

УДК 159.9:613.8

Шевчишена О.В.

ПІДВИЩЕННЯ РІВНЯ ЕМОЦІЙНОЇ САМОРЕГУЛЯЦІЇ ПЕДАГОГА ШЛЯХОМ ОВОЛОДІННЯ САНОГЕННИМ ТИПОМ МИСЛЕННЯ

Стаття присвячується теоретичному дослідженню емоційної саморегуляції педагога та її впливу на вирішення вчителем педагогічних задач.

Досліджено розвиток емоційної саморегуляції сучасного вчителя шляхом апробації соціально-просвітницького тренінгу з розвитку саногенного (позитивного) мислення педагога.

Доведено, що цілеспрямована робота з вчителями, яка стосується підвищення емоційної саморегуляції з використанням засобів соціально-просвітницького тренінгу з розвитку саногенного мислення, сприяє виробленню в них здатності досягати високого рівня суб'єктивного контролю у різноманітних професійно-педагогічних ситуаціях і демонструвати виважені емоційні реакції на виникаючі життєві і професійні обставини.

Ключові слова: емоційна саморегуляція вчителя, позитивне та негативне мислення педагога, професійно-педагогічні ситуації, соціально-просвітницький тренінг.

В контексті пріоритетних напрямків сучасної психологічної науки важливе місце займає дослідження різнобічного кола питань, пов'язаних з формуванням та розвитком емоційної саморегуляції педагога в сучасних умовах професійної діяльності. Від цього залежить розв'язання на конструктивному рівні комплексу проблем, пов'язаних із ефективним прийняттям рішень у різноманітних професійно-педагогічних ситуаціях.

Оскільки професійна діяльність вчителя в цілому пов'язана з необхідністю розв'язання педагогічних проблем, які, здебільшого не передбачають однозначного прийняття педагогічних рішень, то саморегуляція професійно-педагогічної діяльності сучасного педагога є одним із шляхів оптимізації його дій у щоденних професійних ситуаціях та дозволяє уникати імпульсивних невизначених станів в ситуаціях емоційного напруження.

Однак досить часто педагог не в змозі брати на себе роль активного суб'єкта щодо стабілізації власного емоційного стану та здатності забезпечувати в собі «оптимальну атмосферу». Однією з причин цього явища може бути стереотипне мислення вчителя, яке не дає змоги йому ефективно використовувати власні ресурси емоційно-вольової сфери.

Відповідно, розвиток емоційної саморегуляції педагога можливий також засобами активного соціально-психологічного навчання, серед яких важливе місце посідає соціально-психологічний тренінг.

Зміни, які стосуються освітнього простору нашого суспільства, диктують нові вимоги не лише до учнівської аудиторії, але й до професійної діяльності педагогічних працівників. В контексті оновленого змісту освіти сучасний педагог повинен не лише творчо вирішувати назрілі проблеми, але й прагнути досягати оптимального результату з найменшими емоційними затратами.

Емоційна саморегуляція вчителя, в свою чергу, була предметом дослідження Л.Мітіної, О.Асмаковець [4], Р.Хмелюка, З.Курлянд, Н.Шевченко [8], А.Чебикіна [9]. Л.Мітіна та О.Асмаковець на розгляд виносять аутогенне тренування як важливий засіб розвитку емоційної саморегуляції [4]. А.Чебикін пропонує розглянути методику емоційної саморегуляції навчальної діяльності [9].

Однак, слід зауважити, що професія вчителя на сучасному етапі розвитку освітньої системи нашого суспільства відноситься до професій стресогенного типу, вимагає великих затрат енергії та значних ресурсів емоційної саморегуляції. Виконання педагогом професійних обов'язків корелює з наявністю у його роботі численних стресових ситуацій (високий рівень інтелектуального напруження та відповідальності за навчання і виховання підростаючого покоління, зниження престижу педагогічної професії, невідповідність результату професійної діяльності вчителя його матеріальному стимулюванню), які, в свою чергу, призводять до виснаження психоенергетичного потенціалу педагога, а відтак, до втрати ним стану внутрішньої стабільності.

Проте, беззаперечним продовжує залишатися той факт, що всі люди, відрізняються між собою також за особливостями сприйняття подій навколишньої дійсності. Тому будь-які психологічні проблеми, які виникають в житті кожної людини, здебільшого виступають в якості результату реагування на позитивні та негативні стимули повсякденного життя. Психологічні проблеми педагога, в більшості випадків, є результатом його реагування на життєві професійні ситуації, які складаються, зокрема: реакція вчителя на критику керівника чи зауваження колеги, перебільшення конфліктної ситуації і т.д. ...Надмірні реакції вчителя на виникаючі ситуації значно ускладнюють його професійну діяльність.

Відсутність у педагога навичок свідомого релаксування, неблагополуччя на рівні психічного здоров'я здатні позначатися як на взаємостосунках з колегами, так і на результатах навчально-виховного процесу. Професійно-нездоровий вчитель не в змозі розширити власний арсенал засобів реалізації креативних та інтелектуальних можливостей, розвитку перцептивних здібностей та навичок активного слухання, а відтак, забезпечити учням індивідуальний підхід, морально-психологічну та творчу

атмосферу в класному колективі. Тому негативне налаштування вчителя на зовнішні обставини, сприйняття професійних ситуацій як стресових призводить до депресивних станів, песимізму та емоційного виснаження

Відповідно, щоб покращити якість як свого життя, так і оточення, кожен фахівець повинен, в першу чергу, прагнути до внутрішньої стабільності; по-друге, усвідомити, що стани емоційного виснаження не завжди виступають результатом зовнішніх обставин, а можуть бути продуктом власного мислення.

Однак, аналіз психолого-педагогічної літератури з проблеми емоційної саморегуляції засвідчив, що питання про закономірності розвитку цієї якості у вчителя засобами позитивного мислення не було предметом окремого дослідження.

Тому у вирішенні цієї проблеми ми також опираємося на дослідження та публікації Н.М.Богомолової [1], Ю.М.Емельянова [2], Г.А.Ковальова [3], Л.А.Петровської [5], Г.Є.Філатової [7]. Науковці сходяться на думці, що використання засобів соціально-психологічного тренінгу має низку переваг у порівнянні з іншими технологіями в контексті професійного збагачення вчителя, зокрема: невимушена вільна атмосфера, яка збільшує ступінь довіри як між самими учасниками, так і між учасниками та тренером; взаємне стимулювання творчої активності усіх учасників соціально-психологічного навчання; поєднання інформаційних повідомлень з можливістю отримувати практичні навички щодо вирішення назрілих проблем; рівноправна участь усіх учасників соціально-психологічного тренінгу, яка покращує можливості для професійного розвитку та саморозвитку тих осіб, у яких спостерігаються аналогічні проблеми в контексті професійної діяльності.

Подібна тренінгова технологія покликана також сприяти збагаченню професійної самосвідомості вчителя, розвитку вміння бачити і розуміти емоційний стан іншої людини, виробленню внутрішніх установок щодо роботи над собою в контексті розвитку як емоційної культури, так і розширення діапазону навичок емоційної саморегуляції.

Звідси слідує, що вольові зусилля вчителя полягають не лише в тому, щоб здійснювати професійні ролі та виконувати певні види роботи у відповідних сферах професійного життя, а й у вмінні за допомогою образного самонавіювання та культури самоаналізу спрямовувати потік власних уявлень у конструктивне русло. Відповідно, мисленнєве програвання педагогом стресових ситуацій дозволяє йому керувати собою.

Негативне мислення вчителя, в свою чергу, виснажує його психоенергетичний потенціал. Тому оволодіння вчителем саногенним (позитивним) типом мислення сприяє розвитку його емоційної саморегуляції, а відтак, стабілізації емоційного стану.

Відповідно, одним із ефективних шляхів розвитку емоційної саморегуляції педагога є оволодіння ним саногенним (позитивним) типом мислення.

Тому ми ставили за **мету** дослідити розвиток емоційної саморегуляції сучасного вчителя шляхом апробації розробленого нами соціально-просвітницького тренінгу з розвитку саногенного (позитивного) мислення педагога.

На підставі теоретичного аналізу проблеми емоційної саморегуляції вчителя та констатувального експерименту, вивченню підлягали: типи емоційних реакцій педагога, які досліджувалися за допомогою методики діагностики типу емоційної реакції на вплив стимулів навколишнього середовища В.В.Бойка [6]; рівень суб'єктивного контролю (РСК) вчителя за допомогою методики діагностики рівня суб'єктивного контролю Дж.Роттера (адаптація Бажина ЄФ, Голинкіної С.А., Еткінда А.М.) [6].

Розвиток цих компонентів ми досліджували в процесі апробації розробленого нами соціально-просвітницького тренінгу з розвитку саногенного мислення педагога [10]. У формувальному експерименті в цілому взяло участь 96 вчителів природничо-математичних дисциплін Хмельницької області.

Сутність формувального експерименту полягала в тому, щоб реалізувати таку систему організації навчальної діяльності вчителів, яка б стимулювала розвиток у них прояву кожного з названих компонентів. Це передбачалося досягнути шляхом формування у педагогів: глибини системності знань щодо сутності саногенезу та патогенезу особистості; дієвості практичних вмінь та способів конструктивного зняття психічної напруги, а також навичок зміни поведінкової стратегії, які сприяють, в свою чергу, швидкій адаптації педагога до оточуючої дійсності та його гнучкому реагуванню на проблемні ситуації; стійкого інтересу до проблеми емоційної саморегуляції в цілому.

У рамках тренінгової програми теоретичне знання про позитивне та негативне мислення особистості поєднані з інформацією про практичні способи конструктивного зняття психічної напруги, розв'язання внутрішніх конфліктів та розвитку комунікативних навичок.

В основу програми тренінгу закладений принцип поетапного розвитку учасників групи в контексті розуміння себе та інших людей. Тренінг побудований на самопізнанні, самоусвідомленні та саморозвитку особистості.

Мета соціально-просвітницького тренінгу полягала у допомозі педагогам краще пізнати та зрозуміти себе, усвідомити свої сильні та слабкі сторони, подолати невпевненість та страх.

Послідовний розвиток емоційної саморегуляції педагога відбувався у процесі ознайомлення вчителів з основами техніки саморегуляції емоційних станів, з практичними способами усунення емоційного напруження. Під час проведення практичних занять, спрямованих на активізацію процесу самоусвідомлення та актуалізацію особистісних ресурсів, використовувалися психотехнічні вправи, спрямовані, в свою чергу, на зняття психічного

напруження та самопізнання особистості. Основний зміст практичних занять також складали вправи та ігрові психотехнології, спрямовані на роботу з власними цінностями та підвищення власної значущості педагога, а також на вдосконалення його емоційного та комунікативного досвіду з метою стимулювання можливостей самоусвідомлення особистості вчителя.

Основними методами соціально-просвітницького тренінгу також були групова дискусія та рольова гра в різноманітних модифікаціях та поєднаннях. Під час тренінгової взаємодії практикувалися розігрування ситуацій та відпрацювання навичок ефективної взаємодії, використовувалися проєктивні методики та інформаційні повідомлення.

Основна ідея тренінгу полягала в тому, щоб не примушувати людину міняти свої погляди, а допомогти стати самим собою. Тому тренінг спрямований на усвідомлення педагогом власної індивідуальності, саморозвиток особистості вчителя та формування позитивної мотивації до самоосвітньої діяльності та самовиховання.

Після формувального експерименту з метою виявлення змін стосовно демонстрування педагогами типів емоційного реагування на зовнішні та внутрішні стимули навколишньої дійсності, а також у їх рівнях суб'єктивного контролю (РСК) експериментальної та контрольної груп ми застосовували ті самі методики, що і на констатувальному етапі дослідження.

Дослідження змін у типах емоційного реагування вчителя на зовнішні та внутрішні стимули навколишнього середовища здійснювалося за допомогою методики діагностики типу емоційної реакції на вплив стимулів навколишнього середовища В.В.Бойка [6] і фіксувалось на основі порівняння результатів контрольної та експериментальної груп до і після формувального експерименту.

У таблиці 1.1 представлено зміни в особливостях емоційного реагування педагога на зовнішні та внутрішні впливи навколишньої дійсності.

Таблиця 1.1

Типи емоційного реагування педагога на зовнішні та внутрішні впливи навколишньої дійсності

Формули перетворення енергії	До експерименту				Після експерименту			
	Контрольна група		Експериментальна група		Контрольна група		Експериментальна група	
	-сть		К-сть	%	-сть		К-сть	%
Ейфорична		,0	2	3,8		,2	6	10,2
Ейфорично-рефракторна	4	9,4	4	0,2	4	8,8	4	,2
Рефракторна	1	8,8	1	2,5	1	3,6	1	,8

Рефракторно-дисфорична		,2	5	8,9		,8	2	4,8
Ейфорично-дисфорична		,4	3	7,2		,0	7	15,2
Ейфорично-рефракторно-дисфорична		3,8	6	3,1		4,0	6	12,0
Дисфорична		3,4	7	4,3		3,6	2	3,8

Як свідчать дані таблиці 1.1, після формувального експерименту у значній кількості вчителів відбулися зміни стосовно демонстрування емоційних реакцій на зовнішні та внутрішні впливи навколишнього середовища. Якщо до початку експерименту кількість вчителів, які демонстрували ейфоричний тип емоційного реагування на впливи навколишньої дійсності, становила 3,8%, то після його завершення – 10,2%. Зміни також відбулися у демонструванні педагогами рефракторно-дисфоричної реакції на внутрішні та зовнішні стимули навколишнього середовища, зокрема: 8,9% до експерименту і 4,8% після його завершення. Суттєві зміни також відбулися і у демонструванні вчителями ейфорично-дисфоричної (7,2% до експерименту і 15,2% після його проведення) та дисфоричної (14,3% до експерименту і 3,8% після його завершення) емоційних реакцій на різноманітні впливи повсякденної дійсності.

У контрольній групі суттєвих змін не відбулося. А саме, показники щодо прояву педагогами ейфоричного типу емоційного реагування у контрольній групі складають 4,0% до формувального експерименту та 4,2% після його завершення. Змін також не спостерігається і в контексті демонстрування вчителями дисфоричної емоційної реакції на різноманітні впливи щоденної дійсності, зокрема: 13,4% та 13,6% відповідно. Аналогічні результати також можна відстежити і у демонструванні педагогами контрольних груп рефракторно-дисфоричної та ейфорично-дисфоричної типів емоційних реакцій на впливи навколишнього середовища, які також практично не відзначаються суттєвими змінами.

Дослідження динаміки у змінах локалізації контролю педагога над значущими подіями здійснювалося за допомогою методики діагностики рівня суб'єктивного контролю Дж. Роттера (адаптація Бажина Є.Ф., Голинкіної С.А., Еткінда А.М.) і фіксувалось на основі порівняння результатів контрольної та експериментальної груп до і після формувального експерименту.

У таблиці 1.2 представлено зміни у демонструванні педагогами типу суб'єктивного контролю над значущими подіями у життєвих та професійних ситуаціях.

Таблиця 1.2

Типи локалізації контролю педагога над значущими подіями

Показники	До експерименту								Після експерименту							
	Конт. група				Експерим. група				Конт. група				Експерим. група			
	Екст. тип к-лю		Інтерн. тип к-лю		Екст. тип к-лю		Інтерн. тип к-лю		Екст. тип к-лю		Інтерн. тип к-лю		Екст. тип к-лю		Інтерн. тип к-лю	
	- ст	Б	- ст	Б	- ст	Б	- ст	Б	- ст	Б	- ст	Б	- ст	Б	- ст	Б
Шкала заг. інтернальності	1	3	7	7	2	5	6	5	1	4	7	6	6	3	2	7
Шкала інтернальності в області досягнень	2	1	6	9	5	2	3	8	2	1	6	9	7	6	1	4
Шкала інтернальності в області невдач	2	1	6	9	5	3	3	7	5	2	3	8	9	9	9	1
Шкала інтернальності в сімейних відносинах	0	2	8	8	1	3	7	7	1	4	7	6	4	9	4	1
Шкала інтернальності в області виробничих відносин	0	1	8	9	9	9	9	1	9	0	9	0	3	8	5	2
Шкала інтернальності в області міжособистіс. відносин	1	3	7	7	0	1	8	9	2	5	6	5		6	0	4
Шкала інтернальності по відношенню до здоров'я та хвороби	1	4	7	6	0	2	8	8	1	3	7	7	8	7	0	3

Як свідчать дані таблиці 1.2, після формувального експерименту у значної кількості вчителів відбулися зміни у динаміці прояву екстернального та інтернального типів локалізації контролю над значущими подіями як професійного життя, так і в контексті повсякденної дійсності. Якщо до початку експерименту 55% педагогів експериментальної групи за шкалою

загальної інтернальності віддавала перевагу інтернальному типу суб'єктивного контролю над значущими життєвими подіями, то після його завершення інтернальній локалізації контролю віддали перевагу 67 % педагогічних працівників. Якщо в області досягнень до експерименту у 52 % педагогів експериментальної групи переважав екстернальний тип локалізації контролю, а у 48 % педагогічних працівників домінував інтернальний тип контролю над значущими подіями професійної діяльності, то після його завершення екстернальному типу локалізації контролю віддали перевагу 35% педагогів, а інтернальному типу контролю над значущими життєвими обставинами віддали перевагу 64 % педагогічних працівників. За шкалою інтернальності в області невдач у 53 % вчителів експериментальної групи домінантою виявився екстернальний тип локалізації контролю над значущими подіями, а у 47 % педагогічних працівників – інтернальний тип контролю над життєвими обставинами. За цією є шкалою після експерименту відбулися також зміни, зокрема: 39 % віддали перевагу екстернальному типу контролю, а 61 % педагогічних працівників - інтернальній локалізації контролю над значущими подіями життя. Динаміку змін можна також відстежити за шкалами інтернальності в області сімейних, виробничих взаємостосунків, а також в області міжособистісних взаємин в цілому. За вище названими шкалами у педагогічних працівників експериментальної групи до експерименту розподіл екстернальної та інтернальної локалізації контролю над значущими подіями виглядав наступним чином, зокрема: 43% (екстернальний тип контролю) і 57% (інтернальний тип контролю), 39% (ЕТК) і 61% (ІТК), 21% (ЕТК) і 79% (ІТК). Після завершення формувального експерименту динаміка змін виглядала наступним чином, а саме: 29% (ЕТК) і 71% (ІТК), 28% (ЕТК) і 72% (ІТК), 16% (ЕТК) і 84% (ІТК) відповідно. Подібні зміни можна спостерігати і за шкалою в області відношення до власного здоров'я та хвороби, зокрема: до експерименту 42% педагогічних працівників експериментальної групи віддала перевагу екстернальній локалізації контролю, а 58% - інтернальному типу контролю, після його завершення у 37% вчителів переважав екстернальний тип контролю, а у 63% педагогів домінантою виявився інтернальний тип локалізації контролю за даною шкалою.

У контрольній групі суттєвих змін не відбулося. Для прикладу, за шкалою загальної інтернальності до експерименту у 43% педагогічних працівників контрольної групи переважав екстернальний тип контролю, 57% вчителів віддала перевагу інтернальному типу локалізації контролю. Після експерименту за цією шкалою зміни виявилися незначними, а саме: 44% (ЕТК) і 56% (ІТК). В області відношення до власного здоров'я та хвороби до експерименту 44% вчителів віддали перевагу екстернальному типу локалізації контролю, а 56% - інтернальній локалізації контролю, після його завершення – 43% і 57% відповідно.

Суттєвих змін також не відбулось за шкалами: в області невдач (51% (ЕТК) і 49% (ІТК) до експерименту та 52% (ЕТК) і 48% (ІТК) після його завершення); сімейних відносин (42% (ЕТК) і 58 (ІТК) до експерименту та 44% (ЕТК) і 56% (ІТК) після його завершення); виробничих відносин (41% (ЕТК) і 59% (ІТК) до експерименту та 40% (ЕТК) і 60% (ІТК) після його завершення), міжособистісних відносин в цілому (23% (ЕТК) і 77% (ІТК) до експерименту та 25% (ЕТК) і 75% (ІТК) після його завершення).

На підставі проведеного дослідження можемо зробити висновки, що цілеспрямована робота з вчителями стосовно підвищення рівня емоційної саморегуляції з використанням засобів соціально-просвітницького тренінгу з розвитку саогенного мислення педагога сприяє розвитку у них здатності демонструвати виважені емоційні реакції у різноманітних професійних ситуаціях в процесі прийняття ними педагогічних рішень, а також досягати високого рівня суб'єктивного контролю у різноманітних професійно-педагогічних ситуаціях.

Однак проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів вирішуваної проблеми. Окремої уваги заслуговує розробка методичних рекомендацій з розвитку саогенного мислення педагога в сучасних умовах професійної діяльності.

Використана література:

1. Богомолова Н.Н. Ситуаційно-ролева гра як активний метод соціально-психологічної підготовки // Теоретические и методологические проблемы социальной психологии / под ред. Г.М.Андреевой, Н.Н.Богомоловой. – М., 1997. – С. 183-124.
2. Емельянов Ю.Н. Активные групповые методы социально-психологической подготовки специалистов / Ю.Н.Емельянов // Вопросы психологии. – 1985. - № 6. – С.88-95.
3. Ковалев Г.А. Об активном обучении педагогическому общению // Активные методы обучению педагогическому обучению и его оптимизации / Г.А.Ковалев; под. ред. А.А.Бодалева, Г.А.Ковалева. – М., 1983. – С. 6-17.
4. Митина Л.М., Асмаковец Е.С. Эмоциональная гибкость учителя: психологическое содержание, диагностика, коррекция. – М.: Московский психолого-социальный институт: Флинта, 2001. – 192 с.
5. Петровская Л.А. Теоретические и методологические проблемы социально-психологического тренинга / Л.А.Петровская. – М., 1982. – 168 с.
6. Райгородский Д.Я. Практическая психодиагностика. Методика и тесты. Учебное пособие. – Самара: Издательский дом «БАХРАХ-М», 2008. – 672 с.

7. Филатова Г.Е. Практические занятия по психологии с использованием деловых игр и групповых дискуссий: методические рекомендации для преподавателей психологи / Г.Е.Филатова. – Ростов н/Д, 1982. – 22 с.
8. Хмельюк Р.И., Курлянд З.Н., Шевченко Н.А. Эмоциональная регуляция как компонент психологической устойчивости деятельности учителя // Эмоциональная регуляция учебной деятельности: Материалы Всесоюзной конф. М., 1987. – С. 74-84.
9. Чебыкин А.Я. Теория и методика эмоциональной регуляции учебной деятельности. Одесса, 1999.
10. Шевчишена О.В. Соціально-просвітницький тренінг з розвитку саногенного мислення педагога: навч.-метод. посіб. / О.В. Шевчишена. – Хмельницький: ОППО, 2013, 64 с.

ШЕВЧИШЕНА ОКСАНА ВЛАДИМИРОВНА, *Повышение уровня эмоциональной саморегуляции педагога путем овладения саногенным типом мышления.*

Статья посвящается теоретическому исследованию эмоциональной саморегуляции педагога и ее влиянию на решение учителем педагогических задач.

Исследовано развитие эмоциональной саморегуляции современного учителя путем апробации социально-просветительского тренинга с развития саногенного (позитивного) мышления педагога.

Доказано, что целенаправленная работа с учителями, касающаяся повышения уровня эмоциональной саморегуляции с использованием средств социально-просветительского тренинга с развития саногенного мышления, способствует выработке у них способности достичь высокого уровня субъективного контроля у разнообразных профессионально-педагогических ситуациях и демонстрировать уравновешенные эмоциональные реакции на возникающие жизненные и профессиональные обстоятельства.

Ключевые слова: эмоциональная саморегуляция учителя, позитивное и негативное мышление педагога, профессионально-педагогические ситуации, социально-просветительский тренинг.

SHEVCHYSHENA OKSANA, *Increasing of the level of emotional self-mastery of a teacher's sanohennym type of thinking.*

The article deals with the theoretical investigation of a teacher's emotional self-control and its influence on solving educational problems of a teacher.

The author studied the development of emotional self-regulation of a modern teacher by means of testing socio - educational training on sanohennym(positive) thinking of a teacher.

It was proved that purposeful work of teachers concerning emotional self-improvement with the use of socio-educational training of sanohennym (positive) thinking, helps to produce in them the ability to achieve a high level of subjective

control in various professional and educational situations and demonstrate balanced emotional responses to emerging life and professional circumstances.

Key words: emotional self-regulation of a teacher, positive and negative thinking of a teacher, vocational and educational situations, socio- educational training.

УДК 373.5.015.3

Ясточкіна І. А.

ПРОБЛЕМА ТРИВОГИ ТА ТРИВОЖНОСТІ: СОЦІАЛЬНИЙ АСПЕКТ

У статті розглянуто проблему тривоги та тривожності в умовах суспільних змін. Наголошено на багатозначності у розумінні зазначених термінів. Підкреслено, що дослідження тривожності передбачає розгляд її як системної властивості, яка проявляється на всіх рівнях активності людини, зокрема у соціальній, психологічній, психофізіологічній сферах. Простежено вплив тривоги на розвиток та життєдіяльність особистості. Зазначено психологічні причини тривоги та її прояви на фізіологічному та психологічному рівнях, включаючи емоційний, поведінковий та когнітивний компоненти. Стисло проаналізовано феномен соціальної тривоги в реаліях сьогодення. Розглянуто ознаки та окреслено наслідки соціальної тривоги для психічного й фізичного здоров'я особистості.

Ключові слова: тривога, тривожність, тривожні стани, психічна напруженість, соціальна тривога, соціальний тривожний розлад.

Сьогодні, в умовах відсутності чітко окреслених ціннісних орієнтирів, сучасне суспільство переживає духовну кризу, яка, в першу чергу, позначається на погіршенні психічного і соціального благополуччя молоді. Ускладнюється, становиться інформаційно насиченим життя, в ньому дедалі складніше адаптуватися. В суспільстві відбуваються стрімкі та складні соціально-економічні зміни. Невизначеність майбутнього викликає у більшості людей стан емоційної напруженості, занепокоєння, пов'язаний із нестабільністю, важкопрогнозованістю чітких перспектив.

Тема тривожності займає особливе місце у науковому знанні. Їй присвячена значна кількість праць, при чому не лише у психології, але й у педагогіці, медицині, фізіології, філософії, соціології.

Проблему тривоги, тривожності та страхів досліджували: В.М. Астапов, Г.Д. Габдреева, Ю.М. Забродін, О.І. Захаров, Н.В. Імедадзе, Л.М. Костіна, Н.Д. Левітов, Г.М. Прихожан, Ю.Л. Ханін, К.Е. Ізард, Р. Мей, І. Рантбут, Ч.Д. Спілбергер, З. Фрейд, Е. Фром, К. Хорні та ін.