [31].

Якщо виходити з уявлення про розвиток як перманентний процес, присутній у ході життєдіяльності індивіда, що розуміється як вирішення завдань різної спрямованості та різного рівня складності, що забезпечують його збереження біосоціальної системи, то кожна ситуація, що має різний ступінь складності та значущості, по-різному визначає і ставлення індивіда до неї, який спирається при цьому на власну опірність стресу, індивідуальні особливості нервової системи тощо [62].

Існують наступні погляди на проблему тривожності:

1. *Тривожність як риса особистості* виявляється в легкому і частому виникненні станів тривоги. Вона виникає при сприятливому фоні властивостей нервової і ендокринної систем, але формується прижиттєво, перш за все через порушення форм міжособистісного спілкування [3, 11].

2. Тривожність як *схильність індивіда до переживання тривоги* характеризується низьким порогом виникнення реакції тривоги. Тривожність є суб'єктивним проявом неблагополуччя особи. Вона зазвичай підвищена при нервово-психічних і важких соматичних захворюваннях, а також у здорових людей, що переживають наслідки психотравми, у багатьох груп осіб з девіантною поведінкою. Тривожність підрозділяють на ситуативну (пов'язана з конкретною зовнішньою ситуацією) і особистісну (стабільна властивість особи)

3. Тривожність як *індивідуальна психологічна особливість*, що виявляється в схильності людини до частих і інтенсивних переживань стану тривоги, а також в низькому порозі його виникнення [11].

Існує диференціація тривожності на: а) *окрему* (шкільна, екзаменаційна, міжособистісна тривожність); б) *загальну* (вільно міняє об'єкти залежно від зміни їх значущості для людини); в) *адекватну* (переживання людиною реального неблагополуччя); г) *неадекватну* (переживання тривоги при благополуччі) [17].

У тривожності розрізняють явища, які можна розглядати як її різновиди. Ці явища позначають терміном «явища тривожного ряду». Це поняття визначається як емоційні стани, які закономірно змінюють один одного у міру зростання і наростання стану тривоги:

а) відчуття внутрішньої *напруженості* (переживання напруженості, настороженості, дискомфорту) не містить ознаки загрози, а служить сигналом наближення більш виражених тривожних явищ. Цей стан має найбільше адаптивне значення;

б) *гіперстезичні реакції*, які характеризуються тим, що раніше нейтральні стимули набувають значущості, а при посиленні — негативне емоційне забарвлення. На цьому ґрунтується недиференційоване реагування, визначуване як дратівливість;

в) *власне тривога*, яка виявляється в переживанні невизначеної загрози, відчутті неясної небезпеки;

г) *страх*, який виникає при наростанні тривоги і виявляється в опредмечуванні, конкретизації невизначеної небезпеки. При цьому об'єкти, з якими зв'язується страх, не обов'язково відображають реальну причину тривоги, дійсну загрозу;

д) *відчуття невідворотності* катастрофи, що насувається. Воно виникає в результаті наростання тривоги і виражається в переживанні неможливості уникнути небезпеки;

е) *тривожно-боязливе збудження*, яке виражається в потребі рухової розрядки, панічному пошуку допомоги [22, 33].

#### **1.4. Співвідношення понять особистісна і ситуативна тривожність**

Тривожність, розглядана в контексті системного підходу, виявляється явищем, що народжується з переживань тривоги, але володіє власною особистісною історією, пов'язаною з різними ситуаціями, в яких особа, залежно від умов, не лише виявляла свою функціональність, а й висловлювала оцінки, які, до певної міри, стосувалися її самооцінки, впливаючи на рівень самоповаги.

Навіть якщо тривожність відноситься до емоційних явищ, які просто сигналізують особі про важливість конкретної причини для захисту та збереження її функціонального або особистісного статусу, вона також переходить з площини психічних станів у сферу особистісних рис і, в кінці кінців, визначається категорією особистості.

Розрізняючи тривожність як одну з численних властивостей особистості, які в узагальненій системності формують особистість в цілому, і тривожність як вияв оцінної функції свідомості індивіда, можна визнати, що остання включає у себе усвідомлення певної загрози для безперервного існування, що підштовхує

особу виходити за межі своєї зони комфорту.

Розглядаючи тривожність як особистісну якість, важливо відзначити розрізнення між ситуативною та особистісною тривожністю. У першому випадку тривожність виникає внаслідок сприйняття ситуацій, з фокусом на їхніх негативних аспектах, які, до певної міри, ставлять під загрозу статус індивіда. У другому випадку особистісна тривожність є наслідком ситуативної, виходячи з неї.

*Ситуативна* тривожність характеризується відчуттями загрози і напруги. Вона зазвичай виникає як короткочасна реакція на яку-небудь конкретну ситуацію, об'єктивно або суб'єктивно загрозову для людей. *Особистісну* тривожність він позначає як придбану поведінкову диспозицію, яка повертає суб'єкта до сприйняття широкого круга об'єктивно безпечних обставин як таких, що містять загрозу [58].

Поняття "тривога" в основному розглядається як емоційний стан, що виникає в умовах невизначеної небезпеки та проявляється у очікуванні негативного розвитку подій (ситуативна тривожність) [12, 20, 21]. За словами Ю. Ханіна (1991), ситуативна тривога представляє собою "емоційні переживання людини в конкретний період часу і вказує на інтенсивність вираження ситуативної тривоги, реакції на події або обставини життя" [21, с. 58].

Тривожність, як особистісна риса, є індивідуальною властивістю, що виявляється схильністю до надмірного хвилювання та стану тривоги в ситуаціях, які, на думку особи, становлять загрозу у вигляді неприємностей, невдач або розчарувань [18]. Тут йдеться не про об'єктивну тривогу, а про суб'єктивну, тобто ту, яка виникає без реальних підстав. Ч. Спілбергер вказує, що особистісна тривожність - це стійка індивідуальна характеристика, яка відображає схильність людини до тривоги і передбачає наявність у неї тенденції сприймати достатньо широке "коло" ситуацій як загрозові [18, с. 34].

Ситуативна і особистісна тривожність взаємозв'язані. Прикладом їх

взаємозв'язку є той факт, що у високотривожних індивідів частіше, ніж у низькотривожних, і в самих різних ситуаціях, виникає підвищений стан тривожності.

За Спілбергером, ці два поняття об'єднує сприйняття зовнішнього середовища як *загрозливого*, проте у разі особистісної тривожності таке сприйняття має характер тенденції, перетворюючись на стійку диспозицію як стійку схильність до певного характеру і чіткої послідовності поведінкових актів [71].

Ситуативна тривожність – тривожність, породжена деякою конкретною ситуацією, яка об'єктивно викликає неспокій. Ситуативна тривожність породжується об'єктивними умовами, що містять вірогідність неуспіху і неблагополуччя (зокрема, в ситуації оцінки здібностей і досягнень особи).

*Особистісна тривожність* стає рисою особистості людини і відбивається і його негативному (тривожному, неспокійному) ставленні до будь-яких життєвих ситуацій, постійно передбачаючи в них небезпеку [50, 66, 70].

Особистісна тривожність, породжена емоційною реакцією на небезпеку, може мати глибокі корені, що сягають в раннє дитинство. Виникаючи від реакції на небезпеку, тривога може або відповідати, або не відповідати реальному ступеню небезпеки, і вона може бути адекватною чи ні. Дуже часто особистісна тривожність виникає внаслідок перебільшення рівня небезпеки та недооцінки власних сил, виявляючи себе у власній невпевненості.

## **Висновки до першого розділу**

1. Явище тривожності, яке виявляє складну системну поведінкову та відбивну симптоматику, зазвичай пов'язане з очікуванням конкретної небезпеки, що викликає стан дискомфорту. Це також сприяє формуванню відповідної особистісної риси, яка не лише впливає на реалізацію

функціональних схем індивіда, але й сигналізує про виникнення діалектичного протиріччя як основного джерела розвитку як особистості загалом, так і її окремих функціональних систем.

2. Комунікативно-інтерактивна процесуальність індивіда пов'язана з аналізом соціумних обставин, що виводить його на проблему прийняття рішень. Позитивний результат їх реалізації, який індивід передбачає у своєму поведінковому передчутті, зазвичай пов'язаний з певною ступінню невизначеності результату. Ця невизначеність може викликати ментальну та емоційну реакцію, яка набуває тривожного характеру через страх потенційного невдачі. Такий страх перед можливим невдачею може стати стійким емоційним явищем і перетворитися на тривожну особистісну рису, оскільки він має тенденцію тривати у часі та впливати на різні аспекти життя та взаємодії індивіда з оточуючим світом.

3. Психологічною детермінантою тривожності як особистісної риси є порушення функціональної, міжособистісної та внутрішньо особистісної рівноваги при реалізації функціональних систем, що переживаються як стан невизначеності щодо отримання шуканого результату, що не виключає можливої невдачі, яке має продовження у континуальність суб'єкт-суб'єкт (міжособистісні взаємовідносини) і суб'єкт-об'єкт (функціональні, діяльнісні відносини) явищ.

## РОЗДІЛ II. РОЗВІДКОВА МОДЕЛЬ ДОСЛІДЖЕННЯ ТРИВОЖНОСТІ

### **2.1. Загальні теоретико-методологічні міркування щодо вимірювання рівня тривожності за допомогою психодіагностичних методик, що наразі існують**

Розглядаючи тривожність як явище, яке охоплює не лише окремі якості, але й формує комплексний психологічний образ індивіда в усій його різноманітності відбивних, ментальних, комунікативних та інтерактивних функцій, ми наголошуємо на його системній багатоаспектності. Також ми розглядаємо його як явище, яке має специфічну спрямованість – надавати індивіду сигнальну інформацію про ступінь безпеки та комфорту в ситуації.

Таке розуміння не лише підкреслює складність тривожності в плані її багатоаспектності, але також стверджує про її розвиненість, переходячи від ситуативних реакцій «тут і зараз» до утворення у пам'яті консолідованого досвіду тривожних станів.

Виходячи з цих розсудливих міркувань, ми можемо розглядати тривожність як явище, яке властиве індивідові як у вигляді темпераменту, так і в контексті виникнення внаслідок ситуацій, які часто повторюються і переходять у категорію особистісних рис.

Сказане дає нам змогу під час організації емпіричного дослідження основну увагу зосередити на одержанні фактичних даних щодо співвідношення ситуативної та особистісної тривожності учасників дослідницької вибірки.

Розглядаючи тривожність як психологічну особливість індивіда, що виявляється ним з тих чи інших приводів і висхідну до властивостей його нервової системи і темпераменту, але ніяк не залежну від переживання ним об'єктивної значущості ситуації, ми тим самим акцентуємо нашу увагу на вихідному індивідуальному вираженні тривожності, яка надалі може

переходити з початкової («стартової») площини в більш складне, вже практично особистісне утворення.

Сказане, по суті справи, є спрощеною схематичною моделлю формування практично будь-якої особистісної якості, що виникає на вихідній нейрофізіологічній основі тієї чи іншої функціональної системи, яка входить як складова частина до складу суб'єктності індивіда у цілому.

Для того, щоб мати можливість простежити, як деяке вихідне явище перетворюється на явище, похідне від вихідного, нам необхідно володіти відомостями про вихідний рівень або стан цього явища. Зазначимо, що такий підхід до вивчення тривожності як особистісної якості ускладнюється відсутністю єдиної думки про причину тривожності як такої.

Дійсно, загальною думкою є те, що тривожність має сильний генетичний компонент і може бути спадковою. Генетична схильність може визначати реакцію на різні подразники та стресори у вигляді тривожних станів. Зокрема, вплив генетичних факторів може бути виявлений у відповіді на різні зовнішні подразники, такі як виховання батьків і навчання, і перетворювати тривожність, яка виникає у відповідь на ці умови, у стійку особистісну якість.

Одним із ключових психологічних механізмів перетворення ситуативних явищ у особистісні риси є функція генералізації та узагальнення. Цей механізм дозволяє екстраполювати досвід та емоційні реакції, які виникають в ході інтеракційних відносин, на подібні ситуації у майбутньому. Таким чином, тривожність, що виникла у взаємодії з певними подразниками, може стати постійною якістю особистості і впливати на сприйняття та реакцію на подібні ситуації, навіть якщо вони лише віддалено асоціюються з оригінальними умовами.

Не вдаючись у полеміку щодо глибинних причин тривожності, обмежимося формулюванням судження про існування причинно-наслідкових відношень між відбивною природою тривожності (причина) та її патернальної



приналежності (наслідок). Відповідно до цього судження, базисна тривожність, висхідна до особливостей суб'єктності індивіда, виявляючись у тій чи іншій ситуації, отримує відповідне змістовне нюансування, що тією іншою мірою зачіпає особистість у плані її рис, які мають безпосереднє відношення як до змісту ситуації, і до індивіда як її учаснику.

Емпірична деталізація зазначеної моделі-схеми вимагає відповідних вихідних умов, в яких досліджуваними є особи з досить незначним індивідуальним досвідом у комунікативно-інтерактивних взаємовідносинах для того, щоб за допомогою цих відносин при незначному досвіді в них змоделювати стан тривожності.

Вивчення тривожності у підлітковому віці вкрай важливе, оскільки саме в цей період вона може проявлятися найвиразніше. Участь підлітків у зборі емпіричного матеріалу надає можливість відповідати вимогам дослідження.

Досвід молодших підлітків у комунікативно-інтерактивних взаємодіях може бути нестійким, оскільки цей вік відзначається нещодавнім формуванням їхнього сприйняття і використанням цього досвіду в навчанні. Таким чином, вивчення шкільної тривожності може вказати на можливі проблеми та слабкі сторони, що становлять основу для подальших інтерпретаційних міркувань.

Підлітковий вік, коли індивід зацікавлений поняттям "особистість" і намагається виражати в собі те, що він бачить у інших, може впливати на його самовідношення. Це може призвести до невпевненості та тривожності відносно власної зовнішності та сприйняття іншими. Ця установка може відобразитися на самооцінці та викликати тривожність щодо можливого враження на інших.

У зв'язку з викладеним ми вважаємо показники загальної, шкільної, ситуативної та особистісної тривожності, розташовані у зазначеній послідовності, контекстуальною кількісною характеристикою особистості, що розвивається, яка відображає ступінь її впевненості в тому, наскільки вона

відповідає вимогам, що містяться в її уявленні про ідеал у плані зіставлення актуального та ідеального «Я».

Організація дослідження базувалася на категоріях, які необхідні пояснення досліджуваного явища. До цих категорій належать категорії: а) причинності (причинно-наслідкова залежність, відображення структури причини у структурі наслідка, інформаційна природа причинності, реципрокні зв'язки наслідка та причини, умови дії причини) [59, с. 523]; б) причини та наслідки (каузальні відносини – об'єктивні, системні, багатофакторні, динамічні, соціальні, інформаційні) [59, с. 523]; в) сутності (внутрішній стійкий зміст явища) та явища (зовнішні динамічні форми прояву сутності) [59, с. 623]; г) змісту (єдність складових елементів об'єкта) та форми (внутрішня організація змісту) [59, с. 621]

Ми вважали, що категорія причинності дозволить виявити ті обставини життєдіяльності, які в своїй сукупності впливають на соціальну адаптацію. Такими обставинами ми вважали фактори, які викликають переживання учнями своїх особистісних особливостей, почуття власної відмінності від шкільного соціокультурального середовища, соціальну невпевненість. Такі переживання пов'язані в першу чергу з контекстом середовища, що змінюється, і новими умовами навчально-професійної діяльності, яка в певних випадках не відповідає сформованим стереотипам.

Ми також вважали, що особливості в організації учбової діяльності учнів, які пов'язані з особливостями соціального буття і сімейного спілкування, як і спілкування взагалі, можуть провокувати різні ситуації, які негативно позначаються на їхньому самопочутті. Ці особливості в свою чергу можуть бути і, як правило, бувають причиною виникнення якостей, які служать основою замісних форм поведінки і знижують результативність адаптивної поведінки.

З точки зору категорії сутності тривожність як предмет вивчення має у собі щось, що не піддається прямому спостереженню. Ми маємо на увазі

психологічну сутність переживання своєї нетотожності шкільному середовищі і тих думок, які виникають у людини в зв'язку з її наміром позбутися тих чи інших негативних переживань.

Основними методологічними принципами при організації нашого дослідження були класичні принципи української (радянської) психології – принципи детермінізму, єдності свідомості і діяльності [57]. Згідно з першим принципом, тривожність має певні зовнішні причини, які полягають в об'єктивних обставинах життєдіяльності. Отже, показники тривожності служать опосередкованими показниками якості умов учбової діяльності.

Згідно з другим принципом, переживання учнями того, як відбуваються їхні взаємини з оточуючими в процесі їх перебування у шкільному середовищі та навчальної діяльності, породжує «внутрішні обставини» (С.Л.Рубінштейн), які покликані відновлювати порушену рівновагу між зовнішньої (соціальної) і внутрішньої (психічної, суб'єктивної) середовищем, а також забезпечувати відповідний рівень самоповаги.

Аналіз літературних джерел грає важливу роль у вивченні питань, пов'язаних з тривожністю. Цей підхід дозволяє глибше зрозуміти природу і функції тривожності, а також виявити взаємозв'язки між соціальними та психічними аспектами цього явища. Під час аналізу літературних джерел, важливим було врахування їхньої відповідності загальному напрямку дослідження та їх значимості для розуміння ролі тривожності в системі регуляції поведінки та діяльності.

Отриманий під час аналізу літературних джерел теоретичний матеріал служить основою для формулювання гіпотези дослідження. Цей підхід дозволяє дослідникам розпочати роботу з конкретними теоретичними підставами та покладає фундамент для подальших етапів дослідження.

Шляхом спостереження здійснювалася загальна оцінка поведінки та самопочуття учнів у процесі спілкування, організації побуту та дозвілля у новому для них соціокультуральному середовищі. Основна увага приділялася

тим параметрам, які визначають прагнення учнів до адаптивного поведінки в різних ситуаціях поведінки, спілкування і діяльності.

Метод тестування застосовувався для виявлення кількісних показників, які відносяться до проявів ситуативної і особистісної тривожності, а також до проявів структурних параметрів тривожності (загальна тривожність, переживання соціального стресу, фрустрація потреби в досягненні, страх самовираження, страх ситуації перевірки знань, страх відповідати очікуванням, фізіологічний опір стресу, проблеми і страхи у відносинах з вчителями) (за Спілбергером, Ханіним), а також таких параметрів, як тривожність, фрустрація, агресивність, ригідність (за Айзенком).

Метод аналогового моделювання полягав у наступному. Застосування опитувальника «Спілкування з учителем на уроці» (Л.К.Велитченко) давало можливість змодельовати узагальнену ситуацію спілкування учнів із «пересічним учителем», який є також результатом узагальнень учнів щодо всіх учителів, які їм викладають ті чи інші предмети. Модель узагальненої ситуації взаємодії з учителями слугувала емпіричним фоном, на тлі якого розташовувалися емпіричні показники щодо структурних параметрів тривожності учнів.

Метод бесіди використовувався для отримання відомостей про особливості індивідуальних переживань учнів в ті або інші інформативні моменти уроків. У бесіді з'ясовувалося, які цілі ставить перед собою підліток, як він уявляє собі ідеальні умови навчання в школі, спілкування з однолітками. З'ясовувалося також, які відчуття і емоції викликають у нього ті або інші ситуації в шкільному навчанні, а також те, як він сам особисто реагує на дані ситуації.

Методика «Шкала самооцінки» використовувалася для виявлення рівня тривожності в даний момент (реактивна тривожність) і рівня тривожності як стійкої характеристики (особистісна тривожність).

Текст методики пред'являвся досліджуваним списком на заздалегідь приготованих бланках. Досліджувані, відповідаючи на твердження першої частини опитувальника вибирали один з чотирьох варіантів відповідей: 1) немає; 2) швидше немає; 3) швидше так; 4) так. Напроти номера твердження записували число, відповідне вибраній відповіді. Для другої частини опитувальника варіантами відповідей були: 1) майже ніколи; 2) іноді; 3) часто; 4) майже завжди. Методика діагностики рівня шкільної тривожності. 58 питань пропонувалися досліджуваним письмово на бланках. Питання стосувалися того, як учні відчують себе в школі. На кожне питання потрібно було однозначно відповісти «Так чи ні». Підраховувалося загальне число неспівпадань по всьому тексту. Якщо воно було більше 50 %, то можна було говорити про підвищену тривожність підлітка, якщо воно було більше 75 % від загального числа питань тесту, то це було свідомством про його високу тривожність. В цілому аналізувався загальний внутрішній емоційний стан підлітка, який багато в чому визначається наявністю тих або інших тривожних синдромів (загальна тривожність, переживання соціального стресу, фрустрація споживи в досягненні, страх самовираження, страх ситуації перевірки знань, страх відповідати очікуванням, фізіологічний опір стресу, проблеми і страхи у відносинах з вчителями) та їх кількістю.

Тест «самооцінка психічних станів» містив опис різних психічних станів. Досліджувані повинні були ставити 2 бали, якщо їм цей стан властивий часто. Якщо цей стан буває, але зрідка, то вони ставили 1 бал, а якщо зовсім не підходить, то 0 балів. Питання стосувалися рівня (низький, середній, високий) проявів тривожності, фрустрації, агресивності, і ригідності.

## **2.2. Психодіагностичні методики для вимірювання рівня тривожності**

Серед психодіагностичних методик, розроблених для визначення особливостей прояву тривожності, існують методики, орієнтовані на виявлення рівня загальної тривожності, що викликається рядом зовнішніх обставин, та рівня тривожності ситуаційного плану.

До першої групи методик відноситься, зокрема, методика «Коротка шкала тривоги, депресії та ПТСР» (1996 р.) спрямована на оперативне діагностування ознак посттравматичного стресового розладу за допомогою однозначних відповідей на 10 простих питань.

Госпітальна шкала тривоги та депресії (HADS) (1983 р.) дозволяє за рахунок використання за рахунок відповідей на чотирнадцять суджень встановлювати вияв ознак тривоги (підшкала А) та депресії (підшкала В) різного рівня від мінімуму до максимуму.

Більш ґрунтовна «Особистісна шкала проявів тривоги Тейлора» (1953 р.) містить 60 питань, почерпнутих з ММРІ, спрямованих на виявлення реакцій хронічної тривоги

Шкала тривоги Бека як клінічна методика містить 21 позицію, прояв яких у поведінці має те чи інше відношення до маніфестації проявів тривожності різного рівня від мінімуму до максимуму, наприклад, відчуття жару, страх втрати контролю, дратівливість тощо.

Опитувальник з генералізованої тривоги (GAD-7) є методикою для оцінки рівня генералізованого тривожного розладу з визначенням прояву панічного розладу, соціофобії та посттравматичного стресового розладу з акцентуванням проявів відчуття тривоги, що виникає як реакція на будь-які повсякденні події, наприклад, постійне відчуття страху і хвилювання, втома і виснаження тощо.

Шкала тривоги Гамільтона (HAM-A) призначена для вимірювання вираженості тривожних розладів у вигляді інтерв'ю та спостереження за поведінкою досліджуваного для визначення кількісної характеристики

тривожного синдрому за 14 показниками, наприклад, тривожний настрій, напруження, серцебиття, нахмурювання тощо.

Шкала явної тривожності для дітей (СМАС) призначена для виявлення тривожності щодо навчання у дітей 7-12 років з використанням суджень методики ММРІ. Крім того, дитячий варіант доповнено контрольною шкалою, що виявляє тенденцію давати відповіді, що соціально схвалюються.

Шкала тривожності А. М. Прихожан (1983 р) створена аналогічно «Шкали соціально-ситуаційного страху, тривоги» О. Кондаша на основі визначення досліджуваним індивідом ступеня причинності ситуації повсякденного життя для переживання тривоги з урахуванням особливостей учнівського словника і призначена, форми якого призначені для учнів 10-12 років (форма А) і 13-16 років (форма Б).

Шкала тривоги Спілбергера (1970) а також її адаптований варіант під назвою шкала тривоги Ч.Д. Спілбергера – Ю.Л. Ханіна є самооцінною методикою для виявлення досліджуваним індивідом у себе ознак актуального переживання тривожності зараз (реактивна тривожність, що віддзеркалює напруження, нервозність, занепокоєння тощо) і переживання тривожності взагалі незалежно від цієї ситуації (особистісна тривожність, що впливає на поведінку особи). Шкала стану тривоги (ситуативної тривожності) свідчить про поточний стан тривоги відповідно до суб'єктивно пережитих емоцій як відповідь на ситуацію. Шкала особистої тривожності відтворює певні риси з огляду на її схильність до занепокоєння та тривоги.

Використовують наступні орієнтовні ознаки рівнів тривожності: а) до 30 балів – низька; б) 31-44 бали – помірна; в) 45 і більше – висока.

Тест рівня шкільної тривожності Філіпса містить 58 суджень, спрямованих на визначення загального рівня шкільної тривожності в учнів 3 – 7 класів середньої школи з урахуванням зведень щодо загальної тривожності у школі, переживання соціального стресу, фрустрації потреби в досягненні

успіху, страху самовираження, ситуації перевірки знань, невідповідності очікуванням оточення, низької опірності стресові, проблем у стосунках з учителями.

### **2.3. Склад досліджуваних. Психологічна характеристика підліткового віку (механізми психічного розвитку)**

Склад досліджуваних був підібраний так, щоб можна було б відобразити загальне положення гіпотези дослідження: змістовні характеристики тривожності як показник переважного впливу на психічний розвиток зовнішніх чи внутрішніх протиріч можна прослідкувати на прикладі вибірок досліджуваних підліткового віку.

Визначення особистісного розвитку на різних етапах вікового періоду виходить із рівня соціального розвитку. Підлітки формують своє становлення в суспільстві, що відображається через дві соціальні позиції. Самосвідомість як члена суспільства виявляється у позиції "я в суспільстві", а розуміння відносин із суспільством проявляється у позиції "я і суспільство". При цьому може спостерігатися переважання однієї позиції над іншою. Дослідження двох типів соціальних позицій, що збігаються із конкретними етапами онтогенезу та обумовлені переважаним впливом певного аспекту, показує, що на кожному етапі розвитку особистості зі зміною соціальної позиції відбувається суттєва зміна її змісту. У всіх випадках широка зміна позиції підлітка щодо суспільства стає необхідною передумовою для інтенсифікації його психічного розвитку, включаючи інтелектуальний аспект, забезпечуючи відкритість та орієнтацію на суспільство [9, 44].

У підлітковому віці виявляються суперечливі тенденції соціального розвитку особистості: а) дисгармонічність у структурі особистості, завершення стабільної системи інтересів підлітка, протестний характер



поведінки відносно дорослого; б) зростання самостійності підлітка, різноманітністю і змістовністю взаємин з іншими дітьми й дорослими, розширення і зміна сфер його діяльності. Підлітковий вік характеризується виникненням ставлення до себе як до члену суспільства [9, 44].

Усвідомлення підлітками власних здібностей та їхня упевненість в собі як особистості в значній мірі залежать від відношення дорослих до них. Негативна оцінка з боку старших може вплинути на те, що підлітки віддають перевагу інтимним та стихійним груповим відносинам з однолітками, що виявляється у формуванні різноманітних підліткових компаній [9, 44].

Д.Й.Фельдштейн зауважує, що під час стихійного групового спілкування виявляються певні риси у поведінці підлітків, такі як агресивність, жорстокість, збільшена тривожність та замкнутість [9].

У віковій психології підлітковий вік є ключовим етапом у процесі формування особистості та складним періодом особистісного розвитку. Цей період відрізняється різноманітними характеристиками соціального дозрівання. У підлітка змінюються його уявлення про себе в суспільстві по мірі дорослішання. Розвиток підлітка як особистості можна вивчати через аналіз змін у структурі його самосвідомості, що включає самооцінку, особистісну рефлексію, вимоги до себе та інших, мотивацію діяльності, ідеали та інтереси [44].

Існують різні етапи підліткового періоду, пов'язані з рівнем соціальної зрілості. Перша стадія, що охоплює вік 10-11 років, характеризується ставленням підлітка до себе. Приблизно 34% хлопчиків і 26% дівчат висловлюють негативні характеристики щодо себе. У більшості випадків, близько 70% підлітків визначають у собі як негативні, так і позитивні риси, але переважають негативні.

Друга стадія, що охоплює вік 12-13 років, характеризується збереженням негативного ставлення підлітка до себе та залежністю від оцінок

однолітків. У той же час вони виявляють загальне позитивне ставлення до себе як особистості.

На третій стадії, яка припадає на вік 14-15 років, з'являється "оперативна самооцінка". Це ґрунтується на порівнянні особистих властивостей підлітка з певними нормами, які для нього виступають як ідеальні форми його особистості [9].

Особистісна рефлексія стає значущим механізмом самосвідомості на різних етапах підліткового періоду. Цей механізм представляє собою форму усвідомлення внутрішнього світу підлітка і розуміння внутрішнього світу інших людей. На першій стадії підліток фокусується на рефлексивному аналізі окремих вчинків.

На другій стадії рефлексії з'являється обговорення власного характеру та особливостей взаємин з іншими людьми. На третій стадії підлітки виявляють збільшену критичність у відношенні до своєї особистості [9].

На першій стадії підліткового періоду характер мотивації вчинків та діяльності визначається відтворюючими здібностями. Молодші підлітки надають перевагу оцінкам, які надходять з боку дорослих. Мотивація їхніх вчинків має поверхневий і ситуативний характер. Вже в 11 років розвивається здібність до самоаналізу.

На другій стадії підлітки виявляють потребу в затвердженні власної особистості в колективі однолітків. Мотивація вчинків стає більш диференційованою. На третій стадії саморегуляція поведінки визначається як важлива складова самовиховання, а мотивація вчинків слугує в цьому випадку регулятором поведінки та діяльності особистості [44].

Мотиви емоційного ставлення переважають у молодших підлітків. У підлітків 14-15 років домінують моральні мотиви. На першій стадії підліткового віку 10-11-літній підліток позитивно ставиться до всіх видів суспільно корисної діяльності. К 15 рокам це здобуває індивідуальний

характер. Більше 87 % 10- 15-літніх підлітків позитивно ставляться до суспільно корисної праці. Поступово відбувається зростання мотивів: відображаючи широкі соціальні потреби (від 14 % в 10-11 років до 61 % в 14-15 років); відображаючи відношення до самого процесу і результатів трудової діяльності (від 30 до 57 %); пов'язаних з усвідомленням праці як засобу формування особистості (від 6 до 88 %); пов'язаних із задоволенням матеріальних потреб дітей (від 14 до 41) [44].

До першої групи мотивів, адекватних суспільно значимому змісту праці належать прагнення зробити щось корисне для інших людей. Такі підлітки більш самостійними в прояві своїх прагнень. Друга група мотивів - колективістична, це більше пов'язані з переживаннями за товаришів. Третя група мотивів - групової солідарності. На задній план відступає суспільна користь справи і критичне ставлення до себе й до тієї ролі, що вони грають у спільній діяльності. Результат праці підліток бачить у перемозі. Четверта група - індивідуалістична група мотивів, підрозділяється на дві підгрупи: а) індивідуально – суспільні; б) вузько індивідуалістичні [44].

Процес самоствердження та самовизначення особистості у підлітковому віці відбувається через активну участь у суспільно корисній діяльності. Різноманітні види цієї діяльності об'єднуються на основі мотиву користі для суспільства, що надає велике значення в психічному розвитку підлітків. Важливою є не сама участь у суспільно корисній діяльності, а позиція зростаючої людини як самостійного учасника цього процесу [44].

Усередині підліткового віку спостерігається диференціація. На старшій стадії відбувається активний процес формування елементів індивідуалізації, що супроводжується бажанням визначити свої можливості в суспільстві. Ці установки визначають потребу в самореалізації.

Дані аспекти свідчать про те, що події в різних сферах життєдіяльності мають для підлітків більшу значущість, ніж їхні власні роздуми та оцінки

подій у контексті власної особистості.

Спілкування з однолітками задовольняє не лише потребу в афіліації (приналежності до спільності, включення в групу), але й потребу відособлення. Розвивається феномен недоторканності особистого простору, що виявляється в прагненні до усамітнення. На цьому етапі досить виражена конформність.

#### **2.4. Тривожність як порушення емоційної сфери підлітка**

Підлітковий вік включає в себе специфічні стани, які відіграють ключову роль у найбільш активному періоді розвитку. У цьому віці формуються стійкі форми поведінки, риси характеру та способи емоційного реагування. Одночасно відбувається втрата дитячого світосприйняття, поява відчуття тривожності та психологічного дискомфорту [5].

Збільшується увага до себе і фізичних особливостей, а також гостріше реагується на думку оточуючих. Виникає почуття власної гідності та образливості. Тривога щодо норм фізичного розвитку стає однією з проблем статевого дозрівання. Підлітки стикаються із соціальною реакцією на зміни у фізичному вигляді (схвалення, захоплення, або, навпаки, огиду та насмішку), що впливає на їхнє уявлення про себе. Це може призводити до низької самооцінки, невпевненості у собі, ускладнення взаємодії та зменшення почуття власної значущості [5].

Порівняння з однолітками стає актуальним, оскільки діапазон нормальної мінливості залишається невизначеним. Це може викликати тривогу, сприяти виникненню конфліктів, депресивних станів і навіть хронічних неврозів [9].

Підлітковий вік супроводжується численними важливими аспектами, серед яких сексуальний розвиток грає вирішальну роль. Центральне місце в

цьому процесі займає центральна нервова система (ЦНС), яка інтегрує нервові та психічні явища.

Розвиток сексуальних потреб і потягів відбувається під впливом психосоціальних та соціокультурних чинників, таких як статеве виховання, норми, індивідуальна психічна зрілість та приклади дорослих. Ці потреби і потяги виражаються в різних формах поведінки.

Тривожність, яка виникає в цьому періоді, може виявлятися як страх, гнів або страждання, і ці виявлення можуть бути різними, але вони однаково можуть призводити до дезадаптації особистості.

Підлітковий вік визначається внутрішньою суперечністю між прагненням здаватися дорослим і невмінням цього робити. Також виникає суперечність між прагненням до незалежності та необхідністю підкорятися вказівкам дорослих.

Труднощі підліткового віку пов'язані з підвищеною збудливістю, іпохондричними реакціями, афективною реакцією на образу та підвищеною критичністю щодо старших. Це може викликати численні конфлікти, які негативно впливають на формування емоційної та когнітивної сфери. З боку батьків можуть з'являтися обмеження та заборони, що призводить до збільшення конфліктних ситуацій.

Разом із родинною обстановкою, ключовою умовою соціалізації є школа, яка виступає важливим середовищем для взаємодії та формування особистості. Шкільні конфлікти найчастіше пов'язані із успішністю, адаптацією, авторитетом та автономією. Вимоги до успішності можуть породжувати конфлікти як із вчителями, так і з однолітками. Відносини з вчителями можуть включати протест, відмову від навчання та намагання досягти успіхів. Серед ровесників можуть виникати конфлікти на підґрунті суперництва.

Тривожність є суб'єктивним проявом невпорядку у психіки особи, а підлітки (незалежно від вікової групи) мають свої власні особливості. Однак існують загальні риси цього періоду. Підлітковий вік є типовим для дитинства за

рівнем і характером психічного розвитку, але водночас це перехідний період, коли особа стає на поріг дорослого життя.

Стан тривожності може бути наслідком підліткових криз, які відбуваються різним чином і впливають на життя підлітка. Ці кризи можуть призводити до різних форм відхиленого поведінки і особистісних порушень, включаючи тривожність.

Почуття власної гідності підлітка чутливо реагують на образи дорослих, і криза ідентичності, властива підлітковому віку, може супроводжуватися переживанням втрати статусу дитини, невпевненістю у власних здібностях та статусі.

Д.Й.Фельдштейн характеризує три стадії кризи розвитку підлітка як прагнення: а) 10 – 11-річного підлітка до визнання самого факту його дорослішання; б) 12 – 13-річного підлітка до суспільного визнання його можливостей і вмінь; в) 14 – 15-річного підлітка до застосування його можливостей.

Підлітки свідомо розвивають своє "Я" через самооцінку та взаємодію з оточуючими, як однолітками, так і дорослими. Їхня потреба в самоспостереженні, самооцінці, самоствердженні та самовдосконаленні виникає з моральної необхідності проаналізувати свої сильні та слабкі сторони. Інтерес до власної особистості виникає з потреби в різних життєвих сферах, де розкриваються їхні індивідуальні якості.

Підлітки особливо відчують потребу в дружбі та взаємини з ровесниками. Однак це може призвести і до конфліктів на ґрунті конкуренції. Зазначено, що підлітки часто можуть взяти агресивну роль у відношенні до тих, хто може загрожувати їхньому престижу та самооцінці. Вони відчують ставлення дорослих до себе і дуже чутливо реагують на оцінки, що може впливати на їхню власну самооцінку.

Шкільні конфлікти можуть викликати різні порушення поведінки, такі як страх перед школою, боязнь знущань та інші. Також варто враховувати родинні фактори, такі як дисгармонія в сім'ї, конфлікти та економічний стан батьків, які можуть призвести до дезадаптації підлітка та особистісних порушень.

Найбільш складними для даного віку є: а) ситуації, в яких потрібно самому подати підтримку, а також прийняти підтримку і співчуття від інших людей; б) ситуації, пов'язані з умінням реагувати на те, що зачіпає, провокує поведінку і умінням відповідати на несправедливу критику.

12 синдромів, кожен з яких має свої характерні емоційні, когнітивні і поведінкові ознаки:

*Нездатність залишатися одному.* Людина з цим синдромом не здібна до самоти; залишившись один, він втрачається, не знає, що з собою робити, випробовує болісну нудьгу і порожнечу.

*Низька самоповага,* що виражається в занижених самооцінках, яке спонукає особу уникати людських контактів, внаслідок чого з'являється відчуття безнадійності.

*Соціальна тривожність,* невпевненість в спілкуванні, соромливість, відчайдушне очікування насмішок або засудження з боку тих, що оточують.

*Комунікативна незграбність,* відсутність необхідних навиків спілкування, невміння правильно поводитися в складних міжособових ситуаціях; це породжує розчарування і обдурені очікування.

*Недовіра до людей,* які здаються ворожими і егоїстичними; така людина не просто уникає людей, але випробовує до них озлоблення і гіркоту.

*Внутрішня скутість,* німота, нездатність до самораскриттю, відчуття абсолютної психічної незрозумілості, що примушує особу постійно розігрувати чийсь чужі ролі.

*Труднощі вибору партнера*, нездатність зав'язати потенційні інтимні особисті відносини або постійний вибір невідповідних партнерів, внаслідок чого виникає відчуття безсилля і приреченості.

*Страх бути знехтуваним*, пов'язаний із зниженою самоповагою і невдалим минулим досвідом, боязнь нових розчарувань.

*Сексуальна тривожність*, помилкова свідомість своєї зовнішньої непривабливості або безпорадності, яка посилюється соромом і нерідко утрудняє всі інші, несексуальні відносини.

*Боязнь емоційної близькості*, спонукаюча суб'єкта ухилятися від поглиблення дружніх взаємин.

*Невпевнена пасивність*, постійні коливання, невизначеність в оцінці власних відчуттів.

*Нереалістичні очікування*, орієнтація на дуже жорсткі норми і вимоги, нетерпимість і нетерплячість, що не дозволяють особистим відносинам знайти стійкість.

Одна з головних психологічних труднощів самотніх і схильних до депресії людей полягає в тому, що у деяких з них виробляється *схильність пояснювати свої невдачі в спілкуванні не конкретними ситуативними причинами, а своїми нібито незмінними особистими рисами.*

## **Висновки до другого розділу**

Тривожність як системне явище, що сходить до відповідних причинно-наслідкових відношень індивідуально-особистісного плану, має як темпераментальну, так і власне особистісно-поведінкову причинність, де тривожність, як явище, що породжується часто повторюваними ситуативними обставинами переходить у розряд особистісних властивостей.



2. Базисна тривожність, будучи вихідною основою тривожності як такої, набуває відповідного особистісного нюансування за рахунок практики соціумних та діяльнісних взаємовідносин, у яких індивід бере участь із установкою на відповідний рівень соціумних та діяльнісних досягнень, реалізуючи тим самим власну програму особистісного розвитку відповідного рівню мотивації досягнення.

3. Базисна тривожність, діагностована за допомогою таких методик, як госпітальна шкала тривоги та депресії, особистісна шкала проявів тривоги Тейлора, шкала тривоги Бека, опитувальник з генералізованої тривоги, шкала тривоги Гамільтона тощо служить для отримання відомостей про те, як ця психологічна особливість індивіда «обростає» комунікативно-інтерактивними подробицями, пов'язаними з безпосередніми соціумними контактами безпосередньо особистісного плану, одержуваними за допомогою шкала тривоги Ч.Д. Спілбергера – Ю.Л. Ханіна та тесту рівня шкільної тривожності Філіпса.

4. Принциповою умовою вивчення тривожності у школярів, у нашому випадку, учнів підліткового віку, є отримання відомостей про особливості їх комунікативно-інтерактивних відносин у контексті їхньої навчальної діяльності, що здійснюється як педагогічна взаємодія в системі «вчитель – учень». Для цього застосовувався метод аналогового моделювання педагогічної взаємодії при зверненні до можливостей методу реінтерпретації (Я.Л.Коломінський) емпіричних даних про педагогічну взаємодію, одержаних дослідником психології педагогічної взаємодії Л.К.Велитченком за допомогою його опитувальника «Спілкування з учителем на уроці».

## РОЗДІЛ III. ЕМПІРИЧНІ ДАНІ ПРО ТРИВОЖНІСТЬ З ОГЛЯДУ НА ОСОБИСТІСНИЙ РОЗВИТОК ІНДИВІДА

### 3.1. Особливості базальної тривожності

Приступаючи до емпіричного дослідження проблеми тривожності у складі загального психологічного образу особистості, ми виходили з того, що особистість постає у всьому різноманітті всіх своїх рис, які лише з метою емпірико-теоретичного дослідження можуть подаватися абстраговано від цілісної системи самовідображення та саморегуляції. Розглядаючи тривожність теж як цілісне явище, ми спиралися на уявлення про неї як явище, в якому присутні ознаки, співвідносні з базисними явищами, що входять до складу явищ тривожного ряду.

Керуючись такими міркуваннями, ми контекст наших міркувань включили дані про тривожність, властиву кожному індивіду в силу особливостей його базальної психофізичної організації. З цією метою для наших подальших міркувань ми звернулися до результатів застосування таких психодіагностичних методик, як особистісна шкала проявів тривоги Тейлора, шкала тривоги Бека, опитувальник з генералізованої тривоги (шкала GAD-7), шкала тривоги Гамільтона, коротка шкала тривоги, депресії та ПТСР.

Ці відомості нам були потрібні для того, що мати не просто повне уявлення про тривожний статус індивіда, а мати можливість розрізнити тривожність як рису, спочатку властиву індивіду в силу особливостей його психофізіологічної організації для того, щоб згодом вирішувати питання про її причинний характер.

Застосування *шкали тривоги Тейлора* на підлітковій вибірці із 50 осіб показало, що високий рівень тривожності властивий 32% досліджуваним, середній 54%, низький 14%. Результати, отримані на даній вибірці, показали

досить велику схильність до проявів тривожності хлопчиків-підлітків у порівнянні з дівчатками-підлітками.

Отримані дані дають можливість судити про явище тривожності не просто як про ситуативний прояв реакції на деякі зовнішні детермінанти, а як про досить виразний прояв вихідних умов, дуже ємно виражений у відомій формулі С.Л. Рубінштейна «зовнішні причини діють за допомогою внутрішніх умов».

Грунтуючись на уявленні про більш ранній психічний розвиток дівчаток у порівнянні з хлопчиками ми можемо з певною часткою умовності вважати причиною зазначеного факту меншу психічну зрілість досліджуваних хлопчиків-підлітків.

Такий висновок наводить на думку про те, що тривожність як така ґрунтується в першу чергу на здатності індивіда протистояти викликам обставин, що передбачає знання алгоритму створення поведінкової схеми стосовно конкретних умов ситуації, що забезпечує позитивний результат, а й створює досить прийнятний самообраз самого діяча.

Якщо розглядати прояв тривожності у загальному списку емоційних відреагувань на потік ситуацій, що наповнюють зміст життєдіяльності індивіда, з позицій загального емоційного статусу, то, природно, ми не можемо залишити без уваги явища, пов'язані з проявом ознак, характерних для тривожних розладів. Застосування *шкали тривоги Бека* дозволило встановити присутність у поведінковому статусі досліджуваних підліткової вибірки проявів легкої (55%) та помірної (5%) депресії.

Якщо вбачати у виявлених ознаках, хоч і для стороннього спостерігача незначних і ледь помітних, але ж для самого індивіда все ж таки поведінково суттєвих хоча б для того, щоб відчувати деяку невпевненість у результативності того, що робиться або належить зробити, то, природно, ми повинні обов'язково брати до уваги те, в якому стані перебуває індивід, приймаючи рішення щодо

своїх поведінкових дій, формуючи в них фактичну основу для своєї самооцінки, що, у свою чергу, створює передумови для переживання своєї суб'єктності і, зрештою, відчувати різного рівня впевненість і не відчувати тривогу з приводу того, що щось не так може піти.

Вбачаючи присутність тривожності в депресивному стані, ті 55%, виявлені в дослідницькій вибірці, вже з усією визначеністю говорять про емоційний фон, що супроводжує комунікативно-інтерактивні дії цих досліджуваних.

Не останню роль у переживанні станів тривожності відіграють і явища *генералізованого тривожного розладу* (ГТР), яке має в основному хронічний характер і виражається практично у постійній присутності відчуття тривоги, на тлі якої сприймаються практично всі події, реакція у відповідь на які не може бути вільною від їх впливу. До цього судження слід додати відомості про наявність зазначеного розладу у 10, 8 % досліджених американських підлітків віком до 15 років, про що повідомляється у публікації, датованій 2010 роком [цит. за 32].

Якщо екстраполювати в деякому плані судження про достатню поширеність генералізованого тривожного розладу на уявлення про існування деякого загального базису, яке впливає тією чи іншою мірою на переживання явищ тривожного ряду, як таких, що присутні практично у всіх суб'єктних функціях індивіда, визначаючи тим самим смислове нюансування комунікативно-інтерактивних обставин.

Відштовхуючись від уявлення про тривожність як про явище з базисною та надбудовною частиною та вважаючи за можливе існування між ними відносин взаємовпливу, ми вже не можемо не враховувати можливість присутності у досліджуваних вихідних базисних особливостей, вважаючи їхню більшу причетність до системи особистісних рис, ніж прояв тривожності, що діагностуються за допомогою методик, основне призначення яких більше

пов'язується з конкретною ситуативною діяльнісною специфікою, де від досліджуваного потрібно відповідати на запитання, безпосередньо пов'язані більше з екстернальними обставинами, ніж із самовідчуттям індивіда в цілому.

Звернувшись до даних, отриманих за допомогою шкали тривоги Гамільтона, ми отримуємо можливість розглядати прояви тривожності в деякій системній залежності від стану фізичного «Я» індивіда, який, відчуваючи певну неподібність не тільки між актуальним та ідеальним самообразом, але й актуальним образом «Я» та деяким стандартним уявленням про маскуліність та фемінінність, переживає не просто негативні емоції з приводу факту не відповідності шуканому стандарту, а й тривожиться з приводу можливих оцінок зовнішності з боку як комунікантів, так і просто оточуючих людей. При використанні шкали Гамільтона отримані результати вказували на наявність субклінічної тривоги, яка не може не вплинути на загальний психологічний статус індивіда, і, отже, на інші стани і процеси, прямо чи опосередковано пов'язані з ним.

Навіть проста згадка зазначених методик наводить на висновок про те, що тривожність як така, відбиваючи психофункціональний стан індивіда, проте має відповідну базальну основу, в якій достатньо проявляється якість життя індивіда, на яке він відповідним чином відповідає як суб'єкт біосоціального існування, що чекає відповідних проявів і значущих результатів, при очікуванні яких він, відчуваючи деяку невпевненість у позитивному результаті, також переживає стан тривожності у зв'язку з тим, що очікуване може не збутися.

Якщо розглядати проблему тривожності через призму явищ ширшого порядку, ніж безпосередня ситуація, у якій індивід бере участь у ролі особи, яка впливає на її перебіг і результативність, але і навіть на зміст міжособистісних взаємовідносин у ній, то цей ширший контекст, викликаючи відповідні зміни у переживанні тривожності, можна також розглядати як щось, що належить до феномену тривожності як деякого цілого.

Так, у спеціальному дослідженні вивчалось питання про вплив на переживання загальної тривожності факту належності молодших підлітків до повної чи неповної сім'ї. При використанні «Шкали явної тривожності СМАС» були отримані такі результати. 10% дітей з неповних сімей не виявили жодних ознак загальної тривожності, мабуть, демонструючи деяку несприйнятливність до цієї особливості сім'ї, або неповна сім'я не є повною мірою загрозою для їхнього матеріального та/або психологічного благополуччя. Але це може бути також і наслідком психологічного захисту дитини, яка подумки йде з травмуючої ситуації.

Було також встановлено, що близько 35% досліджуваних дітей продемонстрували середній рівень тривожності, властивий практично кожній особі, яка стикається з необхідністю пристосовуватись до існуючих обставин. Вже сам цей факт дає підставу для судження про те, що адаптивність індивіда сама по собі передбачає деяку мобілізацію внутрішніх ресурсів. Тригером для запуску відповідної мобілізаційної програми є переживання стану тривожності, що сигналізує про неузгодженість навичкового рівня поведінки з вимогами ситуації, що розпізнаються тут і тепер.

20% відповідей, що розпізнаються як підвищена тривожність, можуть бути розцінені як такі, що викликані певною функціональною неспроможністю, яка не просто усвідомлюється індивідом, але і спонукає його до пошуку прийняттого рішення, у правильності якого індивід сумнівається, ще так і не приступивши до його реалізації.

На особливу увагу заслуговують 25% відповідей, що вказують на підвищений рівень загальної тривожності, який досить чітко вказує на складності адаптивного порядку, а також 10% підвищеного рівня тривожності, при якому процес адаптації вимагатиме додаткового зовнішнього втручання у формі психолого-педагогічного супроводу або підготовки у спеціальному соціально-психологічному тренінгу.

Якщо виходити з того, що існуючі соціумні обставини сприймаються та оцінюються кожною особою по-різному залежно від рівня підготовленості до них, то показник рівня загальної тривожності можна розглядати як показник готовності протистояти обставинам, адаптуючись до них, використовуючи при цьому свій внутрішній потенціал.

Уявлення про свої адаптивні можливості, пов'язане з власною загальною та парціальною самооцінкою, вже саме по собі є досить чіткою ознакою, що сигналізує про ступінь резистентності до умов, що порушують урівноваженість вимог середовища та можливостей особи.

Використання даної методики стосовно іншої дослідницької вибірки, до якої входили досліджувані 10-11 років з повних і неповних сімей, дозволив отримати дані, згідно з якими у 5% досліджуваних тривожність відсутня повністю. Нормальний рівень тривожності зазначено у 52% досліджуваних. Підвищена тривожність діагностовано у 24% досліджуваних. Значно підвищена тривожність встановлено у 14% досліджуваних осіб. Дуже висока тривожність властива 5% досліджуваних осіб.

Метод ре-інтерпретації емпіричних даних, запропонований свого часу відомим фахівцем у галузі соціальної та педагогічної психології Я.Л.Коломінським, дає можливість досить оперативно і різнобічно поставитися до досліджуваного явища, виділяючи при цьому основний змістовий контент як явище, що має системну прив'язку до досить широкого кола фактів, подібних до досліджуваного, але відмінним за низкою змістовних детермінант.

Ось і в даному випадку «чужа» емпірика отримує інше смислове трактування при розгляді проблеми тривожності як системного явища в загальній проблематиці життєдіяльності індивіда, що переслідує, як правило, мету самозбереження та самоствердження в соціумі. Вважаємо, що рівень загальної тривожності вказує на самооцінні аспекти розв'язання цих двоєдиних задач.

Наведене вище дає нам можливість вважати загальний рівень тривожності специфічною рисою особистості, що впливає з причин біосоціального існування індивіда, у якому він, переслідуючи суто індивідуальні особистісні цілі, проте виступає як соціумна істота, оцінюючи себе за параметрами, встановленими соціумом для кожного типу ситуацій, переживаючи при цьому відповідні побоювання не відповідати встановленим функціональним та/або особистісним критеріям.

Якщо всю процесуальну частину соціумного існування індивіда розглядати на підставі критеріального «вийде – не вийде» і тривожиться з приводу потенційного «не вийде», щоразу орієнтуватися на відповідні ознаки, почерпнуті з минулого досвіду, то ми можемо дійти висновку про минулий досвід як основну причину явищ тривожного ряду.

З цього висновку впливає наступний умовивід, що вказує на можливість попередження тривожності за рахунок того, що індивід у кожному конкретному випадку бачить у ситуації те, з чим він неодноразово стикався, і що від нього всього й потрібно, що відтворити минулий досвід у цій конкретній ситуації.

Зовсім інша справа у випадку з тривожністю як властивістю темпераменту, яка вже з самого початку визначає переживання будь-якої ситуації як потенційно програшної, що, власне, і змушує індивіда звертатися до пошуку відповідного посилення за рахунок додаткових витратних ресурсів.

Ґрунтуючись на нашому судженні про значущість минулого досвіду для нівелювання переживання тривожності звернемося до розгляду даних, отриманих за допомогою шкали тривожності О. Кондаша під час обстеження учнів 5 та 8 класів [3].

Згідно з зазначеними даними, *підвищений рівень загальної тривожності* притаманний 55% п'ятикласникам, тоді як у восьмикласників цей показник дорівнює 18%. Якщо вбачати причину підвищеної тривожності у п'ятикласників у порівнянні з восьмикласниками в різниці їх загального та шкільного досвіду,



то напрашується природний висновок про те, що тривожність є опосередкованою характеристикою досвіду, який включає в себе деяку необхідну і достатню кількість результативних функцій, за допомогою яких індивід виконує завдання із установкою на позитивний результат. У цьому випадку ступінь у шуканому результаті обернено пропорційна переживанню невпевненості в його неохоченні.

Вважаючи, що минулий досвід кожної особи містить сукупність різнопорядкових комунікативних та інтерактивних дій у межах систем «вчитель – учень», «учень – учень», «батько – дитина», то впевненість у можливості використання своїх комунікативних та інтерактивних функцій знижує рівень перспективної тривожності. Іншими словами, тривожність як така є емоційною реакцією на свою передбачувану неуспішність, що супроводжується можливою негативною оцінкою з боку значущих інших, що входять у реальне або уявне коло спілкування.

Показник 18% восьмикласників по відношенню до 55% у відповідях п'ятикласників досить красномовно свідчить не лише про явну невпевненість і, отже, тривожність досліджуваних, а й про те, що серед перших та других є особи, які виявилися неуспішними в обставинах навчального процесу – 18% восьмикласників та 55% п'ятикласників.

Вважаючи, що успішність передбачає не лише ментальну, а й особистісну результативність, то ґрунтуючись на даному судженні, ми можемо дійти висновку про можливість використання такого показника для діагностики функціонально-особистісної підготовленості контингенту учнів відповідного класу.

Продовжуючи наші міркування про тривожність як показник суб'єктивної впевненості у своїй перспективній результативності в розрізі власного минулого досвіду, спираючись на відомості про те, що нормативний рівень тривожності зафіксовано у 31% п'ятикласників та 60% у восьмикласників.

«Нормальність» рівня тривожності, якщо її розглядати з огляду на адаптивні процеси, які здійснюються кожного разу, коли особа стикається з необхідністю знайти в собі відповідний ментальний та/або особистісний ресурс для того, щоб отримати результат, вже сама по собі є свідченням того, наскільки індивід піддається таким викликам.

Якщо слідувати таким міркуванням, то 60% показник восьмикласників та 31% п'ятикласників можна тлумачити як свідчення про ступінь сформованості здатності справлятися з адаптаційними труднощами, до яких, зокрема, відносяться здатність до самоорганізації та самоконтролю у шкільній та позашкільній життєдіяльності.

Проводячи різницю між поняттями загальна тривожність і шкільна тривожність, пов'язуючи їх із вузькоспецифічними відмінностями у функціях індивіда у житті загалом і шкільного життя, зокрема, маємо відзначити більшу визначеність і регламентованість шкільного життя в порівнянні з життям взагалі вже хоча б тому, що шкільне життя відбувається під постійним контролем педагогічного колективу школи у різних його модифікаціях у виконанні кожного вчителя як конкретного організатора навчальної діяльності учнів у школі. Так, 14% відповідей п'ятикласників та 11% відповідей восьмикласників співвідносних із високим рівнем шкільної тривожності дають підстави для судження не тільки про необхідність розділяти загальну і шкільну тривожність, а й проводити відповідну виховну роботу, спрямовану формування адаптивного соціального поведінки з урахуванням вихідних індивідуальних емоційно-динамічних патернів, вважаючи їх основою формування патернів шкільної поведінки.

Діагностування рівня реактивної та особистісної тривожності за допомогою тесту Спілберґера-Ханіна показало таке. У п'ятикласників високий рівень реактивної тривожності виявився представленим 10% відповідей,

середній – 25%, а низький – 60% відповідей, тоді як у восьмикласників високий рівень тривожності становили 15% відповідей, середній – 19%, низький – 65%.

Вбачаючи в реактивній тривожності реакцію у відповідь на ситуацію, яка вже своєю появою порушує звичне стан речей, що вимагає від індивіда зосередженості на швидкому аналізі обставин і прийнятті рішення про дію у відповідь, відповідну вихідним умовам, ми, ґрунтуючись на отриманих емпіричних даних, можемо вважати більшу значимість не стільки особливостей минулого досвіду, скільки індивідуальної здатності простого відреагування на події, що відбуваються.

Практично однакові низькі показники високого рівня тривожності в обох групах вказують на те, що для прийняття адекватного рішення щодо поточної ситуації більш значуща його ментальна, ніж «швидкісна» (реактивна) основа.

Протиставляючи реактивну та особистісну тривожність, ми можемо на підставі зіставлення відповідних показників як у п'ятикласників (10 % - 40 %), так і у восьмикласників (15 % - 30%) вважати велику значимість ментального досвіду, порівняно з вихідними темпераментальними умовами, що ще раз підтверджує наші попередні міркування про те, що причиною загальної тривожності є переживання індивідом передбачуваної ситуації неуспіху, яка надалі буде перенесена на його особистість загалом.

Якщо виходити з ідеї особистісного аранжування практично будь-якого прояву активності, то здійснення комунікативних та інтерактивних дії слід розглядати з позицій їх особистісного оцінювального регулювання, де індивід як оцінювач ставиться до того, що відбувається, як до поведінкового продовження себе, вважаючи невдачу фактом, що знижує цінність його суб'єктності в очах спостерігача і через них у власних очах.

Аналогічне слід зазначити і щодо співвідношення показників за середнім та низьким рівнем особистісної тривожності. Однак, як би там не було, рівень особистісної тривожності у восьмикласників (30%) виявляється весь час

нижчим, ніж у п'ятикласників (40%). Якщо до того ж підсумовувати характеристики високого та середнього рівня тривожності в обох групах, то сумарний показник п'ятикласників (40% + 48%=88%) виявиться значно вищим, ніж у восьмикласників (30% + 35%=65%).

Порівнюючи показники загальної тривожності, отримані за допомогою шкали О.Кондоша на вибірці, що складається з учнів п'ятого та восьмого класу, та показники реактивної та особистісної тривожності, отримані на тій же вибірці за допомогою методики Спілбергера - Ханіна, можна дійти висновку про більшу тривожність, викликану недостатністю минулого досвіду.

### **3.2. Процесуальна тривожність учнівства**

Наші розсудливі міркування стосовно тривожного ряду в молодшому підлітковому віці визначають його як системне психічне явище, що взаємодіє з усіма аспектами саморегуляції в системах між "Батьки – дитина", "Учитель – учень", "Учень - учень/учні", "Дитина - одноліток/однолітки". Виправдано припускати, що ці системи формують суб'єктний досвід, самооцінку, самоствалення та психологічне благополуччя дитини.

Підхід відображає ідею, що тривожність не виникає безпосередньо внаслідок ситуації, а залежить від індивідуального сприйняття та уявлення особистості щодо подальшого розвитку ситуації та можливих наслідків. Також враховується роль особистісного досвіду та самооцінки в процесі реагування на стресові ситуації.

Зазначаючи вплив систем на формування психічного благополуччя дитини, ви підкреслюєте важливість розвитку дитини в контексті її взаємодії з навколишнім середовищем та стикарів зі стресом.

Наша дослідницька стратегія передбачала використання шкали Спілбергера-Ханіна для отримання емпіричного матеріалу. Зазначено, що ця

шкала зазвичай використовується для саморегуляції та психокорекційної роботи з особами, які потребують її. Основний підхід у дослідженні полягав у вивченні не лише рівня ситуативної та особистісної тривожності, але й їх індивідуального співвідношення. Це мало вказати на специфічну реакцію кожного індивіда на обставини його навчальної діяльності в школі.

Розмірковуючи так, ми брали до уваги наявність у кожного досліджуваного минулого досвіду участі у зазначених системах, який у тому чи іншому вигляді є у різних поведінкових модифікаціях життєдіяльності, визначаючи цим її емоційний фон.

Грунтуючись на судженнях опитувальника, спрямованих на з'ясування рівня тривожності в даний момент і рівня тривожності як стійкої індивідуальної характеристики, ми отримали відповідні результати, які ми використовували при формулюванні відповідних суджень про особливості ситуативної та особистісної тривожності кожного з них окремо та за групою в цілому.

Основою опису станів тривожності в учнів послужила реінтерпретація даних про мовленнєвому спілкуванні вчителя і учнів під час уроків, наведених у дослідженні Л.К. Велитченка [6, с. 258]. Поаспектне відтворення відповідей на запитання його опитувальника «Спілкування з учителем на уроці» дають можливість отримати уявлення про те, що відбувається у свідомості учнів під час уроків, що вони слухають мова педагога.

Відповіді на судження *“Пояснення вчителя мені здається незрозумілим”* «завжди» (12%), «часто» (60%), «рідко» (28%) служать досить яскравою ілюстрацією рівня розуміння мови вчителя на уроці і, природно, ментального стану людини, котра щось не розуміє з того, що вона повинна була все ж таки розуміти. Порушення одночасності сприйняття та розуміння сприяє виникненню негативних емоцій та невпевненості в собі.

Відповіді на судження *“У мові вчителя є слова, що мені незрозумілі”* «середньо» (8%) та «мало» (84%) дають підстави для судження про те, що

причиною неповного розуміння мови вчителя учнями є не так використання вчителем незнайомих слів, скільки рівень розвитку навичок слухання.

Відповіді на судження *“Мені здається, що вчитель говорить занадто складно”* «часто» (12%), «іноді» (60%) можуть служити узагальненою характеристикою композиційних особливостей мовлення вчителів, де складність мовлення сприяє виникненню негативних емоцій як причини психологічного дискомфорту у зв'язку з неуспіхами розуміння на уроці

Відповіді на судження *“Мені здається, що вчителі намагаються пояснити на уроці дохідливо і доступно”* «усі і завжди» (48%), «більшість і у більшості випадків» (36%), «деякі і іноді» (16%) наводять на думку про те, що та частина учнів, які розцінюють мовленнєву поведінку вчителів як недостатньо зрозумілу, навіть якщо це тільки в деякій частині матеріалу, що викладається вчителем, вже є певне підтвердження його ментальної неефективності, що, природно, викликають у них деяке уявлення про ситуацію навчання як про потенційну загрозу їхньому психологічному комфорту і самооцінці.

Відповіді на судження *“Мені здається, що вчителям байдуже, чи розуміють їх учні на уроці чи ні”* вказують на ті випадки, коли використання вчителем зворотного зв'язку стало явним для учнів «часто» (12%), «іноді» (36%), «ніколи» (52%). Кількість відповідей «ніколи» є свідченням того, що саме така кількість учнів відчуває зацікавленість вчителів у тому, щоб бути зрозумілими при поясненні навчального матеріалу. Відповіді «іноді» є свідченням тих моментів, коли відсутність уважного ставлення до здійснення дидактичних взаємин може трактуватися учнями як відсутність уважного ставлення до них не просто як до учня, а як до особистості в цілому, яка потребує відповідної підтримки та особистісної настанови.

Відповіді на судження *“Мене дратує моя власна нетямущість на уроці”* «завжди» (8%), «часто» (4%), «іноді» (64%), «ніколи» (24%) дають більш, ніж промовисту картину щодо переважаючого емоційного фону під час мовних

контактів педагога з учнями. Саме 24% учнів утворюють цілком благополучний контингент, здатний підтримувати інтерактивні дидактичні відносини з учителем, виявляючи при цьому відповідну зацікавленість у ньому і як вчителя, і як до особистості, формуючи цим основу для повноцінної педагогічної взаємодії.

Відповідь «іноді» (64%) ми розглядаємо як показник збою при цілком благополучному здійсненні дидактичного процесу, який хоч і на незначний час все ж таки «вилучає» індивіда з процесуальної злагодженості, примушуючи його до пошуку відповідної компенсуючої дії, в ефективності якої він не зовсім впевнений.

Ми вважаємо, що протиріччя між потребою та можливістю зрозуміти (відповіді «завжди», «часто») викликає невпевненість в своїх силах і переживання почуття тривожності.

Відповіді на судження *“Буває, що на уроці мені хочеться запитати вчителя”* «часто» (16%) та «іноді» (84%) не просто вказують на значимість дидактичного діалогу учня з учителем, а є наслідком прагнення учня знизити переживання тривожності у зв'язку з відчуттям деякої функціональної та/або особистісної незначності. Такі устремління ми схильні розглядати як прояв аффіліативної тенденції, що виникає тоді, коли особа опиняється у скрутній ситуації та потребує підтримки, особливо з боку значущого іншого.

Відповіді на судження *“Мені хочеться, щоб учителі на уроці частіше зверталися до мене”* «часто» (32%), «іноді» (52%) та «ніколи» (16%) є досить інформативним показником установки учнів на інтерактивність у системі «учень – вчитель», яка покликана психологічно доповнити власну суб'єктність учня за рахунок додавання до неї суб'єктності вчителя, що виявляється у начебто квазі-діалозі. Розмірковуючи так, ми отримуємо можливість вбачати у відповідях на цю думку опосередковану вказівку на прагнення нівелювати

тривожність, що переживається, за рахунок її «розведення» в загальній масі інтерактивної діалогічності.

Якщо взяти за основу наших подальших міркувань відповіді на судження *“Мені здається, що на уроці вчителі лише переказують нам зміст параграфа чи розділу підручника”* «часто» (16%), «іноді» (72%) та «ніколи» (12%), то перед нами постає цілком виразна картина типового уроку в середній школі, наповнена відтворенням різного ступеня добротності змісту тем підручника, який по-різному відображається у свідомості учнів залежно від особливостей їхнього минулого шкільного досвіду та уявлення про те, як ним потрібно користуватися.

Відповіді на судження *“Мені здається, що вчителі володіють своїм навчальним предметом”* «всі» (64%), «більшість» (20%), «деякі» (16%) відображують узагальнене ставлення учнів до загальної картини педагогічного процесу у цій школі. Якщо для нашого аналізу підсумовувати оцінки «всі» і «більшість», у сумі 84%, то ми, розмірковуючи про переживання стану тривожності учнями, маємо повне право вважати, що їх причина криється не стільки в об'єктивних характеристиках педагогічного процесу, стільки в суб'єктивних оцінках учнів, що породжуються їх самосприйняттям як його учасників, в якому цілком чітко проглядається їх установка на формування в інших власного позитивного образу. Побоювання не виправдати такі очікування є, на нашу думку, тим самим чинником, що породжує не лише побоювання, а й стан тривожності щодо цього побоювання.

Відповіді на судження *“Буває, що я думкою раджуся, спорю, розмовляю з учителем, який мені чимось подобається”* «завжди» (8%), «часто» (20%), «іноді» (56%), «ніколи» (16%) проливають світло на те, що відбувається у суб'єктивній реальності кожного учня в той момент, коли, здавалося б, він має думати лише про те, чому присвячена тема уроку та її дидактичне здійснення. Моменти такої думки містять і моменти самосприйняття на кшталт «Я очима



вчителя» , де можливість не зовсім прийнятної оцінки з боку вчителя містять моменти, що підвищують побоювання і, отже, і стан тривожності щодо можливого результату.

Відповіді на судження “*Мені здається, що серед учителів зустрічаються цікаві люди*” «завжди» (28%), «часто» (36%), «іноді» (32%), «ніколи» (4%) можуть бути використані пояснення тих ситуацій, у яких виникають різночитання при сприйнятті учнями однієї й тієї ж вчительки, у результаті один і той самий педагог може викликати в різних учнів комунікативні почуття як позитивного, так і негативного плану. Навіть якщо враховувати оцінки «іноді» (32%) та «ніколи» (4%), то навіть те, що трапляється іноді, вже за своєю психологічною значимістю перекриває всі практично нейтральні позитиви педагогічної взаємодії за рахунок створення комунікативного вогнища особистісного неприйняття вчителя, яке через спілкування з однолітками буде трансльовано ним, знижуючи тим самим вплив педагога на них.

Якщо в нашому аналізі щодо урочної практики в школі виходити з апріорної значущості позитивного психологічного клімату уроку для відповідного особистісного самовідчуття у кожного учня, то, природно, основна увага має бути зосереджена не лише на її оцінці «на виході», але також і «на вході», що передбачає відповідний рівень загальної та комунікативної культури у кожного з учасників.

Відповіді на судження «*Мене задовольняє спілкування з учителями на уроці*» «завжди» (12%), «часто» (60%), «іноді» (28%) свідчать про відсутність гарної картини всезагального одухотворення під впливом прилучення до світу знань. Таке залучення не позбавлене ряду фрустраційних розчарувань при розбіжності учнівських очікувань та їх конкретних практичних втілень вже хоча б через різні, у тому числі й організаційно-побутові, обставини, що не може не впливати як на учнівський, так і на особистісний розвиток загалом.

Виходячи з ідеї цілісності особистості в першу чергу як комунікативно-інтерактивної соціальної істоти, ми не можемо скидати з рахунків прояв доброго ставлення до неї з боку тих осіб, які своїми діями створюють необхідний ареал, в якому власне і відбувається все те, що робить індивіда особистістю.

Відповіді на судження *«Мені здається, що вчителі добре до мене ставляться»* «всі» (4%), «більшість» (52%), «деякі» (36%), «ніхто» (8%) дають уявлення про досить неоднакову картину, що відтворює особливості педагогічного процесу, який дуже далекий від того, як він зображується у підручниках педагогіки, де вчителі хочуть і вміють вчити, а учні хочуть та вміють вчитися. Вважаємо за необхідне наголосити на важливості знання доброго відношення між учасниками будь-яких інтеракцій, що є необхідною умовою для формування як діяльнісної, так і особистісної мотивації.

Відповіді на судження *«Учителі на уроці показують свою прихильність до учнів»* «завжди» (4%), «часто» (52%), «іноді» (40%) «ніколи» (4%) у певному сенсі продовжують «ставленнєву» лінію наших міркувань, підкреслюючи системотвірну значимість емоційної основи для здійснення діяльнісних функцій, що сходять до явищ підвищення ефективності в присутності значущих осіб. Вважаючи за можливе зниження тривожності в таких умовах, ми можемо вважати вельми значущими такі обставини для зниження рівня тривожності у даних досліджуваних.

Відповіді на судження *«Мені байдуже, що думають про мене вчителі»* «завжди» (4%), «часто» (16%), «іноді» (60%), «ніколи» (20%) вказують на ступінь значущості зовнішніх оцінок, що надходять від оточення, в яких відбувається налаштованість індивіда на те, щоб відповідати власному відображеному образу для того, щоб почуватися комфортно у самосприйнятті. Звертають на себе увагу відповіді «іноді» (60%), «ніколи» (20%), в яких досить чітко проглядається емоційне дистанціювання в системі «вчитель – учень», де в

силу практичної відсутності явища ідентифікації також практично відсутнє перенесення особистісних дій, у зв'язку з чим можна вважати, що в цих випадках учні не просто надані самим собі, а й, будучи практично самотніми, можуть відчувати тривожність, не маючи змоги звернутися, хоча б і подумки, за відповідною допомогою.

Відповіді на судження *«Мені здається, що мої очікування відносно доброзичливих контактів з учителями збуваються»* «завжди» (4%), «часто» (52%), «рідко» (28%), «ніколи» (12%) є досить чіткою характеристикою педагогічної взаємодії досліджуваних даної вибірки, де на особливу увагу заслуговує сумація «рідко» (28%) та «ніколи» (12%) як показник якості інтерактивних контактів у системі «вчитель - учень/учні». Все, що відноситься до цієї підсумованої оцінки, вказує на моменти, пов'язані з переживанням станів різної модальності, що не виключають навіть стану тривожності, засновані на деякій невизначеності інтерактивних відносин.

Відповіді на судження *«Моє положення в класі залежить від моїх успіхів у навчанні»* «часто» (12%), «рідко» (40%), «ніколи» (48%) свідчать про ступінь значущості навчальної діяльності обстежених учнів, яка є значною ознакою у процесі набуття учнем відповідного соціально-психологічного статусу групи. Розглядаючи ступінь успішності учня у навчальній діяльності як важливу умову його статусного існування в групі, ми можемо у зв'язку з цим вважати, що його турбота про навчання як статусну ознаку не може не бути пов'язаною і з переживанням тривожності у зв'язку з передбачуваною невідповідністю його навчальних досягнень оцінним вимогам. Враховуючи сумарний бал за відповідями «рідко» (40%) та «ніколи» (48%), який дорівнює 88%, як показник ціннісного ставлення даних досліджуваних до навчання як статусного заняття, ми можемо вважати відсутність детермінуючого впливу успішності навчання на прояв тривожності у зв'язку з відсутністю добрих показників у навчальній діяльності.

Розгляд зазначених даних у контексті проблематики тривожності добре узгоджується із загальною проблематикою психології підліткового віку, де особливо підкреслюється ідея комунікативних відносин з однолітками, які відіграють основну роль соціумної активності підлітків, орієнтованих завоювання високого статусного становища у групі однолітків за рахунок неформального спілкування з однолітками.

Оскільки, на думку Л.К.Велитченка, найбільш інформативними є оцінки «часто», то він на їх основі отримав загальну картину щодо відповідних суджень, які ми можемо використовувати для опису умов, які прямо чи опосередковано можуть впливати та, не виключено, що і впливають на переживання станів тривожності.

Найбільше виражені показники «часто» (>50%) стосуються суджень «Мене задовольняє спілкування з учителями на уроці», «Мені здається, що вчителі розуміють мій душевний стан», «Учителі на уроці показують свою прихильність до учнів», «Мені здається, що мої очікування відносно доброзичливих контактів з учителями збуваються». Наведені дані вказують на міру емоційного благополуччя в обстеженому класі.

Міра «емоційного неблагополуччя» відображена у відповідях «Рідко» на судження «Мені здається, що вчителі розуміють мій душевний стан», «Мені здається, що учні розуміють душевний стан учителів».

Найбільше виражені показники «Мені здається, що вчитель говорить занадто складно», «Буває, що на уроці мені хочеться перепитати вчителя», а також «В мовленні вчителя є слова, які мені незрозумілі», «Пояснення вчителя на уроці мені здається незрозумілим», «Вважаю, що навчання є другорядною справою(є справи більш важливі)». Ці показники свідчать про те, що у цілому учнів задовольняє міра зрозумілості того, що відбувається на уроках, до яких вони у цілому ставляться позитивно.

Отримані дані вказують на значущість для учнів емоційних контактів з учителем. Ці дані ми розглядаємо як підставу для висновку про те, саме особливості емоційних контактів з учителями може бути джерелом невизначеності і сприяти виникненню емоції тривоги. Сформульований нами висновок підтверджується положенням, наведеним у підрозділі 1.4, щодо проявів афіліативної потреби підлітків у спілкуванні з педагогом за типом спілкування з «старшим іншим».

### **3.3. Особливості реактивної та особистісної тривожності у дослідницьких вибірках**

У ході нашого дослідження нам насамперед необхідно було з'ясувати причину тривожності, яку ми розглядаємо як наслідок невпевненості індивіда в тому, що відбувається навколо нього, і в тому, у чому він безпосередньо бере участь, використовуючи для цього свій ментальний та особистісний потенціал. Вже така постановка вихідного питання сама по собі передбачає формулювання основної теоретичної тези, яка у своїй суті зводиться до судження про залежність рівня тривожності від ступеня впевненості індивіда в собі як у функціональному, так і особистісному плані.

Розглядаючи будь-яку дію як активність, спрямовану на досягнення майбутнього результату, особа враховує можливість отримання результату, який може відрізнятись від задуманого. Ми вважаємо, що наявність такої можливості у ситуації породжує очікування невдачі, що створює психічну напругу, пов'язану із передбачуваною причиною. У цьому контексті ми можемо створити схему, де вихідним компонентом є змодельована ситуація, а її вихідним компонентом - очікуваний результат.

Враховуючи основну ідею, що тривожність сигналізує про небезпеку, переживання невпевненості в чомусь містять в собі інтуїтивну оцінку здатності

виконати завдання з урахуванням можливості його невиконання і можливих негативних наслідків. Будь-яка ситуація життєдіяльності, яка включає в себе умови конкретного завдання, сприймається особистістю як виклик її діяльнісної компетентності та визначає її як особистість.

Присутність у психодіагностичних методиках, спрямованих на отримання досвідних даних щодо того, наскільки досліджуваний звернений своїм праксисом у бік того, що відбувається на даний момент навколо нього в даний момент, або своєю ментальністю до того, що знаходиться у певній часовій трансспективі, є, як нам здається, досить абстрактним, хоч і необхідним, щоб надати дослідженню досить чітких обрисів.

Не бажаючи в практичному вимірі множити і так вже досить велику кількість емпіричних даних про реактивну та особистісну тривожність, одержуваних за допомогою практично однієї й тієї ж методики Спілбергера - Ханіна, ми знову звернулися до ідеї Я.Л.Коломінського про реінтерпретацію емпіричних даних, пославшись, зокрема, на дослідження Є.Кілімінченка «Психологічні особливості проявів тривожності у підлітків у процесі шкільного навчання» [28].

Виходячи з того, що реактивна тривожність сигналізує про невизначеність ситуації для досліджуваних, ця невизначеність, яка часто повторюється, може сформувати відповідну особистісну рису, яку оточуючі визначатимуть як особистісну тривожність. Якщо припустити можливість зворотного впливу цієї особистісної риси на сприйняття та переживання поточної ситуації, то в ній індивід може відчувати себе стривоженим, навіть якщо це його перше знайомство з нею.

Звернувши увагу до представлень у зазначених показниках тесту Спілбергера - Ханіна показників реактивної чи особистісної тривожності, ми можемо сформулювати однозначного висновку про переважання однієї з них. Усе це свідчить про необхідність докладнішого аналізу вихідних умов

емпіричного дослідження. Вважаємо, що цей аналіз повинен враховувати системність здійснення психічного відображення в цілому, що підпорядковується, на думку Л.К.Велитченка, суб'єктній системності, яка виявляє себе в «розгортанні» як у загальному принципі здійснення психічного [7].

Якщо прийняти цей принцип, то відчуттям індивідом своєї функціональності в конкретній комунікативно-інтерактивній ситуації вже є оцінка цієї ситуації. Ступінь впевненості стає водночас і самооцінкою, і оцінкою ситуації як такої.

Факт, що у деяких досліджуваних реактивна тривожність виражена більше, ніж особистісна, а в інших - особистісна виражена більше, ніж реактивна, сам по собі нічого не означає, поки не будуть розглянуті більш детальні обставини, пов'язані з явищами ментального порядку та ментальними планами, які відображають включення індивіда до розв'язування конкретного завдання, що викликає стан тривожності.

На відміну від автора роботи, що розглядається тут, що вбачає причину реактивної тривожності в тривожності як властивості темпераменту досить швидко відповідати на зовнішній вплив, ми все-таки схильні бачити її в деякому неузгодженні завдання та її ментальної моделі при необхідності її розв'язування. Однак, ми повинні водночас і погодитися з його твердженням про ступінь знайомства ситуації і, отже, розв'язуваного завдання для зниження рівня тривожності. Інакше кажучи, визначеність ситуації є причиною низького рівня тривоги, і навпаки.

Розглядаючи проблему підліткової тривожності у вказаному контексті, можна розширити її вплив на явища, які не обов'язково пов'язані із шкільними питаннями. Це може включати всі аспекти, з якими підліткам доводиться стикатися у їхніх щоденних взаємодіях та контактах, враховуючи їхні

переживання відносно загального положення в системі міжособистісних відносин.

Використовуючи висновки попередніх підрозділів щодо значущості очікувань підлітків до афіліативних взаємин з учителями і можливості самовираження у взаєминах із однолітками, можна сформулювати висновок про особистісну тривожність як показник сенситивності підлітків до подій, які впливають на формування їхньої особистості.

Високий рівень реактивної тривожності у 8 класі встановлено у 62% учнів і у 65% дев'ятикласників, а середній у 35% восьмикласників та 29% дев'ятикласників [68].

Високий показник особистісної тривожності у цій же вибірці у восьмикласників склав 52% і у дев'ятикласників – 68%, а середній у 43% восьмикласників та 29% дев'ятикласників.

Загальне співвідношенні реактивного та особистісного складає за високим показником 62 : 52 (8 клас) та 65 : 68 (9 клас). Що стосується такого ж співвідношення за середнім показником, то тут ми маємо для 8 класу 35 : 43, а для 9 класу 29 : 29 [68].

За даними, отриманими на іншій вибірці, вищий рівень особистісної тривожності у досліджуваних учнів 9 класу (40%) по відношенню до рівня особистісної тривожності учнів 8 класу (24%), на підставі чого автор цієї роботи схиляється до висновку про більшу сприйнятливність до впливу оточення дев'ятикласників [22].

На рівень особистісної тривожності впливає також гендерна ознака досліджуваного. Так, серед 25 дівчат високу особистісну тривожність мали 28% осіб, середню – 52% та низьку – 20%. В той же час висока особистісна тривожність була встановлена у 48%, середня – у 40% та низька – у 12% досліджуваних. Різниця між гендерними показниками встановлена на рівні  $P < 0,01$  [56].



Серед учнів п'ятого та шостого класу за методикою Спілбергера—Ханіна ситуативна тривожність середнього рівня відмічена у 53,3% досліджуваних, високий рівень встановлено у 25% досліджуваних [Гоцман].

Як бачимо, у кожному конкретному випадку, пов'язаному з вивченням рівня тривожності в окремо взятій виборці, показники реактивної та особистісної тривожності не дають можливості дійти однозначного висновку, в якому простежувалася б якась прийнятна тенденція, що вказує на перевагу того чи іншого виду тривожності.

#### **3.4. Результати шкалування шкільної тривожності у підліткових вибірках**

Враховуючи антиномію між реактивною та особистісною тривожністю як джерело розвитку механізму, що дозволяє особі формувати уявлення про ступінь недружби в її оточенні як на функціональному, так і міжособистісному рівні, важливо визнати наявність загального механізму, який породжує у людини різні переживання. Дані переживання взаємодіють з такими аспектами, як загальна тривожність, соціальний стрес, фрустрація потреби в досягненні, страх самовираження, страх ситуацій оцінки, страх відповіді на очікування тощо.

Важливо розуміти, що ці параметри можуть виявитися різними у різних осіб. Різноманітні відповіді свідчать про динамічний характер всього, що пов'язане із сприйняттям тривожності, яка служить сигналом про необхідність коригування чого-то в даній ситуації.

Продовжуючи в руслі теорії функціональної системи П.К. Анохіна, яка базується на необхідності досягнення індивідом певного результату, можна розглядати підвищення показників за різними параметрами як вказівку на відповідні "больові точки" або дисбаланс, який особа намагається відновити для

забезпечення своєї суб'єктивності. Використовуючи теорію функціональної системи, аналіз показників тесту шкільної тривожності Філіпса стає емпіричним засобом виявлення і оцінки цих дисбалансів.

Такий підхід знаходить відображення в практиці багатьох досліджень, де користувачі тесту шкільної тривожності Філіпса зводять числові дані до текстових викладок теоретичних концепцій та використовують їх для аналізу ступеня значущості різних аспектів для особистісного розвитку підлітка. Наприклад, у дослідженні переходу учнів початкової школи до основної, акцент був зроблений на труднощах та тривожності, зокрема на факторах "фрустрації потреби в досягненні успіху" та "проблем і страхів у відносинах з вчителями", що, на думку автора, вимагає впровадження відповідних заходів [51].

В іншому дослідженні, проведеному на іншій дослідницькій вибірці за методикою «Шкала тривожності» Філіпса, деталізація результатів містить вказівки на найбільше виражений страх самовираження, страх не відповідати очікуванням навколишніх, соціальний страх, низький фізіологічний опір стресу [19].

Показано також, що досліджувані інші вибірки переживають тривогу з приводу перевірки їх знань, досягнень, можливостей, також відчують страх невідповідності очікуванням оточуючих [17].

На основі представлених даних можна зробити висновок, що використання тесту шкільної тривожності Філіпса дозволяє отримати різні результати в різних групах. У вашому дослідженні, де тест застосовувався у двох різних класах однієї школи, ви підкреслили, що кожен клас формує власну соціально-психологічну атмосферу, яка впливає на кожного учня і може викликати в нього різні переживання, включаючи впевненість або, навпаки, тривожність. Це може відображати індивідуальні особливості кожного класу, враховуючи його унікальну динаміку та взаємодію між учнями.

Важливою частиною нашого висновку є те, що психологічна атмосфера в кожному класі впливає на індивідуальні параметри кожного учня. Це свідчить про необхідність враховувати контекст і соціальне середовище при розгляді тривожності учнів і підкреслює важливість індивідуалізованого підходу до психологічного дослідження в шкільному середовищі.

Так, в 5А класі підвищена тривожність (показник  $> 50\%$ ) відмічена у 7 досліджуваних, а в 5Б класі лише у 2 досліджуваних.

Такий показник є свідченням того, що ці два класи вже самі по собі не є рівнозначними в плані базисного емоційного статусу, який не може не вплинути і на загальний настрій і, природно, на поведінку класу як соціально-психологічного цілого не лише загалом, а й у кожному окремому ситуаційному моменті.

Якщо вже на цьому етапі нашого дослідження поставити питання про причину такої розбіжності, то, звісно, виникнуть ймовірні відповіді про деякий емоційний фон, що викликається фактами пережитого неуспіху. Отже, така відповідь, нехай навіть і ймовірна, вже створює відповідну картину, як дитина, яка вирушає до школи, йде туди, передбачаючи деяке неминуче зло, що виходить саме з інтеракцій, кожна з яких має суто особисту прив'язку.

Такий висновок, будучи сформульований дослідником, вже неминуче тягне за собою деяку педагогічно конструктивну пропозицію про необхідність відповідної роботи з цими учнями, що налаштовує їх на самовіддану учнівську працю, що передбачає відповідні дисциплінарні самообмеження, що, однак, мало ймовірно.

Якщо порівняти показник загальної тривожності у досліджуваних із показником рівня соціального страху, то у досліджуваних учнів 5А (5 осіб), так само, як і у учнів 5Б (2 особи), соціальних страхів виявиться набагато менше, що вже саме собою є свідченням того, що учень найбільше турбується з

приводу того, що безпосередньо торкається його не взагалі, а лише того, що стосується його соціальної ролі учня.

Аналогічні міркування можливі і щодо зіставлення показників шкільної тривожності та фрустрації потреби в досягненні успіху. Розглядаючи успіх як установку на реалізацію суб'єктного задуму як засобу отримання певного соціумного статусу, а фрустрацію такого задуму як досить неприємне переживання, то, природно, те, що пов'язано з такими побоюваннями, може розцінюватися і, як правило, розцінюється індивідом як те, чого він хотів би уникнути.

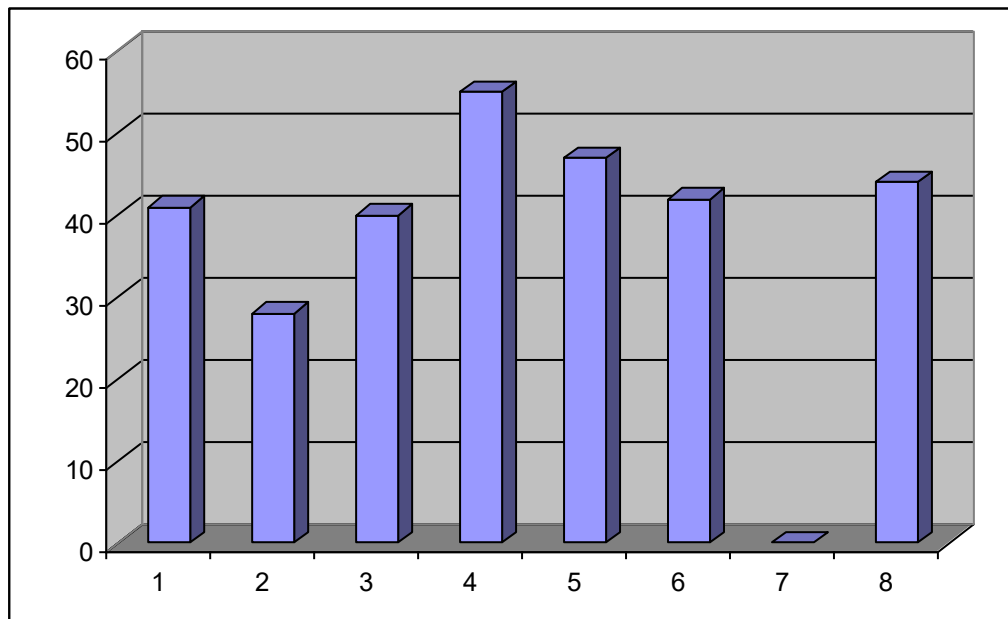


Рис. 1.1. Розташування показників шкал тесту шкільної тривожності (за Є.Кілімінченком)

Примітки: 1 – загальна тривожність в школі; 2 – переживання соціального стресу; 3 – фрустрація потреби в досягненні успіху; 4 - страх самовираження; 5 – страх ситуації перевірки знань; 6 – страх не відповідати очікуванням оточуючих; 7 – низька фізіологічна опірність стресу; 8 – проблеми і страхи у стосунках з учителями.

Наші роздуми про фрустрацію потреби в успіху вказують на важливий аспект тривожності учнів. Слід відзначити, що учні цікавляться досягненням успіху в навчанні і вказали на те, що тривожність може виникати, коли вони намагаються виявити себе через різні дії, такі як участь у виданнях чи виступах.

Доведено, що учні, представляючи свої звіти та відповідаючи на уроках, можуть відчувати стрес через страх перевірки знань та можливих негативних реакцій вчителя чи однокласників. Це вказує на важливість створення підтримуючого навчального середовища, де учні можуть виражати свою індивідуальність без страху.

Наш акцент на усвідомленні очікувань взаємодії та можливих негативних наслідків свідчить про те, що емоційний стан учнів може залежати не лише від зовнішніх обставин, але й від їхніх внутрішніх уявлень та очікувань.

Взагалі, такий підхід до аналізу тривожності учнів враховує різноманітні аспекти їхнього життя та взаємодії в шкільному середовищі, що є ключовим для розуміння та підтримки їхнього психологічного благополуччя.

Враховуючи таку особливість праці учня як залежність від його взаємодії з вчителями, яка не є простою справою, висуває чимало вимог, від ступеня обліку яких залежить практично його учнівське благополуччя і весь результат його багаторічної праці, природно, рідко хто з учасників може точно вказати, чим закінчиться педагогічна взаємодія та які несподіванки вона зможе приготувати.

Взявши за основу концепцію реінтерпретації емпіричних даних, ми можемо проаналізувати результати тесту шкільної тривожності Філіпса [28] та розробити теоретичну модель. Ця модель відтворює ідею трансформації тривожності як емоційного стану в тривожність як стійку рису особистості.

Було встановлено [28], що найбільш вираженим у досліджуваних учнів є страх самовираження – 55% від загальної кількості тверджень за цією шкалою. Це означає, що негативні емоційні переживання ситуацій, зв'язаних з необхідністю саморозкриття, пред'явлення себе іншим, демонстрації своїх можливостей є причиною виникнення тривожності.

Вже сам цей факт з достатньою виразністю демонструє значущість ідеї власної особистості в плані її перетворення на рівноправного учасника соціальних процесів, в яких індивід повинен мати достатній набір суб'єктних функцій, за допомогою яких він зміг би виконувати комунікативно-інтерактивні дії на рівні, що висувається відповідним.

У контексті даної кваліфікаційної роботи нам здається можливим зосередити розгляд саме на суб'єктній основі особистості, що розглядається як системна сукупність освоєних індивідом функцій, яка розуміє їх роль і значення для себе і водночас відчуває невпевненість при їх демонстрації на публіку, що, власне, і породжує почуття тривожності.

На другому місці у таблиці знаходиться страх ситуації перевірки знань – 46,7%. Цей результат указує на те, що учні переживають тривогу у зв'язку з реальними або очікуваними ситуаціями публічної перевірки знань.

Якщо виходити з уявлення про особистість як носія певної соціальної функції, завдяки якій вона позиціонує себе у відповідному соціальному оточенні та отримує від нього особистісні бонуси, що дають йому певні поведінкові привілеї, то все, що пов'язане з просуванням до шуканого результату, не може бути визначено однозначно і, природно, може сприйматися з деякою часткою тривожності як не зовсім однозначно певна подія.

Третє місце у таблиці займає показник за шкалою «Проблеми і страхи у стосунках з учителями» (43.8%). Цей показник, який все ж таки наближається до 50%, вказує на тенденцію до зростання рівня тривожності у зв'язку із стосунками з учителями.

Маючи на меті довести судження про те, що тривожність є не тільки емоційним станом, а й особистісною якістю, пов'язаною з ситуаціями, в яких індивід бере участь у здійсненні діяльнісних функцій, які дають йому право позиціонувати себе особистістю за рахунок участі у відповідних міжособистісних відносинах, ми не можемо обійти увагою той факт, що саме шкала, в якій описуються суб'єкт-суб'єктні умови, виявляється в трійці параметральних умов особистісного розвитку.

### **Висновки до третього розділу**

1. Реінтерпретація емпіричних даних, отриманих за допомогою шкали тривоги Тейлора на підлітковій вибірці свідчить про високий рівень тривожності у 32% досліджуваних, середній у 54%.. За допомогою шкали Бека встановлено досить високий рівень проявів депресії (55%). На переживання стану тривожності впливає проживання в повній чи не в повній сім'ї. Підвищена тривожність діагностовано у 24% досліджуваних. Значно підвищена тривожність встановлено у 14% досліджуваних осіб. Дуже висока тривожність властива 5% досліджуваних осіб, хоча нормальний рівень тривожності зазначено у 52% досліджуваних.

Реінтерпретація даних про прояв тривожності при порівнянні вибірок п'ятикласників і восьмикласників показала, що п'ятикласники загалом тривожніші, ніж восьмикласники швидше за все через різницю в минулому досвіді, що дає можливість укладати про більшу резистентність по відношенню до прояву тривожності осіб з більшим досвідом.

2. Реінтерпретація емпіричних даних про особливості здійснення комунікативно-інтерактивних відносин у системі «вчитель – учень», яка розглядається як основна детермінанта явищ тривожності ситуативного та/або особистісного плану, дозволяє дійти висновку про необхідність враховувати

конкретні обставини при формулюванні припущень про конкретні причини ситу тривожності у кожному даному випадку. Отримані дані вказують на значущість для учнів емоційних контактів з учителем. Ці дані ми розглядаємо як підставу для висновку про те, саме особливості емоційних контактів з учителями може бути джерелом невизначеності і сприяти виникненню емоції тривоги.

Середній показник реактивної і особистісної тривожності має середній рівень, хоча показник особистісної тривожності дещо більше. Це може свідчити про те, що для обстежених школярів ситуація менше впливає на їх тривожність, чим переживання свого загального положення в системі міжособистісних стосунків.

Встановлено більшу вираженість показника особистісної тривожності у порівнянні з показником реактивної тривожності, що свідчить про більшу впливовість на підлітків їхнього загального положення в системі міжособистісних стосунків у порівнянні з тим, що відбувається у конкретній ситуації. Це вказує на сенситивність підлітків до всієї сукупності життєвих ситуацій (взаємини у родині, поза класом і школою) і, отже, на залежність його емоційного комфорту і рівня його тривожності від достатньо широкого кола вища та подій.

Диференціювання емоційних станів підлітків за такими параметрами, як загальна тривожність, переживання соціального стресу, фрустрація потреби в досягненні, страх самовираження, страх ситуації перевірки знань, страх відповідати очікуванням, фізіологічний опір стресу, проблеми і страхи у відносинах з вчителями показало, що найбільш вираженим у досліджуваних учнів є страх самовираження, страх ситуації перевірки знань та проблеми і страхи у стосунках з учителями».

Визначено значущість ситуацій самовираження для особистості підлітка. Отримані дані можуть бути використані не тільки як емпірична вказівка на



найбільш суттєву причину виникнення тривожності у підлітковому віці, але і як уточнення щодо загальних детермінант розвитку особистості підлітка. Відповідно до цього твердження можна сформулювати попередній висновок про самовираження як провідну тенденцію психічного розвитку у підлітковому віці.

Виявлено особливості поведінкових реакцій підлітків при наявності тривожності. Поведінці підлітків властиве достатньо виражене небажання міняти свою думку, що одного разу вже склалася, стійкість емоційних реакцій, бажання зберігати звичні способи поведінки.

## ВИСНОВКИ

У кваліфікаційній роботі наведено теоретичне узагальнення проблеми тривоги та тривожності у складі загальної системи емоцій та емоційних станів особистості. Проведена теоретична та практична робота дало можливість дійти наступних висновків.

1. Явище тривожності, характеризується складною системною поведінковою та відбивною симптоматикою, зазвичай пов'язане з очікуванням конкретної небезпеки, що викликає стан дискомфорту. Це явище також асоціюється з формуванням відповідної особистісної риси, яка не лише впливає на реалізацію функціональних схем індивіда, але й свідчить про виникнення діалектичного протиріччя як основного джерела розвитку особистості взагалі та її окремих функціональних систем.

Комунікативно-інтерактивна процесуальність індивіда пов'язана з аналізом соціальних обставин, що виводять його на проблему прийняття рішень. Позитивний результат реалізації цих рішень, передбачаючи певну підсумкову невизначеність, зазвичай супроводжується ментальною та емоційною реакцією, яка набуває тривожного відтінку. Ця реакція пов'язана з потенційним ризиком неуспіху, що може стати досить стійким емоційним явищем, трансформуючись в особистісну рису з часом.

2. Психологічною детермінантою тривожності як особистісної риси є порушення функціональної, міжособистісної та внутрішньо особистісної рівноваги під час реалізації функціональних систем. Ці порушення відчуються як стан невизначеності щодо досягнення бажаного результату, при цьому існує свідомість можливої невдачі. Цей стан тривожності має продовження у взаємодії між особами (міжособистісні відносини) та взаємодії індивіда з оточуючим середовищем (функціональні та діяльнісні відносини).

Тривожність, як системне явище, корениться в відповідних причинно-наслідкових зв'язках на індивідуально-особистісному рівні, і включає як темпераментальні, так і власне особистісно-поведінкові фактори. Вона може бути спричинена не лише повторюваними ситуаційними обставинами, але й визначати особистісні властивості.

3. Базисна тривожність, будучи вихідною основою тривожності як такої, набуває відповідного особистісного нюансування за рахунок практики соціумних та діяльнісних взаємовідносин, у яких індивід бере участь із установкою на відповідний рівень соціумних та діяльнісних досягнень, реалізуючи тим самим власну програму особистісного розвитку відповідного рівню мотивації досягнення.

Базисна тривожність, діагностована за допомогою таких методик, як госпітальна шкала тривоги та депресії, особистісна шкала проявів тривоги Тейлора, шкала тривоги Бека, опитувальник з генералізованої тривоги, шкала тривоги Гамільтона тощо служить для отримання відомостей про те, як ця психологічна особливість індивіда «обростає» комунікативно-інтерактивними подробицями, пов'язаними з безпосередніми соціумними контактами безпосередньо особистісного плану, одержуваними за допомогою шкали тривоги Ч.Д. Спілбергера – Ю.Л. Ханіна та тесту рівня шкільної тривожності Філіпса.

4. Принциповою умовою вивчення тривожності у школярів, у нашому випадку, учнів підліткового віку, є отримання відомостей про особливості їх комунікативно-інтерактивних відносин у контексті їхньої навчальної діяльності, що здійснюється як педагогічна взаємодія в системі «вчитель – учень». Для цього застосовувався метод аналогового моделювання педагогічної взаємодії при зверненні до можливостей методу реінтерпретації (Я.Л.Коломінський) емпіричних даних про педагогічну взаємодію, одержаних дослідником

психології педагогічної взаємодії Л.К.Велитченком за допомогою його опитувальника «Спілкування з учителем на уроці».

5. Реінтерпретація емпіричних даних, отриманих за допомогою шкали тривоги Тейлора на підлітковій вибірці свідчить про високий рівень тривожності у 32% досліджуваних, середній у 54%.. За допомогою шкали Бека встановлено досить високий рівень проявів депресії (55%). На переживання стану тривожності впливає проживання в повній чи не в повній сім'ї. Підвищена тривожність діагностовано у 24% досліджуваних. Значно підвищена тривожність встановлено у 14% досліджуваних осіб. Дуже висока тривожність властива 5% досліджуваних осіб, хоча нормальний рівень тривожності зазначено у 52% досліджуваних.

Реінтерпретація даних про прояв тривожності при порівнянні вибірок п'ятикласників і восьмикласників показала, що п'ятикласники загалом тривожніші, ніж восьмикласники швидше за все через різницю в минулому досвіді, що дає можливість укладати про більшу резистентність по відношенню до прояву тривожності осіб з більшим досвідом.

6. Реінтерпретація емпіричних даних про особливості здійснення комунікативно-інтерактивних відносин у системі «вчитель – учень», яка розглядається як основна детермінанта явищ тривожності ситуативного та/або особистісного плану, дозволяє дійти висновку про необхідність враховувати конкретні обставини при формулюванні припущень про конкретні причини ситу тривожності у кожному даному випадку. Отримані дані вказують на значущість для учнів емоційних контактів з учителем. Ці дані ми розглядаємо як підставу для висновку про те, саме особливості емоційних контактів з учителями може бути джерелом невизначеності і сприяти виникненню емоції тривоги.

7. Середній показник реактивної і особистісної тривожності має середній рівень, хоча показник особистісної тривожності дещо більше. Це може свідчити

про те, що для обстежених школярів ситуація менше впливає на їх тривожність, чим переживання свого загального положення в системі міжособистісних стосунків.

Встановлено більшу вираженість показника особистісної тривожності у порівнянні з показником реактивної тривожності, що свідчить про більшу впливовість на підлітків їхнього загального положення в системі міжособистісних стосунків у порівнянні з тим, що відбувається у конкретній ситуації. Це вказує на сенситивність підлітків до всієї сукупності життєвих ситуацій (взаємини у родині, поза класом і школою) і, отже, на залежність його емоційного комфорту і рівня його тривожності від достатньо широкого кола вища та подій.

8. Диференціювання емоційних станів підлітків за такими параметрами, як загальна тривожність, переживання соціального стресу, фрустрація потреби в досягненні, страх самовираження, страх ситуації перевірки знань, страх відповідати очікуванням, фізіологічний опір стресу, проблеми і страхи у відносинах з вчителями показало, що найбільш вираженим у досліджуваних учнів є страх самовираження (55%), страх ситуації перевірки знань (46,7%) та проблеми і страхи у стосунках з учителями» (43.8%).

9. Визначено значущість ситуацій самовираження для особистості підлітка. Отримані дані можуть бути використані не тільки як емпірична вказівка на найбільш суттєву причину виникнення тривожності у підлітковому віці, але і як уточнення щодо загальних детермінант розвитку особистості підлітка. Відповідно до цього твердження можна сформулювати попередній висновок про самовираження як провідну тенденцію психічного розвитку у підлітковому віці.

Виявлено особливості поведінкових реакцій підлітків при наявності тривожності. Поведінці підлітків властиве достатньо виражене небажання

міняти свою думку, що одного разу вже склалася, стійкість емоційних реакцій, бажання зберігати звичні способи поведінки.

Розглядаючи проблему тривожності в контексті особистісної системи індивіда як певне передбачувальне відреагування на майбутні, особистісно значущі події, подані у вигляді варіантів їхнього суб'єктного моделювання, вважаємо в плані перспективного планування цієї проблематики розробити схему вивчення впливу ступеня точності моделі на поточний стан тривожності у виконавця цієї схеми.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Алова А. Вирішення шкільних конфліктів. *Відкритий урок: розробки, технології, досвід*. 2013. № 9. С. 18–27.
2. Бабаян Ю. О., Коновалюк О.О. Взаємозв'язок тривожності та навчальної успішності молодших школярів. *Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В. О. Сухомлинського. Серія: Психологічні науки*. 2014. Вип. 2.12. – С. 18–21.
3. Барановська Я. Г. Емпіричні дослідження тривожності в підлітковому віці. *Інсайт. Науковий журнал*. 2019. Випуск 2. С. 37 – 43.
4. Блохіна І.О. Психологічні причини виникнення тривожності у студентів. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія Психологія*. 2021. Випуск 4. С.82 – 86.
5. Божик Л.М. Підліток на шляху до себе. *Шкільний світ*. 2000. №5. – С. 2
6. Велитченко Л.К. Психологічні основи педагогічної взаємодії: дис. ... д-ра. психол. наук: 19.00.07 / Національний педагогічний університет імені М.П.Драгоманова, Київ, 2006. 508 с.
7. Велитченко Л.К. «Розгортання» як загальний принцип здійснення психічного. *Development and modernization of pedagogical and psychological sciences: experience of Poland and prospects of Ukraine. Collective monograph. Volume 1. Lublin, Izdevnieciba «Baltija Publishing»*, 2017. Pp. 86 – 100.
8. Вереніч Н. Особливості тривожності сучасних підлітків. *Психолог*. 2004. №23-24. С. 41-42.
9. Вікова та педагогічна психологія: навчальний посібник / О.В. Скрипченко та ін. К.: Каравела, 2009. 400с.

10. Волошок О.В. Особистісні чинники тривожності студентської молоді. *Вісн. Одес. нац. ун-ту. Психологія*. 2012. Вип. 8. С. 479-484.
11. Волошок О.В. Психологічний аналіз проблеми тривожності особистості. *Проблеми сучасної психології. Збірник наукових праць К-ПНУ ім. І.Огієнка, Інститут психології ім. Г.С. Костюка АПН України*. 2010. Вип. 10. – С.120-128
12. Галієва О.А. Диференціація понять «тривога» і «тривожність». *Психологія і соціальна робота*. 2019. Том 24. № 1(49). С. 32 – 48.
13. Гончаренко Т. Тривожна дитина. *Психолог*. 2004. № 5. С. 4–5.
14. Гоцман Д.В. Особливості прояву тривожності та самооцінки у підлітковому віці. *Дипломна робота. Спеціальності 053 Психологія. Рівень вищої освіти – перший (бакалаврський)*. Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича. Чернівці, 2022. 84 с.
15. Грек О.М., Нестерова О.В. Особливості психологічного супроводу тривожних молодших школярів із неповних сімей в умовах рекреації. *Наука і освіта*. №9. 2016. С. 47 – 51.
16. Гринечко А.Я. Співвідношення рівнів тривожності та самооцінки сучасної молоді. *Вісник психології і соціальної педагогіки*. 2010. Вип. 2. С. 54-72.
17. Дмитрієва С. М., Мачушник О. Л. Психологічні детермінанти підліткової тривожності. *Вісник*. № 3 (37). 2018. К.: Видавництво КІБіТ, 2018. С. 13-18.
18. Дробот О.В. Особистісна тривожність в юнацькому віці: специфіка гендерних проявів. *Вчені записки ТНУ імені В.І. Вернадського. Серія: Психологія. Загальна психологія. Історія психології*. 2022. Том 33 (72). № 3. С. 59 – 64.
19. Дударчук Т., Кульчицька А. Психологічні особливості шкільної тривожності підлітків. *Особистість і суспільство: методологія та*



- практика сучасної психології: матеріали VI Міжнар. наук.-практ. інтернет-конф. (13 трав. 2019 р.) / За заг. ред. Я. О. Гошовського, О. В. Лазорко, А. В. Кульчицької, Т. В. Федотової. Луцьк : ПП Іванюк В. П, 2019. С. 132-135.*
- 20.Іванова Т.В Тривога як психологічний феномен. *Вісник Львівського університету. Серія психологічні науки.* 2020. Випуск 6. С. 72 – 78.
- 21.Іванова Т.В., Зимогляд І. Тривога як психологічний феномен. *Соціально-гуманітарні аспекти розвитку сучасного суспільства: матеріали Всеукраїнської наукової конференції викладачів, аспірантів, співробітників та студентів, м. Суми, 23-24 квітня 2015 року. Суми: СумДУ, 2015. С. 237-239.*
- 22.Ілляшик К. Прояви тривожності у підлітковому віці. *Актуальні проблеми психології в закладах освіти.* 2022. №6. С. 52 – 56.
- 23.Ільків Х. Результати дослідження тривожності особистості в юнацькому віці. *Видатні постаті психології: історія, сучасність і перспективи : матеріали VIII регіонального наукового семінару (10 травня 2022 р., м. Львів). Львів, 2022. С. 66–68.*
- 24.Калюжна Є.М. Психолого-педагогічні чинники тривожності у підлітків, *Динаміка наукових досліджень-2005: Матеріали IV Міжн. наук.-практ. конф. 20-30 червня 2005 р., Дніпропетровськ, Т. 47, С. 20–22.*
- 25.Коваль О. Тематичний словник-довідник з психології та педагогіки: Навчальний посібник. Вид. 2-ге.доповнене та перероблене. Тернопіль: ТНЕУ, 2013. 138 с.
- 26.Каськов І., Хуртенко О. Психологічний феномен тривожних переживань молодших школярів із неповних сімей. *Вісник Національного університету оборони України, 2020. Вип. 53(3). С. 77–83.*

27. Качаєва А. Шкільна тривожність: її вплив на розвиток учня. *Психолог.* – 2000– № 13. – С. 4.
28. Кілімінченко Є.В. Психологічні особливості проявів тривожності у підлітків у процесі шкільного навчання. *Дипломна робота. Спеціальності 053 Психологія. Рівень вищої освіти – перший (бакалаврський).* Ізмаїльський державний гуманітарний університет. Ізмаїл, 2022. 63 с.
29. Кіріченко Д. І. Причини та ознаки тривожності у дітей молодшого шкільного віку. *Соціально-психологічні технології розвитку особистості* : зб. наук. праць за матеріалами V Міжнародної науково-практичної конференції молодих вчених, аспірантів та студентів (м. Херсон, 14 травня 2020 р.) Херсон : ФОП Вишемирський В.С., 2020. С. 156-159.
30. Наугольник Л.Б. Тривожність у міжособистісних відносинах працівників міліції. *Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ. Серія психологічна.* 2012. №1(2). С. 295 – 304.
31. Неведомська Є. О. , Михайловська Т. О. Вплив темперамента студента на його тривожність. *Наукове товариство Smart and Young.* С. 145 – 151.
32. Максименко С., Яковлева Н. Генералізований тривожний розлад у міжнародному форматі DSM-V у людей з вадами слуху в їхньому соціальному житті. *Psychological journal*, 2018. # 15(5). pp 98-112.
33. Омельченко Я.М., Кісарчук З. тГ. Психологічна допомога дітям з тривожними станами. К.: Шк.. світ, 2011. 112 с.
34. Осадько О. Страх тривоги: специфіка психологічної допомоги. *Психолог.* 2004. № 13. С.9-12..

35. Основи психології / за ред. Киричука О.В., Роменця В.А. 4-те вид., стереотип. К.: Либідь, 1999. 632 с.
36. Павлик Н.В. Психологічні детермінанти гармонійного розвитку особистості. URL: <https://lib.iitta.gov.ua> > Тези особ. розвиток Ха...
37. Папуча М. В., Наконечна М.В. Проблема розвитку в психології особистості : навч. посібн. Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя, 2018. 52 с.
38. Пересадчак О. Фактори впливу на розвиток дитячої тривожності. *Психолог.* 2003. № 2. С. 6–9.
39. Помиткіна Л.В., Полухіна М.П. Соціально-психологічні чинники шкільної тривожності молодших школярів. *Актуальні проблеми психології: Зб. наук. пр. Інституту психології імені Г.С.Костюка.* К.: ДП «Інформаційно-аналітичне агенство», 2015. Том. X. Психологія навчання. Генетична психологія. Медична психологія. Вип. 27. С.482-492.
40. Приходько Ю.О., Юрченко В.І. Психологічний словник-довідник: навчальний посібник. К.: Каравела, 2012. 328 с.
41. Психологічний словник / Авт.-уклад. В. В. Синявський, О. П. Сергеєнкова / За ред. Н. А. Побірченко. Київ : Науковий світ, 2007. 274 с.
42. *Психологічний словник / за ред. В. І. Войтка. Київ: Вища шк., 1982. 214 с.*
43. Психологія особистості: Словник довідник / за редакцією П.П. Горностаєва, Т.М. Титаренко. Київ: Рута, 2001. 320 с.
44. Савчин М.В. Василенко Л.П. Вікова психологія: навчальний посібник. К.: Академвидав, 2005. 360 с.
45. Скожець Н. В. Особистісна тривожність як бар'єр встановлення міжособистісних зв'язків : *кваліфікаційна робота на здобуття*

освітнього ступеня магістр за спеціальністю „053 — психологія“.  
Тернопіль: ТНТУ, 2022. 75 с.

- 46.Смук О. Сучасні теоретичні підходи до проблеми психічного розвитку особистості. *Науковий вісник Ужгородського національного університету*. Серія “Педагогіка, соціальна робота“. Випуск 16-17. С. 89 – 92.
- 47.Ставицька С. О. Психолого-педагогічні умови подолання особистісної тривожності у дітей молодшого шкільного віку: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. псих. наук : спец. 19.00.07 "Педагогічна та вікова психологія" / – Київ, 1999. – 19 с.
48. Станчишин В. Стіни в моїй голові. Київ : Віхола, 2021. 206 с.
- 49.Степанов О.В. Психологічна енциклопедія. К.: Академвидав. 2006. 424 с.
- 50.Стрілецька І.І. Тривожність як індивідуальна властивість особистості (теоретичний аспект). *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П Драгоманова*. 2015. Серія 12: Психологічні науки. Випуск 1(46). С. 266 – 272.
- 51.Татьянчиков А.О. Динаміка шкільної тривожності учнів на етапі переходу до навчання в основній школі. *Вісник Харківського національного університету*. 2013. №1065. С.156 – 159.
- 52.Токарева Н. М. Лабіринти дорослішання: психічний розвиток особистості підлітково-юнацького віку : монографія. Кривий Ріг : ТОВ «НВП "Інтерсервіс"», 2021. 216 с.
- 53.Томчук С.М., Томчук М.І. Психологія тривоги, страху та агресії особистості в освітньому процесі: [монографія]. Вінниця: КВНЗ «ВАНО», 2018. 200 с.

- 54.Тхір В.А. Взаємозв'язок між уявою та тривожність під час пандемії COVID 19. *Кваліфікаційна робота бакалавра за освітньою програмою «Психологія» першого (бакалаврського) рівня вищої освіти галузь знань 05 - Соціальні та поведінкові науки спеціальність 053 «Психологія»*. Миколаїв, 2022. 87 с.
- 55.Халік О.О. Тривожність як чинник дезадаптації практичних психологів-початківців: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психолог. наук: спец.: 19.00.07 / Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова. – К., 2010. – 16 с.
- 56.Хом'як М. А. Особистісна тривожність і шляхи її подолання в підлітковому віці. *Кваліфікаційна робота на здобуття освітнього ступеня магістр за спеціальністю „053 — психологія“*. Тернопіль: ТНТУ, 2022. 91 с.
- 57.Українська психологічна термінологія: словник-довідник / за ред. М.-Л. А. Чепи. К.: ДП "Інформаційно-аналітичне агенство", 2010. 302 с.
- 58.Філоненко Ю. Психологічні особливості тривожності в юнацькому віці. *Актуальні проблеми психології в закладах освіти*. 2022. №8. С. 86–94.
- 59.Філософсько-енциклопедичний словник. К.: Інститут філософії імені Г.Сковороди, НАНУ, 2002.
- 60.Царькова О.В., Радченко С.В. Теоретичні аспекти прояву психологічного феномену тривожності. *Актуальні проблеми психології. Том VII. Екологічна психологія. Випуск 38*. С. 479 – 491.
- 61.Цумарева Н.В. Тривожність як показник емоційного неблагополуччя та індикатор емоційної депривації в дітей молодшого шкільного віку. *Вчені записки ТНУ імені В.І. Вернадського. Серія: Психологія*. 2020. Том 31 (70) № 4. С. 260 – 266.

62. Чернега А.С. Психологічні особливості тривожності підлітків. Донецький національний університет імені Василя Стуса, 2019. Матеріали наукової конференції (2017-2018 рр.). Том 1. С. 192 – 195.
63. Чуйко О.В., Іванова І.В. Вплив рівня тривожності на успішність навчальної діяльності підлітків. *Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. Том XI. Випуск 16. Психологія особистості. Психологічна допомога особистості.* Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2017. С. 215-226.
64. Шапар В. Б. Сучасний тлумачний психологічний словник. Х.: Прапор, 2007. 640 с
65. Шевченко В., Мольченко Д. Психологічні особливості впливу ситуативної тривожності на ефективність публічного виступу. *Науковий вісник МНУ імені В.О. Сухомлинського.* 2016. № 1 (16). С. 229 – 235.
66. Шевченко Н.Ф. Особистісна тривожність та шкільна адаптованість у підлітків: співвідношення та вікова динаміка. *Вісник.* 2006. №16. С.166-177.
67. Шевченко Н.Ф., Заможна Є.М. Гіперфункція тривожності у підлітків: превентивна стратегія. *Практична психологія та соціальна робота.* 2007. № 7. С. 17-22.
68. Шпортун О.М. Психологічні особливості прояву тривожності у підлітковому віці. *Габітус.* 2020. Вип. 19. С.157 – 163.
69. Яремко Р., Гродська В., Дзюбак А., Ільків Х. Теоретичне дослідження проблеми тривожності особистості у психологічній літературі. *Молодий вчений,* 2022. №5 (105). С.83-86.

70. Ясточкіна І. Особистісна тривожність як соціально-психологічна проблема. *Вісник Львівського університету. Серія психологічні науки*. 2020. Випуск 6. С. 165–170
71. Spielberger C. D. Trait-state anxiety and motor behavior. *Journal of motor behavior*. 1971. Vol. 3. pp 265 – 279.

## ДОДАТКИ

## Додаток А

## Опитувальник «Спілкування з учителем на уроці»

1. Мене задовольняє спілкування з учителями на уроці
  - 1.1 завжди 1.2 часто 1.3 рідко 1.4 ніколи
2. Мені здається, що вчителі добре до мене ставляться
  - 2.1 усі 2.2 більшість 2.3 деякі 2.4 ніхто
3. Мені здається, що вчителі розуміють мій душевний стан
  - 3.1 завжди 3.2 часто 3.3 іноді 3.4 ніколи
4. Буває, що я порушую дисципліну на уроці
  - 4.1 завжди 4.2 часто 4.3 іноді 4.4 ніколи
5. Пояснення вчителя на уроці мені здається незрозумілим
  - 5.1 завжди 5.2 часто 5.3 іноді 5.4 ніколи
6. В мовленні вчителя є слова, які мені незрозумілі
  - 6.1 багато 6.2 середньо 6.3 мало 6.4 немає таких слів
7. Мені здається, що вчитель говорить занадто складно
  - 7.1 завжди 7.2 часто 7.3 іноді 7.4 ніколи
8. Мені здається, що вчителю байдуже, чи розуміють його учні на уроці чи ні
  - 8.1 завжди 8.2 часто 8.3 іноді 8.4 ніколи
9. Мені здається, що вчителі володіють своїм навчальним предметом
  - 9.1 усі 9.2 більшість 9.3 деякі 9.4 ніхто
10. Буває, що я думкою раджуся, сперечаюся, розмовляю з учителем, який мені чимось подобається
  - 10.1 завжди 10.2 часто 10.3 іноді 10.4 ніколи
11. Я вважаю, що я цікава, хороша, правильна людина
  - 11.1 завжди 11.2 часто 11.3 іноді 11.4 ніколи
12. Мені здається, що вчителі намагаються пояснювати на уроці дохідливо і доступно
  - 12.1 усі і завжди 12.2 більшість і в більшості випадків 12.3 деякі і іноді 12.4 ніхто і ніколи
13. Буває, що слова вчителя боляче ранять мене
  - 13.1 завжди 13.2 часто 13.3 іноді 13.4 ніколи
14. Учителі на уроці показують свою прихильність до учнів
  - 14.1. завжди 14.2 часто 14.3 іноді 14.4 ніколи
15. Мені байдуже, що думають про мене вчителі
  - 15.1 завжди 15.2 часто 15.3 іноді 15.4 ніколи
16. У своєму мовленні я вживаю слова з мови вчителів



- 16.1 завжди 16.2 часто 16.3 іноді 16.4 ніколи
17. Мені здається, що мені були корисні поради вчителів  
17.1 завжди 17.2 часто 17.3. іноді 17.4 ніколи
18. Мене дратує моя власна нетямущість на уроці  
18.1 завжди 18.2 часто 18.3 іноді 18.4 ніколи
19. Буває, що на уроці мені хочеться перепитати вчителя  
19.1 завжди 19.2 часто 19.3 іноді 19.4 ніколи
20. Вважаю, що моє мовлення далеко від досконалості  
20.1 завжди 20.2 часто 20.3 іноді 20.4 ніколи
21. Мені здається, що вчителі розмовляють на їхній власній, “вчительській” мові  
21.1 завжди 21.2 часто 21.3 іноді 21.4 ніколи
22. Мені здається, що серед учителів зустрічаються цікаві люди  
22.1 завжди 22.2 часто 22.3 іноді 22.4 ніколи
23. Вважаю, що моїм однокласникам хотілося би мати старшого друга серед учителів  
23.1 усім 23.2 багатьом 23.3 деяким 23.4 нікому
24. Мені здається, що на уроці вчителі лише переказують нам зміст тексту з підручника  
24.1 усі 24.2 багато з них 24.3 деякі 24.4 ніхто
25. Мені здається, що учні розуміють душевний стан учителів  
25.1 завжди 25.2 часто 25.3 іноді 25.4 ніколи
26. Мені здається, що мої очікування відносно доброзичливих контактів з учителями збуваються  
26.1 завжди 26.2 часто 26.3 рідко 26.4 ніколи
27. Мені здається, що вчителі прагнуть повідомляти учням знання, але не прагнуть розвивати їх інтелект  
27.1 завжди 27.2 часто 27.3 рідко 27.4 ніколи
28. Моє положення в класі залежить від моїх успіхів в навчанні  
28.1 завжди 28.2 часто 28.3 рідко 28.4 ніколи
29. Моє ставлення до себе залежить від моїх успіхів в навчанні  
29.1 завжди 29.2 часто 29.3 рідко 29.4 ніколи
30. Мені здається, що в спілкуванні з учителями конфлікти неминучі  
30.1 завжди 30.2 часто 30.3 рідко 30.4 ніколи
31. Мені здається, що я можу по мові учителя (як він пояснює урок, звертається до учнів) визначити його характер  
31.1 завжди 31.2 часто 31.3 рідко 31.4 ніколи
32. Якщо мені учитель не подобається, я намагаюся показати йому це  
32.1 завжди 32.2 часто 32.3 рідко 32.4 ніколи
33. Мені хочеться, щоб на уроці вчителі частіше зверталися до мені  
33.1 завжди 33.2 часто 33.3 рідко 33.4 ніколи
34. Вважаю, що навчання є другорядною справою(є справи більш важливі)  
34.1 завжди 34.2 часто 34.3 рідко 34.4 ніколи
35. Я не думаю, що моє майбутнє залежить від моїх успіхів в навчанні  
35.1 завжди 35.2 часто 35.3 рідко 35.4 ніколи

36. Мені здається, що учні розмовляють на своїй власній, “учнівській” мові 36.1  
завжди 36.2 часто 36.3 рідко 36.4 ніколи

Додаток Б  
Шкала самооцінки  
(Ч.Д. Спілбергер, Ю.Л. Ханін)

1. Я спокоен.
2. Мне ничего не угрожает.
3. Я нахожусь в напряжении.
4. Я испытываю сожаление.
5. Я чувствую себя свободно.
6. Я расстроен.
7. Меня волнуют возможные неудачи.
8. Я чувствую себя отдохнувшим.
9. Я встревожен.
10. Я испытываю чувство внутреннего удовлетворения.
11. Я уверен в себе.
12. Я нервничаю.
13. Я не нахожу себе места.
14. Я взвинчен.
15. Я не чувствую скованности, напряженности.
16. Я доволен.
17. Я озабочен.
18. Я слишком возбужден, и мне не по себе.
19. Мне радостно.
20. Мне приятно.
21. Я испытываю удовольствие.
22. Я очень быстро устаю.
23. Я легко могу заплакать.
24. Я хотел бы быть таким же счастливым, как и другие.
25. Нередко я проигрываю из-за того, что недостаточно быстро принимаю решения.
26. Обычно я чувствую себя бодрим.
27. Я спокоен, хладнокровен и собран.
28. Ожидаемые трудности обычно очень тревожат меня.
29. Я слишком переживаю из-за пустяков.
30. Я вполне счастлив.
31. Я принимаю все слишком близко к сердцу.
32. Мне не хватает уверенности в себе.
33. Обычно я чувствую себя в безопасности.
34. Я стараюсь избегать критических ситуаций и трудностей.

35. У меня бывает хандра.  
 36. Я доволен.  
 37. Всякие пустяки отвлекают и волнуют меня.  
 38. Я так сильно переживаю свои разочарования, что потом долго не могу о них забыть.  
 39. Я уравновешенный человек.  
 40. Меня охватывает сильное беспокойство, когда я думаю о своих делах и заботах.

### Обработка данных

Підраховується сума чисел, записаних при відповіді на твердження: №№ 3, 4, 6, 7, 9, 12, 13, 14, 17, 18 – (1)Σ, потім сума решти чисел: №№ 1, 2, 5, 8, 10, 11, 15, 16, 19, 20 – (2). Σ Потім обчислюється показник рівня реактивної тривожності:

$$PT = \Sigma_1 - 2 + 35.$$

Аналогічним чином підраховується рівень особової тривожності:

$$LT = \Sigma_1 - 2 + 35.$$

де  $\Sigma_1$  – сума чисел-відповідей на твердження №№ 22, 23, 24, 25, 28, 29, 31, 32, 34, 35, 37, 38, 40;

$\Sigma_2$  – сума решти чисел за пунктами №№ 21, 26, 27, 30, 33, 36, 39.

Якщо отримана сума менше **30** – це показник низької тривожності

**31-45** – помірна тривожність

**46 і більш** – висока тривожність.

## Додаток В

## Методика діагностики рівня шкільної тривожності Філіпса

1. Трудно ли тебе держаться на одном уровне со всем классом?
2. Волнуешься ли ты, когда учитель говорит, что собирается проверить, насколько ты знаешь материал?
3. Трудно ли тебе работать в классе так, как этого хочет учитель?
4. Снится ли тебе временами, что учитель в ярости от того, что ты не знаешь урок?
5. Случалось ли, что кто-нибудь из твоего класса бил или ударял тебя?
6. Часто ли тебе хочется, чтобы учитель не торопился при объяснении нового материала, пока ты не поймешь, что он говорит?
7. Сильно ли ты волнуешься при ответе или выполнении задания?
8. Случается ли с тобой, что ты боишься высказываться на уроке, потому что боишься сделать глупую ошибку?
9. Дрожат ли у тебя колени, когда тебя вызывают отвечать?
10. Часто ли твои одноклассники смеются над тобой, когда вы играете в разные игры?
11. Случается ли, что тебе ставят более низкую оценку, чем ты ожидал?
12. Волнует ли тебя вопрос о том, не оставят ли тебя на второй год?
13. Стараешься ли ты избегать игр, в которых делается выбор, потому что тебя, как правило, не выбирают?
14. Бывает ли временами, что ты весь дрожишь, когда тебя вызывают отвечать?
15. Часто ли у тебя возникает ощущение, что никто из твоих одноклассников не хочет делать то, чего хочешь ты?
16. Сильно ли ты волнуешься перед тем, как начать выполнять задание?
17. Трудно ли тебе получать такие отметки, каких ждут от тебя родители?
18. Боишься ли ты временами, что тебе станет дурно в классе?
19. Будут ли твои одноклассники смеяться над тобой, ли ты сделаешь ошибку при ответе?
20. Похож ли ты на своих одноклассников?
21. Выполнив задание, беспокоишься ли ты о том, хорошо ли с ним справился?
22. Когда ты работаешь в классе, уверен ли ты в том, что все хорошо запомнишь?
23. Снится ли тебе иногда, что ты в школе и не можешь ответить на вопрос учителя?

24. Верно ли, что большинство ребят относится к тебе по-дружески?
25. Работаешь ли ты более усердно, если знаешь, что результаты твоей работы будут сравниваться в классе с результатами твоих одноклассников?
26. Часто ли ты мечтаешь о том, чтобы поменьше волноваться, когда тебя спрашивают?
27. Боишься ли ты временами вступать в спор?
28. Чувствуешь ли ты, что твое сердце начинает сильно биться, когда учитель говорит, что собирается проверить твою готовность к уроку?
29. Когда ты получаешь хорошие отметки, думает ли кто-нибудь из твоих друзей, что ты хочешь выслужиться?
30. Хорошо ли ты себя чувствуешь с теми из твоих одноклассников, к которым ребята относятся с особым вниманием?
31. Бывает ли, что некоторые ребята в классе говорят что-то, что тебя задевает?
32. Как ты думаешь, теряют ли расположение те из учеников, которые не справляются с учебой?
33. Похоже ли на то, что большинство твоих одноклассников не обращают на тебя внимание?
34. Часто ли ты боишься выглядеть нелепо?
35. Доволен ли ты тем, как к тебе относятся учителя?
36. Помогает ли твоя мама в организации вечеров, как другие мамы твоих одноклассников?
37. Волновало ли тебя когда-нибудь, что думают о тебе окружающие?
38. Надеешься ли ты в будущем учиться лучше, чем раньше?
39. Считаешь ли ты, что одеваешься в школу так же хорошо, как и твои одноклассники?
40. Часто ли ты задумываешься, отвечая на уроке, что думают о тебе в это время другие?
41. Обладают ли способные ученики какими-то особыми правами, которых нет у других ребят в классе?
42. Злятся ли некоторые из твоих одноклассников, когда тебе удастся быть лучше их?
43. Доволен ли ты тем, как к тебе относятся одноклассники?
44. Хорошо ли ты себя чувствуешь, когда остаешься один на один с учителем?
45. Высмеивают ли временами твои одноклассники твою внешность и поведение?
46. Думаешь ли ты, что беспокоишься о своих школьных делах больше, чем другие ребята?
47. Если ты не можешь ответить, когда тебя спрашивают, чувствуешь ли ты, что вот-вот расплачешься?

48.Когда вечером ты лежишь в постели, думаешь ли ты временами с беспокойством о том, что будет завтра в школе?

49.Работая над трудным заданием, чувствуешь ли ты порой, что совершенно забыл вещи, которые хорошо знал раньше?

50.Дрожит ли слегка твоя рука, когда ты работаешь над заданием?

51.Чувствуешь ли ты, что начинаешь нервничать, когда учитель говорит, что собирается дать классу задание?

52.Пугает ли тебя проверка твоих знаний в школе?

53.Когда учитель говорит, что собирается дать классу задание, чувствуешь ли ты страх, что не справишься с ним?

54.Снилось ли тебе временами, что твои одноклассники могут сделать то, чего не можешь ты?

55.Когда учитель объясняет материал, кажется ли тебе, что твои одноклассники понимают его лучше, чем ты?

56.Беспокоишься ли ты по дороге в школу, что учитель может дать классу проверочную работу?

57.Когда ты выполняешь задание, чувствуешь ли ты обычно, что делаешь это плохо?

58.Дрожит ли слегка твоя рука, когда учитель просит сделать задание на доске перед всем классом?

#### Бланк

«+»																			
	0																		
«-»																			

#### Ключ до питань

1 -	7-	13-	19-	25 +	31 -	37-	43 +	49-	55-
2 _	8-	14-	20 +	26-	32-	38 +	44 +	50-	56-
3-	9-	15-	21 -	27-	33-	39 +	45-	51 -	57-
4-	10-	16-	22 +	28-	34-	40-	46-	52-	58-
5-	11 +	17-	23-	29-	35 +	41 +	47-	53-	
6-	12-	18-	24 +	30 +	36 +	42 -	48-	54-	

Фактори	№ питань
---------	----------

1. Загальна тривожність в школі	2, 3, 7, 12, 16, 21, 23, 26, 28, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53. 54. 55, 56, 57, 58; сума = 22
2. Переживання соціального стресу	5. 10, 15. 20, 24. 30, 33, 36. 39, 42, 44 сума = 11
3. Фрустрація потреби в досягненні успіху	1. 3, 6. 11. 17. 19, 25, 29, 32, 35, 38, 41, 43; сума = 13
4. Страх самовираження	27, 31, 34, 37, 40, 45; сума = 6
5. Страх ситуації перевірки знань	2, 7, 12, 16, 21, 26; сума = 6
6. Страх не відповідати очікуванням оточуючих	3,8,13,17.22; сума = 5
7. Низька фізіологічна опірність стресу	9,14.18.23,28; сума = 5
8. Проблеми і страхи у стосунках з вчителями	2,6,11,32.35.41.44.47; сума = 8

### Обробка і інтерпретація результатів

При обробці результатів виділяють питання, відповіді на які не співпадають з ключем тесту. Наприклад, на 58-е питання дитина відповіла «Так», тоді як в ключі цьому питанню відповідає «-», тобто відповідь «ні». Відповіді, не співпадаючі з ключем, - це прояви тривожності. При обробці підраховується:

1. Загальне число неспівпадань по всьому тексту. Якщо воно більше 50 %, можна говорити про підвищену тривожність дитини, якщо більше 75 % від загального числа питань тесту – про високу тривожність.

2. Число збігів по кожному з 8 чинників тривожності, що виділяються в тексті. Рівень тривожності визначається так само, як в першому випадку. Аналізується загальний внутрішній емоційний стан школяра, що багато в чому визначається наявністю тих або інших тривожних синдромів (чинників) і їх кількістю.

#### Опис шкал

1. Загальна тривожність в школі – загальний емоційний стан дитини, пов'язаний з різними формами його включення в життя школи.

2. Переживання соціального стресу – емоційний стан дитини, на тлі якого розвиваються її соціальні контакти (перш за все – з однолітками).

3. Фрустрація потреби в досягненні успіху – несприятливий психічний фон, що не дозволяє дитині розвивати свої потреби в успіху, досягненні високого результату тощо.

4. Страх самовираження – негативні емоційні переживання ситуацій, зв'язаних з необхідністю саморозкриття, пред'явлення себе іншим, демонстрації своїх можливостей.

5. Страх ситуації перевірки знань – негативне ставлення і переживання тривоги в ситуаціях перевірки знань, досягнень, можливостей.

6. Страх не відповідати очікуванням оточуючих – орієнтація на значущість інших в оцінці своїх результатів, вчинків, і думок, тривога з приводу оцінок, що даються оточуючими, очікування негативних оцінок.

7. Низька фізіологічна опірність стресу – особливості психофізіологічної організації, що знижують пристосовність дитини до ситуацій стресогенного характеру, підвищують вірогідність неадекватного, деструктивного реагування на тривожний чинник середовища.

8. Проблеми і страхи у стосунках з вчителями – загальний негативний емоційний фон стосунків з дорослими в школі, що знижує успішність навчання дитини.