

НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
імені М. П. ДРАГОМАНОВА

На правах рукопису

Петренко Вікторія Євгенівна

УДК 373.5.015.3:159.942.5 (043.3)

**ПСИХОЛОГІЧНА КОРЕКЦІЯ ТРИВОЖНОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ
РІЗНИХ ТИПІВ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ**

19.00.07 – педагогічна та вікова психологія

Дисертація

на здобуття наукового ступеня
кандидата психологічних наук

Науковий керівник –
Долинська Любов Василівна,
кандидат психологічних наук, професор

Київ – 2015

ЗМІСТ

ВСТУП	4
РОЗДІЛ 1	
ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ТРИВОЖНОСТІ ЯК ПСИХОЛОГІЧНОГО ФЕНОМЕНА	11
1.1. Основні аспекти дослідження проблеми тривожності у вітчизняній та зарубіжній психології.....	11
1.2. Вікові особливості прояву тривожності.....	31
1.3. Чинники виникнення тривожності.....	44
1.4. Психологічні підходи до корекції тривожності особистості.....	57
Висновки до першого розділу.....	66
РОЗДІЛ 2	
ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ ПРОЯВУ ТА ЧИННИКІВ ВИНИКНЕННЯ ТРИВОЖНОСТІ У СТАРШОКЛАСНИКІВ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ РІЗНИХ ТИПІВ	69
2.1. Методичні підходи до вивчення тривожності учнів різних типів загальноосвітніх навчальних закладів.....	69
2.2. Психологічні особливості тривожності та чинники її прояву в учнів загальноосвітніх шкіл.....	86
2.3. Психологічні особливості тривожності та чинники її прояву в учнів гімназій та ліцеїв.....	103
2.4. Порівняння особливостей прояву та чинників виникнення тривожності в учнів різних типів загальноосвітніх навчальних закладів.....	120
Висновки до другого розділу.....	140
РОЗДІЛ 3	
ПСИХОЛОГІЧНА КОРЕКЦІЯ ТРИВОЖНОСТІ У СТАРШОКЛАСНИКІВ ГІМНАЗІЙ ТА ЛІЦЕЇВ	142
3.1. Теоретичне обґрунтування корекційної роботи зі зниження рівня тривожності старшокласників.....	142

3.2. Змістові та процесуальні аспекти формувального експерименту щодо оптимізації рівня тривожності у старшокласників гімназій та ліцеїв.....	151
3.3. Результати впровадження програми корекційної роботи щодо оптимізації рівня тривожності у старшокласників гімназій та ліцеїв.....	169
Висновки до третього розділу.....	187
ВИСНОВКИ	190
СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ	193
ДОДАТКИ	214

ВСТУП

Актуальність теми дослідження. Формування всебічно розвинутої, освіченої, спроможної продуктивно працювати у нестандартних ситуаціях людини визначає майбутнє держави та відображено в усіх законах, пов'язаних з реформуванням освіти в сучасній Україні. Якісна освіта передбачає засвоєння великого обсягу нових знань, умінь та навичок, що призводить до зростання навчального навантаження в закладах освіти, зокрема, в гімназіях та ліцеях, учні яких спрямовані на вступ до престижних вузів, відвідують різноманітні курси, займаються з репетиторами, що вимагає значних зусиль і напруження та зумовлює виникнення тривожності – спочатку як ситуативного стану, а за умови його багаторазового повторення – як стійкої риси особистості.

Загальнотеоретичні аспекти проблеми тривоги та тривожності досліджували Л. Божович, Г. Габдреева, Н. Імедадзе, М. Кляйн, Л. Костіна, Д. Кузнецов, М. Левітов, О. Х. Маурер, Р. Мей, У. Морган, А. Парафіян, А. Прихожан, Ч. Д. Спілбергер, Дж. Уотсон, А. Фрейд, З. Фрейд, Ю. Ханін, А. Шалін.

Питання вікової динаміки розвитку тривожності висвітлюється в роботах І. Дубровіної, О. Захарова, Є. Калюжної, В. Кисловської, Б. Кочубея, О. Малкової, О. Новікової, Т. Ольховецької, Н. Пасинкової.

Чинники виникнення тривожності як стійкої риси особистості досліджували Ю. Александровський, В. Астапов, Л. Бороздіна, К. Броннер, В. Вілюнас, С. Гроф, Ю. Зайцев, Ю. Клепач, Д. МакКлеланд, О. Ранк, К. Роджерс, Г. Салліван, К. Сидоров, Б. Філіпс, К. Хорні, І. Ясточкіна.

Питання зниження високого рівня тривожності на різних етапах розвитку, розробки програм та прийомів корекційного впливу достатньо широко представлене у психологічній літературі. Так, над проблемами подолання страхів та зниження тривожності у дітей дошкільного віку працювали В. Голутвіна, Н. Карпенко, Л. Костіна, О. Лютова, Л. Макшанцева, Г. Моніна, Т. Ольховецька, А. Орлов, Е. Савіна. Питання психологічної корекції тривожності та страхів молодших школярів висвітлено в працях С. Васьковської, Ж. Гордєєвої, І. Дубровіної, З. Кісарчук, Т. Костяк, А. Мікляєвої, Р. Овчарової, Я. Омельченко, П. Румянцевої,

О. Склярєнко, С. Ставицької. Питання зниження високого рівня тривожності у підлітків висвітлюється в працях Л. Анн, А. Горміна, Є. Калюжної, Г. Мамадалієвої, А. Прихожан, Є. Рогова, О. Ружинської, Г. Свідерської, М. Сисуна, О. Хухлаєвої, Н. Шевченко. Проблемі корекції тривожності в ранньому юнацькому віці присвячена незначна кількість праць (С. Водяха, І. Гаранькова, Ю. Зайцев, Ю. Клепач, В. Крайнюк, І. Ясточкіна), виконаних переважно на базі загальноосвітніх шкіл. В поодиноких дослідженнях, вибірку яких складають учні гімназій та ліцеїв, особливості прояву тривожності висвітлюються побіжно, в зв'язку з соціальним статусом (Ю. Зайцев) чи особливостями сімейних стосунків (Ю. Клепач), або ж дані про її рівні наводяться без порівняння з даними учнів, що навчаються в закладах інших типів (А. Гормін).

Незважаючи на наявність окремих робіт, в яких прямо чи опосередковано висвітлюються особливості прояву тривожності у старшокласників гімназій та ліцеїв, загальна специфіка її розвитку та функціонування у вищезазначеної категорії учнів залишається поза увагою вчених. Зокрема, відсутні дані щодо порівняння особливостей прояву та чинників виникнення тривожності у старшокласників загальноосвітніх навчальних закладів різних типів, що унеможлиблює побудову ефективних програм психологічної корекції, призначених для учнів гімназій та ліцеїв.

Таким чином, соціальна значущість проблеми та її недостатнє дослідження в психолого-педагогічній літературі обумовили вибір теми дослідження: **“Психологічна корекція тривожності старшокласників різних типів загальноосвітніх навчальних закладів”**.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Тема входить до плану науково-дослідних робіт кафедри психології Інституту філософської освіти і науки Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова за напрямом “Теорія та технологія навчання та виховання у системі народної освіти” і затверджена Вченою радою університету (протокол № 4 від 29 листопада 2012 року) та узгоджена Міжвідомчою радою з координації наукових досліджень з

педагогічних і психологічних наук в Україні НАПН України (протокол № 1 від 29 січня 2013 року).

Мета дослідження полягала в теоретичному та експериментальному вивченні особливостей прояву та чинників виникнення тривожності у старшокласників різних типів загальноосвітніх навчальних закладів, обґрунтуванні, розробці та апробації на основі отриманих даних програми зниження високого рівня тривожності в учнів старших класів гімназій та ліцеїв.

Основу нашого дослідження складає *припущення* щодо вищого, порівняно з учнями загальноосвітніх шкіл, рівня тривожності старшокласників гімназій та ліцеїв, що зумовлюється рядом психологічних чинників, специфічних для зазначеної категорії учнів, та можливість оптимізації даної риси шляхом впровадження комплексної програми роботи з учнями, вчителями та батьками з урахуванням виявлених чинників та особливостей.

На підставі мети та гіпотези нами були сформульовані такі **завдання** дослідження:

1. Визначити теоретичні підходи до вивчення проблеми тривожності, її специфіки та особливостей розвитку у ранньому юнацькому віці.
2. Експериментально виявити та порівняти особливості прояву тривожності у старшокласників різних типів загальноосвітніх навчальних закладів.
3. Визначити специфічні чинники виникнення тривожності у старшокласників гімназій та ліцеїв.
4. Створити модель та обґрунтувати, розробити і апробувати програму психологічної корекції тривожності у старшокласників гімназій та ліцеїв, сформулювати практичні рекомендації старшокласникам, вчителям та батькам.

Об'єкт дослідження – особистісна тривожність старшокласників.

Предмет дослідження – психологічна корекція тривожності старшокласників різних типів загальноосвітніх навчальних закладів.

Теоретико-методологічну основу дослідження склали положення психологічної науки про розвиток особистості в онтогенезі (Л. Виготський, О. Леонт'єв, С. Максименко, С. Рубінштейн та інші), особливості та закономірності

розвитку в ранньому юнацькому віці (Л. Божович, Б. Волков, І. Дубровіна, Е. Еріксон, І. Кон, Г. Крайг, В. Мухіна, Ф. Райс, Х. Ремшмідт, Д. Фельдштейн, Г. Шихі та інші), уявлення про сутність тривожності (В. Астапов, Л. Божович, Н. Імедадзе, С. Кьєркегор, Н. Левітов, О. Х. Маурер, Р. Мей, А. Прихожан, Ч. Д. Спілбергер, З. Фрейд, Ю. Ханін, К. Хорні та інші), вчення про емоції та їх вплив на діяльність (Л. Аболін, К. Ізард, В. Марищук та інші), основні положення особистісно-орієнтованого підходу (І. Бех, І. Булах та інші), положення когнітивно-поведінкового підходу до психологічної корекції (А. Бек, А. Елліс та інші), концепція інтегральної індивідуальності (В. Мерлін), положення про можливість змін окремих властивостей особистості за стислий проміжок часу засобами активного соціально-психологічного навчання (І. Вачков, Ю. Ємельянов, В. Захаров, С. Макшанов, Г. Марасанов, Л. Петровська, С. Петрушин, К. Рудестам, К. Фопель, Т. Яценко та інші).

Методи дослідження: *теоретичні:* аналіз, класифікація, систематизація, порівняння та узагальнення даних теоретичних та експериментальних досліджень; *емпіричні:* анкетування, спостереження, індивідуальні бесіди, тестування, констатувальний та формувальний експеримент; *методи математичної статистики:* кореляційний аналіз за критерієм Пірсона, порівняльний аналіз – за t-критерієм Стьюдента. Обробку експериментально отриманих даних здійснено за допомогою комп'ютерної програми Statistica 6.0.

На різних етапах дослідження було використано наступні *психодіагностичні методики:* для дослідження рівня прояву тривожності: “Шкала особистісної та ситуативної тривожності” Ч. Спілбергера, Ю. Ханіна, проективна методика “Неіснуюча тварина”; для дослідження особистісних чинників тривожності: методика “Вивчення особливостей Я-концепції” (Е. Пірс, Д. Харліс, адаптована А. Прихожан), “Ставлення до минулого, теперішнього та майбутнього” (А. Прихожан), методика визначення відповідальності (М. Савчин); для дослідження адаптаційних чинників тривожності: “Діагностика рівня суб’єктивного контролю” (Дж. Роттер), “Шкала соціально-психологічної пристосованості” (К. Роджерс, Р. Даймонд, адаптована Т. Снегірьовою); для дослідження мотиваційних чинників

тривожності: методика дослідження самооцінки та рівня домагань Т. Дембо – С. Рубінштейн (модифікація А. Прихожан), методика “Вимірювання мотивації афіліації” (А. Мехрабіян, модифікована М. Магомед-Еміновим), методика “Вимірювання мотивації досягнення” (А. Мехрабіян, модифікована М. Магомед-Еміновим), методика “Мотиви вибору професії”.

Вірогідність та надійність результатів дослідження забезпечувались репрезентативністю вибірки досліджуваних, поєднанням кількісного та якісного аналізу отриманих даних, застосуванням методів математичної статистики.

Експериментальна база дослідження. Дослідницько-експериментальна робота виконувалась на базі загальноосвітніх шкіл № 6, 22, 24, 31, 42, ліцеїв № 1, 3, гімназії №5 м. Чернівці, Вижницької гімназії та Глибоцького ліцею Чернівецької області. В експерименті взяли участь 360 учнів 10-11-тих класів віком від 15 до 17 років, зокрема, у констатувальному експерименті – 300 учнів, у формувальному – 60 учнів 10-тих класів віком 15-16 років.

Дослідження виконувалось в три етапи (пошуковий, дослідницько-експериментальний, узагальнюючий) впродовж 2012 – 2015 років.

Наукова новизна і теоретичне значення дослідження полягають в тому, що:

- *вперше виявлено* особливості прояву тривожності у старшокласників гімназій та ліцеїв, визначено рівні прояву тривожності в учнів гімназій та ліцеїв (високий, середній, низький), здійснено порівняльну характеристику та доведено переважання в учнів гімназій та ліцеїв високого рівня тривожності, експериментально досліджено та здійснено порівняльний аналіз чинників виникнення тривожності у старшокласників різних типів загальноосвітніх навчальних закладів, визначено специфічні чинники виникнення тривожності, притаманні контингенту учнів гімназій та ліцеїв (значна різниця між самооцінкою та рівнем домагань, мотив уникання невдачі), створено модель та програму психологічної корекції високого рівня тривожності у старшокласників гімназій та ліцеїв, побудовану на основі особистісно-орієнтованого підходу, когнітивно-поведінкового підходу, концепції інтегральної індивідуальності та спрямовану на нівелювання дії виявлених чинників виникнення тривожності;

- розширено, доповнено та уточнено уявлення про психологічні чинники, що обумовлюють виникнення тривожності у ранньому юнацькому віці;

-набули подальшого розвитку знання про специфіку прояву тривожності у ранньому юнацькому віці.

Практичне значення дослідження полягає у тому, що пакет психодіагностичних методик та розроблена автором програма оптимізації високого рівня тривожності можуть бути використані психологами гімназій та ліцеїв для проведення психокорекційної роботи. Розроблені практичні рекомендації можуть прислужитись учням старших класів як засіб самопізнання та самовдосконалення, їх вчителям та батькам – як спосіб налагодження взаємодії з юнаками та дівчатами. Теоретичні положення, що висвітлені в дисертаційному дослідженні, можуть доповнити зміст навчальних курсів “Вікова психологія”, “Психологія розвитку”, “Психологічна служба в системі освіти”, а також слугувати основою для розробки спецкурсу при підготовці майбутніх вчителів та психологів.

Апробація та впровадження результатів дисертації. Основні теоретичні положення та результати емпіричного дослідження доповідались та отримали схвалення на Міжнародних науково-практичних конференціях: “Особистість в сучасному світі: проблеми розвитку та психологічної допомоги” (Ніжин, 2013), “Психічний розвиток і навчання в історичній ретроспективі” (Київ, 2013), на всеукраїнських науково-практичних конференціях: “Розвиток просоціальної стратегії як основи морального становлення особистості” (Рівне, 2013), “Молодь, освіта, наука, культура і національна самосвідомість в умовах європейської інтеграції” (Київ, 2013-2015), на звітних науково-практичних конференціях викладачів та аспірантів НПУ імені М. П. Драгоманова (2013-2015) та засіданнях кафедри психології Інституту філософської освіти і науки НПУ імені М. П. Драгоманова (2013-2015).

Результати дисертаційного дослідження *впроваджено* в навчально-виховний процес Вижницької гімназії (довідка № 167 від 08.09.2015), Глибоцького ліцею (довідка № 231 від 02.09.2015), Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії

(довідка № 590/1 від 14.09.2015), Чернівецького національного університету імені Ю. Федьковича (довідка № 17/15-3285 від 10.09.2015).

Публікації. Основні положення дисертаційного дослідження відображені у 11 публікаціях, з яких 4 статті у вітчизняних фахових виданнях, 1 – у зарубіжному фаховому виданні, 6 – в матеріалах конференцій.

Структура дисертації. Дисертація складається зі вступу, трьох розділів, висновків до розділів, висновків, додатків та списку використаних джерел, що налічує 257 найменувань (9 з яких іноземною мовою). Основний зміст дисертації викладено на 180 сторінках та містить 32 таблиці та 17 рисунків на 33 сторінках. Загальний обсяг дисертації – 273 сторінки.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ТРИВОЖНОСТІ ЯК ПСИХОЛОГІЧНОГО ФЕНОМЕНА

У першому розділі представлено аналіз теоретичних підходів до розкриття проблеми тривожності в психології, філософії, фізіології, медицині. На основі узагальнення досліджень вітчизняної та зарубіжної психології визначено вікові особливості прояву тривожності, чинники її виникнення та психологічні підходи до корекції тривожності у ранньому юнацькому віці.

1.1. Основні аспекти дослідження проблеми тривожності у вітчизняній та зарубіжній психології

Поняття тривожності є предметом спеціального аналізу філософів [99], [117], [190], [204], [226], [227], [246], психологів [17], [33], [37], [41], [56], [60], [70], [73], [74], [81], [85], [87], [94], [96], [98], [108], [111], [113], [131], [134], [136], [146], [151], [165], [198], [209], [235], [236], [256], фізіологів [2], [7], [9], [13], [78], [129], [130], [138], [239]. Оскільки означена проблема є достатньо складною та багатоаспектною, існують значні відмінності у визначенні її змісту представниками різних дисциплін.

У психологічній науці розрізняють тривожність як емоційний стан і тривожність як стійку рису особистості або темпераменту. Різниця між цими феноменами зафіксована у відповідних термінах “тривога” та “тривожність”. Так, “тривога” визначається як емоційний стан, що виникає в ситуаціях невизначеної небезпеки і проявляється в очікуванні неблагополучного розвитку подій; “тривожність” – як індивідуальна психологічна особливість, яка проявляється в схильності індивіда до частого та інтенсивного переживання тривоги, що характеризується низьким порогом виникнення реакції тривоги [18], [169]. Останній термін, крім того, використовується для позначення явища в цілому. В нашому

дослідженні ми опиратимемось на вказані визначення, а також на запропоновану представниками діяльнісного підходу концепцію формування тривожності як особистісної риси. А. Прихожан розглядає механізм формування тривожності як стійкої риси особистості. На думку дослідниці, певний рівень тривожності в нормі притаманний всім людям і є необхідним для оптимального пристосування індивіда до дійсності. Водночас, наявність тривожності як стійкого утворення є свідченням порушень в особистісному розвитку [165]. Дослідниця відштовхується від розробленого Л. Божович положення про те, що процес онтогенетичного розвитку особистості характеризується формуванням системних новоутворень психіки, в тому числі новоутворень афективно-мотиваційної сфери, особливістю яких є те, що вони набувають побуджуючої сили і характеризуються власною логікою розвитку [17]. На думку А. Прихожан, тривожність як стійке особистісне утворення проходить той же шлях розвитку. Першоосновою виникнення тривожності є незадоволення провідних соціогенних потреб, перш за все, потреб “Я”, спричинене наявністю внутрішнього конфлікту. Внутрішній конфлікт характеризується наявністю в особистості декількох потреб однакової сили, проте різного спрямування, які діють одночасно, тож задоволення їх є неможливим. Тривале незадоволення потреб породжує стан тривоги. В подальшому відбувається її закріплення: тривога, перетворюючись на самостійне новоутворення, набуває власної логіки розвитку [165]. Таким чином, тривожність починає виконувати функцію мотивації спілкування, прагнення до успіху, тобто займає місце провідних особистісних утворень.

Впродовж тривалого часу поняття тривоги та тривожності ототожнювали з поняттям страху. Розмежування цих понять вперше зустрічається в працях філософа С. Кьєркегора, який розрізняв конкретний страх (Furcht) і невизначений, розмитий страх-сум (Angst) [99]. Наразі найбільш розповсюдженою є точка зору, згідно з якою страх є реакцією на конкретну, визначену, реальну небезпеку, а тривога – переживанням невизначеної, безоб’єктної загрози переважно уявного характеру. Згідно іншій позиції, страх переживається при вітальній загрозі, коли щось загрожує цілісності або існуванню людини як живої істоти, а тривожність – при загрозі

соціальної, особистісної [70]. В такому випадку небезпека загрожує цінностям людини, її уявленню про себе, стосункам з іншими людьми, соціальному положенню. І. Сарансон розрізняє тривогу та страх залежно від спрямування уваги: при переживанні страху увага людини спрямована назовні, при переживанні тривоги – всередину, оскільки людина зосереджується на своєму внутрішньому стані [255].

Невропатолог О. Захаров описує відмінності між тривогою та страхом наступним чином:

- 1) тривога є сигналом про небезпеку, страх – відповіддю на неї;
- 2) тривога – передчуття, страх – почуття небезпеки;
- 3) тривога здійснює більшою мірою збуджуючий, страх – гальмуючий вплив на психіку. Тривога характерна для осіб з холеричним темпераментом, страх – переважно для флегматиків;
- 4) стимули тривоги більш загальні, невизначені та абстрактні, страх є більш визначеним та конкретним, утворює замкнутий психологічний простір;
- 5) тривога як очікування небезпеки спрямована в майбутнє, страх як спогад про пережиту небезпеку бере початок головним чином з попереднього досвіду;
- 6) незважаючи на невизначеність, тривога в більшій мірі раціональний феномен, страх – феномен емоційний;
- 7) тривога – соціально, страх – інстинктивно обумовлені форми психічного реагування при наявності загрози [66].

Ряд дослідників розглядають страх як більш широке поняття, а тривогу – як похідне страху. Фізіолог К. Гольдштейн займає протилежну позицію, стверджуючи, що страх розвивається з тривоги і з'являється пізніше в процесі розвитку організму. Вчений описує різницю в прояві тривоги та страху наступним чином: “Для страху існує адекватна захисна реакція: тіло виражає напруження та увагу, зосереджену на певній частині зовнішнього середовища. Проте в стані тривоги ми бачимо беззмістовне збудження, застигли або спотворені експресивні рухи, відокремлення від оточуючого світу, афективну замкнутість, при цьому емоції не пов'язані з середовищем. Перериваються всі контакти із зовнішнім світом, сповільнюються сприймання та діяльність. Страх загострює сприйняття. Тривога паралізує відчуття,

страх їх мобілізує” [250, с. 19]. Отже, страх має конкретний об’єкт, тривога – невизначене почуття небезпеки без точного змісту. На думку К. Гольдштейна, тривога як безоб’єктний феномен є більш примітивною реакцією, отже, вона є еволюційно старшою. Перші реакції немовлят на загрозу є розмитими та недиференційованими, тобто це реакції тривоги. Страх виникає пізніше, коли разом із розвитком когнітивних процесів дитина набуває можливості виокремлювати в навколишньому середовищі об’єкти, що пов’язані з катастрофічною ситуацією [250]. Таким чином, причиною страху є можливість прояву тривоги.

Переживання страху (а отже, і феноменологічно об’єднане з ним переживання тривоги) цікавило мислителів з глибокої давнини. Роздуми про природу страху та його вплив на людину можна знайти в працях представників як європейської, так і арабської філософії. Зокрема, давньоримський філософ Сенека в “Листах до Луцилія” зазначає, що передбачення відкриває муки майбутнього, тоді як пам’ять воскрешає пережиті муки страху [192]. Арабський філософ XII століття Ала Ібн Хазм з Кордови в праці “Філософія характеру та поведінки” оцінює універсальність тривоги як невід’ємної частини людського буття: “Я вважаю важливою тільки цю мету – уникнути тривоги. Я відкрив не тільки те, що все людство розглядає цю мету як корисну та бажану, але також і те, що жодна людина нічого не зробить і не скаже ні єдиного слова, не сподіваючись за допомогою цієї дії чи слова звільнити свій дух від тривоги” [249, с. 3]. Лікар та філософ Ібн-Сіна (Авіценна) підкреслював, що у людини, на відміну від інших “живих творинь”, страх пов’язаний не лише з безпосереднім “сприйняттям шкідливих речей”, але й “з передчуттям, що повинно статися те, що нашкодить їй... Людина володіє проти страху надією” [68, с.472-474].

Проблема тривоги як феномену людського буття вперше з’являється в працях філософів XIX століття, зокрема, С. Кьєркегора. До цього часу вчені зосереджували увагу головним чином на дослідженні природи мислительних процесів, які мали підпорядковувати собі емоційну сферу. Ідея домінування розуму над емоціями бере початок в XVII столітті і пов’язана з іменами Р. Декарта, Б. Спінози, Г. Лейбніца, Дж. Локка, Т. Гоббса. Розмірковуючи про природу людини, філософи намагалися знайти “раціональне вирішення проблеми людини” [77, с. 16]. Людина в уявленні

вчених постає як раціональна істота, яка за допомогою сили свого розуму спроможна самостійно контролювати власне життя – соціальне, інтелектуальне, релігійне та емоційне. Загальна думка мислителів епохи відображена в працях філософа Б. Спінози, який стверджував, що за допомогою автономного розуму людина спроможна контролювати свої емоції. Б. Спіноза не виокремлював страх і тривогу, об'єднуючи їх в загальне поняття страху – “невизначеної муки, пов'язаної з думкою про те, що може трапитися щось неприємне” [199, с. 40]. Наведене визначення ближче до сучасного уявлення про тривогу, ніж про власне страх. Страх породжений слабкістю розуму, його можна подолати за допомогою сильнішої емоції, проте лише в тому випадку, “якщо будуть впорядковані розум та думки” [199, с. 42]. “Щоб подолати страх, можна розмірковувати про хоробрість, тобто уявляти собі всі небезпеки, що чекають на нас в житті, і думати про те, як їх можна уникнути і перемогти за допомогою хоробрості” [199, с. 42]. Отже, на думку Б. Спінози, перебороти страх можна, детально описавши та проаналізувавши його причини, можливі наслідки і визначивши способи протидії небезпеці. Запропонований метод у зміненому вигляді використовується в раціонально-емоційній терапії. Віра в розум, за допомогою якого можна підкорити собі емоції, в цьому випадку служить захистом від переживання тривоги.

Думка про можливість нівелювання небезпеки за допомогою її детального аналізу притаманна більшості мислителів XVII століття. Виняток становлять праці філософа Блеза Паскаля, який підкреслював недовговічність, випадковість людського існування і висловлював подив намаганням сучасників ігнорувати це. На думку Б. Паскаля, людина проводить своє життя у “вічному неспокої”, намагаючись великою кількістю занять врятуватися від роздумів про себе, які породжують переживання страху та тривоги. Не заперечуючи цінності розуму, філософ водночас звертав увагу на ситуації, коли надто сильні емоції повністю підкоряли його собі і людина знаходила логічне виправдання негідним вчинкам [153].

Філософ вважав абсолютну віру в силу розуму помилковою, оскільки вона не враховувала глибину емоцій. На противагу своїм сучасникам, Б. Паскаль визнавав неприємні переживання невід'ємною частиною людського буття, з якою не варто

боротися чи уникати її. Глибше усвідомлюючи свою сутність, людина, “мислячий очерет”, стає не слабшою, а сильнішою перед обличчям світу.

На відміну від XVII століття – “століття розуму”, XIX століття стало “століттям тривоги” [77, с. 21]. Людина зіткнулася з неможливістю повністю описати та підкорити світ за допомогою досягнень прогресу, тож вона закономірно звернула погляд всередину себе. Як зазначалося вище, вперше проблема тривоги як окремого феномену емоційного життя людини розглядається в роботах європейського філософа Серена Кьєркегора. Тривога, на думку С. Кьєркегора, народжується разом з людиною і розвивається впродовж її життя, отже, саме людина породжує тривогу. “Якби людина була звіром чи янголом, вона б не могла відчувати тривогу. Проте, являючи собою синтез того й іншого, вона спроможна відчувати тривогу, і, чим сильніша її тривога, тим величніша людина. Це твердження було б невірним, якби, як зазвичай думають, тривога стосувалася чогось зовнішнього, того, що лежить за межами людини, проте в дійсності людина сама створює тривогу” [99, с. 139]. В концепції С. Кьєркегора тривога пов’язана з самоусвідомленням та свободою. Початково дитина перебуває в стані невинності, оскільки знаходиться в єдності з оточенням. Водночас вона реалізує свої можливості, пізнаючи світ. Тому початково тривога існує як “пошук пригод, прагнення невідомого, таємничого” [99, с. 38]. Проте в стані невинності дитина не усвідомлює, що можливість росту пов’язана із загрозою криз та конфліктів. З розвитком самоусвідомлення тривожність зростає, оскільки з’являється розуміння того, яку ціну доведеться заплатити за можливість росту. С. Кьєркегор вважав: чим краще людина усвідомлює себе, тим частіше вона переживає тривогу. Саме свобода несе з собою тривогу. Більше того, тривога – це стан людини, яка стикається зі своєю свободою, тривога є “можливістю свободи” [99, с. 138]. Нові можливості пов’язані з невідомою небезпекою, тому вони завжди супроводжуватимуться тривогою. Отже, здійснюючи свої задуми, людина наближається до свободи, проте на шляху до неї неминуче стикається з тривогою. С. Кьєркегор розглядає тривогу як вчителя, який допомагає людині стати сильнішою. Тривога є кращим вчителем, ніж реальність, оскільки від останньої можна сховатися на певний час, тоді як тривога

вчить постійно, адже людина носить її в собі: “Як тільки людина намагається знайти хитрий хід, щоб уникнути чогось і, швидше за все, їй це вдасться, оскільки реальність не такий суворий екзаменатор, як тривога, – відразу з’явиться тривога” [99, с. 144]. С. Кьєркегор зазначає: “..не варто боятися людей чи речей, оскільки лише той, хто пройшов крізь тривогу можливостей, спроможний навчитися не відчувати тривогу” [99, с. 141]. Водночас філософ розмежовує “нормальну” тривогу, яка супроводжує нові можливості, та тривогу, що виникає в тому випадку, коли людина обмежує себе, не спромігшись подолати “нормальну” тривогу.

Отже, С. Кьєркегор вперше звертає увагу на важливий досвід подолання тривоги, акцентуючи увагу на тому, що для людини можливість стати собою залежить від здатності зустрітися зі своєю тривоگوю і рухатися вперед, незважаючи на неї.

Слід зауважити, що ідея С. Кьєркегора щодо позитивної ролі переживання тривоги знайшла подальший розвиток у філософських концепціях (зокрема, екзистенційній філософії), а в другій половині ХХ століття була втілена в психотерапевтичній практиці роботи з високотривожними клієнтами (екзистенційна психотерапія І. Ялома).

В межах розкриття теми дослідження особливого значення набуває теорія екзистенціалізму, оскільки поняття тривоги та тривожності належать до її основних онтологічних категорій або, за термінологією М. Хайдеггера, екзистенціалів. М. Хайдеггер вводить поняття *Dasein* – специфічного людського буття, наділеного свідомістю. Людина відрізняється від речей тим, що спроможна усвідомити своє буття та вийти за власні межі. Проте, існуючи в світі речей, людина забуває буття, експлуатуючи природу та інших. Засобом виходу за межі існування в світі речей М. Хайдеггер називає страх та тривогу, які “виявляють ніщо”, тобто нагадують людині про її смертність. Для того, щоб подолати страх та тривогу, слід прийняти їх, а отже, зазирнути туди, звідки вони походять – за межі буття, в “ніщо” [227]. Таким чином, в концепції М. Хайдеггера саме страх та тривога є чинниками, що дають людині можливість перейти до “істинного буття”.

Ключовим положенням філософської концепції Ж.-П. Сартра є наступне: існування передує сутності. Іншими словами, людина не володіє певними моральними якостями від народження, вона формує їх в процесі життя. Отже, саме людина надає особистого значення речам та подіям навколо себе і несе відповідальність за здійснений вибір. Для Ж.-П. Сартра тривога та страх пов'язані саме з вибором та свободою. Хрестоматійним став вираз Ж.-П. Сартра про природу страху: “Страх виникає не тому, що я можу впасти у прірву, а через те, що я можу в неї кинутися” [190, с. 122]. Оскільки людина “приречена на свободу”, тобто приречена здійснювати вибір, тривога постійно супроводжує ситуації вибору, отже є невід’ємною частиною людського буття.

За К. Ясперсом тривожність (екзистенційний страх) належить до сприятливих сил, що дають людині можливість перейти від повсякденного буття до буття екзистенційного, світу вільної волі. Переживання тривожності К. Ясперс порівнює з переживанням напруження межової ситуації. До межових ситуацій філософ відносить ті, що пов'язані з боротьбою, стражданням, провиною. В такій ситуації виявляється несуттєвим те, що наповнювало людське життя в його повсякденності. Проте тільки переживши межову ситуацію, особистість відкриває свою кінцеву сутність [246]. Отже, переживання тривоги призводить до зустрічі людини зі своїм еством, наближення до істинної свободи та відповідальності за своє життя.

Предметом аналізу філософа П. Тілліха є онтологічна (екзистенційна) тривожність – “стан, в якому буття усвідомлює можливість свого небуття” [204, с. 30]. П. Тілліх розрізняє тривогу та страх залежно від наявності конкретного об'єкта. Оскільки страх зазвичай спрямований на конкретний об'єкт, людина, наділена мужністю, може впливати на цей об'єкт і перетворити його з об'єкту страху на об'єкт власного самоствердження. Саме наявність об'єкта дозволяє побороти страх. Натомість, переживаючи тривогу, людина повністю дезорієнтована та відчувається безпорадною, оскільки об'єкт відсутній: “Єдиний об'єкт – це безпосередня загроза, а не джерело загрози, оскільки джерело загрози – ніщо” [204, с. 31]. На думку П. Тілліха, “тривога прагне стати страхом”, щоб людина за допомогою мужності могла її подолати. Проте мужність “не усуває тривогу: тривога

екзистенційна і її неможливо усунути. Проте мужність приймає тривогу небуття в себе” [204, с. 50]. Таким чином, тривога в концепції П. Тілліха пов’язана з мужністю та самоствердженням. Саме тривога “підштовхує людину до мужності, оскільки альтернативою мужності є лише відчай. Мужність протистоїть відчаю, приймаючи тривогу в себе” [204, с. 50]. П. Тілліх класифікує тривогу залежно від того, якому аспекту самоствердження людини вона відповідає. Філософ визначає 3 рівні самоствердження, на кожному з яких є абсолютна та відносна загроза для людини. На першому рівні – рівні онтичного самоствердження – небуття загрожує людині відносно (в особі долі, що не дає їй рухатися куди і як вона бажає) та абсолютно (у вигляді смерті, що перериває будь-яке існування). Другий рівень духовного самоствердження містить відносну загрозу у вигляді порожнечі, нудьги, вакууму та абсолютну – у формі відсутності змісту. Третій рівень – моральне самоствердження, відносна загроза якому – провина, абсолютна – осуд. Тривога, таким чином, є усвідомленням цієї потрібної загрози. Відповідно, П. Тілліх визначає три форми тривоги: тривога долі й смерті, тривога порожнечі та втрати змісту, тривога провини й осуду. Всі ці форми належать до екзистенційної тривоги, оскільки вони властиві людському існуванню, а отже, нездоланні.

Конструктивна сторона переживання тривожності була розкрита в теорії екзистенційного вибору С. Мадді. С. Мадді відзначає, що вибір, зроблений людиною, в остаточному підсумку є вибором між двома альтернативами: на користь майбутнього або минулого. Обираючи майбутнє, людина обирає невідомість. Саме в цьому, на думку С. Мадді, полягає причина тривожності, оскільки, обираючи спрямованість в майбутнє, людина одночасно приймає на себе тривогу. Тривога є своєрідним емоційним акомпанементом непереборної невизначеності майбутнього. Якщо ж людина обирає минуле (незмінність), виникає інший акомпанемент: провина за втрачені можливості [117]. Отже, перед людиною постає вибір: взяти на себе провину або переживати тривогу.

Таким чином, представники екзистенційної філософії розвивають думку С. Кьєркегора про значення досвіду подолання тривоги для розвитку людини. Тривога в екзистенційній традиції сприймається як союзник, а не противник, як знак

про необхідність змін та можливість подальшого зростання. Оскільки тривога є невід'ємною складовою людського існування, її неможливо усунути, проте можна постійно вчитися втілювати задуми всупереч тривозі.

Проблема тривожності як власне психологічна в науковому та клінічному вимірах вперше була розглянута в працях З. Фрейда. Погляди З. Фрейда на природу тривожності близькі до філософської традиції С. Кьєркегора [99]. І З. Фрейд, і С. Кьєркегор визнавали необхідність розмежування страху та тривоги, вважаючи, що страх є реакцією на конкретну, відому небезпеку, тоді як тривожність – реакція на небезпеку невідому та невизначену. З. Фрейд визначає тривожність як неприємне емоційне переживання, яке є сигналом антиципованої (очікуваної) небезпеки. Зміст тривожності – переживання невизначеності та відчуття безпорадності. Тривожність характеризується трьома основними ознаками: 1) специфічним відчуттям неприємного; 2) відповідними соматичними реакціями, перш за все, прискоренням серцебиття; 3) усвідомленням цього переживання. Початково З. Фрейд вважав можливим існування несвідомої тривожності, проте згодом дійшов висновку, що тривожність – стан, який переживається свідомо і супроводжується зростанням вміння обходитися з небезпекою (за допомогою боротьби або втечі). З. Фрейд виділяє три основні види тривожності:

- 1) об'єктивна тривожність (реальний страх) – тривожність щодо небезпеки в зовнішньому світі;
- 2) невротична тривожність – тривожність, що проявляється у відповідь на невизначену та невідому небезпеку; на відміну від об'єктивної тривожності є відповіддю на внутрішню небезпеку і свідомо не визнається; джерело невротичної тривожності – страх потенційної шкоди, яку може завдати вивільнення потягів;
- 3) моральна тривожність – тривожність совісті [224, с. 307].

Загальний висновок З. Фрейда про шляхи виникнення та закріплення тривожності наступний: “Після розвитку ряду: страх, небезпека, безпорадність (травма) – ми можемо зробити висновок: ситуація небезпеки представляє собою знайому, згадувану, очікувану ситуацію безпорадності. Страх є первинною реакцією

на безпорадність при травмі – реакцією, яка відтворюється згодом при ситуаціях небезпеки як сигнал про допомогу. “Я”, яке пережило травму пасивно, активно відтворює її ослаблену репродукцію в надії, що зможе самостійно керувати її перебігом” [224, с. 389].

Погляди З. Фрейда на феноменологію тривожності отримали подальший розвиток в школі психоаналізу та неопсихоаналізу, а також відіграли важливу роль для формування концепції тривожності в епігенетичній теорії Е. Еріксона, гуманістичній психології (клієнт-центрована терапія К. Роджерса) та гештальтпсихології (Ф. Перлз). Зокрема, проблема розвитку та корекції тривожності у дітей розглядалася в межах дитячого психоаналізу. Зазначений напрям представлений в наукових працях М. Кляйн та А. Фрейд.

На думку М. Кляйн, тривожність зароджується в немовлячому віці через необхідність встановлювати зв'язки з об'єктами зовнішнього світу, до яких належать всі об'єкти, що знаходяться поза межами тіла матері. Таким чином, явища зовнішнього світу становлять загрозу і служать причиною виникнення тривожності. Подальший розвиток дитини значною мірою залежить від її можливостей на ранніх етапах розвитку протистояти тривожності: “Слід зауважити, що здатність “Я” впоратися навіть зі звичайною тривожністю різна, цей факт має етіологічне значення для виникнення неврозу” [83, с. 84]. Намагання дитини подолати тривожність часто призводять до нападів агресії, спрямованої на зовнішній світ або на себе, що, в свою чергу, спричиняє вже реальний страх покарання за руйнівні дії. Як засіб подолання цього М. Кляйн пропонує укріплення Его дитини і ослаблення Супер-Его, тобто зменшення страху покарання. В якості конкретного методу вона використовувала відтворення ситуації в грі.

А. Фрейд створила чітку концепцію розвитку тривожності у дітей. Зокрема, визначені три основні види дитячої тривожності: об'єктивна тривожність, острах Супер-Его та острах сили власних інстинктів. Об'єктивна тривожність є первинною і виникає дуже рано. Вона є передвісником формування Супер-Его, сигналом для дитини про можливість покарання від зовнішніх сил, і саме вона керує поведінкою “Я”. Ця тривожність стикається з інстинктивними вимогами дитини, в результаті

чого виникають, з одного боку, ті сторони Его, які в подальшому допоможуть протистояти силі інстинктів, з іншого – симптоми дитячого неврозу. В латентному періоді (від 5-6 років до пубертату) об'єктивна тривожність послаблюється, поступаючись місцем тривожності Супер-Его, яка разом з Его захищає дитину від впливу інстинктів. В пубертатному періоді значну роль відіграє тривожність перед силою інстинктів. Тривожність, на думку А. Фрейд, є основним чинником, що породжує захисний процес і водночас призводить до неврозів у дітей та дорослих [223]. А. Фрейд наголошувала: для подолання тривожності необхідно працювати не лише безпосередньо з дитиною, але й “спробувати вплинути на реальність, тобто на тих, хто займається вихованням дитини, для того, щоб знизити об'єктивну тривогу” [223, с. 53]. В зазначеному аспекті думка А. Фрейд суттєво відрізняється від методів М. Кляйн, яка обмежувала допомогу дитині лише рамками терапевтичних сеансів.

До вивчення природи страху та тривоги одними з перших звернулися представники класичної теорії емоцій (Ч. Дарвін, В. Джеймс, У. МакДауголл). Сформовані в межах напряму уявлення про вроджені передумови страху, його основні функції (сигнальну та оборонну), вісцеральні зміни, що супроводжують страх, були застосовані для вивчення природи тривоги. Засновник теорії диференційних емоцій К. Ізард визначає страх як фундаментальну емоцію, тривожність – як стійкий комплекс, що формується в результаті поєднання страху з іншими фундаментальними емоціями: “Тривожність складається з домінуючої емоції страху та взаємодії страху з однією або кількома фундаментальними емоціями, особливо зі стражданням, провинною, гнівом, соромом та цікавістю” [69, с. 331].

В теорії біхевіоризму емоції розглядаються як специфічний вид реакцій, перш за все вісцеральних. Дж. Уотсон, один із засновників вищезгаданого напрямку, розглядав страх як одну з вроджених емоцій, тривогу – як похідну від страху. Таким чином, тривожність в біхевіоральній теорії виступає як емоційна реакція на початково нейтральний стимул, що формується на основі страху. В експериментах Дж. Уотсона було доведено, що початково нейтральні стимули в результаті підкріплення та навчіння можуть стати емоціогенними та слугувати чинником

виникнення тривожності. В подальших експериментальних дослідженнях, в яких загрозовому стимулу надавалось позитивне значення, було встановлено, що початкова реакція страху значно ускладнює процес вироблення позитивного значення [208]. Отже, тривожність та страх, що виникають відносно легко, в подальшому набувають якостей стійких утворень, які важко піддаються корекції.

Представники когнітивно-поведінкового напрямку (А Бек, А. Елліс, А. Лазарус) вивчали когнітивні процеси та структури, що впорядковують суб'єктивний досвід особистості у певні схеми, які в подальшому визначають її поведінку. На думку А. Лазаруса, когнітивна оцінка небезпеки складає першу ланку у виникненні стану тривожності, а когнітивна переоцінка визначає її інтенсивність та стійкість [100]. Зазначена точка зору в подальшому знайшла підтвердження в дослідженні психофізіологічних чинників тривожності [234].

У теорії навічання тривожність визначається як емоційна реакція, що виникає на основі умовного рефлексу. Тривожність, в свою чергу, створює підґрунтя для широкого репертуару оперантних реакцій уникання загрози, на основі яких відбувається соціалізація індивіда і виникають (у випадку закріплення неадаптивних реакцій) невротичні порушення. Представник теорії соціального навічання О. Х. Маурер описував зазначений механізм наступним чином: організм сприймає сигнал про небезпеку (стимул), що викликає умовно-рефлекторну реакцію у відповідь на небезпеку – напругу, неприємні тілесні відчуття, біль. Таку реакцію О. Х. Маурер називає тривоною. Будь-яка поведінка, що знижує інтенсивність переживання цього стану, сприймається як заохочення і закріплюється – засвоюється за допомогою навічання. Отже, з точки зору теорії навічання, появу симптому можна пояснити так: людина навчається симптоматичній поведінці, оскільки вона зменшує тривогу. На думку О. Х. Маурера, тривожність виникає на основі так званої “соціальної дилеми” – суперечності між власними прагненнями та страхом соціального покарання чи втрати любові значущих людей. “Соціальна дилема” відіграє значну роль в стосунках дитини з батьками вже на ранніх етапах розвитку. Механізм походження тривожності можна описати наступним чином: реальний страх, витіснення страху, невротична тривога, формування симптому для

подолання тривоги. Наведена схема співпадає з уявленнями З. Фрейда, проте, на відміну від психоаналізу, в теорії наuczіння в якості причини виникнення початкового страху розглядаються не інстинкти, а соціальний контекст розвитку особистості. На думку О. Х. Маурера, конфлікти, що породжують тривожність, належать до етичної сфери і пов'язані з ігноруванням моральних принципів. Дослідник вважав, що тривожність виконує сигнальну функцію, оскільки призводить до того, що закріплюються такі реакції та форми поведінки, які запобігають інтенсивному переживанню страху або зменшують вже наявний страх [252]. Водночас, аналізуючи результати досліджень природи тривожності, О. Х. Маурер зробив висновок про позитивну роль тривожності в процесі розвитку людини: “Тривожність не є чинником дезорганізації особистості, вона більшою мірою виступає наслідком або вираженням цього стану. В процесі психотерапії слід ставитися до тривожності як до дружньої та корисної сили; за таких умов вона знову перетвориться на звичайну провину та моральний страх, до яких можна пристосуватися і почати новий процес навчання” [252, с. 50]. Таким чином, представники теорії наuczіння підкреслюють конструктивний компонент тривожності, визначаючи поряд з сигнальною функцією згаданої риси стимулюючу.

Слід зауважити, що погляди біхевіористів та представників теорії соціального наuczіння на розвиток тривожності піддавались критиці за спрощення переживань людини до рівня біологічно обумовлених реакцій та ігнорування індивідуальних особливостей реагування. Попри це, саме в межах зазначених напрямків було розроблено значну кількість практичних вправ щодо зниження рівня тривожності, які широко застосовуються в практиці психологічного консультування та психотерапії.

На відміну від біхевіористів, представники екзистенційної та гуманістичної психології зосереджують увагу на значенні тривожності для самовизначення особистості. Зокрема, Р. Мей визначає тривожність як переживання, що виникає у людини при зіткненні буття з небуттям та в боротьбі з ним. Тривожність породжується конфліктом, створеним не страхом смерті, а страхом ставлення людини до неї (смерть манить і відштовхує водночас). Р. Мей визначив сутність

тривожності наступним чином: “Тривожність – стан людської істоти у конфлікті з небуттям, конфлікті, який З. Фрейд міфологічно зобразив у своєму інстинкті смерті. Одна з ліній цього конфлікту – боротьба проти чогось в самому собі, але попри все, це боротьба за існування, за повноцінну реалізацію своїх можливостей” [131, с. 48]. Таку екзистенційну тривожність, породжену боротьбою за справжнє існування і парадоксом існування – свободою людини та скінченністю її буття – автор вважає важливою конструктивною основою в житті людини, відрізняючи її від тривожності як клінічного симптому.

Питання функцій тривожності, її видів та форм у дітей та підлітків, впливу тривожності на діяльність та зв'язку тривожності з індивідуальними особливостями досліджувались в радянській психології, а наразі знайшли розвиток в працях російських психологів. Значна кількість досліджень присвячена питанню вікової динаміки розвитку тривожності, про що більш детально піде мова в підрозділі 1.2.

Зокрема, в одному з перших радянських досліджень, присвячених згаданій проблемі, психолог Н. Імедадзе визначила тривожність як “емоційний стан, що виникає при можливій фрустрації соціальних потреб” [70, с. 50]. Таким чином, дослідниця розвиває точку зору, згідно якої тривожність, на відміну від страху, виникає саме при соціальній загрозі, загрозі положенню індивіда в суспільстві.

М. Левітов розглядає тривожний стан як показник слабкості нервової системи, хаотичності нервових процесів. Соціальний аспект тривоги дослідник пов'язує з несподіваною зміною життєвих умов, оскільки стан тривоги може породжуватись відстрочкою в появі очікуваного об'єкту чи дії. На думку М. Левітова, тривога виникає частіше при відстрочці чогось приємного та значущого. Очікування неприємного може супроводжуватися в більшій мірі не тривогою, а надією на те, що неприємностей вдасться уникнути [107, 108].

У дослідженні Ю. Ханіна тривожність визначається як реакція на різні (зазвичай соціально-психологічні) стресори, яка характеризується:

- різною інтенсивністю (величина ситуативної тривожності може коливатися в залежності від багатьох чинників);

- мінливістю у часі (емоційний дискомфорт пов'язаний з конкретною ситуацією);
- наявністю неприємних переживань (напруження, занепокоєння, побоювання);
- вираженою реакцією вегетативної нервової системи (прискорене серцебиття, підвищене потовиділення, розширення зіниць, відчуття сухості в роті, почервоніння шкіри) [230].

Отже, в працях радянських психологів тривожність визначається як біологічно чи соціально обумовлена емоційна реакція, яка може бути охарактеризована за тривалістю, інтенсивністю та особливостями прояву.

Широко представлене в психологічній літературі питання про різні види тривожності, перш за все про те, як співвідносяться між собою загальна тривожність та її окремі парціальні види (“специфічні тривоги”).

Л. Божович запропонувала визначати неадекватну та адекватну тривожність. Згідно вказаної точки зору, критерієм істинної тривожності виступає її неадекватність реальній успішності, реальному положенню індивіда в тій чи іншій галузі [16]. Таким чином, адекватна тривожність відображає об’єктивну відсутність умов для задоволення тієї чи іншої потреби, неадекватна тривожність спостерігається навіть за наявності відповідних умов. Тільки в останньому випадку тривожність може розглядатися як прояв стійкої особистісної риси, зафіксованої на певній сфері.

В психологічній діагностиці широко використовується запропонований Ч. Д. Спілбергером поділ тривожності на особистісну (A-state, тривога-стан, тимчасові, скороминущі особливості) та ситуативну (A-trait, тривога-риса, відносно стійка схильність) [198]. Зазначена концепція в радянській психології розроблялась в працях Ю. Ханіна. Під особистісною тривожністю розуміється стійка індивідуальна характеристика, що відображає схильність суб’єкта до прояву тривоги і передбачає наявність у нього тенденції сприймати достатньо широкий спектр ситуацій як загрозливі, відповідаючи на кожен з них певною реакцією. Як схильність особистісна тривожність активізується при сприйнятті певних стимулів,

які розцінюються людиною як небезпечні, пов'язані зі специфічними ситуаціями загрози її самооцінці, престижу, самоповазі [162]. Ситуативна або реактивна тривожність як стан характеризується емоціями, що суб'єктивно переживаються людиною: напруженням, занепокоєнням, стурбованістю. Цей стан виникає як емоційна реакція на стресову ситуацію і може бути різним за інтенсивністю та динамічним у часі. Особистості, які належать до категорії високотривожних, схильні сприймати загрозу своїй самооцінці та життєдіяльності у обширному діапазоні ситуацій і реагувати достатньо вираженим станом тривожності [162].

А. Прихожан визначає наступні види тривожності в підлітковому та ранньому юнацькому віці:

- міжособистісна – тривожність, пов'язана з ситуаціями спілкування;
- самооцінна – тривожність, детермінована актуалізацією уявлень про себе;
- шкільна – тривожність, викликана впливом ситуацій навчання у школі [164].

А. Мікляєва та П. Румянцева, спираючись на ідеї А. Прихожан, визначають шкільну тривожність як специфічний вид тривожності, що проявляється та закріплюється у взаємодії учня з різноманітними компонентами навчального середовища [132]. У своєму дослідженні вчені розглядають особливості формування шкільної тривожності та динаміку її прояву залежно від року навчання. За даними дослідження, піки прояву шкільної тривожності припадають на 1-й, 5-й, 7-й та 9-й класи, що пов'язано з різкою зміною соціально-педагогічної ситуації. Так, високий рівень тривожності першокласників зумовлений труднощами адаптації до умов перебування в школі та статусу учня, п'ятикласників – переходом з початкової школи, де викладає один вчитель, до предметної системи, яка передбачає значну кількість вчителів-предметників, а отже, збільшення кількості вимог. Високий рівень тривожності учнів 9-го класу А. Мікляєва та П. Румянцева пов'язують зі зростанням навчального навантаження та необхідністю подальшого професійного вибору. Окреме місце займає 7-й клас. Вчені припускають, що зростання

тривожності в цьому віковому періоді пов'язане з початком пубертату та розвитком самоусвідомлення [132].

В таблиці 1.1. представлено класифікацію видів тривожності за критеріями тотальності, стійкості та сфери прояву, а також відповідності реальній успішності.

Таблиця 1.1.

Види тривожності

Критерії тривожності	Види тривожності
Тотальність прояву	1) Генералізована – тривожність, що проявляється в переважній більшості життєвих ситуацій; 2) парціальна – тривожність, що проявляється лише в певних специфічних ситуаціях.
Відповідність реальній успішності	1) Адекватна – тривожність, що відображає реальне неблагополуччя особи в тій чи іншій сфері; 2) неадекватна – тривожність, що не відповідає реальному положенню індивіда і проявляється в благополучних для нього сферах.
Стійкість прояву реакції	1) Особистісна тривожність – індивідуальна психологічна особливість, що полягає у підвищеній схильності відчувати занепокоєння в різноманітних життєвих ситуаціях, навіть якщо їхні об'єктивні характеристики не сприяють цьому; 2) ситуативна тривожність – реакція на реальну чи уявну небезпеку.
Сфера прояву	1) Міжособистісна – тривожність, пов'язана з ситуаціями спілкування; 2) шкільна – тривожність, викликана впливом ситуацій навчання у школі; 3) самооцінна – тривожність, детермінована актуалізацією уявлень про себе.

Вивчення природи тривожності займає значне місце в дослідженнях фізіологів [2], [5], [10], [13], [78], [129], [130], [138]. Вчений-фізіолог В. Астапов розглядає стан тривоги як результат складного процесу, що охоплює когнітивні, афективні та поведінкові реакції на рівні цілісної особистості. Тривога орієнтована на пошук джерела небезпеки та оцінку засобів її подолання. Дослідник визначає наступні психічні функції тривоги:

1. Функція сигналу – тривога сигналізує про невизначену небезпеку і спонукає до її пошуку.
2. Функція пошуку – індивід намагається знайти джерело загрози, оскільки у випадку зіткнення з небезпекою занепокоєння зменшується (постійний пошук джерела загрози може свідчити про патопсихологічні порушення).
3. Функція оцінки – аналіз ситуації, що склалася. Здійснення цієї функції передбачає актуалізацію набутого досвіду та умінь людини. Нова ситуація порівнюється з раніше пережитими і на основі вже випробуваних способів подолання небезпеки формується новий план дій [10].

В працях фізіолога Ф. Березіна оцінюється роль тривоги в процесі психічної адаптації людини. Тривога змінює характер поведінки, посилює поведінкову активність, спонукає до інтенсивних та цілеспрямованих зусиль, виконуючи таким чином адаптивну функцію. Проте у випадку, коли інтенсивність та тривалість тривоги неадекватні ситуації, це створює перешкоди для формування адаптивної поведінки і призводить до порушень психічної інтеграції.

Спираючись на експериментальні дослідження та клінічні спостереження, Ф. Березін розвиває уявлення про існування тривожного ряду: 1. Відчуття внутрішньої напруги (запускає механізми адаптації). 2. Гіперестезійні реакції (велика кількість подій зовнішнього середовища стають значущими для суб'єкта, що сприяє появі відчуття невизначеної загрози). 3. Власне тривога, що характеризується відчуттям невизначеної небезпеки. Індивід не може визначити характер загрози та причини тривоги. 4. Страх. Оскільки причини тривоги не визначено, організувати діяльність, спрямовану на усунення чи попередження загрози, неможливо. 5. Відчуття невідворотності катастрофи, зростання інтенсивності тривоги формують у суб'єкта уявлення про те, що загрози неможливо уникнути. 6. Тривожно-боязливе збудження (дезорганізація поведінки досягає максимального рівня, цілеспрямована діяльність неможлива) [13].

Положення фізіологів щодо адаптивної функції тривожності було розвинуто в низці психологічних досліджень. Згідно теорії “зони оптимального функціонування” Ю. Ханіна, оптимум мотивації має індивідуальний характер: деякі особи досягають

найкращих результатів при максимальному рівні збудження, інші – при мінімальному або середньому [228, 230]. Таким чином, певний рівень тривоги необхідний для ефективної підготовки до виконання діяльності, оскільки дозволяє звернути увагу на можливі труднощі, мобілізувати наявні резерви і, закономірно, досягнути кращого результату. Безпосередньо під час виконання завдання тривога зменшується, в протилежному випадку відбувається виснаження резервів організму і тривога, що раніше виконувала функцію стимулятора, перетворюється на додаткову перешкоду.

На противагу теорії “зони оптимального функціонування” в “пороговій” теорії тривожність розглядається як чинник дезорганізації діяльності залежно від сили прояву. Кожен індивід має власний поріг збудження, після перевищення якого ефективність діяльності суттєво знижується [75]. Отже, питання адаптивної функції тривоги перетворюється на питання про індивідуальний поріг чутливості до її впливу.

Підсумовуючи вищезазначене, можна зробити висновок про те, що при вивченні феноменології тривожності дослідники дотримуються єдиної точки зору щодо основних положень, зокрема, розмежування понять тривоги як стану та тривожності як стійкої риси особистості, наявності конструктивних елементів тривожності, її базових характеристик. Водночас, існує ряд суттєвих розбіжностей в розумінні природи тривожності, зокрема щодо питань розмежування страху та тривоги, послідовності виникнення цих феноменів, біологічної чи соціальної природи тривожності. Представники різних напрямів психології визначають тривожність як неприємне емоційне переживання, яке є сигналом антиципованої (очікуваної) небезпеки, умовний рефлекс, що є результатом наuczіння, невід'ємну складову людського існування, чинник дезорганізації діяльності. Виходячи з теми та завдань нашого дослідження, в роботі ми спиратимемося на визначення тривожності як індивідуальної психологічної особливості, яка проявляється в схильності індивіда до частого та інтенсивного переживання тривоги, що характеризується низьким порогом виникнення реакції тривоги, яке є базовим для діяльнісного підходу.

Аналіз наукової літератури дає право стверджувати, що не варто розглядати тривожність винятково як негативну рису, оскільки вона відіграє важливу роль в адаптації людини, зосереджуючи увагу на можливій небезпеці та готуючи організм до зустрічі з нею.

В наступному підрозділі нашого дослідження будуть висвітлені питання вікової динаміки розвитку тривожності.

1.2. Вікові особливості прояву тривожності

Тривожність як психічна властивість характеризується яскраво вираженою віковою специфікою, що проявляється у її змісті, джерелах, формах прояву та компенсації. Для кожного вікового періоду існують певні ситуації чи сфери діяльності, які викликають тривогу у більшості дітей, незалежно від реальної загрози. Зазначені “вікові піки тривожності” детерміновані віковими завданнями розвитку [132]. Наукові праці, присвячені віковій специфіці прояву тривожності у дітей, займають значне місце в дослідженнях російських психологів, представників діяльнісного підходу. Так, в працях А. Прихожан відображений досвід лонгітюдного (1970-1997 роки) дослідження тривоги та тривожності на різних етапах розвитку: від старшого дошкільного до раннього юнацького віку. В результаті дослідження було описано форми тривожності як особистісної якості у дітей та підлітків. Форма тривожності визначається як особливе поєднання характеру переживання, усвідомлення, вербального і невербального вираження в характеристиках поведінки, спілкування, діяльності та проявляється у стихійно сформованих способах її подолання та компенсації, а також у ставленні дитини, підлітка до цього переживання.

Дослідниця виділяє дві основні категорії тривожності:

- 1) відкрита – тривога, яка свідомо переживається і проявляється у поведінці та діяльності;
- 2) прихована – тривога, яка різною мірою не усвідомлюється, проявляється або у вигляді надмірного спокою, ігнорування реального неблагополуччя і навіть

запереченні його, або через специфічні способи поведінки.

Всередині вищезгаданих категорій виділяються різноманітні форми тривожності. Зокрема, визначають три форми відкритої тривожності:

1. Гостра, некерована або слабо керована тривожність – сильна, усвідомлювана тривожність, що проявляється через симптоми тривоги, впоратися з нею самотійно індивід не може. Ця форма зустрічається з однаковою частотою в усіх вікових групах.

2. Керована та компенсована тривожність – діти самотійно формують достатньо ефективні способи подолання наявної у них тривожності. За характеристиками способів, які для цього використовуються, всередині форми виділено дві субформи: а) зниження рівня тривожності; б) використання тривожності для стимуляції власної діяльності, підвищення активності. Керована та компенсована тривожність зустрічається переважно у молодшому шкільному та ранньому юнацькому віці, тобто в періодах, що характеризуються як відносно стабільні.

3. Культивована тривожність – тривожність, яка усвідомлюється та переживається як цінна якість особистості, що дозволяє досягнути бажаного. Культивована тривожність виражається в декількох варіантах. По-перше, індивід може визнавати її основним регулятором своєї активності, який забезпечує його організованість, відповідальність. По-друге, вона може виступати як певна світоглядна та ціннісна установка. Для дитини чи підлітка тривожність слугує індикатором якості виконаної роботи, висловлене хвилювання є своєрідним доказом усвідомлення важливого значення поставленого завдання. По-третє, культивована тривожність часто проявляється у пошуку “умовної вигоди” і виражається через посилення симптомів. У такому випадку наявність тривожності дозволяє індивіду уникнути виконання неприємних завдань, захистити себе від напруги та отримати додаткову підтримку оточуючих. В одного індивіда можуть спостерігатися водночас два чи три варіанти культивованої тривожності.

Як різновид культивованої тривожності А. Прихожан розглядає так звану “магічну тривожність”. Діти, підлітки наче закликають “злі сили”, постійно

відтворюючи подумки події, які викликають у них найбільшу тривогу, та постійно розмовляючи про них. Проте ці засоби не позбавляють від страху, а лише посилюють його за механізмом “замкнутого психологічного кола”.

Прихована тривожність має дві субформи:

1. “Надмірний спокій” – індивід, приховуючи тривогу як від інших, так і від самого себе, формує сильні та негнучкі способи захисту, які перешкоджають усвідомленню певних загроз в оточуючому світі і власних переживань; зовні надмірний спокій виглядає як вираження цілковитого благополуччя, проте зусилля, яких індивід докладає, щоб блокувати усвідомлення загрози, виснажують нервову систему і невдовзі прихована тривожність перетворюється на відкриту, найчастіше її гостру, некеровану форму.

2. Уникання ситуації – індивід намагається ухилитися від ситуацій, які викликають у нього найбільшу тривогу. Форма суттєво обмежує адаптивні можливості, оскільки застерігає лише від тих ситуацій, з якими індивід уже стикався, що робить його вразливим перед невідомими загрозами [165].

Вікові піки прояву тривожності залежно від статі досліджені в роботі Б. Кочубея та О. Новікової. На думку вчених, у дошкільному віці більш тривожними є хлопчики, в період 9-12 років спостерігається приблизно однакова кількість тривожних дітей обох статей, після 12 років відбувається значне зростання тривожності у дівчат. При цьому зміст тривоги відрізняється: дівчат більше хвилюють стосунки з іншими людьми, хлопців – насильство в усіх його проявах [90].

В дослідженні О. Малкової, присвяченому віковій динаміці розвитку тривожності у дітей та підлітків шкільного віку, встановлено ряд вікових та статевих особливостей прояву тривожності. Зокрема, зафіксовано значні розбіжності в рівні прояву тривожності в групах дівчаток 7-10 років (молодший шкільний вік) та юнаків 15-17 років (ранній юнацький вік). Перша група характеризується підвищенням рівня тривожності, друга – зниженням. В учнів підліткового віку (13-14 років) змінюється характер переживання тривоги: реакції, які в молодшому віці проявлялися переважно у соматичній сфері, стають більш “психологізованими” і відображаються в зміні

настрою. Слід зазначити, що показники тривожності у дівчаток, незалежно від віку, є значно вищими, ніж аналогічні показники хлопчиків [122].

Вплив тривожності на успішність інтелектуальної діяльності проаналізовано в праці Н. Пасинкової. В результаті дослідження, вибірку якого склали 12-13-річні учні профільних класів загальноосвітньої школи, було встановлено, що від вираженості тривожності залежать часові характеристики сприймання та обробки інформації: чим вищий рівень тривожності, тим довше триватиме перегляд пред'явленої інформації. Отже, високий рівень тривожності значно сповільнює процес сприймання та обробки інформації, що може дезорганізувати інтелектуальну діяльність [152].

У праці “Неврози у дітей та підлітків” О. Захарова досліджено тривожність як одну з передумов формування невротичних розладів. Для дітей та підлітків, яким притаманний високий рівень тривожності, існує вищий ризик розвитку клінічної картини неврозу. За даними дослідження, максимум прояву тривожності припадає на вік 15 років як для дівчат, так і для хлопців. Водночас, О. Захаров відзначає зв'язок тривожності з особистісним розвитком: за даними дослідження, зростання тривожності у підлітків є критерієм формування самосвідомості та чутливості у міжособистісному спілкуванні [66].

В. Кисловська розглядала тривожність як функцію спілкування. Дослідивши за допомогою проективного тесту динаміку тривожності у дітей та підлітків, В. Кисловська встановила, що сфера прояву тривожності змінюється з віком дитини. Так, дошкільники виявляють найвищий рівень тривожності при спілкуванні з вихователями дитячого закладу, найменший – у спілкуванні з батьками. У молодших школярів найвищий рівень тривожності притаманний для спілкування з незнайомими дорослими, найнижчий, відповідно, з однолітками. Підлітки найбільш тривожні у спілкуванні з однокласниками та батьками, найменш тривожні – з незнайомими дорослими та вчителями. Учні старшого шкільного віку відзначаються найвищим, в порівнянні з іншими віковими групами, рівнем тривожності в усіх сферах спілкування, проте значне підвищення спостерігається при контактах з батьками та тими дорослими, від яких старшокласники залежать в тій чи іншій мірі

[80]. В результаті дослідження було встановлено зв'язок тривожності з соціометричним статусом дитини та рівнем екстраверсії/інтроверсії. За даними В. Кисловської, чим вищим є соціометричний статус дитини в класі, тим нижчим є рівень її тривожності. У екстравертів порівняно низький рівень тривожності зберігається завдяки успішному процесу спілкування [81].

Слід зауважити, що в ранньому юнацькому віці відбуваються кардинальні зміни в сфері прояву тривожності: основний акцент зміщується зі сфери міжособистісних стосунків до сфери власного “Я”. Так, за даними дослідження І. Дубровіної, в підлітковому віці домінує міжособистісна тривожність, тоді як у 16-17-річних школярів переважає самооцінна тривожність [149], [163].

В таблиці 1.2. представлено особливості прояву тривожності в різних вікових періодах залежно від статі.

Таблиця 1.2.

Вікові та статеві особливості прояву тривожності

Вік	Стать	Особливості прояву тривожності	Сфера прояву тривожності
Дошкільний вік	Дівчата	Тривожність виступає як функція ситуації.	Міжособистісні стосунки (спілкування зі значущими дорослими).
	Хлопці	Рівень тривожності вищий. Тривожність виступає як функція ситуації.	
Молодший шкільний вік	Дівчата	Значне зростання рівня тривожності в 1-му класі.	Міжособистісні стосунки (спілкування з незнайомими дорослими).
	Хлопці	Рівень тривожності вищий. Значне зростання рівня тривожності в 1-му класі.	
Підлітковий вік	Дівчата	Рівень тривожності зростає після 12 років. Значне зростання рівня тривожності в 7-му та 9-му класах.	Міжособистісні стосунки (спілкування з однолітками та батьками).
	Хлопці	Значне зростання рівня тривожності в 7-му та 9-му класах.	

Ранній юнацький вік	Дівчата	Рівень тривожності вищий. Значне зростання рівня тривожності в 11-му класі.	Сфера власного “Я”. Міжособистісні стосунки (спілкування з батьками та дорослими, від яких юнак залежить в тій чи іншій мірі).
	Хлопці	Значне зростання рівня тривожності в 11-му класі.	

Вітчизняні дослідження особливостей прояву та механізмів формування тривожності охоплюють дошкільний, молодший шкільний та підлітковий вік, меншою мірою – період ранньої юності. Низка досліджень присвячена вивченню тривожності у студентів, допризовної молоді, спортсменів, військовослужбовців. Так, у роботі Т. Ольховецької, вибірку якої склали діти дошкільного віку, досліджено основні передумови тривожності в зазначеному віковому періоді та розроблено модель графічного аналізу малюнків. В праці проаналізовано вікові закономірності формування тривожності: що меншою є дитина, то більше рівень її тривожності залежить від сімейного кола. Діти шести років тривожно сприймають не психологічний клімат в сім'ї, а ставлення дорослих до себе, діти 4-5 років, навпаки, є більш чутливими до психологічного клімату [144]. Н. Карпенко вивчала детермінанти страхів та шляхи їх подолання у дітей віком 3-7 років. Дослідниця визначила 30 детермінант страху залежно від рівня соціалізації дитини [76].

Вивченню проблеми тривожності в дошкільному віці також присвячене дослідження С. Васьковської. На її думку, тривожність філогенетично формується та закріплюється у вигляді сигналу про небезпеку, яка ще не наступила, отже, передбачення небезпеки носить вірогідний характер і залежить не лише від ситуативних, але й від особистісних властивостей. Таким чином, рівень тривожності визначається в більшій мірі особливостями характеру, ніж реальною ситуацією [25].

Аналіз проблеми формування тривожності в молодшому шкільному віці представлений в роботі С. Ставицької. Дослідниця виділяє наступні передумови виникнення особистісної тривожності в зазначеному віковому періоді: загальне негативне емоційне самопочуття від перебування в школі; проблеми у взаємостосунках з учителем та однокласниками; незадоволеність власною навчальною діяльністю; незадоволеність собою як суб'єктом навчальної діяльності.

Умови подолання тривожності залежать від нівелювання негативного впливу чинників, що зумовлюють формування її окремих різновидів: для подолання шкільної тривожності необхідно забезпечити дитині комфортні психофізіологічні умови перебування в школі, для подолання міжособистісної тривожності – підтримувати в класі атмосферу прийняття дитини, незалежно від успішності навчання, самооцінної тривожності – застосовувати до тривожних дітей максимально розгорнуті критерії педагогічної оцінки [201].

Характер зв'язку тривожності та адаптивних можливостей особистості у підлітковому віці проаналізовано в роботі Є. Калюжної. За даними дослідження, спостерігається тенденція до поступового відсоткового зменшення кількості високотривожних неадаптованих підлітків та наявності достатньо репрезентативної кількості високотривожних адаптованих підлітків (порівняно з високотривожними дезадаптованими підлітками). Таким чином, високий рівень тривожності не є основним чинником дезадаптації підлітків. На думку Є. Калюжної, функціональний механізм тривожності реалізується через взаємозв'язок її структурних елементів:

- акцептація мети (ініціація потреби досягнення) – на психофізіологічному рівні;
- об'єктивація Я-зусиль (реалізація внутрішнього наміру) – на індивідуально-психологічному рівні;
- оцінювання результату (співставлення зусиль та ефекту) – на особистісному рівні [73].

Досліджуючи питання особливостей переживання суб'єктом юнацької кризи, Ю. Лановенко частково зверталась до проблеми тривожності юнаків. На думку Ю. Лановенко, тривожність пов'язана з розумінням юнаками себе: тривожність зменшується, якщо відбувається якісний стрибок у саморозумінні [102].

Робота І. Ясточкіної присвячена дослідженню проблеми особистісної тривожності у ранньому юнацькому віці, зокрема, її чинників. На основі проведеного експериментального дослідження визначено основні групи чинників виникнення тривожності (особистісні, адаптаційні, мотиваційні) [247], про які більш детально піде мова в підрозділі 1.3.

Логіка нашого дослідження потребує більш детального висвітлення особливостей прояву тривожності в учнів старших класів загальноосвітньої школи. Час навчання у старших класах школи (10-11 клас) співпадає з періодом ранньої юності. У вітчизняній психології ранній юнацький вік визначається в межах 15-18 років і розглядається як самостійний період розвитку людини, формування її особистості та індивідуальності [17]. Можна виділити декілька точок зору щодо динаміки тривожності в цьому періоді. Ряд дослідників розглядають ранній юнацький вік як відносно стабільний період з точки зору розвитку тривожності [84], [165]. Зокрема, з точки зору теорії інтегральної індивідуальності В. Мерліна, основні структури темпераменту та властивості нервової системи формуються вже до закінчення підліткового віку. Період ранньої юності відзначається вищою, порівняно з періодом пубертату, емоційною стійкістю та врівноваженістю завдяки посиленню інтегральних зв'язків між елементами темпераменту, що дозволяє юнакові краще керувати власними емоційними реакціями [130]. Водночас, формування основних психологічних новоутворень віку та соціальна ситуація розвитку передбачають зростання кількості чинників, що можуть продукувати тривогу. До основних психологічних новоутворень віку належать: відкриття юнаком власного внутрішнього світу, підвищення відповідальності, розширення сфери діяльності, збагачення емоційної сфери, зміна широкого кола спілкування з переважанням поверхневих контактів обмеженою кількістю осіб, стосунки з якими є вибірковими та глибокими [14], [39], [52], [58], [84], [128], [135], [137], [170], [155,156], [207].

Дослідники ранньої юності визначають ряд основних завдань розвитку в зазначеному періоді:

1. Особистісний розвиток та набуття почуття власної тотожності та цілісності (ідентичності).
2. Набуття психосексуальної ідентичності – усвідомлення і самовідчуття себе як гідного представника певної статі.
3. Професійне самовизначення – самостійне та незалежне визначення життєвих цілей та вибір майбутньої професії.

4. Розвиток готовності до життєвого самовизначення, що передбачає достатній рівень розвитку ціннісних уявлень, вольової сфери, самостійності та відповідальності [24], [36], [40], [72], [84], [86], [92], [97], [112], [161], [163], [168], [174], [176], [178], [214], [221], [222], [238], [243], [245].

Отже, незважаючи на умовну стабільність періоду, багатоплановість вікових завдань розвитку в поєднанні з ситуацією вибору життєвого шляху служать причинами труднощів. Розвиток рефлексії, усвідомлення суперечностей між своїми можливостями та здібностями, невизначеність життєвих цілей та соціального статусу старшокласника можуть стати передумовами закріплення тривожності як стійкої якості особистості.

Лонгітюдні дослідження тривожності, проведені А. Прихожан, вказують на ряд характерних особливостей прояву тривоги у старшокласників [165]. Зокрема, спостерігається збереження раніше сформованого рівня прояву тривожності на межі підліткового та раннього юнацького віку та зміни цього рівня при переході з класу в клас.

Так, за дослідженнями вченої, протягом старшого підліткового – раннього юнацького віку тривожність залишається стабільною у 65% учнів, що свідчить про її достатньо сильну стійкість. При цьому відзначаються піки прояву тривожності і періоди відносного благополуччя. Найбільша кількість високотривожних учнів спостерігається у 9-му класі, що зумовлюється необхідністю вибору подальшої форми навчання та переходом від підліткового до юнацького віку. У 10-му класі тривожність у частини учнів наче “зникає”, проте вже в 11-му вона проявляється з новою силою. Емоційне благополуччя у цей період спостерігається в половини учнів, при цьому найбільші зміни відбуваються саме в 11-му класі, що пов’язано з його особливим статусом. Зокрема, в більшості випадків емоційне благополуччя змінювалось високою тривожністю саме у під час навчання в 11-му класі [165].

Особливе положення займає 10-тий клас. Більшість юнаків та дівчат сприймає його як період певного інтелектуального відпочинку перед важким етапом закінчення школи і вступу до вищого навчального закладу, вибору роботи, початку служби в армії. Цей період також є часом найбільшого емоційного благополуччя.

Попри це, у 10-му класі значно збільшується кількість учнів, у яких спостерігається одна з форм прихованої тривожності, а саме – так званий “неадекватний спокій”. В такому випадку індивід, приховуючи тривогу як від інших, так і від самого себе, формує сильні та негнучкі способи захисту, які перешкоджають усвідомленню певних загроз в оточуючому світі і власних переживань. У таких учнів не спостерігається зовнішніх проявів тривожності, навпаки, вони відрізняються підвищеним, надмірним спокоєм. Ця форма тривожності є досить нестійкою і швидко переходить у відкриті форми (найчастіше у гостру, погано керовану). Так, учні, у яких в 10-му класі спостерігався неадекватний спокій, вже в 11-му демонструють яскраво виражену тривожність. Звертає на себе увагу той факт, що у деяких учнів відкрита тривожність та “неадекватний спокій” чергуються. “Неадекватний спокій” в цьому випадку виступає як тимчасовий відпочинок від тривоги, коли її дія стає небезпечною для психічного здоров'я індивіда.

А. Прихожан також виділяє окремий варіант “неадекватного спокою” – форму визначену як “суб’єктивно прихована тривожність”. В такому випадку виражені зовнішні ознаки тривоги поєднуються з “абсолютним спокоєм”, відображеним в результатах психодіагностичних методик. Цей стан супроводжується неявним, дифузним переживанням, вербалізувати яке учню досить складно [165].

Щодо інших форм тривожності, у старшокласників домінують відкриті форми. Зокрема, часто зустрічається керована та компенсована тривожність, яку юнаки та дівчата добре усвідомлюють і можуть самотійно сформулювати досить ефективні методи її подолання. Попри це, переживання тривоги нерідко сприймається старшокласниками як неприємне, важке відчуття, якого вони хотіли б позбутися. Крім того, саме в ранньому юнацькому віці збільшується кількість учнів, у яких спостерігається культивована тривожність (учні сприймають тривожність як цінну якість, яка дозволяє їм досягнути бажаного) [165].

Обставини, що викликають тривогу у старшокласників, відрізняються за змістом від аналогічних обставин в інших вікових групах. Зокрема, А. Прихожан виділяє наступні сфери прояву тривожності в ранньому юнацькому віці:

1. Сфера власного “Я”:

- ситуації, в яких може виявитися власна неспроможність старшокласника – у старшокласників тривожність викликає острах виявитися некомпетентним, неспроможним здійснити задумане, особливо в присутності великої кількості людей. Тому ситуації публічної оцінки умінь та якостей, в яких присутній ризик прилюдного афішування можливої невдачі, є провідними серед обставин, що викликають тривогу.
- ситуації, пов’язані з оцінкою зовнішньої привабливості – одним з основних завдань розвитку раннього юнацького віку є набуття психосексуальної ідентичності. Юнаки та дівчата формують уявлення про свої можливості в зазначеній сфері, відповідно зосереджують увагу на власній зовнішності і болісно переживають ситуації оцінки зовнішності.
- ситуації, пов’язані з професійним та особистісним вибором – з точки зору старшокласника, вибір, здійснений в юності, суттєво впливає на майбутнє, отже, ситуаціям вибору надається особливе значення.

2. Стосунки з однолітками: в ранньому юнацькому віці референтну групу однолітків змінює вузьке коло обраних друзів, стосунки з якими відзначаються довірою та високо цінуються. Саме тому провідну роль у цій сфері відіграють ситуації відторгнення, коли старшокласника не сприймають значущі однолітки.

3. Соціальні страхи:

- ситуації покарання – на перший план у ранньому юнацькому віці виходять ситуації морального приниження, в яких дорослі підкреслюють недосконалість та незрілість старшокласників, обмежують їхню свободу;
- ситуації, пов’язані із загрозою фізичного насильства – юнаки та дівчата почуваються незахищеними у світі дорослих і все частіше переживають страх фізичного насильства. Крім того, багато старшокласників переконані, що дорослі не нададуть їм допомогу при виникненні загрози.

4. “Магічні” страхи: страхи “потойбічних сил”, “долі”, “чаклування” змушують юнаків формувати захисні ритуали, комплекси дій, які мають оберігати їх у випадку зіткнення з небезпекою [165].

Крім того, дослідження А. Прихожан вказують на статеві відмінності у змісті тривоги: так, у дівчат впродовж усіх вікових періодів найбільшу тривогу викликають проблеми сім'ї (можливість хвороби, смерті, негативних переживань батьків). У юнаків подібної закономірності не відзначається [165].

У ранньому юнацькому віці змінюється характер переживання тривоги. Переживання стають більш генералізованими, невиразними, двоякими, невизначеними, тобто набувають рис тривоги в її класичному описі. Переживання страху характеризується наявністю визначеного об'єкту страху і генералізованої тривоги. При цьому чітко усвідомлюється ірраціональність страху. Крім того, прояви тривоги поділяються на два основних види: мобілізуючий та демобілізуючий. Мобілізуючий проявляється у підвищеній активності, яка може межувати з агресивністю, демобілізуючий – в заціпенінні, завмиранні, раптовій втраті інтересу, апатії. Особливо яскраво це проявляється за наявності стійкої тривожності. В процесі переживання тривоги актуалізується почуття залежності, також з тривогою пов'язані такі переживання як страх перед невдачею, почуття самотності, незахищеності, неповноцінності, провини та сорому. Водночас, саме в ранньому юнацькому віці значну роль в переживанні тривоги відіграють позитивні, мобілізуючі емоції: старшокласники вчаться використовувати конструктивний компонент цього стану. Таким чином, особливості переживання тривоги у ранньому юнацькому віці відповідають теорії “зони оптимального функціонування” Ю. Ханіна, яка містить уявлення про індивідуальний характер оптимуму мотивації: деякі люди досягають кращих результатів при мінімальному рівні збудження, інші – при високому або середньому [228]. Попри це, А. Прихожан зазначає, що вищий за середній рівень тривожності у юнаків здійснює мобілізуючий вплив лише в незначних ситуаціях. В ситуаціях, яким старшокласник надає особливого значення, такий рівень тривоги може зменшити результативність діяльності. Звертає на себе увагу той факт, що запобігти демобілізуючому впливу високого рівня тривожності в умовах складання іспитів допомагає тактовна та коректна поведінка вчителя.

В основу нашого дослідження було покладено припущення про наявність ряду відмінностей в проявах тривожності та чинниках її виникнення у старшокласників

загальноосвітніх навчальних закладів різних типів. Зупинимось на характеристиці типів навчальних закладів детальніше. Відповідно до Закону України “Про загальну середню освіту” від 05.12.2012 року до загальноосвітніх навчальних закладів належать загальноосвітні школи, а також гімназії, ліцеї, спеціалізовані школи та колегіуми. Основна їх відмінність від загальноосвітньої школи – поглиблене вивчення окремих предметів та курсів відповідно до профілю, а також можливість допрофесійної підготовки [62, 63]. Гімназії, ліцеї, спеціалізовані школи та колегіуми змінюють варіативну складову (складову, що може коректуватися відповідно до особливостей регіону та запитів учнів) навчальної програми, додаючи нові курси або збільшуючи кількість годин, відведених на вивчення певних предметів.

Дослідження особливостей прояву тривожності, вибірку яких складають учні гімназій та ліцеїв, є нечисленними і стосуються, більшою мірою, молодшого шкільного [3] та підліткового віку [44]. Так, основу дослідження А. Горміна складає припущення про те, що зміст навчально-виховного процесу та способи його організації в гімназіях та ліцеях можуть слугувати передумовами формування високого рівня тривожності в учнів підліткового віку. Значну увагу в дослідженні приділено стилю педагогічної взаємодії. Зокрема, встановлено, що ряд вчителів неспішно використовують тривогу учнів як спосіб організації та керування їх діяльністю. При цьому педагоги часто декларують гуманістичні цінності, проте, внаслідок низької емпатійності, не розуміють переживань учнів, погано розрізняють способи взаємодії, що викликають тривогу, та вважають їх цілком прийнятними [44]. Слід відзначити, що вибірку вищезгаданого дослідження складала винятково учні гімназій, отримані результати не порівнювались з аналогічними даними учнів загальноосвітніх шкіл. В дослідженні Ю. Зайцева та А. Хвана проаналізовано особливості тривожності у старшокласників навчальних закладів різних типів залежно від визначених вченими сфер прояву (сфери стосунків з батьками, стосунків з однолітками, очікувань щодо майбутнього, сфера власного “Я”). У старшокласників гімназій та ліцеїв відзначається вищий, порівняно з учнями загальноосвітніх шкіл, рівень тривожності, який є найбільш вираженим в сферах стосунків з батьками та однолітками [60].

Отже, тривожність як риса особистості має ряд вікових особливостей, зокрема, наявність вікових піків прояву, зміна сфери прояву в залежності від вікового періоду. В ранньому юнацькому віці спостерігається зміна характеру переживання тривоги, серед основних сфер її прояву виділяють сферу власного “Я”, стосунків з однолітками, стосунків зі значущими дорослими, соціальних та магічних страхів. Вікові особливості прояву тривожності зумовлюються рядом чинників (зовнішніх, внутрішніх (психологічних, психофізіологічних, перинатальних)), що буде детально розглянуто в наступному підрозділі нашого дослідження.

1.3. Чинники виникнення тривожності

Сучасна психологічна наука визначає два типи чинників тривожності:

- зовнішні – тривала зовнішня стресова ситуація, що виникла в результаті частого переживання стану тривоги;
- внутрішні – психологічні і/або психофізіологічні чинники. До групи психологічних чинників формування тривожності належать порушення міжособистісних стосунків та внутрішній конфлікт [165]. Серед психологічних чинників тривожності також визначають дисгармонійне самоствавлення, низьку адаптованість, неадекватну самооцінку, суперечливий рівень домагань тощо (табл.1.3.).

Ряд дослідників класифікує вказані типи чинників тривожності як об’єктивні та суб’єктивні. Так, А. Левенець в якості об’єктивних чинників виникнення тривожності визначає вплив оточуючого середовища, соціуму, традицій, культурних норм, економічний рівень суспільства, вплив засобів масової інформації, культури, міфи, ідеї. До суб’єктивних дослідниця відносить: вид діяльності людини, її індивідуальні особливості, життєвий досвід, загартування, витримку, вміння володіти собою [105].

Чинники виникнення тривожності

Чинники тривожності			
Зовнішні (об'єктивні)	Внутрішні (суб'єктивні)		
	Перинатальні	Психофізіологічні	Психологічні
Тривала зовнішня стресова ситуація (Ю.Александровський)	Тривалі негативні емоційні переживання матері під час вагітності та пологів. Загроза життю дитини під час пологів (С. Гроф, О. Ранк)	Порушення динамічного стереотипу. Особливості нервової системи (В. Астапов, К. Броннер, В. Вілюнас, Дж. Грей, В. Мерлін, С. Чорний)	1)Особистісні (внутрішній конфлікт, дисгармонійне самоставлення) (Д. МакКлеланд, К. Роджерс); 2)Адаптаційні (недостатність адаптивних можливостей для пристосування, соціально-психологічна дезадаптованість) (І. Ясточкіна); 3)Мотиваційні (надмірна мотивація, суперечливий рівень домагань) (Л. Бороздіна, Ж. Піаже, К. Сидоров, П. Фресс); 4)Порушення міжособистісних стосунків (Г. С. Салліван, Б. Філіпс, К. Хорні)

Серед зовнішніх чинників формування тривожності значну роль відіграють стресові ситуації. Оскільки тривалі стресові ситуації переживає більшість людей, постає питання визначення характеристик ситуації, яка слугує підґрунтям для виникнення тривожності. В дослідженнях Ю. Александровського вплив зовнішньої стресової ситуації розглядається в сукупності з її суб'єктивною оцінкою. Таким

чином, увагу зосереджено на двох показниках: оцінці індивідом певної ситуації як загрозової (незалежно від її об'єктивних характеристик) та відсутності необхідних засобів для її подолання чи уникнення. Тривожність виникає в тому випадку, коли оцінка зовнішньої загрози поєднується з уявленням про те, що знайти відповідні засоби протидії неможливо [2]. Отже, тривалий та багаторазовий вплив стресової ситуації у поєднанні з відповідною оцінкою її індивідом розглядається як джерело невротичних та передневротичних розладів, в тому числі і тривожності.

Думку про те, що патогенність ситуації виявляється в поєднанні з відповідним значущим ставленням особистості, підтверджують дослідження формування клінічної картини неврозу, проведені на дитячій та підлітковій вибірці. Розглядаючи вплив психотравмуючих ситуацій на дітей та підлітків, вчені вказують на важливе значення особистісних особливостей, що були притаманні особі до травми [66]. Вважається, що чим раптовіше та гостріше діє психічна травма, тим менша роль індивідуальних особливостей у формуванні клінічної картини неврозу (в тому числі підвищеної тривожності), і навпаки, при зменшенні масивності та гостроти травми індивідуальні особливості людини набувають значної ваги [203].

Аналіз наукових праць, присвячених проблемі чинників виникнення тривожності у дітей та підлітків, дозволяє зробити наступний висновок: попри те, що травматичну стресову ситуацію практично однакової інтенсивності переживає значна кількість дітей, не у всіх із них згодом формуються невротичні симптоми, в тому числі і тривожність. За даними Й. Лангмейєра та З. Матейчик, після досвіду травматизації невротичні симптоми розвиваються у 25-50% дітей [101].

В дослідженні А. Фрейд та Д. Т. Бірлінгам (одному з перших наукових досліджень, присвячених процесу формування травми у дітей) проведеному під час Другої світової війни з вибіркою дітей, що пережили бомбардування Лондона, було встановлено один з вирішальних чинників формування тривожності та невротичних порушень – наявність/відсутність підтримки батьків чи значущих людей. За даними дослідження, серед дітей, які під час бомбардування перебували в Лондоні разом з батьками, кількість тих, хто виявляв невротичні порушення, була значно меншою, ніж серед дітей, евакуйованих в безпечні райони без батьків [165].

Отже, в якості визначальних чинників формування тривожності внаслідок дії стресової ситуації можна виділити наступні:

- ставлення дитини до того, що відбувається, яке значною мірою залежить від притаманних їй до травми особистісних особливостей та умов життя і виховання;
- присутність під час стресової ситуації батьків або інших осіб, які могли б надати підтримку [165].

До внутрішніх чинників формування тривожності можна віднести перинатальні, психофізіологічні та психологічні чинники [165].

В працях С. Грофа та О. Ранка розглянуті перинатальні чинники виникнення тривожності. На думку С. Грофа, процес формування тривожності починається до народження дитини – під час вагітності та пологів. Визначальними для емоційного стану дитини є позасвідомі переживання, які фіксуються в базових перинальних матрицях, і в подальшому визначатимуть її способи реагування. Тривожність формується внаслідок загрози життю дитини чи сильних та тривалих негативних емоційних переживань матері під час вагітності або безпосередньо під час пологів. За С. Грофом, відчуття, які переживає дитина на початку родового процесу, в дорослому віці трансформуються в почуття самотності, безпомічності, відчаю, які часто супроводжують тривожність [48].

На думку О. Ранка, сам факт народження є основним чинником виникнення тривожності. Народжуючись, дитина переживає досвід відокремлення, переходу від єдності з матір'ю до власної цілісності. Такий досвід породжує два види тривоги: тривогу життя, пов'язану з перспективою руху вперед та виділення з природи, та тривогу смерті, пов'язану з втратою власної індивідуальності. Людина впродовж всього життя рухається між двома полюсами тривог [175].

Припущення С. Грофа та О. Ранка частково підтверджуються клінічними спостереженнями. Так, невропатолог О. Захаров пояснює подібний вплив наступним чином: “Занепокоєння, яке переживає жінка під час вагітності, є першим “досвідом” занепокоєння у дитини. В другій половині вагітності інтенсивно розвивається кровоносна система плоду і він отримує через плаценту та пуповину гормонально

опосередковану порцію занепокоєння щоразу, коли мати знаходиться в стані тривоги” [65, с. 21]. Попри це, теорії передачі тривожності від матері до дитини під час вагітності потребують подальшого експериментального підтвердження.

В якості психофізіологічних чинників тривожності виступають природні передумови – властивості нервової та ендокринної систем, зокрема, слабкість нервової системи. Фізіологічною основою тривожності є порушення динамічного стереотипу. Формуванню тривожності сприяють такі властивості нервової системи, як переважання процесів збудження над процесами гальмування, підвищена реактивність, лабільність нервових процесів. В школі В. Мерліна тривожність, спричинена психофізіологічними чинниками, визначається як “психодинамічна тривожність” і розглядається як властивість темпераменту [130]. В якості психофізіологічних чинників тривожності вчені також виділяють особливості конституції (К. Броннер [22]), слабкість чи неврівноваженість нервових процесів (М. Левітов [107]), наявність джерела патології в корі головного мозку (В. Астапов [10], В. Вілюнас [33]).

Нейрофізіолог Дж. Грей вважає, що тривога передбачає стимуляцію і одночасне гальмування захисної реакції. Основний елемент занепокоєння – підготовка до втечі або боротьби – в нейрофізіологічному плані асоціюється з конфліктом між активацією захисного механізму та його гальмуванням [257]. До мозкових центрів, які відповідають за тривогу, належать верхні відділи стовбуру мозку та лімбічна система, тобто структури, що контролюють вегетативні реакції та емоційні прояви. При патологічному збудженні цих структур спостерігається підвищена збудливість, тривожність, часте відволікання на будь-які подразники [114].

С. Чорний, вивчаючи нейрологічні та психофізіологічні показники тривожності у людини, довів, що прояви тривожності пов’язані зі зниженням потужності частотних компонентів електроенцефалограми (ЕЕГ). Характеристики ЕЕГ-потенціалів свідчать про особливості реакції тривожних досліджуваних: реакція у них починається раніше, однак аналіз інформації потребує більшого часу [234]. Отже, високотривожна людина, швидше відреагувавши на можливу загрозу, не може вчасно оцінити ступінь її складності.

Аналіз наукової літератури дозволяє визначити наступні групи психологічних чинників виникнення тривожності: порушення міжособистісних стосунків, особистісні (внутрішній конфлікт, дисгармонійне самоствавлення), мотиваційні (надмірна мотивація, суперечливий рівень домагань), адаптаційні (недостатність адаптивних можливостей для пристосування, соціально-психологічна дезадаптованість) [21], [160], [165], [181], [189], [231], [247]. Охарактеризуємо зазначені групи чинників детальніше.

Порушення міжособистісних стосунків та їх наслідки детально проаналізовані у працях неофрейдистів, зокрема, Г. С. Саллівана та К. Хорні. Г. С. Салліван розглядає в якості джерела тривожності значущу людину, перш за все, матір. Тривожність, яку вчений розглядав як базове поняття своєї теорії, починає формуватися з перших днів життя дитини та її взаємодії з матір'ю. Аналізуючи процес виникнення тривожності, Г. С. Салліван порівнює його з появою почуття ніжності і відзначає, що напруження немовляти, викликане незадоволенням потреб, передається матері та переживається нею як ніжність. На противагу цьому процесу, переживання міжособистісної ненадійності пов'язане з тим, що наявне у матері напруження тривоги породжує тривогу немовляти. “Тривожність – напруга, що протистоїть напрузі потреб та діям, що призначені для її послаблення. Вона протистоїть напрузі ніжності у матері і пов'язана з інфантильними поведінковими наслідками” [189, с. 41-42]. Отже, немовля формує “первинну тривожність” завдяки тривожності матері. Ця тривожність носить зовнішній характер, тому дитина не може самостійно її подолати. Єдиною людиною, яка може допомогти, є матір, проте можливості немовляти впливати на її поведінку обмежені. Таким чином, потреба в подоланні тривожності дорівнює потребі в міжособистісній надійності та безпеці. Г. С. Салліван дійшов висновку, що тривога супроводжує людину в моменти, коли вона вступає в контакт з іншими людьми, а оскільки людина живе в оточенні інших, то тривожність супроводжує її постійно. “Тривожність починається в ранньому досвіді і проходить через все життя як унікальне, значуще емоційне переживання. Тривожність пов'язана з іншими людьми. Вона породжує у нас почуття ненадійності, коли ми псуємо стосунки з іншими людьми” [189, с. 228]. При цьому Г.С. Салліван

відзначає, що поведінка значущих людей, спрямована на створення в дитини відчуття міжособистісної надійності, запобігає формуванню тривожності [225].

К. Хорні підкреслює роль середовища у формуванні тривожності дитини. Дитина має певні міжособистісні потреби (в любові, турботі, схваленні з боку дорослих, здорових сутичках з бажаннями та волею інших), задоволення яких забезпечує формування впевненості в собі. Можливість задоволення цих потреб на пряму залежить від людей, які її оточують. Проте багато дорослих неспроможні забезпечити для дитини належні умови, оскільки їх ставлення до неї блокується власними невротичними тенденціями. К. Хорні описує подібне ставлення так: “..ми виявляємо різноманітні дії або форми ставлення дорослих до дітей, які не можуть не викликати в них ворожість, такі як надання переваги іншим дітям, несправедливі докори, непередбачувані коливання між надмірною поблажливістю та зневажливим відторгненням, невиконані обіцянки та, що є досить важливим, таке ставлення до потреб дитини, яке проходить через всі градації – від тимчасової неухважності до постійного втручання і обмеження нагальних та законних бажань” [231, с. 64]. Водночас К. Хорні відзначає: “діти, як і дорослі, спроможні витримати значні труднощі, якщо відчувають, що вони справедливі, необхідні чи мають важливе значення” [231, с. 65]. Останнє спостереження є важливим для розуміння значення впливу сімейної атмосфери на формування тривожності і пояснює факт, чому не у всіх дітей, які виховуються в сім'ях, що перебувають у складних життєвих обставинах, спостерігаються прояви тривожності. Якщо дитина росте в атмосфері тривожності, можливості її розвитку суттєво обмежені. Таким чином, у людини фіксується лише один тип реакції на складну ситуацію, проте актуалізація цієї реакції одночасно активізує і протилежну реакцію, що ще більше посилює тривогу. На основі первинної тривожності, сформованої в дитинстві, утворюється вторинна тривожність, зумовлена боротьбою двох протилежних тенденцій. Це повністю блокує можливість самореалізації. Відбувається відчуження від “реального Я”, його місце посідає “ідеалізоване Я”, сформоване на основі прагнення досконалості. Намагання реалізувати “ідеалізоване Я” веде до поглиблення внутрішнього конфлікту, що ще більше посилює тривожність [231, с. 27-29].

Отже, в якості основного чинника тривожності Г. С. Салліван та К. Хорні визначають порушення міжособистісних стосунків, що породжується дефіцитом довіри та надійності у взаємодії зі значущими людьми на ранніх етапах розвитку. Зазначена точка зору була узагальнена в працях Е. Фромма, який визначав як основне джерело тривожності та внутрішнього занепокоєння переживання відчуженості, пов'язане з уявленням людини про себе як про окрему особистість, яка відчуває свою безпомічність перед силами природи та суспільства [226].

У ряді досліджень наведені дані щодо впливу порушень міжособистісної взаємодії на формування тривожності на більш пізніх етапах розвитку. Зокрема, проаналізовано зв'язок тривожності та негативного досвіду спілкування з вихователем, вчителем, однолітками в дошкільному закладі та школі. Б. Філіпс розглядає формування тривожності як результат поєднання порушень спілкування в сім'ї та школі. Шкільна тривожність дітей пов'язана з їх переживаннями щодо невідповідності “престижним прагненням батьків”. Саме це, на думку Б. Філіпса, робить дітей особливо вразливими до дії основних джерел стресу, що містяться в системі шкільної освіти: особливостей соціальної взаємодії та орієнтації на суперництво та змагання [253].

Одним з основних особистісних чинників тривожності виступає внутрішній конфлікт – “зіткнення інтересів, потреб, прагнень особистості, що характеризуються однаковою інтенсивністю, але різною спрямованістю” [18, с. 332]. В. Мясіщев характеризує внутрішній конфлікт як особливе поєднання об'єктивних та суб'єктивних чинників, що порушують значущі стосунки особистості і внаслідок цього сприяють стійкому переживанню емоційної напруги, інтенсивність якої залежить від суб'єктивної значущості для особистості порушених стосунків. Центральним чинником виступає суперечність між наявними в особистості можливостями та вимогами дійсності, з якими вона з певних причин не може впоратися, що і формує основу для виникнення тривожності. Тривожність може спричинити будь-який внутрішній конфлікт. Вирішальну роль відіграє не зміст конфлікту і не ступінь усвідомлення його окремих складових, а його особистісне значення. Саме значущість визначає силу конфліктуючих переживань та створює

емоційну напругу, яка переживається як тривожність [138]. Динаміку внутрішнього конфлікту в розгорнутому вигляді можна представити наступним чином: 1) наявність психотравмуючих, тобто таких, що викликають сильні переживання, життєвих обставин або подій; 2) складність їх вирішення лише силами людини, що призводить до хронічного почуття втоми та напруги; 3) зіткнення протилежно спрямованих мотивів, бажань, прагнень, що породжує фрустрацію та внутрішнє занепокоєння; 4) поява почуття незадоволення собою, посилення занепокоєння та афективного напруження; 5) коливання самооцінки в бік її зниження, песимістична оцінка перспективи; 6) зниження внутрішньої узгодженості щодо оцінок та суджень, сумніви при прийнятті рішень, невпевненість у собі; 7) підвищення чутливості у вигляді зниження стійкості при сприйнятті певних ситуацій або афективно загостреного реагування [66].

На зв'язок тривожності та внутрішнього конфлікту, викликаного дисгармонійними уявленнями про себе, вказував американський психолог Д. МакКлеланд [118]. Дисгармонійне уявлення про себе, наявність внутрішніх суперечностей в образі “Я” призводить до зниження сили “Я” та посилює фрустрацію, що, в свою чергу, сприяє переживанню тривоги.

В працях К. Роджерса тривожність розглядається як емоційна реакція на внутрішні суперечності. Тривожність за К. Роджерсом – стан скутості, напруги, причину якого людина усвідомити не може; символ загрози, що виникає внаслідок невідповідності “Я-концепції” індивіда та реального досвіду. Відповідно, тривожність формується внаслідок конфлікту між “Я-реальним” та “Я-ідеальним” [181]. Таким чином, тривожність є сигналом, що попереджає про можливі спотворення в особистісному розвитку, сигналом того, що людина починає спотворювати сприйняття реальності заради збереження сталих уявлень про себе.

Значну роль у формуванні тривожності відіграє так званий “афект неадекватності” – утворення, що виникає на основі конфлікту між самооцінкою та рівнем домагань. У дослідженнях Л. Бороздіної було встановлено, що особливості самооцінки та рівня домагань незалежно одне від одного не пов'язані зі зростанням

тривожності [19,20,21]. Автор підкреслює, що тривожність спричиняється саме конфліктом, невідповідністю рівнів самооцінки та рівня домагань. Механізм дії подібної невідповідності можна описати наступним чином: дивергентність самооцінки та рівня домагань перешкоджає вибору цілей поведінки, які відповідають оцінці людиною своїх можливостей, що веде до переживання напруги, внутрішнього дискомфорту, вираженням яких і є підвищення особистісної тривожності. Ступінь зростання рівня тривожності прямо пропорційний різниці розходження самооцінки та рівня домагань. Поєднання розходження висоти самооцінки та рівня домагань з високою тривожністю Л. Бороздіна визначає як “тріаду ризику”. В дослідженні К. Сидорова дію “тріади ризику” доведено на прикладі юнацької вибірки [194].

В ряді досліджень в якості чинників виникнення тривожності визначають адаптивні можливості індивіда, особливості мотиваційної сфери. Так, Ж. Піаже та П. Фресс виділяють 2 групи причин виникнення емоційних реакцій, зокрема, тривожності:

I. Недостатність адаптивних можливостей для пристосування: суб’єкт не може або не вміє дати адекватну відповідь на ситуацію, яка характеризується такими ознаками як новизна, раптовість, незвичність.

II. Надмірна мотивація:

- 1) надмірна мотивація, що не знаходить застосування – надмірна мотивація перед дією або після неї;
- 2) надмірна мотивація в соціальній поведінці;
- 3) збиткова мотивація при фрустрації [160].

В окремих дослідженнях вивчаються чинники специфічних видів тривожності. А. Мікляєва та П. Румянцева визначають специфічні для кожного шкільного віку чинники шкільної тривожності, об’єднавши їх в групи залежно від класу навчання (табл.1.4.) [132].

Вікові чинники шкільної тривожності (За А. Мікляєвою, П. Румянцевою)

Клас навчання	Чинники шкільної тривожності
1 – 4 клас	Необхідність дотримуватися правил перебування у школі, надмірна цінність позиції школяра та шкільних атрибутів, зміна розпорядку дня, зростання психофізіологічних навантажень, необхідність взаємодії зі значущою іншою людиною (вчителем), проблеми в стосунках з вчителем чи однокласниками, зіткнення з системою оцінок, хронічна або епізодична навчальна неуспішність, зміна вимог з боку дорослих, невідповідність очікувань батьків та результатів дитини.
5 клас	Збільшення кількості навчальних дисциплін, збільшення кількості вчителів, невідповідність вимог вчителя початкових класів та вчителів середньої школи, варіативність вимог різних вчителів, необхідність адаптації до нового (зміненого) колективу класу, хронічна або епізодична навчальна неуспішність, проблеми в стосунках з вчителями чи однокласниками, значні зміни в рівні батьківського контролю та допомоги.
6-8 клас	Хронічна або епізодична навчальна неуспішність, проблеми в стосунках з вчителями чи однокласниками, гіперопіка з боку батьків, їх надмірне втручання в шкільне життя дитини, труднощі переживання кризи підліткового віку.
9 клас	Невизначеність подальших життєвих перспектив, усвідомлення відповідальності за здійснений вибір, підкріплюване батьками та педагогами, зіткнення з ситуацією іспитів, хронічна або епізодична навчальна неуспішність, проблеми в стосунках з вчителями чи однокласниками.
10-11 клас	Зміна системи оцінки та контролю знань, значне ускладнення навчальної програми, необхідність адаптації до нового (зміненого) колективу класу, невизначеність подальших життєвих перспектив, усвідомлення відповідальності за здійснений вибір, підкріплюване батьками та педагогами, труднощі у взаємодії з вчителями чи однокласниками, хронічна або епізодична навчальна неуспішність, значне зростання навчального навантаження, пов'язаного з підготовкою до вступу у вищі навчальні заклади.

Чинники формування тривожності в ранньому юнацькому віці вивчалися в працях Ю. Зайцева [59,60], Ю. Клепач [82], І. Ясточкіної [247]. Так, Ю. Зайцев розглядає в якості чинника виникнення тривожності усвідомлення та переживання юнаками низького соціально-економічного статусу батьків, за умови, що особа прагне змінити власне становище і водночас сумнівається в можливості досягнення бажаного [59]. За даними дослідження Ю. Клепач, проведеному на вибірці учнів вечірніх шкіл, одним з провідних чинників виникнення тривожності є деструктивний характер дитячо-батьківських відносин. Негативний емоційний досвід, накопичений за час проживання в дисфункційній сім'ї, в період ранньої юності трансформується в картину внутрішнього конфлікту, що призводить до виникнення тривожності [82]. В нашому дослідженні ми опираємось на модель чинників тривожності у ранньому юнацькому віці, запропоновану І. Ясточкіною, яку складають групи особистісних (дисгармонійне самоствавлення, неадекватна самооцінка, суперечливе ставлення до власного минулого, теперішнього та майбутнього), адаптаційних (соціально-психологічна дезадаптованість, екстернальний локус контролю) та мотиваційних чинників (суперечливий рівень домагань, мотиви афіліації, мотиви вибору професії) [247]. Оскільки зазначена модель формувалась з урахуванням особливостей учнів загальноосвітніх шкіл, ми доповнимо її рядом чинників, які, на нашу думку, можуть служити передумовою для розвитку тривожності в учнів гімназій та ліцеїв, а саме відповідальністю та мотивами досягнення.

Модель чинників тривожності у ранньому юнацькому віці:

1) особистісні чинники:

- окремі прояви Я-концепції (дисгармонійне самоствавлення, неадекватна самооцінка);
- суперечливе ставлення до власного минулого, теперішнього та майбутнього;
- *відповідальність* – вікові завдання розвитку в ранньому юнацькому віці тісно пов'язані з формуванням відповідальності. Дослідження М. Савчина вказують на значні зміни в структурі предмету відповідальності саме в ранньому юнацькому віці, порівняно з іншими віковими періодами. Старшокласники

здійснюють значно більше вчинків, в яких реалізується відповідальність за інших людей та за саморозвиток і становлення [188, с. 211]. Водночас, усвідомлення відповідальності за подальший вибір може стати чинником підвищення рівня тривожності.

2) адаптаційні чинники:

- переважання екстернального локусу контролю;
- соціально-психологічна дезадаптованість, що характеризується конфліктним сприйняттям себе та інших, пасивною позицією у міжособистісній взаємодії, ухиленням від вирішення проблем.

3) мотиваційні чинники:

- суперечливий рівень домагань (неузгодженість між поставленими цілями та прогнозними оцінками можливості їх втілення) – значення впливу наведеного чинника підтвержене в ряді досліджень. Так, дослідження К. Сидорова, проведені з юнацькою вибіркою, вказують на існування зв'язку між високим рівнем домагань в поєднанні з реалістичною самооцінкою та рівнем тривожності [194];
- мотиви афіліації (прагнення прийняття та страх відторгнення) – в процесі формування тривожності старшокласників гімназій та ліцеїв особливого значення набуває прагнення прийняття з боку значущих дорослих [59], [81]. Педагоги та батьки висувають до старшокласників ряд складних для виконання вимог, мотивуючи це розвитком їх здібностей та вищим рівнем підготовки. Окрім того, дорослі часто підкреслюють, які високі сподівання вони покладають на своїх вихованців, що спонукає юнаків та дівчат розцінювати можливу невдачу як втрату їхньої любові та поваги, і відповідно, може сформувати страх відторгнення [163];
- *мотиви досягнення (прагнення до успіху та уникання невдачі)* – за даними досліджень Дж. Аткинсона мотив уникання невдачі породжується страхом зазнати поразки, що, в свою чергу, може посилювати тривожність [251]. Взявши до уваги наведені особливості, а також дані досліджень Д. МакКлеланда, згідно яких особи з домінуючим мотивом прагнення успіху

схильні обирати цілі середнього ступеня складності [118], можна припустити, що мотив уникання невдачі може спричиняти підвищення рівня тривожності у гімназистів, які ставлять перед собою надмірно складні для досягнення цілі;

- мотиви вибору професії [247].

Отже, сучасна наука розглядає тривожність як наслідок дії зовнішніх (тривала стресова ситуація) та/або внутрішніх (перинатальних, психофізіологічних, психологічних) чинників. В період ранньої юності особливого значення набуває вплив психологічних чинників (особистісних, адаптаційних, мотиваційних). За нашим припущенням, для старшокласників гімназій та ліцеїв характерна вища, порівняно з учнями загальноосвітніх шкіл, тривожність, зумовлена дією психологічних чинників, провідну роль серед яких відіграють особистісні та мотиваційні. Ряд чинників вищезазначених груп (високий рівень відповідальності, суперечливий рівень домагань, домінування мотиву страху відторгнення), ймовірно, складають комплекс чинників формування тривожності, специфічний для учнів гімназій та ліцеїв. Вищезгадані групи чинників стануть предметом експериментального дослідження. Наступний підрозділ нашого дослідження присвячений розгляду наукових підходів до здійснення психологічної корекції тривожності особистості.

1.4. Психологічні підходи до корекції тривожності особистості

Термін “психологічна корекція” використовується в українській та зарубіжній науковій літературі для позначення специфічного виду діяльності психолога. Залежно від сфери застосування можна визначити різні точки зору щодо змісту цього поняття. Психокорекція як форма психолого-педагогічної діяльності вперше з'явилася в дефектології і початково використовувалась при роботі з аномальними варіантами розвитку. З розвитком дитячої психології як окремої галузі корекційні прийоми знайшли застосування при вирішенні труднощів розвитку так званого “нормального дитинства” [167]. У сфері психологічної допомоги дорослим поняття корекції часто ототожнюється з категоріями психологічного втручання (в працях

зарубіжних вчених) та психотерапії (у дослідженнях вітчизняних та російських психологів). Отже, психологічна корекція визначається як тактовне втручання в процес особистісного розвитку людини з метою виправлення відхилень [95], в спеціальній педагогіці як виправлення (часткове або повне) вад психічного або фізичного розвитку у дітей, порушення тієї чи іншої психічної функції в дорослих [124], в практичній діяльності психолога – діяльність з виправлення тих особливостей психічного розвитку, які за прийнятою системою критеріїв не відповідають оптимальній моделі [197]. Таким чином, психологічна корекція трактується як спрямований психологічний вплив на ті чи інші психологічні структури для забезпечення повноцінного розвитку та функціонування особистості [171]. Наведене визначення є базовим для нашого дослідження.

Аналіз наукової літератури дозволяє визначити наступні види психологічної корекції:

1. Корекція пізнавальної сфери: розвиток пізнавальних процесів (уваги, пам'яті, мислення, уяви), допомога в організації пізнавальної діяльності, допомога в оволодінні конкретними навичками (письмо, читання).
2. Корекція емоційно-вольової та мотиваційної сфер особистості: робота з емоціями, почуттями, установками, ставленням до себе та інших, оволодіння навичками саморегуляції.
3. Корекція окремих аспектів поведінки, труднощів у спілкуванні, міжособистісних стосунків (взаємини батьків та дітей, подружжя, стосунки в групах та колективах).
4. Профілактика виникнення неврозів та передневротичних станів [95].

Отже, корекцію тривожності як стійкої риси особистості можна визначити як специфічний різновид корекції емоційно-вольової сфери, метою якого є зменшення демобілізуючого впливу тривожності з одночасним збереженням її стимулюючої функції в діяльності людини.

Незалежно від обраного виду роботи, в процесі корекційного впливу формується специфічна корекційна ситуація, що містить п'ять основних елементів:

1. Людина, яка має ряд проблем психологічного характеру та потребує допомоги (клієнт).
2. Людина, яка допомагає і, завдяки навчанню та досвіду, сприймається як така, що може надати необхідну допомогу (психолог).
3. Теорія, що використовується для пояснення проблем клієнта. Теоретичний підхід визначає трактування динаміки розвитку проблеми, принципів її вирішення та підбір конкретних методик.
4. Набір процедур (технік, методик), що використовується для вирішення проблеми клієнта.
5. Специфічні стосунки між клієнтом та психологом [148].

Вибір стратегії та методик психологічної корекції значною мірою залежить від теоретичного підходу, в межах якого здійснюється робота з клієнтом. Зокрема, діяльнісний підхід передбачає здійснення корекції за рахунок спеціального навчання, що дозволяє на новому рівні реалізувати контроль та управління внутрішньою та зовнішньою активністю. В межах підходу часто практикується опанування зовнішньої дії з подальшою інтеріоризацією – переходом контролю за виконанням дії у внутрішній план. Метою корекційної роботи у випадку високого рівня тривожності є не лише опанування нових поведінкових стратегій та уявлень про себе, але й їх інтеграція в звичну діяльність клієнта [148], [165].

Психоаналітичний підхід до психологічної корекції охоплює різні напрями психоаналізу, зберігаючи загальну тенденцію: визначення неусвідомлених причин проблеми, їх опрацювання та оволодіння адаптивними формами поведінки, що створює можливості для особистісного зростання. Методи роботи визначаються відповідно до конкретного напрямку психоаналізу. Так, в класичному психоаналізі З. Фрейда основним є катарсичний метод, який передбачає опрацювання проблеми високого рівня тривожності шляхом вивільнення та відреагування неусвідомлених раніше думок та почуттів. Представники юнгіанського напрямку зосереджують увагу на роботі з уявою, представники неопсихоаналізу – на методі аналізу життєвого шляху, розглядаючи в якості джерела тривожності стосунки з найближчим оточенням [248].

Представники поведінкового напрямку трактують порушення в розвитку людини як наслідок закріплення неадаптивних форм поведінки, отже, корекційна робота зосереджується на формуванні у клієнта оптимальних поведінкових навичок. Методи корекції в зазначеному напрямку можна умовно об'єднати в три основні групи: 1) методи контробумовлення; 2) оперантні методи; 3) методи соціобіхевіоризму. Методи контробумовлення передбачають розрив зв'язку між умовним подразником та небажаною реакцією або заміну такої реакції на іншу. Практикуються прийоми, що передбачають поєднання приємного для клієнта впливу з неприємною ситуацією, і навпаки. Як альтернативний варіант контробумовлення використовується парадоксальне поєднання з приємною або неприємною для клієнта ситуацією не конкретного впливу, а стану. Класичним методом контробумовлення в роботі з тривожністю є систематична десенсибілізація – метод поступового зменшення чутливості людини до предметів, подій чи людей, що викликають тривогу, і, відповідно, послідовне зменшення рівня тривожності щодо таких об'єктів [148]. Процедура проведення складається з наступних етапів: 1) формування у клієнта стану релаксації; 2) поступове формування образу об'єкту або ситуації, що викликає тривогу; 3) зменшення наявного рівня тривоги за допомогою релаксації. Клієнт послідовно уявляє загрозові для себе ситуації, починаючи з найпростіших і завершуючи тими, що викликають найсильнішу тривогу. Таким чином, одночасно виникають два стимули: той, що породжує тривогу та нейтральний. Їх об'єднання в часі спричиняє контробумовлення: нейтральний стимул зупиняє попередній рефлекс, тобто реакцію тривоги.

Основу оперантних методів складає система нагород, які клієнт отримує за ті дії, які терапевт вважає прийнятними, що збільшує ймовірність закріплення бажаної поведінки. Також в межах цієї групи методів використовується техніка формування бажаної поведінки, заснована на самоконтролі та самостійному визначенні нагород: клієнт самостійно контролює якість виконання поставлених завдань та встановлює винагороду за їх успішне втілення [148].

Методи соціобіхевіоризму базуються на положенні про те, що людина навчається через спостереження за поведінкою інших людей. Таким чином, корекція

базується на демонстрації клієнту оптимальної моделі поведінки: наприклад, високотривожний юнак, спостерігаючи за поведінкою менш тривожних однолітків в спеціально організованих умовах корекційної групи, поступово засвоюватиме нові форми реагування. Слід зауважити, що описана група методів зазнавала критики через низьку, в порівнянні з іншими групами методів, ефективність. Отже, метою корекційної роботи в поведінковому напрямі є “допомога людині навчитися реагувати на життєві ситуації так, як би хотіли вони самі, тобто сприяння зростанню потенціалу їх особистої поведінки, думок, почуттів та зменшенню небажаних форм реагування” [225, с. 389].

В межах когнітивного підходу корекційна робота проводиться з позиції організації пізнавальних структур. Порушення як в пізнавальній, так і в емоційній сфері трактуються як результат засвоєння неконструктивних суджень, які не відповідають реальній картині світу та ускладнюють процес адаптації до нових умов. Таким чином, робота з подолання надмірної тривожності відбуватиметься за наступною схемою: виявлення стандартних мисленнєвих конструкцій, що використовуються в ситуації, яку індивід оцінює як загрозову для себе, їх детальний опис та оцінка, формування конструктивних способів подолання тривоги, що базуються на отриманій раніше інформації. На відміну від поведінкового напрямку, корекційний вплив спрямований не на зміну поведінкових паттернів, а на формування адекватних ситуації когнітивних схем [71].

Екзистенційно-гуманістичний підхід розглядає характерологічні порушення як наслідок недостатньої реалізації особою своєї сутності, уникання ситуацій вибору. Отже, основні зусилля психологічної корекції спрямовані на розвиток самоусвідомлення, модифікацію ставлення людини до світу та себе. В зазначеному підході, на відміну від інших, зниження рівня тривожності не розглядається як кінцева мета корекційної роботи. Тривога визначається як один з проявів буття, тому психолог зосереджує увагу на способі, який клієнт використовує для подолання тривоги, функціях, які виконує тривожність (чинника розвитку особистості чи обмеження її буття). Дослідження, прояв та прийняття тривожності є важливими компонентами корекційної роботи в межах екзистенційно-гуманістичного підходу [131], [244].

Логіка нашого дослідження передбачає висвітлення вікових аспектів психологічної корекції. Ряд досліджень вітчизняних та російських психологів присвячений проблемі оптимізації високого рівня тривожності на різних етапах розвитку, розробці програм та прийомів корекційного впливу. Так, над проблемами подолання страхів та зниження тривожності у дітей дошкільного віку працювали В. Голутвіна [42], Н. Карпенко [76], Л. Костіна [87,88], О. Лютова [115], Л. Макшанцева [121], Г. Моніна [115], Т. Ольховецька [144], А. Орлов [147], Е. Савіна [187]. Питання психологічної корекції тривожності та страхів молодших школярів висвітлено в працях С. Васьковської [26], Ж. Гордєєвої [43], І. Дубровіної [167], З. Кісарчук [146], Т. Костяк [89], А. Мікляєвої [132], Р. Овчарової [141], Я. Омельченко [145], А. Прихожан [164], П. Румянцевої [132], О. Склярєнко [196], С. Ставицької [201]. Зокрема, Р. Овчарова зазначає, що для ефективної роботи з подолання тривожності в молодшому шкільному віці необхідно:

1) знизити суму потреб, пов'язаних з внутрішньою позицією школяра, оскільки саме гіпертрофовані потреби породжують бурхливі емоційні реакції, які заважають формуванню продуктивних навичок діяльності та спілкування;

2) розвивати і збагачувати оперативні навички поведінки, діяльності та спілкування, щоб нові навички більш високого рівня дозволили дітям відмовитися від неадекватно сформованих способів реалізації мотиву;

3) враховуючи конфронтаційний характер тривожності як особистісного утворення, максимально закріпити конкуруючі утворення (наприклад, впевненість);

4) вести роботу зі зниження зайвої напруги в шкільних ситуаціях [140].

Комплексна програма подолання особистісної тривожності у молодших школярів представлена в дослідженні С. Ставицької [201]. Реалізація програми передбачає поєднання дотримання необхідних для зниження рівня тривожності психолого-педагогічних умов та впровадження системи практичних психогімнастичних вправ.

Питання зниження високого рівня тривожності у підлітків висвітлюється в працях Л. Анн [6], А. Горміна [44], Є. Калюжної [73], Г. Мамадалієвої [123], А. Прихожан [165], Є. Рогова [180], О. Ружинської [185], Г. Свідерської [191],

М. Сисуна [195], О. Хухлаєвої [233], Н. Шевченко [236]. В дослідженні Є. Калюжної корекційна робота спрямована на оптимізацію не лише високого, але й низького рівня тривожності. На думку дослідниці, незнайомі зі здоровою тривожністю підлітки потребують допомоги так само, як і надмірно тривожні, оскільки підвищення рівня прояву цієї риси в пубертаті часто супроводжує розвиток емоційної чутливості в міжособистісних стосунках. З цих причин ефективніше не ліквідувати тривожність, а допомогти підлітку позбутися суб'єктивних обмежень, що підкріплюються тривогою і сприймаються як неконструктивні, тобто працювати з “тривожністю з приводу власної тривожності” [73, с. 109].

Є. Рогов визначає загальні напрями корекції тривожності в шкільному віці: опанування станом тривожності, нівелювання його негативних наслідків та подолання тривожності як стійкої якості особистості. Робота зі зниження рівня тривожності здійснюється на 3 взаємозалежних рівнях:

- 1) навчання школяра прийомам та методам опанування хвилюванням;
- 2) розширення функціональних та операційних можливостей школяра, тобто формування у нього знань, умінь, навичок, необхідних для підвищення результативності діяльності;
- 3) формування адекватної самооцінки [180].

Корекції тривожності в ранньому юнацькому віці присвячена незначна кількість праць [34], [38], [59], [82], [93], [247]. В ряді досліджень пропонується в процесі корекційної роботи працювати не лише з тривожністю, але й з іншими особистісними характеристиками. Так, на думку Ю. Зайцева, тривожність в ранньому юнацькому віці пов'язана з особливостями самооцінки та ціннісними орієнтаціями юнаків. Отже, основний зміст розробленої вченим корекційної програми полягає в збагаченні самооцінки юнаків новим змістом шляхом роботи з ціннісними орієнтаціями [59]. В дослідженні С. Водяхи запропонований тренінг розвитку креативності, який одночасно служить засобом корекції тривожності [34]. В. Крайнюк, вивчаючи психологічні особливості допризовної молоді, запропонувала працювати одночасно з проявами тривожності та агресивності [93]. Програма корекції особистісної тривожності в ранньому юнацькому віці, розроблена

І. Ясточкіною, передбачає роботу за наступними напрямками: гармонізація уявлень про власне “Я”, оптимізація ставлення до майбутнього, формування навичок вирішення проблемних ситуацій, підвищення впевненості в собі [247]. В корекційних програмах І. Вачкова [28,29], М. Одінцової [143], І. Стишенок [202], К. Фопеля [216,217] оптимізації високого рівня тривожності присвячені окремі блоки занять.

Слід зауважити, що при проведенні корекційної роботи щодо оптимізації високого рівня тривожності в підлітковому та ранньому юнацькому віці перевага надається груповій формі роботи. Застосування цієї форми корекції дає можливість відстежити неадаптивні патерни взаємодії, які сприяють закріпленню небажаних рис, та розширити репертуар поведінкових реакцій. Перевагою групової корекції є можливість одночасно отримати зворотній зв'язок від великої кількості людей, можливість обміну досвідом та взаємної підтримки. В ранньому юнацькому віці, який розглядається як відносно стабільний період щодо розвитку тривожності, використання групової форми корекції набуває особливого значення. Стабільність динаміки особистісного розвитку дає можливість застосування широкого спектру методик, що в поєднанні з перевагами групової форми роботи сприяє закріпленню бажаного результату. Водночас ефективним є також послідовне застосування індивідуальної та групової форми корекції: на початку роботи надається перевага індивідуальним консультаціям, по мірі зниження початкового рівня тривожності клієнту рекомендується участь в корекційній групі [148].

Більшість дослідників використовували в корекційній роботі методи активного соціально-психологічного навчання, зокрема, соціально-психологічний тренінг – метод психологічного впливу, що здійснюється в процесі інтенсивної групової взаємодії, основною метою якого є розвиток соціально-психологічної компетентності [71]. Вказаний метод покладений в основу значної кількості корекційних програм щодо оптимізації високого рівня тривожності в підлітковому та ранньому юнацькому віці [6], [143], [202], [247]. В межах соціально-психологічного тренінгу використовуються елементи групової дискусії, рольові ігри, проєктивне малювання, музикотерапія, психотерапевтичні прийоми

(вербалізація почуттів, візуалізація, надання зворотного зв'язку, арт-терапевтичні та психодраматичні техніки), вправи з елементами релаксації та саморегуляції. Також як засіб корекції використовуються уроки психології [73], комплекси психогімнастичних вправ [191], індивідуальні консультації для батьків учнів [82], бесіди з вчителями [44]. В якості допоміжного засобу поряд з соціально-психологічним тренінгом застосовуються спеціально розроблені щоденники самопізнання, що містять завдання для самоаналізу та рефлексії, матеріали для домашніх завдань, психодіагностичні методики, які учні спроможні виконати самостійно [73], [247]. Ефективність розроблених програм визначалась шляхом послідовних психодіагностичних зрізів, які здійснювалися до початку корекційної програми та після її завершення. В деяких програмах оцінка ефективності також проводилась впродовж певного періоду після здійснення корекційного впливу.

Слід відзначити, що вибірку більшості досліджень, присвячених корекції тривожності в ранньому юнацькому віці, складають учні загальноосвітніх шкіл. Виняток становить дослідження Ю. Зайцева, в якому проаналізовано відмінності в рівнях та сферах прояву тривожності старшокласників загальноосвітньої школи, спеціалізованої школи та гімназії, проте вказані ознаки вивчались залежно від соціально-економічного статусу школярів. Таким чином, поза увагою вчених залишається питання особливостей прояву тривожності учнів залежно від типу навчального закладу. Умови гімназій та ліцеїв та їхній специфічний контингент зумовлюють, за нашим припущенням, різні форми та особливості прояву тривожності, що необхідно враховувати при розробці корекційних програм.

Підсумовуючи вищезазначене, можна зробити висновок про те, що корекційна робота, спрямована на подолання високого рівня тривожності, здійснюється в межах різних психологічних підходів, зокрема, психоаналітичного, поведінкового, когнітивного, екзистенційно-гуманістичного та діяльнісного. Питання психологічної корекції тривожності в ранньому юнацькому віці висвітлюється з точки зору розробки спеціальних програм, зв'язку з іншими властивостями особистості (агресивність, креативність, самооцінка), статусу особи (школярі, допризивна молодь). Попри це, питання оптимізації високого рівня тривожності в учнів гімназій та ліцеїв потребує подальшого дослідження.

Висновки до першого розділу

1. Феномен тривожності досліджувався у філософії, фізіології, психології. В межах філософських концепцій, зокрема, теорії екзистенціалізму, аналізується значення тривоги для людського існування, зв'язок тривоги з етичними категоріями вибору та свободи. Психологічні аспекти тривожності розглядаються в межах діяльнісного, психоаналітичного, поведінкового, когнітивного та екзистенційно-гуманістичного напрямків. В ряді досліджень представників вищезазначених напрямків висвітлюються питання феноменології вказаного поняття, видів та форм тривожності, особливостей прояву, вікової динаміки розвитку тривожності як стійкої риси особистості. В працях фізіологів розглядаються функції тривоги, її роль в процесі психічної адаптації людини. Класифікації видів тривожності побудовані на основі різних критеріїв, зокрема, тотальності прояву (генералізована та парціальна тривожність), відповідності реальній успішності (адекватна та неадекватна тривожність), стійкості прояву реакції (особистісна та ситуативна тривожність), сфери прояву (міжособистісна, самооцінна, шкільна тривожність).

2. Тривожність як психічна властивість характеризується яскраво вираженою віковою специфікою, що проявляється у її змісті, джерелах, формах прояву та компенсації. Аналіз наукової літератури дає можливість визначити ряд вікових піків прояву тривожності, зокрема, періоди 7, 12, 14 та 16 років. Дослідники виділяють наступні особливості прояву тривожності у старшокласників: зміна рівня тривожності залежно від класу навчання, переважання відкритих форм тривожності, зміна характеру переживання тривожності порівняно з іншими віковими групами. Визначають наступні сфери прояву тривожності у старшокласників: сфера власного "Я" (ситуації, в яких може виявитися власна неспроможність старшокласника; ситуації, пов'язані з оцінкою зовнішньої привабливості; ситуації, пов'язані з особистісним та професійним самовизначенням), стосунки з однолітками, соціальні страхи (ситуації покарання; ситуації, пов'язані із загрозою фізичного насильства), "магічні" страхи (страхи "потойбічних сил", "долі", "чаклування"). У ранньому юнацькому віці відзначається мобілізуючий вплив тривожності на ефективність діяльності. Оскільки тривожність як стійка риса формується в підлітковому віці,

період ранньої юності є визначальним для її подальшого подолання або закріплення.

3. Тривожність виникає внаслідок дії зовнішніх (тривала стресова ситуація) та/або внутрішніх (перинатальних, психофізіологічних, психологічних) чинників. До категорії психологічних належать наступні групи чинників: порушення міжособистісних стосунків, особистісні, адаптаційні, мотиваційні чинники. Тривалий вплив одного або декількох з вищезазначених чинників призводить до формування тривожності як стійкої риси особистості. Особливості навчання в гімназіях та ліцеях дають можливість припустити, що підвищений рівень тривожності старшокласників подібних закладів зумовлюється дією психологічних чинників, провідну роль серед яких відіграють особистісні та мотиваційні.

4. Питання оптимізації високого рівня тривожності за допомогою психологічної корекції розглядалося в межах різних психологічних підходів, зокрема, психоаналітичного, поведінкового, когнітивного, екзистенційно-гуманістичного та діяльнісного. Більшість дослідників використовували в корекційній роботі методи активного соціально-психологічного навчання, зокрема, соціально-психологічний тренінг. Також як засіб корекції використовуються уроки психології, комплекси психогімнастичних вправ, індивідуальні консультації для батьків учнів, бесіди з вчителями. Попри наявність ряду досліджень, присвячених корекції тривожності в ранньому юнацькому віці, питання оптимізації вказаної риси залежно від типу навчального закладу залишається поза увагою вчених.

Зміст першого розділу дисертації представлений в наступних публікаціях:

1. Петренко В. Є. Психолого-педагогічні чинники прояву тривожності у старшокласників різних типів навчальних закладів / В. Є. Петренко // Єдність навчання і наукових досліджень – головний принцип університету: Збірник наук. праць звітно-наукової конференції викладачів, аспірантів і докторантів університету за підсумками наукових досліджень 2012 року, 5-6 лютого 2013 року / Укл. Г. І. Волинка. – К.: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2013. – С.39-40.

2. Петренко В. Є. Характерні ознаки прояву тривожності в учнів старших класів / В. Є. Петренко // Вектори психології – 2013: Збірник матеріалів міжнародної молодіжної науково-практичної конференції, 12 квітня 2013 року. – С. 10-11.
3. Петренко В. Основні види тривожності в учнів старших класів / В. Петренко // Молодь, освіта, наука, культура і національна самосвідомість в умовах європейської інтеграції: Зб. матеріалів XVI Всеукр. наук.-практ. конф., Київ, 25-26 квітня 2013 р.; у 2-х т. / Редкол.: І. І. Тимошенко та ін. – К.: Вид-во Європейського університету, 2013. – Т. 2. – С. 49-51.
4. Петренко В. Є. Форми прояву та чинники виникнення тривожності у старшокласників / В. Є. Петренко // Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка. – Київ, 2013. – Том 11. – Психологія особистості. Психологічна допомога особистості. – Вип. 7. – Частина 2. – Ніжин: ПП Лисенко М. М., 2013. – С.209-216.
5. Петренко В. Є. Вікові аспекти психологічної корекції тривожності / В. Є. Петренко // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія № 12. Психологічні науки: Збірник наукових праць. – К.: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2013. – № 42 (66). – С. 174-180.
6. Петренко В. Є. Психологічна корекція тривожності у старшокласників різних типів загальноосвітніх навчальних закладів / В. Є. Петренко // Збірник наукових праць Рівненського державного гуманітарного університету “Психологія: реальність і перспективи”. – Рівне, 2013. – С. 47-52.
7. Петренко В. Вікові та статеві особливості прояву тривожності / В. Петренко // Молодь, освіта, наука, культура і національна самосвідомість в умовах європейської інтеграції: Зб. матеріалів XVII Всеукр. наук.-практ. конф., Київ, 24-25 квітня 2014 р.; у 2-х т. / Редкол.: І. І. Тимошенко та ін. – К.: Вид-во Європейського університету, 2014. – Т.2. – С. 230-233.

РОЗДІЛ 2

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ ПРОЯВУ ТА ЧИННИКІВ ВИНИКНЕННЯ ТРИВОЖНОСТІ У СТАРШОКЛАСНИКІВ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ РІЗНИХ ТИПІВ

У другому розділі представлено аналіз результатів констатувального експерименту щодо виявлення і порівняння особливостей прояву та чинників виникнення тривожності у старшокласників гімназій та ліцеїв та старшокласників загальноосвітніх шкіл.

2.1. Методичні підходи до вивчення тривожності учнів різних типів загальноосвітніх навчальних закладів

У констатувальному експерименті прийняли участь 300 учнів 10-11 класів віком 15-17 років загальноосвітніх шкіл № 6, 22, 24, 31, 42 м. Чернівці, ліцеїв № 1, 3 м. Чернівці, гімназії № 5 м. Чернівці, Вижницької гімназії, Глибоцького ліцею. Вибірка дослідження складала дві групи: 150 учнів загальноосвітніх шкіл та 150 учнів гімназій та ліцеїв.

Теоретичною основою констатувальної частини нашого дослідження є розроблена І. Ясточкіною [247] модель психологічних чинників тривожності у ранньому юнацькому віці, яка включає три групи чинників: особистісні, адаптаційні та мотиваційні. Вищезазначена модель була сформована з урахуванням психологічних особливостей старшокласників, що навчаються в загальноосвітніх школах. Специфічні умови навчання в гімназіях та ліцеях можуть зумовлювати ряд особистісних особливостей, притаманних лише контингенту учнів подібних закладів. За нашим припущенням, для старшокласників гімназій та ліцеїв характерна вища, порівняно з учнями загальноосвітніх шкіл, тривожність, зумовлена дією психологічних чинників, провідну роль серед яких відіграють

особистісні та мотиваційні. Проведений аналіз наукової літератури щодо особливостей прояву та чинників виникнення особистісної тривожності дозволив нам зробити припущення про доцільність виокремлення додаткових чинників особистісної тривожності у ранньому юнацькому віці, специфічних саме для контингенту учнів гімназій та ліцеїв: відповідальності та мотивів досягнення. Таким чином, модель чинників тривожності у ранньому юнацькому віці, запропонована І. Ясточкіною, гіпотетично доповнена нами новими чинниками.

Модель чинників тривожності у ранньому юнацькому віці:

1) особистісні чинники:

- окремі прояви Я-концепції (дисгармонійне самоствавлення, неадекватна самооцінка);
- суперечливе ставлення до власного минулого, теперішнього та майбутнього;
- *відповідальність*;

2) адаптаційні чинники:

- переважання екстернального локусу контролю;
- соціально-психологічна дезадаптованість, що характеризується конфліктним сприйняттям себе та інших, пасивною позицією у міжособистісній взаємодії, ухиленням від вирішення проблем.

3) мотиваційні чинники:

- суперечливий рівень домагань (неузгодженість між поставленими цілями та прогнозними оцінками можливості їх втілення);
- мотиви афіліації (прагнення прийняття та страх відторгнення);
- *мотиви досягнення (прагнення успіху та уникання невдачі)*;
- мотиви вибору професії.

Мета констатувального експерименту полягала у вивченні особливостей прояву та чинників виникнення тривожності у старшокласників гімназій та ліцеїв та старшокласників загальноосвітніх шкіл.

Основними завданнями констатувального експерименту були:

- 1) вивчення особливостей прояву та чинників виникнення тривожності в учнів старших класів загальноосвітніх шкіл;

- 2) вивчення особливостей прояву та чинників виникнення тривожності в учнів старших класів гімназій та ліцеїв;
- 3) порівняння особливостей прояву та чинників виникнення тривожності в учнів різних типів загальноосвітніх навчальних закладів.

Для дослідження рівня *особистісної та ситуативної тривожності* було використано методику Ч. Д. Спілбергера, Ю. Ханіна. Методика містить 40 суджень, 20 з яких призначені для оцінки рівня ситуативної тривожності (шкала ситуативної тривожності), 20 – для оцінки рівня особистісної тривожності (шкала особистісної тривожності). Для кожного показника визначається три рівні: низький, середній, високий. Підрахунки проводяться згідно з ключем. Якщо методика виявляє у досліджуваного високий показник особистісної тривожності, це дає підставу припускати у нього появу стану тривожності в різноманітних ситуаціях, особливо коли вони стосуються оцінки його компетентності та престижу [162].

Для дослідження *особистісних* чинників виникнення тривожності використано наступні методики: методика “Вивчення особливостей Я-концепції” (Е. Пірс, Д. Харліс, адаптована А. Прихожан), “Ставлення до минулого, теперішнього та майбутнього” (А. Прихожан), методика визначення відповідальності (М. Савчин).

Методика “Вивчення особливостей Я-концепції” (Е. Пірс, Д. Харліс, адаптована А. Прихожан) дозволяє визначити рівень загальної задоволеності собою та окремі параметри самоствавлення, зокрема, оцінку особою своєї поведінки, інтелекту, ситуації в школі, зовнішності, вміння спілкуватися, задоволення життям, положення в сім’ї, впевненості в собі. Кожен з цих параметрів характеризується за трьома рівнями: низьким, середнім та високим. Підрахунки проводяться згідно з ключем. Під час обробки результатів з’ясовується тенденція до соціальної бажаності відповідей. Отримані результати заносяться до графі “сирий бал”. Дані переводяться в стенографи, у відповідності з якими визначається рівень самоствавлення. Методика дозволяє визначити наступні рівні самоствавлення:

- дуже високий рівень;
- високий рівень, що відповідає соціальному нормативу;
- середній рівень;

- низький рівень, що інтерпретується як несприятливий варіант самоствавлення;
- максимально низький чи максимально високий рівень. Останній варіант ставлення до себе може мати компенсаторно-захисний характер і належить до групи ризику [164].

Окремі елементи самоствавлення оцінюються та інтерпретуються за трьома рівнями: низьким, середнім та високим (табл. 2.1.).

Таблиця 2.1.

Окремі елементи самоствавлення та їх інтерпретація

Елемент самоствавлення	Рівні та їх інтерпретація		
	Низький	Середній	Високий
Поведінка	Досліджуваний вважає, що його поведінка не відповідає вимогам дорослих	Реалістичне ставлення до власної поведінки	Досліджуваний вважає, що його поведінка відповідає вимогам дорослих
Інтелект	Низька оцінка інтелекту, шкільної успішності	Середня оцінка інтелекту, шкільної успішності	Висока оцінка інтелекту, впевненість у власних інтелектуальних можливостях
Ситуація в школі	Досліджуваний оцінює свою шкільну ситуацію як несприятливу	Нейтральне ставлення до школи	Позитивне сприйняття шкільної ситуації
Зовнішність	Низька оцінка власної фізичної привабливості, чинник ризику формування невпевненості в собі	Досліджуваний в цілому позитивно оцінює власні зовнішні дані, проте має до них ряд претензій	Досліджуваний задоволений власною зовнішністю, вважає себе привабливим(вою)
Вміння спілкуватись	Низька оцінка популярності серед однолітків, вміння спілкуватися	Досліджуваний має певне коло спілкування, яке, при нагоді, бажав би розширити	Висока оцінка популярності серед однолітків, переживання задоволення собою в зазначеній сфері

Щастя і задоволення життям	Переживання незадоволення життєвою ситуацією	Реалістична оцінка життєвої ситуації	Відчуття задоволення життям
Положення в сім'ї	Досліджуваний незадоволений своїм положенням в сім'ї	Нейтральна оцінка сімейної ситуації	Досліджуваний оцінює сімейну ситуацію як сприятливу для себе
Впевненість в собі	Невпевненість в собі	Середній рівень впевненості в собі	Дуже високий рівень впевненості, часто компенсаторно-захисного характеру

Для дослідження уявлення старшокласників про власне минуле, теперішнє та майбутнє як єдиний, цілісний шлях розвитку використовувалась методика “Ставлення до минулого, теперішнього та майбутнього” (А. Прихожан). Методика складається з двох частин. В першій частині представлені незакінчені речення, зміст яких стосується ставлення досліджуваного до свого минулого та майбутнього. Друга частина методики побудована за зразком так званої проби “золотого віку”, запропонованої Б. Заззо. На вертикальній лінії довжиною 100 мм, умовно названій лінією життя, школярам пропонується поставити дві позначки: першу, там, де на цій лінії знаходяться їх однолітки, другу – там, де вони бажали б бути. Місце вибору не обмежується: досліджуваний може обирати вік дорослого, дитини або свій власний. При обробці першої частини методики кожне речення оцінюється за 5-бальною шкалою:

+2 бали – відповідь виражає змістовно наповнені, позитивні уявлення про власне минуле чи майбутнє, що відображають власну активність: “В майбутньому я мрію.. стати лікарем, вступити до університету”, “Пам’ятаю той день, коли.. зустрів свого найкращого друга, переміг в змаганнях”;

+1 – відповідь виражає змістовно наповнені, позитивні уявлення про власне минуле чи майбутнє пасивного характеру: “В майбутньому я мрію.. щоб мені подарували новий телефон, поїхати на відпочинок”, “Пам’ятаю той день, коли.. в мене був день народження”;

0 – невизначена відповідь або її відсутність: “В майбутньому я мрію.. виспатись, ні про що”, “Пам’ятаю той день, коли.. почалось літо, була гарна погода”;

(-1) – відповідь містить слабко виражені негативні уявлення пасивного характеру: “В майбутньому я мрію.. про те, що не збудеться”, “Пам’ятаю той день, коли.. потрапив до лікарні”;

(-2) – відповідь містить яскраво виражені негативні уявлення активного характеру: “В майбутньому я мрію.. пограбувати банк, помститись ворогам”, “Пам’ятаю той день, коли ..сильно побився, батьки розлучились”.

При обробці другої частини методики аналізується розташування позначок, що відображають уявлення про положення на лінії життя власної вікової групи та вибір “золотого віку”. Залежно від відстані між позначками відповіді можуть оцінюватись в інтервалі від 3 до (-3) балів:

+ 3 – школяр обирає в якості “золотого віку” вік, що суттєво перевищує його власний (більше 30 мм);

+2 – школяр обирає в якості “золотого віку” вік, що суттєво перевищує його власний (11 – 30 мм);

+1 – школяр обирає в якості “золотого віку” вік, що незначною мірою перевищує його власний (до 10 мм);

0 – школяр обирає в якості “золотого віку” власний вік;

(-1) – школяр обирає в якості “золотого віку” вік, дещо молодший за його власний (до (-10) мм);

(-2) – школяр обирає в якості “золотого віку” вік, молодший за його власний ((-11) – (- 30) мм);

(-3) - школяр обирає в якості “золотого віку” вік маленької дитини (понад (-30) мм).

Алгебраїчна сума балів першої частини (показник ставлення до власного минулого та майбутнього) порівнюється з даними, отриманими при обробці другої частини (показник ставлення до теперішнього), на основі цього визначається рівень

ставлення до минулого, теперішнього та майбутнього. Методика дозволяє визначити наступні рівні:

I рівень – максимально оптимістичне уявлення про своє минуле та майбутнє. Досліджуваний бачить власне минуле та майбутнє виключно в позитивному аспекті, сподівається досягти бажаного, впевнений, що всі його задуми збудуться, не враховуючи при цьому можливості невдачі. В якості “золотого віку” часто обирається лише власний. Таке уявлення про життєвий шлях спонукає досліджуваного ставити перед собою амбітні цілі, але водночас створює підґрунтя для виникнення психологічних проблем у випадку розчарувань;

II рівень – реалістичне уявлення, відповідність уявлень про власне минуле та майбутнє. Досліджуваний відзначає як негативні, так і позитивні події власного минулого, ставить перед собою цілі, враховуючи наявні можливості, сподівається досягнути бажаного, проте водночас усвідомлює можливі перешкоди. В якості “золотого віку” обирається вік, що незначною мірою перевищує власний. Таке уявлення створює оптимальні можливості для розвитку;

III рівень – суперечливі уявлення, невідповідність уявлень про минуле, теперішнє та майбутнє між собою. Досліджуваний будує плани на майбутнє, проте невпевнений в їх доцільності, не може визначитись, що саме йому потрібно, часто відзначає, що майбутнє його сильно лякає. В якості “золотого віку” обирається вік малої дитини або ж вік, що набагато перевищує власний. Досліджуваний мотивує це тим, що в дитинстві все було значно простіше;

IV рівень – переживання тривожності, пов’язане з минулим чи майбутнім. При описі минулого та майбутнього домінують події негативного характеру, досліджуваний не вказує конкретних планів, натомість описує агресивні дії, дає невизначені відповіді або не відповідає взагалі, мотивуючи це примітивністю завдання методики. В якості “золотого віку” обирається вік маленької дитини;

V рівень – дуже сильне переживання тривожності щодо минулого чи майбутнього, негативне ставлення до минулого чи майбутнього. Учні, в яких відзначається такий варіант ставлення до свого життєвого шляху, належать до групи ризику [164].

Для дослідження рівня розвитку *відповідальності* використовувалась методика М. Савчина. Методика складається з 30 тверджень, що описують ставлення до обов'язків та доручень, відповідальності за інших, відповідальної поведінки оточуючих. Досліджуваний висловлює свою згоду або незгоду з кожним твердженням, використовуючи такі варіанти відповіді: “цілком правильно”, “правильно”, “і так, і ні”, “швидше неправильно”, “неправильно зовсім”. Підрахунки проводяться згідно з ключем. Методика дозволяє визначити наступні рівні досліджуваної якості: низький, середній, високий [188].

Для дослідження *адаптаційних* чинників виникнення тривожності використано такі методики: “Діагностика рівня суб'єктивного контролю” (Дж. Роттер), шкала соціально-психологічної пристосованості (К. Роджерс, Р. Даймонд, адаптована Т. Снегір'овою).

Для дослідження *соціально-психологічної адаптованості та дезадаптованості* використовувалась шкала соціально-психологічної пристосованості, розроблена К. Роджерсом та Р. Даймондом, в адаптації Т. Снегір'ової. Методика містить 101 твердження, які досліджуваний оцінює за 7-бальною шкалою (від 0 до 6 балів) як притаманні або непритаманні собі (наприклад, 0 – зовсім мене не стосується, 3 – не знаю, 6 – точно про мене). 37 тверджень при позначенні їх як притаманних особі (4-6 балів) характеризують її як пристосовану. Наприклад, “Я відповідальна людина”. Наведені твердження складають шкалу соціально-психологічної адаптованості та позначаються як I+. 37 тверджень при позначенні їх як притаманних особі (4-6 балів) характеризують її як непристосовану. Наприклад, “Я невдаха. Мені просто не щастить”. Наведені твердження складають шкалу соціально-психологічної дезадаптованості та позначаються як I-. Методика також містить шкалу соціальної бажаності відповідей, шкали факторів, що зумовлюють адаптованість-дезадаптованість та ряд тверджень нейтрального характеру. При обробці визначаються:

1) коефіцієнт соціально-психологічної адаптованості, що визначається за сумою I+ – кількості тверджень шкали соціально-психологічної адаптованості, які

досліджуваний оцінив балами 4, 5, 6 та I- – кількості тверджень шкали соціально-психологічної дезадаптованості, які досліджуваний оцінив балами 0, 1, 2;

2) коефіцієнт соціально-психологічної дезадаптованості, що визначається за сумою I- – кількості тверджень шкали соціально-психологічної дезадаптованості, які досліджуваний оцінив балами 4, 5, 6 та I+ – кількості тверджень шкали соціально-психологічної адаптованості, які досліджуваний оцінив балами 0, 1, 2;

3) фактори, що зумовлюють адаптованість-дезадаптованість, зокрема, “прийняття себе – неприйняття себе”, “прийняття інших – конфлікт з іншими”, “внутрішній локус контролю – зовнішній локус контролю”, “емоційний комфорт – емоційний дискомфорт”, “домінування – залежність”, “уникання вирішення проблем”. Підрахунок полярних факторів проводиться аналогічно до коефіцієнтів адаптованості та дезадаптованості, підрахунок фактору “уникання вирішення проблем” – згідно з ключем [164].

Для дослідження переважаючого *локусу контролю* використовувалась методика “Діагностика рівня суб’єктивного контролю” (Дж. Роттер). Основу визначення рівня суб’єктивного контролю особистості складають наступні базові передумови:

1) людей відрізняє те, де і як саме вони локалізують контроль над важливими для себе подіями. Можливі два полярні типи такої локалізації: екстернальний (людина інтерпретує події свого життя як наслідок дії зовнішніх сил – долі, обставин, інших людей) та інтернальний (людина інтерпретує життєві події як результат власної діяльності). Будь-якій людині притаманна певна позиція на континуумі “екстернальність – інтернальність”.

2) притаманний особі локус контролю є універсальним щодо будь-якого типу подій та ситуацій, з якими їй доводиться стикатись.

Методика призначена для діагностики загальної інтернальності, а також інтернальності в сфері досягнень, невдач, сімейних та виробничих відносин, міжособистісних стосунків, здоров'я. Досліджуваний оцінює 44 твердження за допомогою 7-бальної шкали (від 3 до (-3)); наприклад 3 – повністю погоджуюсь, 0 – нейтральний, (-3) – повністю не погоджуюсь). Підрахунок здійснюється окремо за

кжною шкалою відповідно до ключа. Отримані результати заносяться до графі “сирий бал”. Дані переводяться в стени, у відповідності з якими визначається рівень суб’єктивного контролю в кожній сфері. Умовною нормою вважається результат 5,5 стенив, результат, що становить 6 та більше стенив, свідчить про інтернальний тип рівня суб’єктивного контролю. Результат, що є нижчим за 5,5 стенив, свідчить про екстернальний тип рівня суб’єктивного контролю в певній сфері.

Якісна інтерпретація результатів здійснюється окремо за кжною із 7 наведених шкал:

1. Шкала загальної інтернальності. Високий показник за цією шкалою відповідає високому рівню суб’єктивного контролю щодо значущих ситуацій. Особи з аналогічним рівнем суб’єктивного контролю інтерпретують більшість подій свого життя як наслідок власних дій, вважають, що можуть впливати на хід подій, отже, відчувають відповідальність за ці події. Низькі показники за цією шкалою відповідають низькому рівню суб’єктивного контролю. Такі особи не бачать зв’язку між власними діями та значущими ситуаціями, вважають себе неспроможними контролювати цей зв’язок, покладають відповідальність на інших людей або обставини.

2. Шкала інтернальності у сфері успіху. Високі показники за цією шкалою свідчать про високий рівень суб’єктивного контролю щодо умовно позитивних подій та ситуацій. Такі люди інтерпретують свої успіхи та здобутки як результат власних зусиль та вважають себе спроможними досягнути поставлених цілей самостійно. Низькі показники свідчать про схильність приписувати власні успіхи впливу зовнішніх обставин – щасливому випадку, фортуні, допомозі інших людей.

3. Шкала інтернальності у сфері невдач. Високі показники за цією шкалою свідчать про схильність людини звинувачувати, перш за все, себе, у випадку несприятливих подій. Низькі показники свідчать про схильність людини покладати відповідальність за невдачі на інших людей або вважати неприємні події результатом невдалого збігу обставин.

4. Шкала інтернальності у сфері сімейних стосунків. Особи, в яких зафіксовано високі показники за цією шкалою, вважають себе відповідальними за

події, що відбуваються в їх сімейному житті. Особи, в яких зафіксовано низькі показники за цією шкалою, вважають своїх партнерів причиною значущих ситуацій, що виникають в сім'ї.

5. Шкала інтернальності у сфері виробничих стосунків. Високий показник за цією шкалою свідчить про те, що людина вважає свої дії важливим чинником організації власної виробничої діяльності, розвитку стосунків у колективі, кар'єрного зростання. Низький показник свідчить про схильність надавати більшого значення зовнішнім чинникам – діям керівництва та колег.

6. Шкала інтернальності у сфері міжособистісних стосунків. Високий показник за цією шкалою свідчить про те, що людина вважає себе спроможною контролювати свої стосунки з оточуючими, викликати до себе любов та повагу. Низький показник свідчить про неспроможність активно формувати власне коло спілкування та схильність визначати стосунки залежно від активності партнерів.

7. Шкала інтернальності у сфері здоров'я. Особи з високим показником за цією шкалою вважають себе відповідальними за власне здоров'я, у випадку хвороби переконані, що видужання залежить, перш за все, від їхніх дій. Особи з низьким показником вважають здоров'я та хворобу залежними від обставин, у випадку хвороби сподіваються на дії інших людей, перш за все, лікарів [11, 173].

Для дослідження *мотиваційних* чинників виникнення тривожності використано наступні методики: методика дослідження самооцінки та рівня домагань Т. Дембо – С. Рубінштейн (модифікація А. Прихожан), “Вимірювання мотивації афіліації” (А. Мехрабіян, модифікована М. Магомед-Еміновим), “Вимірювання мотивації досягнення” (А. Мехрабіян, модифікована М. Магомед-Еміновим), методика “Мотиви вибору професії”. Також в дослідженні використовувалась проєктивна методика “Неіснуюча тварина”.

Для дослідження *самооцінки та рівня домагань* використана методика Т. Дембо – С. Рубінштейн, модифікована А. Прихожан [164]. Вказана методика має два варіанти: один з них призначений для молодших школярів, інший – для підлітків та старших школярів. В дослідженні використаний варіант методики, призначений для підлітків та старших школярів. Бланк методики містить сім вертикальних ліній,

довжиною 100 мм, які представляють собою біполярні шкали. Кожна лінія представляє певну якість, яку учням пропонують оцінити, а саме: здоров'я, характер, розум, здібності, авторитет серед однолітків, зовнішність, впевненість у собі. На лініях школярі позначають оцінку власних якостей: знаком “-” – рівень розвитку певної якості на момент дослідження, знаком “х” – рівень, якого б мала сягнути якість, щоб учень був задоволений собою. Обробка проводиться на лініях 2–7. Шкала “здоров'я” вважається тренувальною і не входить до загальної оцінки. Методика дає можливість визначити:

1. За кожною шкалою:

- рівень домагань по відношенню до позначеної якості – визначається за відстанню в міліметрах (мм) від нижньої точки шкали до знаку “х” ;
- висоту самооцінки – від нижньої точки шкали до знаку “-” ;
- величину розходження між рівнем домагань та самооцінкою – різницю між величинами, що характеризують рівень домагань та самооцінку, або відстань від “х” до “-”; в тих випадках, коли рівень домагань нижчий за самооцінку, результат виражається від'ємним числом. Фіксується відповідне значення кожного з трьох показників (рівня домагань, самооцінки і розходження між ними) у балах за кожною зі шкал.

2. Середню міру кожного з вищезгаданих показників у школяра; її характеризує медіана, що вираховується за всіма шкалами.

3. Ступінь диференційованості рівня домагань та самооцінки; його отримують, з'єднуючи на бланку досліджуваного всі позначки “-” (для визначення диференційованості самооцінки) або всі позначки “х” (для рівня домагань). Отримані профілі демонструють розбіжності в оцінці школярем різних сторін своєї особистості, успішності діяльності.

4. Особлива увага приділяється випадкам, коли домагання виявляються нижчими за самооцінку, пропускаються або не повністю заповнюються деякі шкали (вказується тільки самооцінка чи тільки рівень домагань), позначки ставляться за межами шкали (вище верхньої або нижньої частини), використовуються знаки, не передбачені інструкцією.

Для оцінки середні дані досліджуваного порівнюються з таблицею середніх значень. При інтерпретації найбільш оптимальними з точки зору особистісного розвитку вважаються наступні результати: середній, високий, дуже високий (але такий, що не виходить за межі шкали) рівень домагань, який поєднується з середньою чи високою самооцінкою при помірному розходженні цих рівнів і помірному ступені диференційованості самооцінки та рівня домагань. Продуктивним також є такий варіант ставлення до себе, при якому висока та дуже висока (але не максимально висока), помірно диференційована самооцінка поєднується з дуже високими, помірно диференційованими домаганнями при помірному розходженні між домаганнями та самооцінкою. Школярі з таким ставленням до себе відзначаються високим рівнем цілепокладання: вони ставлять перед собою важкодосяжні цілі, що базуються на уявленнях про власні значні можливості, здібності, і докладають значних зусиль до їх досягнення.

Несприятливими для особистісного розвитку та навчання є всі випадки низької самооцінки, а також ті випадки, коли школяр має середню, слабко диференційовану самооцінку в поєднанні з середніми домаганнями і слабким розходженням між домаганнями та самооцінкою. Дуже висока, слабко диференційована самооцінка, що поєднується з максимально високими (часто навіть такими, що виходять за точку шкали), слабко диференційованими (як правило, взагалі не диференційованими) домаганнями, зі слабким розходженням між самооцінкою та домаганнями зазвичай свідчить, що школяр з різних причин (захист, інфантилізм і т. п.) “закритий” для зовнішнього досвіду, нечутливий ні до своїх помилок, ні до зауважень оточуючих. Подібна самооцінка є непродуктивною, перешкоджає навчанню і ширше – конструктивному розвитку особистості [164].

Для дослідження *мотивації афіліації* використовувався тест-опитувальник А. Мехрабян в модифікації М. Магомед-Емінова. Методика містить дві шкали, призначені для діагностики стійких мотивів, що входять до складу структури мотивації афіліації: прагнення прийняття та страху відторгнення. Шкали представлені у вигляді ряду тверджень, згоду або незгоду з якими досліджуваний може оцінити за допомогою 7-бальної шкали (від 3 до (-3)); наприклад 3 – повністю

погоджуюсь, 0 – нейтральний, (-3) – повністю не погоджуюсь). Підрахунок здійснюється окремо за кожною шкалою відповідно до ключа. Методика дозволяє визначити наступні рівні прояву кожного показника: низький, середній, високий. На основі значень за шкалою прагнення прийняття (ПП) та шкалою страху відторгнення (СВ) визначається переважаючий тип мотивації. Можливі наступні поєднання мотивів та їх інтерпретація:

- високий ПП – низький СВ – в досліджуваного переважає прагнення до прийняття, активний пошук нових контактів, спілкування є одним з основних пріоритетів;
- низький ПП – високий СВ – в досліджуваного переважає страх відторгнення, уникання нових контактів, потреба в самотності;
- низький ПП – низький СВ – інтенсивність обох мотивів низька, досліджуваний однаково комфортно почувається в ситуаціях спілкування та наодинці з собою;
- високий ПП – високий СВ – інтенсивність обох мотивів висока, можлива наявність внутрішнього конфлікту, обумовленого різною спрямованістю мотивів однакової сили, що загострюється в ситуаціях, які вимагають спілкування із незнайомим людьми [116], [179].

Для оцінки рівня вираженості мотивів всередині групи Є. Рогов запропонував рангувати сумарні бали всієї вибірки досліджуваних як за шкалою прагнення прийняття, так і за шкалою страху відторгнення [179]. Таким чином, окремий результат порівнюється не зі стандартними нормами, а з середнім показником вибірки, відповідно, висновок про переважання певного мотиву формується на підставі співвідношення результатів досліджуваного з розподілом рівня вираженості цього мотиву у вибірці, до якої він належить. Тоді поєднання мотивів можна визначати наступним чином:

- високий мотив прагнення прийняття – низький мотив страху відторгнення (ПП вище медіани, СВ нижче медіани);
- низький мотив прагнення прийняття – високий мотив страху відторгнення (ПП нижче медіани, СВ вище медіани);

- низький мотив прагнення прийняття – низький мотив страху відторгнення (ПП нижче медіани, СВ нижче медіани);
- високий мотив прагнення прийняття – високий мотив страху відторгнення (ПП вище медіани, СВ вище медіани).

В досліджуваних групи “високий ПП – низький СВ” переважає мотив прагнення прийняття, в досліджуваних групи “низький ПП – високий СВ” – мотив страху відторгнення. В досліджуваних двох інших груп інтенсивність мотивів однакова. При цьому в групі “високий ПП – високий СВ” інтенсивність мотивів висока, в групі “низький ПП – низький СВ” – низька [179].

Для дослідження *мотивації досягнення* використовувався тест-опитувальник А. Мехрабян в модифікації М. Магомед-Емінова [179]. Методика дозволяє визначити міру вираженості двох узагальнених стійких мотивів особистості: мотиву прагнення до успіху та мотиву уникання невдачі. При цьому оцінюється, який з мотивів переважає. Опитувальник має дві форми – чоловічу та жіночу. Досліджуваному пропонують оцінити ряд тверджень за допомогою 7-бальної шкали (від 3 до (-3); наприклад 3 – повністю погоджуюсь, 0 – нейтральний, (-3) – повністю не погоджуюсь). Підрахунок здійснюється згідно з ключем. Низькі бали за методикою свідчать про переважання мотиву уникання невдачі, високі бали – про переважання мотиву прагнення успіху. Середні значення свідчать про те, що обидва мотиви виражені рівною мірою. Переважання мотиву прагнення успіху свідчить про виражену потребу індивіда досягати поставлених цілей в різноманітній діяльності, особливо в ситуаціях змагання з іншими. Переважання мотиву уникання невдачі свідчить про схильність в будь-якій ситуації діяти так, щоб уникнути можливої невдачі, особливо за умови, що результати діяльності сприймаються та оцінюються іншими людьми.

Для дослідження *мотивів професійного самовизначення* використовувалась методика “Мотиви вибору професії” [142]. Методика призначена для діагностики 4 груп мотивів професійного вибору: внутрішніх індивідуально значущих, внутрішніх соціально значущих, зовнішніх позитивних, зовнішніх негативних. Методика містить 20 чинників, які досліджуваний оцінює залежно від міри їх впливу на його

професійний вибір за допомогою 5-бальної шкали, де 5 – “сильно вплинуло, 1 – не вплинуло зовсім”. Підрахунки проводяться окремо для кожної групи чинників згідно з ключем. Максимальна сума балів вказує на переважаючий тип мотивації.

Для дослідження непрямих ознак прояву тривожності використовувалась проєктивна методика “Неіснуюча тварина”. В основу більшості проєктивних методик покладений принцип проєкції, відповідно до якого малюнки досліджуваного відображають суттєві та відносно стійкі особливості особистості. На відміну від стандартизованих вербальних методик, малюнкові методики виключають можливість спотворення чи фальсифікації відповідей та дають цінний додатковий матеріал для аналізу. Особливого значення використання проєктивних методик набуває при дослідженні тривожності, оскільки значна частина високотривожних учнів не вербалізує наявні в них ознаки прояву цієї риси, але попри це зображає достатню кількість проєктивних ознак на малюнках. Основні принципи аналізу малюнків неіснуючої тварини викладені в працях Л. Венгера [30], М. Ферс Грегг [45], Д. Ділео [49], М. Дукаревич [54,55], Л. Лебедевої [103], К. Маховер [127], Дж. Остера [150], О. Романової [182]. Відповідно до завдань дослідження в матеріалах методики аналізувались ознаки тривожності. Поряд з тривожністю також досліджувалися агресивність та захист від оточуючих, оскільки за даними Б. Кочубея та О. Новікової [91], вказані властивості можуть виступати в якості “масок” прояву тривожності.

Тривожність визначалась за такими проєктивними ознаками:

- затемнення, забруднення контурних ліній;
- лінії, виконані зі слабким натиском, павутиноподібні лінії;
- лінії, виконані з сильним натиском; лінії, виконані з дуже сильним натиском (олівець продавлює папір);
- “тривожні” лінії: перервані лінії, що складаються з декількох маленьких штрихів, лінії з нерівномірним натиском, дубльовані лінії;
- інтенсивна штриховка, не пов’язана з характером зображення;
- часте стирання без видимих ознак покращення якості малюнку;

- специфічне розташування малюнку на аркуші: маленький малюнок розташований у одному з верхніх або нижніх кутів аркуша; надмірно великий малюнок, що заповнює весь аркуш або виходить за його межі;
- надлишок органів чуття;
- виразно промальовані великі очі: порожні або повністю затемнені;
- рот округлої форми, затемнений, без промальованого язика.

Агресивність визначалась за такими проєктивними ознаками:

- загострені лінії;
- рот із промальованими зубами та/або затемненими зубами;
- відкритий дзьоб;
- наявність зброї;
- наявність рогів;
- наявність шипів;
- наявність ікол;
- наявність кігтів.

Захист від оточуючих визначався за такими проєктивними ознаками:

- наявність луски чи панцира;
- гострі виступи контурних ліній малюнка, спрямовані вгору;
- гострі виступи контурних ліній малюнка, спрямовані вниз;
- бокові виступи;
- елементи захисту, розташовані не по контуру, а всередині контуру, на корпусі тварини, зміщені вправо;
- елементи захисту, розташовані на корпусі тварини, зміщені вліво;
- наявність шипів або голок.

При обробці за вказаними критеріями за кожен з проєктивних ознак нараховується один бал. Підрахунок здійснюється окремо за кожним показником. Максимальна кількість балів, яку можна отримати, становить: за показником “тривожність” – 10 балів, за показником “агресивність” – 8 балів, за показником “захист від оточуючих” – 7 балів. Відповідно до цього були виділені рівні для

кожного показника: для показника “тривожність”: 0-2 бали – низький рівень, 3-6 балів – середній рівень, 7-10 балів – високий рівень; для показника “агресивність”: 0-2 бали – низький рівень, 3-5 балів – середній рівень, 6-8 балів – високий рівень; для показника “захист від оточуючих”: 0-2 бали – низький рівень, 3-5 балів – середній рівень, 6-7 балів – високий рівень.

Отримані дані аналізувались за допомогою методів параметричної статистики, представлених в пакеті статистичних програм Statistica 6.0. Для кореляційного аналізу використовувався коефіцієнт лінійної кореляції Пірсона, для порівняльного аналізу – критерій t-Стьюдента [139], [193].

2.2. Психологічні особливості тривожності та чинники її прояву в учнів загальноосвітніх шкіл

Для діагностики рівня ситуативної та особистісної тривожності використовувалась методика “Шкала особистісної та ситуативної тривожності” Ч. Д. Спілбергера, Ю. Ханіна. За шкалою ситуативної тривожності у 29% учнів відзначається низький рівень тривожності, у 59% – середній, у 12% – високий рівень. Переважання низького та середнього рівня ситуативної тривожності можна інтерпретувати як адекватну реакцію учнів на ситуацію дослідження. Інтерес для дослідження представляють показники особистісної тривожності.

Таблиця 2.2.

Розподіл учнів загальноосвітніх шкіл за рівнями особистісної тривожності

Рівень особистісної тривожності	Кількість досліджуваних	
	Абс. к-сть	%
Низький	12	8
Середній	96	64
Високий	42	28

Згідно даних таблиці 2.2, у 8% старшокласників зафіксовано низький рівень особистісної тривожності, у 64% – середній, у 28% – високий рівень. Отримані дані в цілому відповідають даним дослідження І. Ясточкіної, вибірку якого склали учні

старших класів загальноосвітніх шкіл [247]. Характеризуючи досліджуваних відповідно до вищезазначених рівнів тривожності, ми спиратимемось на припущення про те, що переживання тривоги знайомі як високотривожним, так і низькотривожним учням, проте їх сила, частота, вплив на діяльність та поведінку для кожного рівня є різними. Для учнів з низьким рівнем особистісної тривожності характерні епізодичні переживання тривоги незначної сили, дія яких є нетривалою та в цілому не справляє дезорганізуючого впливу на діяльність. Оскільки сила дії подразника, що викликає тривогу, не перевищує наявних адаптаційних можливостей, низькотривожні учні зазвичай не потребують сторонньої допомоги, щоб опанувати себе. Водночас низький рівень особистісної тривожності може свідчити про ігнорування реального неблагополуччя, що виявляється у відсутності тривоги навіть в потенційно загрозливих ситуаціях. У юнаків з середнім рівнем тривожності найяскравіше проявляється мобілізаційний вплив тривожності на діяльність. В ситуаціях, які учні розцінюють як загрозливі для себе, тривога посилюється, активізуючи всі наявні ресурси, проте за умови включення в діяльність щодо подолання ймовірної загрози, повертається до звичайного рівня. Юнаки з середнім рівнем тривожності володіють адекватними силі подразників, що викликають тривогу, механізмами психологічного захисту, попри це час від часу потребують сторонньої допомоги для опанування своїх переживань. В цілому частота, тривалість та інтенсивність тривожних переживань в цій групі є значно більшою, ніж в низькотривожних юнаків, проте не сягає рівня відповідного переживанням високотривожних юнаків. В юнаків з високим рівнем тривожності переживання тривоги виникає часто, триває довгий час після припинення дії подразника, виникає як в потенційно загрозливих ситуаціях, так і в ситуаціях, пов'язаних з уявною загрозою, яка має значення лише для особи, яка переживає тривогу. Оскільки подразники, що викликають тривогу, за силою переважають наявні адаптаційні можливості, високотривожні учні потребують сторонньої допомоги та підтримки для опанування переживань. Слід відзначити, що саме учні з високим та середнім рівнем тривожності відзначають мобілізуючий вплив тривожності і вважають її корисною якістю. На поведінковому рівні тривожність

проявляється загальною дезорганізацією діяльності, розгубленістю, руховою розгальмованістю або заціпенінням, надмірною мовною активністю або мовчанням. Зазвичай особа або навіть не намагається зробити кроки щодо подолання загрозованої ситуації або докладає всіх можливих зусиль, проте вони набувають характеру хаотичних, неузгоджених між собою дій. Зазначені поведінкові реакції яскраво проявляються у високотривожних учнів, є менш помітними в учнів з середнім рівнем тривожності та часто залишаються непоміченими в низькотривожних учнів через найнижчу інтенсивність та тривалість дії. Дослідники характеризують низькотривожних юнаків як самовпевнених, налаштованих на успіх [247], здатних приймати самих себе такими як є, разом з чеснотами та недоліками [8]. Особам з середнім рівнем тривожності притаманні такі риси як емоційна стійкість, впевненість, самостійність, ставлення до себе як до людини, вартої поваги [8]. Серед особистісних характеристик, притаманних високотривожним людям, вказуються емоційна нестійкість, високий рівень самоконтролю, перебільшена турбота про власний образ в очах оточуючих, низький рівень самостварення та поваги до себе, недостатнє усвідомлення власної значущості, схильність до самозвинувачення [8].

За результатами методики “Неіснуюча тварина” низький рівень тривожності відзначається у 8% досліджуваних, середній – у 66%, високий – у 26% досліджуваних. За показником “агресивність” низький рівень зафіксовано у 45,3% досліджуваних, середній – у 41,3%, високий – у 13,4% досліджуваних. Слід відзначити, що на малюнках високотривожних учнів часто зустрічаються саме елементи агресії. Отже, можемо зробити припущення про те, що з описаних в науковій літературі “масок” тривожності [91] учням загальноосвітніх шкіл притаманна так звана маска агресивності. За показником “захист від оточуючих” низький рівень відзначається у 53% досліджуваних, середній – 41%, високий – у 6% досліджуваних.

В групі гіпотетичних особистісних чинників особистісної тривожності досліджувались самостварення та його окремі елементи, ставлення до власного минулого та майбутнього, а також відповідальність.

Для вивчення самоствавлення та його окремих елементів (зокрема, оцінки особою своєї поведінки, інтелекту, ситуації в школі, зовнішності, вміння спілкуватися, задоволення життям, положення в сім'ї, впевненості в собі) використовувалась методика “Вивчення особливостей Я-концепції” (Е. Пірс, Д. Харліс, адаптована А. Прихожан). Методика дозволяє визначити 5 рівнів самоствавлення: дуже високий, високий рівень, що відповідає соціальному нормативу, середній рівень, низький рівень, максимально високий або максимально низький рівень. Особи з дуже високим рівнем самоствавлення характеризують себе як впевнених, популярних серед однолітків, привабливих та успішних в навчанні, відзначаючи при цьому окремі недоліки. Наприклад, характеризуючи власне вміння спілкуватись, юнак обирає виключно позитивні варіанти відповіді, відзначаючи в якості єдиної хибі схильність часто влаштовувати сварки. Такий варіант самоствавлення може свідчити як про реальну успішність особи в зазначених сферах, так і про незначну переоцінку власних можливостей. Особи з високим рівнем самоствавлення, що відповідає соціальному нормативу, в цілому задоволені собою, проте здатні реалістично оцінювати власні можливості та визнавати наявні недоліки. Зазвичай добре ладнають з оточуючими, усвідомлюють свої сильні та слабкі сторони, готові працювати над собою, дотримуються соціальних норм. Для юнаків з середнім рівнем самоствавлення характерна реалістична оцінка власних можливостей в декількох сферах в поєднанні з незадоволенням собою в інших сферах. Наприклад, юнак позитивно (але не максимально високо) оцінює власні інтелектуальні можливості та вміння спілкуватись, і водночас описує себе як недостатньо привабливого та самовпевненого. Юнаки з низьким рівнем самоствавлення незадоволені собою, своїм положенням в сім'ї та школі, негативно оцінюють власну поведінку, мають песимістичні прогнози щодо майбутнього. Вкрай високий та вкрай низький рівні самоствавлення в методиці об'єднані, оскільки рівною мірою є свідченням несприятливих тенденцій в особистісному розвитку. При цьому в першому варіанті юнаки не бажають бачити власних недоліків, заперечують наявні проблеми в певних сферах, в другому – зосереджують свою увагу винятково на наявних недоліках, стверджуючи, що немає сфери, в якій вони були б успішними.

Найбільш поширеними у вибірці є дуже високий рівень самоствалення та високий рівень, що відповідає соціальному нормативу – 47% та 27% учнів відповідно. У 19% учнів відзначається середній рівень самоствалення, у 1% – низький рівень, що є несприятливим варіантом розвитку. У 6% учнів відзначається вкрай високий рівень самоствалення, ймовірно, компенсаторно-захисного характеру.

Таблиця 2.3.

Розподіл учнів загальноосвітніх шкіл за рівнем самоствалення

Рівень самоствалення	Кількість досліджуваних	
	Абс. к-сть	%
Дуже високий	71	47
Високий рівень, що відповідає соціальному нормативу	41	27
Середній	28	19
Низький	2	1
Вкрай високий	8	6

Дані таблиці 2.3 свідчать про домінування позитивного ставлення старшокласників загальноосвітніх шкіл до самих себе, також відзначається максимально висока оцінка власних можливостей.

Щодо окремих елементів самоствалення отримані наступні результати. 63,4% учнів оцінюють свою поведінку як таку, що відповідає вимогам дорослих, у 34% відзначається реалістичне ставлення до своєї поведінки, 2,6% учнів вважають, що їх поведінка не відповідає вимогам дорослих. За шкалою “інтелект” переважає висока (64% учнів) та середня (32% учнів) оцінка свого розуму та шкільної успішності, також відзначається низька оцінка (4% учнів). За шкалою “ситуація в школі” отримані такі результати: 12,7% учнів оцінюють шкільну ситуацію як несприятливу, у 41,3% учнів відзначається нейтральне ставлення до школи, 46% позитивно оцінюють ситуацію в школі. За шкалою “зовнішність” переважає висока оцінка власної фізичної привабливості (78,7% учнів), також відзначається середня (19,3% учнів) та низька оцінка (2%). За шкалою “спілкування” переважає висока оцінка популярності серед однолітків, вміння спілкуватись, що характеризує переживання

задоволення собою в цій сфері (74% учнів), також відзначається середня (21,3% учнів) та низька оцінка (4,7%). За шкалою “щастя і задоволення життям” отримані наступні результати: у 21,3% учнів відзначається реалістична оцінка життєвої ситуації, у 78,7% – відчуття задоволення життям. За шкалою “положення в сім’ї” отримані такі результати: у 72% учнів відзначається високий рівень вдоволеності положенням в сім’ї, також відзначається середній (25,3% учнів) та низький рівень (2,7%). За шкалою “впевненість у собі” у 74,6% учнів відзначається середній рівень впевненості в собі, реалістична самооцінка, у 23,4% – дуже високий рівень впевненості, що свідчить про недостатньо критичне ставлення до власних можливостей, у 2% – невпевненість у собі.

Таблиця 2.4.

Розподіл учнів загальноосвітніх шкіл за окремими елементами самоствавлення

Елемент самоствавлення	Рівні					
	Низький		Середній		Високий	
	Абс. к-сть	%	Абс. к-сть	%	Абс. к-сть	%
Поведінка	4	2,6	51	34	95	63,4
Інтелект	6	4	48	32	96	64
Ситуація в школі	19	12,7	62	41,3	69	46
Зовнішність	3	2	29	19,3	118	78,7
Вміння спілкуватись	7	4,7	32	21,3	111	74
Щастя і задоволення життям	0	0	32	21,3	118	78,7
Положення в сім’ї	4	2,7	38	25,3	108	72
Впевненість в собі	3	2	112	74,6	35	23,4

Згідно даних таблиці 2.4, найвище старшокласники загальноосвітніх шкіл оцінюють власну фізичну привабливість та вміння спілкуватись, також відзначається висока оцінка задоволення життям. При цьому найбільша частка негативних суджень зафіксована в оцінці ситуації в школі.

Дослідження ставлення старшокласників до власного минулого, теперішнього та майбутнього здійснювалось за методикою “Ставлення до минулого, теперішнього та майбутнього” А. Прихожан. Результати дослідження показали, що переважає реалістичне ставлення до власного минулого та майбутнього, яке є провідним для 47% старшокласників. Ці учні прагнуть стати старшими або задоволені власним віком, їх уявлення про різні періоди свого життя є відповідними між собою. В описі майбутнього переважають конкретні плани (“В майбутньому я мрію... вступити до бажаного ВНЗ, мати сім’ю та роботу”), при цьому старшокласники усвідомлюють можливі труднощі, проте сподіваються з ними впоратися. Другим за частотою є суперечливе ставлення до минулого та майбутнього, що зустрічається у 40% учнів. Ці учні будують плани на майбутнє і водночас прагнуть повернутись в дитинство, стати молодшими. Також відзначається максимально оптимістичне уявлення про своє минуле та майбутнє (12,5% учнів) та переживання тривожності, пов’язане з минулим чи майбутнім (0,5% учнів).

Дані досліджень вказують на зв'язок високого рівня тривожності з надмірною зосередженістю особи на майбутньому [177] та недостатньою сформованістю часової перспективи [8], тож доцільним буде проаналізувати зміст відповідей учнів за вищезазначеними показниками. За змістовою наповненістю серед відповідей учнів щодо майбутнього можна визначити наступні групи:

1) відповіді особистого спрямування, пов’язані з реалізацією власних задумів – 54,6%. Зміст відповідей цієї групи переважно стосується особистих та професійних планів: “В майбутньому я мрію стати відомим дизайнером, хорошою дружиною та найкращою мамою” (Л. І., 15 років), “Коли я буду дорослою, я буду найщасливішою мамою” (Настя, 16 років). Старшокласники також висловлюють прагнення вдосконалюватись, реалізувати себе: “В майбутньому я мрію отримати вищу освіту, опанувати бажану професію, самореалізуватися і здобути визнання” (Дмитро К., 17 років), “В майбутньому я мрію віднайти гармонію з самою собою. Знайти покликання, кохання. Багато подорожувати” (К. С., 16 років), “Коли-небудь я зроблю щось, що здивує всіх і навіть мене” (Світлана, 17 років); змінити стосунки з оточуючими: “Коли я буду дорослою, я буду жінкою, якій усі заздритимуть”

(О. П., 15 років), “Коли я буду дорослою, я буду менш залежною від суспільної думки” (Крістіна А., 16 років);

2) відповіді утилітарного характеру, пов’язані винятково із задоволенням власних потреб, при цьому відповідальність за здійснення бажаного покладається на оточуючих – 22,6%. Учні, чії відповіді належать до цієї групи, не будують жодних планів, натомість описують кінцеву мету (переважно, значне становище в суспільстві та заможне життя), для досягнення якої не потрібно докладати зусиль: “В майбутньому я мрію стати високопосадовою людиною” (В. Б., 15 років), “Я буду радіти, якщо я знайду кейс з грошима” (О. Б., 16 років), “В майбутньому я мрію нічого не робити і отримувати хороші гроші” (І. О., 15 років);

3) відповіді альтруїстичного спрямування, пов’язані з прагненням турбуватись про своїх близьких чи бути корисними для суспільства – 6%. Найчастіше учні виражають прагнення турбуватись про близьких: “Коли я буду дорослим, буду намагатися допомогти, чим зможу, батькам та сестрі” (Михайло Р., 17 років), “Коли я буду дорослою, я буду забезпечувати матеріально не лише себе, але й батьків” (Тетяна, 16 років), “Я буду радіти, якщо мої мама, брат та бабуся будуть щасливими” (К.Р., 15 років), “Сподіваюсь на “вічне” здоров'я рідних” (Мирослава Б., 16 років); дещо рідше – зберегти гарне ставлення до оточуючих: “В майбутньому я мрію залишитись людяним”, “Я дуже хочу бачити всіх людей щасливими” (Р. М., 17 років);

4) відповіді громадянського спрямування – 3,4%. Відповіді цієї групи виражають прагнення миру та благополуччя в державі, дещо рідше – в усьому світі: “Я буду радіти, якщо в країні все буде добре” (Катя Л., 15 років), “Я буду радіти, якщо в моїй країні буде мир і справедливість” (Настя, 15,5 років), “Я буду радіти, якщо на світі буде мир та щастя” (І. В., 16 років);

5) відповіді розважального та деструктивного характеру – 13,4%. Учні, чії відповіді належать до цієї групи, сприймають виконання методики як виснажливу повинність, довго відмовляються заповнювати бланк, згодом намагаються себе розважити, добираючи дотепні відповіді до речень і вигадливий псевдонім для підпису анкети: “В майбутньому я мрію захопити світ” (Є. В., 15 років), “Я дуже

хочу, щоб школа вибухнула” (Sun girl, 17 років), “Я сподіваюсь на зомбі і апокаліпсис, я живу на восьмому поверсі, буду спостерігати за ними з вікна” (Princess, 17 років), “Коли я буду дорослим, я зроблю свою вечірку з Блекджеком і повіями” (А. П., 16 років). До групи також належать відповіді, що виражають прагнення завдати шкоди комусь або собі: “Я дуже хочу вкрати машину” (А. Ц., 15 років), “Коли я буду дорослим, я буду битись головою в одвірок” (С. В., 16 років), “В майбутньому я мрію стати бандітом” (І. М., 16 років).

Зміст відповідей школярів також можна класифікувати за рівнем сформованості часової перспективи. Так, 64% учнів мають виразне уявлення про власне минуле та його вплив на актуальні події, при цьому вони зосереджені на майбутньому, визначають цілі, яких прагнуть досягнути, розмірковують над можливими труднощами: “Коли я думаю про своє майбутнє, я почуваю себе трохи стурбовано. Але я справлюсь” (Крістіна А., 16 років). Учні також відзначають зміни в своєму характері та світогляді: “З того часу, коли я був маленьким, мій погляд на світ змінився” (Ігор, 17 років), “Раніше я старалась гарно вчитись, виконувати всі уроки. Я зараз теж це роблю, але коли я була маленька, це було зовсім інакше” (Лариса Н., 15 років). До цієї групи також належать відповіді старшокласників, які відзначають страх перед майбутнім та зміни не на краще, проте водночас виражають прагнення змінити своє життя попри всі обставини: “З того часу, коли я була маленькою, багато чого змінилось, світ став інакшим, а люди наче безсердечні” (Н. Г., 16 років). Водночас, 36% учнів не бажають згадувати минуле та планувати майбутнє, їх думки зосереджені на задоволенні актуальних потреб, необхідність в найближчому майбутньому здійснити певний життєвий вибір викликає в них страх або роздратування, вважають за потрібне почекати, поки все вирішиться само по собі: “Коли я буду дорослим, то час покаже” (Богдан Н., 16 років), “Коли я думаю про своє майбутнє .. я не хочу думати наперед, що буде, то буде” (Люда, 15 років), “Коли я буду дорослим, от тоді і поговоримо” (Ігор, 16 років). В такому випадку описи минулого нечіткі та емоційно збіднені (“В минулому я завжди раділа .. я і зараз рада” (Л. Я., 16 років), плани щодо майбутнього та актуальні бажання невиразні (“Я дуже хочу .. я нічого не хочу, у мене все є”, (Л. Я., 16 років), “Я дуже

хочу розбагатіти, не, я хочу бути щасливою” (Катерина М., 15 років). На відміну від учнів першої групи, які поряд зі страхом перед майбутнім відзначають наміри втілити власні плани, учні другої групи уявляють майбутнє винятково несприятливим, не намагаючись визначити, чого б вони хотіли досягнути: “Майбутнє здається мені болючим і безбарвним” (А. П., 16 років).

Дослідження рівня відповідальності здійснювалось за допомогою методики М. Савчина. Результати дослідження свідчать про переважання середнього рівня відповідальності, який відзначається у 93% учнів. У 4% учнів зафіксовано високий рівень відповідальності, у 3% учнів – низький рівень.

В групі ймовірних адаптаційних чинників особистісної тривожності досліджувались соціально-психологічна дезадаптованість та рівень суб’єктивного контролю.

Для дослідження соціально-психологічної дезадаптованості використовувалась методика “Шкала соціально-психологічної пристосованості” (К. Роджерс, Р. Даймонд). Результати дослідження свідчать про переважання середнього та високого рівня соціально-психологічної адаптованості, які відзначаються відповідно у 46% та 35% учнів. У 19% учнів відзначається низький рівень соціально-психологічної адаптованості. За шкалою соціально-психологічної дезадаптованості у 34% учнів відзначається низький, у 39% – середній, у 27% – високий рівень дезадаптованості.

За окремими факторами, що визначають адаптованість – дезадаптованість, отримано такі результати: у 83% учнів переважає прийняття себе, у 17% – неприйняття себе; у 84% учнів домінує прийняття інших, у 16% – конфлікт з іншими; у 71% учнів відзначається внутрішній локус контролю, у 29% – зовнішній; у 71% учнів домінує переживання емоційного комфорту, у 29% – емоційного дискомфорту; у 57% учнів відзначається тенденція до домінування в стосунках, у 43% – до залежності; у 57% учнів відзначається низький рівень за показником уникання вирішення проблем, у 35% – середній, у 8% – високий.

Дослідження рівня суб’єктивного контролю здійснювалось за допомогою методики “Діагностика рівня суб’єктивного контролю” (Дж. Роттер). За методикою

отримано наступні результати: загальний екстернальний локус контролю відзначається у 72,6% учнів, загальний інтернальний локус – у 27,4% учнів. Співвідношення екстернального та інтернального локусу за окремими шкалами становить: за шкалою “досягнення” у 46% учнів відзначається екстернальний, у 54% – інтернальний локус контролю, за шкалою “невдачі” 76% учнів – екстернали, 24% – інтернали, за шкалою “сімейні стосунки” – 42,6% і 57,4% відповідно, за шкалою “виробничі стосунки” – 81,4% і 18,6%, за шкалою “міжособистісні стосунки” – 37,3% і 62,7%, за шкалою “здоров'я” – 73,3% і 26,7%.

Таблиця 2.5.

Розподіл учнів загальноосвітніх шкіл за рівнем суб'єктивного контролю

Шкала	Локус контролю			
	Екстернальний		Інтернальний	
	Абс. к-сть	%	Абс. к-сть	%
Загальна	109	72,6	41	27,4
Досягнення	69	46	81	54
Невдачі	114	76	36	24
Сімейні стосунки	64	42,6	86	57,4
Виробничі стосунки	122	81,4	28	18,6
Міжособистісні стосунки	56	37,3	94	62,7
Здоров'я	110	73,3	40	26,7

Згідно з даними таблиці 2.5, найвищі показники інтернальності зафіксовано в сферах міжособистісних та сімейних стосунків, найнижчі – в сфері виробничих стосунків, яка не є актуальною в цьому віковому періоді.

В гіпотетичній групі мотиваційних чинників особистісної тривожності досліджувались рівень домагань, мотиви афіліації, мотиви досягнення та мотиви вибору професії.

Для дослідження самооцінки та рівня домагань використовувалась методика Т. Дембо – С. Рубінштейн, адаптована А. Прихожан. Результати дослідження показали, що найпоширенішими є дуже висока (30% учнів) та середня самооцінка

(26% учнів), у 25,3% учнів відзначається висока самооцінка, у 18,7% – низька самооцінка. Рівень домагань у 40% учнів є високим, у 28% – дуже високим, у 23,3% – середнім, у 8,7% – низьким. При цьому різниця між рівнем домагань та самооцінкою у 30% учнів є слабкою, у 50% учнів – помірною, у 20% учнів – сильною.

Таблиця 2.6.

Розподіл учнів загальноосвітніх шкіл за показниками самооцінки, рівня домагань та різниці між самооцінкою та рівнем домагань

Показник	Рівень							
	Низький		Середній		Високий		Дуже високий	
	Абс. к-сть	%	Абс. к-сть	%	Абс. к-сть	%	Абс. к-сть	%
Самооцінка	28	18,7	39	26	38	25,3	45	30
Рівень домагань	13	8,7	35	23,3	60	40	42	28
	Низький (слабка різниця)		Середній (помірна різниця)		Високий (сильна різниця)			
	Абс. к-сть	%	Абс. к-сть	%	Абс. к-сть		%	
Різниця між самооцінкою та рівнем домагань	45	30	75	50	30		20	

Таким чином, у вибірці переважають варіанти дуже високої та середньої самооцінки в поєднанні з високим та середнім рівнем домагань. Подібні результати можуть свідчити про те, що більшість старшокласників загальноосвітніх шкіл схильні високо себе оцінювати і водночас не ставити перед собою важкодосяжних цілей, задовольняючись тими успіхами, яких можна досягнути, не докладаючи особливих зусиль.

Дослідження мотивів афіліації здійснювалось за допомогою методики “Вимірювання мотивації афіліації” (А. Мехрабян). Згідно з результатами

дослідження, у 54% учнів переважає мотив страху відторгнення. Досліджувані з переважаючим мотивом страху відторгнення важко встановлюють нові контакти, болісно переживають образи і довго не можуть їх забути. Часто вони люблять бути на самоті, надають перевагу захопленням, для яких не треба шукати партнерів. Водночас вони схильні встановлювати з обмеженим колом осіб глибокі та тривалі стосунки, в яких почувають себе захищеними і готові багато зробити для друга. У 43% учнів переважає мотив прагнення до прийняття. Досліджувані з переважаючим мотивом прагнення прийняття легко встановлюють контакти, прагнуть мати якнайбільше друзів, потребують постійного спілкування. Вони легкі та приємні в спілкуванні, вміють впливати на інших, справляти гарне враження, проте стосунки часто є поверховими. У 3% учнів обидва мотиви виражені однаково, при цьому поєднання високої інтенсивності обох мотивів або низької інтенсивності обох мотивів не зафіксовано. Таким чином, немає підстав стверджувати про наявність у досліджуваних групи загальноосвітніх шкіл внутрішнього конфлікту, обумовленого високою інтенсивністю мотивів прагнення прийняття та страху відторгнення.

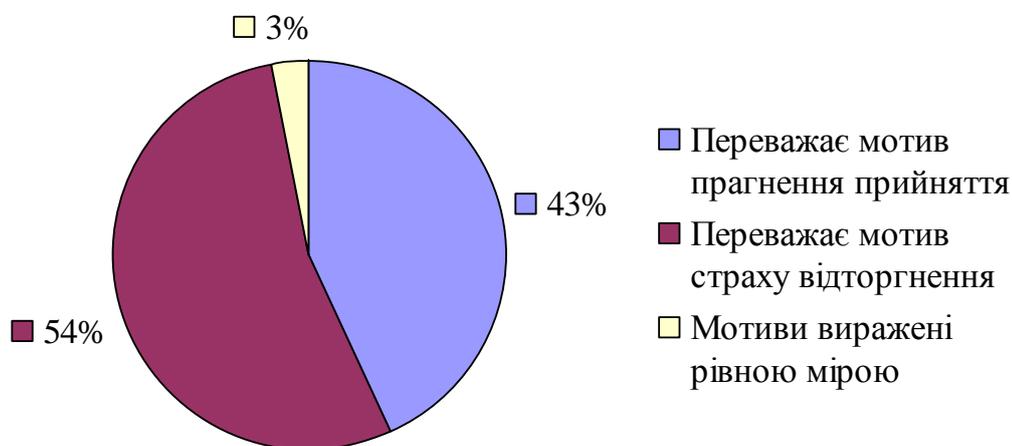


Рис. 2.1. Розподіл учнів загальноосвітніх шкіл за показниками мотивації афіліації (n=150)

Для дослідження мотивів досягнення використовувалась методика “Вимірювання мотивації досягнення” (А. Мехрабян). Відповідно до результатів дослідження, у 94% учнів мотиви прагнення успіху та уникання невдачі однаково виражені, у 1% переважає мотив прагнення успіху, у 5% – уникання невдачі.

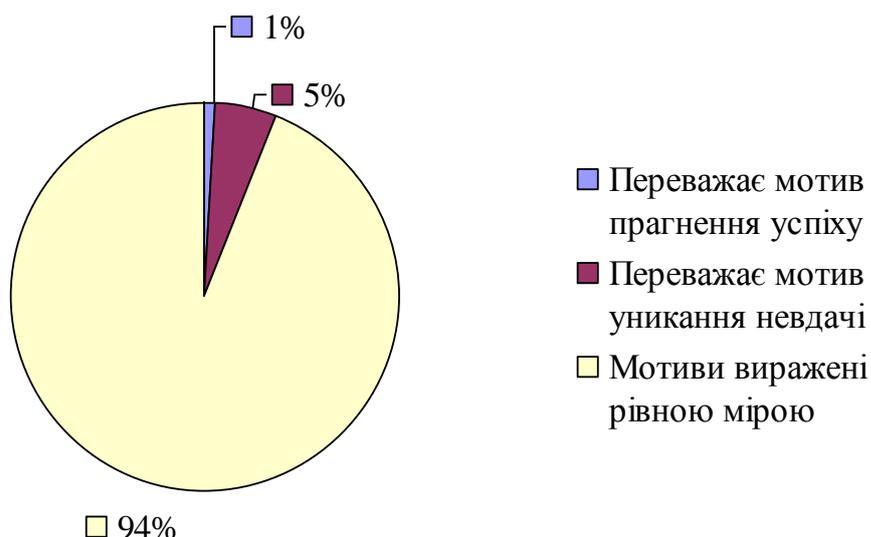


Рис. 2.2. Розподіл учнів загальноосвітніх шкіл за показниками мотивації досягнення (n=150)

Дослідження мотивів вибору професії здійснювалось за допомогою однойменного опитувальника [142]. Результати дослідження свідчать про переважання внутрішніх мотивів вибору професії, зокрема, для 51% старшокласників провідними є внутрішні індивідуально значущі мотиви (прагнення, щоб професія відповідала здібностям, давала можливість проявити себе та виявити творчий підхід, відкривала перспективи для особистісного розвитку), для 30% – внутрішні соціально значущі мотиви (прагнення бути корисним людям, нести відповідальність за інших). Частина старшокласників при виборі професії орієнтується на зовнішні мотиви, зокрема, зовнішні позитивні мотиви (прагнення, щоб професія приносила значний дохід, давала можливість переїхати до іншого міста, використовувати професійні навички поза роботою, спорідненість обраної професії з улюбленим предметом шкільної програми) є актуальними для 20% учнів, зовнішні негативні мотиви (вибір професії залежно від бажання батьків чи думки друзів, престиж професії, відсутність можливості вільного вибору) – для 11% учнів (загальний результат становить більш ніж 100%, оскільки враховувались декілька варіантів відповіді).

Для виявлення специфіки взаємозв'язків між особистісною тривожністю старшокласників і дослідженими психологічними характеристиками учнів був проведений кореляційний аналіз за допомогою методів параметричної статистики,

зокрема, коефіцієнту лінійної кореляції r -Пірсона. Результати кореляційного аналізу показали значущі залежності між отриманими результатами.

В групі гіпотетично виділених особистісних чинників виявлено зворотні взаємозв'язки між рівнем особистісної тривожності та загальним самоствавленням ($r=-0,574$, $p\leq 0,01$), позитивною оцінкою власної поведінки ($r=-0,270$, $p\leq 0,01$), інтелекту ($r=-0,330$, $p\leq 0,05$), ситуації в школі ($r=-0,288$, $p\leq 0,01$), зовнішності ($r=-0,537$, $p\leq 0,01$), вміння спілкуватись ($r=-0,473$, $p\leq 0,01$), положення в сім'ї ($r=-0,167$, $p\leq 0,05$), переживанням щастя ($r=-0,525$, $p\leq 0,01$), впевненістю в собі ($r=-0,595$, $p\leq 0,01$), рівнем самооцінки ($r=-0,428$, $p\leq 0,01$); також виявлено прямий зв'язок із суперечливим ставленням до минулого, теперішнього та майбутнього ($r=0,183$, $p\leq 0,05$). Значущих взаємозв'язків між рівнем особистісної тривожності та відповідальністю не зафіксовано. Отже, можна стверджувати, що чинниками високого рівня тривожності є, в першу чергу, негативна оцінка власної особистості та суперечливе ставлення до минулого, теперішнього та майбутнього.

В групі гіпотетично виділених адаптаційних чинників рівень особистісної тривожності прямо пов'язаний з соціально-психологічною дезадаптованістю ($r=0,503$, $p\leq 0,01$), неприйняттям себе ($r=0,399$, $p\leq 0,01$), конфліктом з іншими ($r=0,221$, $p\leq 0,05$), зовнішнім локусом контролю ($r=0,304$, $p\leq 0,01$), емоційним дискомфортом ($r=0,636$, $p\leq 0,01$), тенденцією до залежності у стосунках ($r=0,287$, $p\leq 0,01$), прагненням уникнути вирішення проблем ($r=0,288$, $p\leq 0,01$); також виявлено зворотні взаємозв'язки з соціально-психологічною адаптованістю ($r=-0,514$, $p\leq 0,01$), прийняттям себе ($r=-0,401$, $p\leq 0,01$), прийняттям інших ($r=-0,224$, $p\leq 0,05$), внутрішнім локусом контролю ($r=-0,304$, $p\leq 0,01$), емоційним комфортом ($r=-0,636$, $p\leq 0,01$), тенденцією до домінування в стосунках ($r=-0,287$, $p\leq 0,01$). Аналіз кореляційних зв'язків свідчить про низьку соціально-психологічну адаптованість високотривожних учнів, переживання ними емоційного дискомфорту, наявність труднощів у прийнятті себе та інших, прагнення уникнути вирішення проблем.

В групі досліджуваних мотиваційних чинників виявлено прямі взаємозв'язки між рівнем особистісної тривожності та різницею між самооцінкою та рівнем домагань ($r=0,337$, $p\leq 0,01$), страхом відторгнення ($r=0,342$, $p\leq 0,01$); також виявлено зворотній зв'язок з рівнем домагань ($r=-0,216$, $p\leq 0,05$). Значущих взаємозв'язків між

рівнем особистісної тривожності та мотивами досягнення, мотивами вибору професії не виявлено. Отже, високотривожним учням притаманний низький та середній рівень домагань та переважання мотиву страху відторгнення.

Таблиця 2.7.

Взаємозв'язки рівня особистісної тривожності та її гіпотетичних чинників за критерієм Пірсона в групі учнів загальноосвітніх шкіл

Групи чинників		Показник	Взаємозв'язок з рівнем особистісної тривожності	
			r	p
Особистісні	Елементи самоставлення	Загальне самоставлення	-0,574	0,01
		Поведінка	-0,270	0,01
		Інтелект	-0,330	0,05
		Ситуація в школі	-0,288	0,01
		Зовнішність	-0,537	0,01
		Вміння спілкуватись	-0,473	0,01
		Щастя	-0,525	0,01
		Положення в сім'ї	-0,167	0,05
		Впевненість в собі	-0,595	0,01
		Ставлення до минулого та майбутнього	-0,162	0,48
		Ставлення до теперішнього	-0,112	0,17
		Ставлення до минулого, теперішнього та майбутнього	0,183	0,05
		Самооцінка	-0,428	0,01
		Відповідальність	-0,001	0,98
Адаптаційні	Соціально-психологічна адаптованість-дезадапованість	Соціально-психологічна адаптованість	-0,514	0,01
		Соціально-психологічна дезадапованість	0,503	0,01
		Прийняття себе	-0,401	0,01
		Неприйняття себе	0,399	0,01
		Прийняття інших	-0,224	0,05
		Конфлікт з іншими	0,221	0,05
		Внутрішній локус контролю	-0,304	0,01
		Зовнішній локус контролю	0,304	0,01
		Емоційний комфорт	-0,636	0,01
		Емоційний дискомфорт	0,636	0,01
		Домінування	-0,287	0,01
		Залежність	0,287	0,01
		Уникання вирішення проблем	0,288	0,01

	Локус контролю	Загальна інтернальність	-0,052	0,52
		Інтернальність у сфері досягнень	-0,049	0,55
		Інтернальність у сфері невдач	-0,071	0,38
		Інтернальність у сфері сімейних стосунків	0,008	0,91
		Інтернальність у сфері виробничих стосунків	-0,023	0,77
		Інтернальність у сфері міжособистісних стосунків	-0,090	0,27
		Інтернальність у сфері здоров'я	0,050	0,54
Мотиваційні		Рівень домагань	-0,216	0,05
		Різниця між самооцінкою та рівнем домагань	0,337	0,01
	Мотиви афіліації	Прагнення прийняття	-0,101	0,21
		Страх відторгнення	0,342	0,01
		Прагнення успіху	-0,078	0,34
	Мотиви вибору професії	Індивідуальні мотиви	0,024	0,76
		Соціальні мотиви	-0,045	0,58
		Зовнішні позитивні мотиви	-0,078	0,20
		Зовнішні негативні мотиви	-0,035	0,66

Примітки: r – значення критерію; p – рівень значущості; курсивом виділено статистично значущі взаємозв'язки.

Специфіка кореляційних зв'язків особистісної тривожності та її основних чинників в нашому дослідженні в цілому відповідає специфіці зв'язків, виявлених в дослідженні І. Ясточкіної. Отже, можна стверджувати, що високий рівень тривожності у старшокласників загальноосвітніх шкіл значною мірою зумовлюється дією особистісних (негативне самоствавлення, суперечливе ставлення до минулого, теперішнього та майбутнього, низька самооцінка), адаптаційних (соціально-психологічна дезадаптація, переважання екстернального локусу контролю) та мотиваційних чинників (суперечливий рівень домагань, мотиви афіліації). Оскільки вищезазначені твердження стосуються лише учнів загальноосвітніх шкіл, виникає необхідність вивчення особливостей прояву та чинників виникнення тривожності в групі учнів гімназій та ліцеїв, про що піде мова в наступному підрозділі нашого дослідження.

2.3. Психологічні особливості тривожності та чинники її прояву в учнів гімназій та ліцеїв

Для діагностики рівнів ситуативної та особистісної тривожності та її психологічних чинників в групі учнів гімназій та ліцеїв було використано ті ж методики, що й у групі учнів загальноосвітніх шкіл. Наведемо отримані дані. За шкалою ситуативної тривожності у 13% учнів гімназій та ліцеїв відзначається низький рівень тривожності, у 62% – середній, у 25% – високий рівень. Частка учнів з високим рівнем ситуативної тривожності є вдвічі вищою за аналогічний показник в групі учнів загальноосвітніх шкіл. Виявлену відмінність можна пояснити установкою учнів на якомога краще виконання завдання, прагнення в усьому бути досконалыми, що змушує їх розцінювати емоційно нейтральну ситуацію дослідження як чергову перевірку здібностей. Суттєві відмінності також зафіксовано за показником особистісної тривожності.

Таблиця 2.8.

Розподіл учнів гімназій та ліцеїв за рівнями особистісної тривожності

Рівень особистісної тривожності	Кількість досліджуваних	
	Абс. к-сть	%
Низький	6	4
Середній	62	41
Високий	82	55

Відповідно даних таблиці 2.8, переважає високий рівень особистісної тривожності, який зафіксовано у 55% учнів. Середній рівень відзначається у 41% учнів, низький – у 4%. Слід зазначити, що частка високотривожних учнів в групі гімназій та ліцеїв значно перевищує (на 27%) аналогічний показник в групі учнів загальноосвітніх шкіл.

За результатами методики “Неіснуюча тварина” низький рівень тривожності відзначається у 2% досліджуваних, середній – у 46%, високий – у 52% досліджуваних. За показником “агресивність” низький рівень зафіксовано у 73,3% досліджуваних, середній – у 22,7%, високий – у 4% досліджуваних. За показником

“захист від оточуючих” низький рівень відзначається у 44% досліджуваних, середній – 38%, високий – у 18% досліджуваних. В групі учнів гімназій та ліцеїв, на противагу групі учнів загальноосвітніх шкіл, переважає середній та високий рівень тривожності. Таким чином, значна частина учнів гімназій та ліцеїв зображають на малюнках від 4 до 10 проєктивних ознак тривожності. Це спостереження стосується не лише високотривожних учнів, але й тих, в кого виявлено середній рівень тривожності. Водночас частка учнів, в яких відзначається високий рівень агресивності, в досліджуваній групі є втричі меншою, ніж у групі учнів загальноосвітніх шкіл, тоді як частка учнів, в яких зафіксовано високий бал за показником “захист від оточуючих”, є втричі більшою. Порівнявши отримані дані, можемо зробити припущення про різні типи відреагування високотривожних учнів обох груп. Так, якщо учні загальноосвітніх шкіл схильні виявляти агресію, відреаговуючи переживання тривоги, то учні гімназій та ліцеїв намагаються в різний спосіб захистити себе від уявної чи реальної загрози та людей, які є її джерелом, або ж відкрито виявляють власні почуття.

В групі особистісних чинників особистісної тривожності, як і в параграфі 2.2, досліджувались самоствавлення та його окремі елементи, ставлення до власного минулого та майбутнього, а також відповідальність.

При вивченні самоствавлення та його окремих елементів (зокрема, оцінки особою своєї поведінки, інтелекту, ситуації в школі, зовнішності, вміння спілкуватися, задоволення життям, положення в сім'ї, впевненості в собі) виявлено, що найбільш поширеними у вибірці є дуже високий рівень самоствавлення та високий рівень, що відповідає соціальному нормативу – 45% та 32% учнів відповідно. У 18% учнів відзначається середній рівень самоствавлення, у 2% – низький рівень, що є несприятливим варіантом розвитку. У 3% учнів відзначається вкрай високий рівень самоствавлення, ймовірно, компенсаторно-захисного характеру.

Дані таблиці 2.9 свідчать про домінування позитивного ставлення старшокласників гімназій та ліцеїв до самих себе, водночас частка учнів, в яких відзначається максимально висока оцінка власних можливостей, в досліджуваній групі є дещо меншою, ніж у групі учнів загальноосвітніх шкіл.

Таблиця 2.9.

Розподіл учнів гімназій та ліцеїв за рівнем самоствавлення

Рівень самоствавлення	Кількість досліджуваних	
	Абс. к-сть	%
Дуже високий	67	45
Високий рівень, що відповідає соціальному нормативу	48	32
Середній	27	18
Низький	3	2
Вкрай високий	5	3

Щодо окремих елементів самоствавлення отримані наступні результати. 66,7% учнів оцінюють свою поведінку як таку, що відповідає вимогам дорослих, у 27,3% відзначається реалістичне ставлення до своєї поведінки, 6% учнів вважають, що їх поведінка не відповідає вимогам дорослих. За шкалою “інтелект” переважає висока (58,7% учнів) та середня (39,3% учнів) оцінка свого розуму та шкільної успішності, також відзначається низька оцінка (2% учнів). За шкалою “ситуація в школі” отримані такі результати: 8% учнів оцінюють шкільну ситуацію як несприятливу, у 36% учнів відзначається нейтральне ставлення до школи, 56% позитивно оцінюють ситуацію в школі. За шкалою “зовнішність” переважає висока оцінка власної фізичної привабливості (72,6% учнів), також відзначається середня (24% учнів) та низька оцінка (3,4%). За шкалою “спілкування” переважає висока оцінка популярності серед однолітків, вміння спілкуватись, що характеризує переживання задоволення собою в цій сфері (70% учнів), також відзначається середня (28% учнів) та низька оцінка (2%). За шкалою “щастя і задоволення життям” отримані наступні результати: у 0,7% учнів відзначається переживання незадоволення життєвою ситуацією, у 26,7% учнів реалістична оцінка життєвої ситуації, у 72,6% – відчуття задоволення життям. За шкалою “положення в сім’ї” отримані такі результати: у 74% учнів відзначається високий рівень вдоволеності положенням в сім’ї, також відзначається середній (22,6% учнів) та низький рівень (3,4%). За шкалою “впевненість у собі” у 76,7% учнів відзначається середній рівень впевненості в собі, реалістична самооцінка, у 23,3% – дуже високий рівень впевненості, що свідчить про недостатньо критичне ставлення до власних можливостей.

Таблиця 2.10.

Розподіл учнів гімназій та ліцеїв за окремими елементами самоствавлення

Елемент самоствавлення	Рівні					
	Низький		Середній		Високий	
	Абс. к-сть	%	Абс. к-сть	%	Абс. к-сть	%
Поведінка	9	6	41	27,3	100	66,7
Інтелект	3	2	59	39,3	88	58,7
Ситуація в школі	12	8	54	36	84	56
Зовнішність	5	3,4	36	24	109	72,6
Вміння спілкуватись	3	2	42	28	105	70
Щастя і задоволення життям	1	0,7	40	26,7	109	72,6
Положення в сім'ї	5	3,4	34	22,6	111	74
Впевненість в собі	0	0	115	76,7	35	23,3

Згідно даних таблиці 2.10, найвище старшокласники гімназій та ліцеїв оцінюють положення в сім'ї та власну фізичну привабливість, також відзначається висока оцінка задоволення життям. Нагадаємо, що в учнів загальноосвітніх шкіл провідні позиції займають оцінка власної фізичної привабливості та вміння спілкуватись. Найбільша частка негативних суджень зафіксована в оцінці ситуації в школі, проте вона є меншою, ніж в групі учнів загальноосвітніх шкіл.

Дослідження ставлення старшокласників до власного минулого, теперішнього та майбутнього вказує на переважаюче реалістичне ставлення до власного минулого та майбутнього, яке є провідним для 59% старшокласників. Ці учні прагнуть стати старшими або задоволені власним віком, їх уявлення про різні періоди свого життя є відповідними між собою. В описі майбутнього переважають конкретні плани (В майбутньому я мрію... вступити до бажаного ВНЗ, мати сім'ю та роботу), при цьому старшокласники усвідомлюють можливі труднощі, проте сподіваються з ними

впоратися. Другим за частотою є суперечливе ставлення до минулого та майбутнього, що зустрічається у 34% учнів. Ці учні будують плани на майбутнє і водночас прагнуть повернутись в дитинство, стати молодшими. Також відзначається максимально оптимістичне уявлення про своє минуле та майбутнє (5% учнів) та переживання тривожності, пов'язане з минулим чи майбутнім (2% учнів).

За змістовою наповненістю серед відповідей учнів щодо майбутнього можна визначити наступні групи:

1) відповіді особистого спрямування, пов'язані з реалізацією власних планів – 61,3%. Відповіді учнів виражають не лише прагнення реалізувати себе, але й дбати про сім'ю та дітей (при цьому особисті та професійні плани зазвичай поєднані), мати вплив на оточуючих, прожити гідне життя: “В майбутньому я мрію бути успішним лікарем і мати гарну сім'ю” (Соломія К., 16 років), “В майбутньому я мрію знайти хорошу дружину і влаштуватися на прибуткову роботу” (Владислав П., 16 років), “Коли я буду дорослою, я буду по-іншому виховувати моїх дітей, ніж мої батьки. Буду незалежною. Сподіваюсь на успіх в майбутньому та незабутнє кохання” (Анна В., 15 років), “Коли я буду дорослим, намагатимусь бути щасливим та намагатимусь зробити щасливою свою сім'ю” (Денис Г., 15 років), “Я дуже хочу бути прикладом для інших людей” (Андрій С., 15 років), “Коли-небудь я знайду своє місце в цьому великому світі” (О. Г., 16 років), “Я дуже хочу прожити життя не дарма” (Олег В., 16 років);

2) відповіді утилітарного характеру, пов'язані винятково із задоволенням власних потреб, при цьому відповідальність за здійснення бажаного покладається на оточуючих – 10%. Ця група відповідей стосується переважно матеріальних благ, які учні хотіли б отримати: “В майбутньому я мрію про хороше заможне життя” (І. Н., 17 років), “Я дуже хочу у 18 років купити собі машину” (Максим, 16 років);

3) відповіді альтруїстичного спрямування, пов'язані з прагненням турбуватись про своїх близьких чи бути корисними для суспільства – 14,7%. Відповіді цієї групи стосуються переважно прагнення потурбуватись про близьких: “Я буду радіти, якщо моя сестра вийде заміж” (Анна К., 15 років), “Коли-небудь я куплю мамі машину” (Л. Н., 17 років), “Коли-небудь я відправлю маму на відпочинок” (Діана Р.,

17 років), “Коли я буду дорослим, я буду хорошим батьком” (Г. М., 16 років), “Коли я буду дорослим, я буду забезпечувати свою сім’ю і батьків матеріальною та духовною підтримкою” (Владислав Р., 16 років). Значна частина учнів прагне бути корисними для суспільства, допомагаючи тим, хто цього потребує: “Коли я буду дорослою, я зроблю все для тварин та, якщо буде в моїх силах, то дітям з притулку також буду допомагати” (Альона Р., 15 років), “Коли-небудь я стану меценатом і допомагатиму онкохворим діткам” (Святослава А., 16 років). Також зустрічаються відповіді, що виражають прагнення змін щодо людства в цілому та щодо власного ставлення до оточуючих: “Я буду дуже радіти, якщо люди перестануть вбивати тварин заради їжі, ми знайдемо інше життя” (К. М., 17 років), “Коли я буду дорослою, буду людяною, щирою і толерантною з іншими людьми” (Олеся К., 16 років);

4) громадянська спрямованість – 8%. На відміну від учнів загальноосвітніх шкіл, учні гімназій та ліцеїв турбуються про майбутнє власної держави, а не світу в цілому, проте ці відповіді є більш конкретними і стосуються не лише добробуту, а й територіальної цілісності та подальших перспектив: “Я буду радіти, якщо наша держава створить кращі умови для проживання її громадян” (Анастасія М., 15 років), “Сподіваюсь на мир у нашій країні” (Каріна, 16 років), “Сподіваюсь на щасливе життя і цілісність країни” (Анастасія К., 17 років), “Сподіваюсь на хороше майбутнє України” (В. Т., 16 років), “Я дуже хочу, щоб все було добре. Для кожного з нас. Для України” (Б. М., 16 років), “Сподіваюсь на щасливе майбутнє моєї країни” (Б. М., 16 років), “Я дуже хочу, щоб Україна вступила до ЄС” (Олеся К., 16 років);

5) відповіді розважального та деструктивного характеру – 6%. Слід відзначити, що відповіді подібного типу є нечисленними і переважно зводяться до жартівливого цитування відомих творів або до опису власних витівок: “Коли я був маленьким, я пас ягнята за селом” (Андрій Д., 16 років), “Пам’ятаю той день, коли перший раз напився” (А. К., 16 років). Відповіді деструктивного характеру стосуються, насамперед, особистих переживань учнів і не відображають агресії щодо оточуючих: “Я буду радіти, якщо не помру до 30 років” (О. С., 17 років), “Я дуже хочу стати вовком, вити на повний місяць” (К. Ф., 16 років).

Отже, у старшокласників гімназій та ліцеїв переважають відповіді особистого та альтруїстичного спрямування, тоді як в групі учнів загальноосвітніх шкіл провідні позиції займають відповіді особистого та утилітарного характеру. Водночас частки відповідей утилітарного та деструктивного характеру в групі учнів гімназій та ліцеїв є вдвічі меншими, частка відповідей альтруїстичного спрямування – вдвічі більшою, ніж в групі учнів загальноосвітніх шкіл.

Зміст відповідей школярів також можна класифікувати за рівнем сформованості часової перспективи. Так, 86,6% учнів мають виразне уявлення про власне минуле та його вплив на актуальні події, при цьому вони зосереджені на майбутньому, визначають цілі, яких прагнуть досягнути, розмірковують над можливими труднощами: “Коли я думаю про своє майбутнє, то для здійснення всіх планів потрібно багато зробити” (І. Ж., 16 років). Зазвичай старшокласники відзначають зміни в своєму характері та світогляді, при описах планів на майбутнє зосереджуються, в першу чергу, на власних зусиллях: “З того часу, коли я був маленьким, я став розумнішим і виробив свій характер” (Максим В., 16 років), “З того часу, коли я був маленьким, я прочитав багато книг і переосмислив свої погляди” (Денис Д., 17 років), “З того часу, коли я була маленькою, все змінилось, моє уявлення про світ, людей, життя взагалі” (Андріана, 17 років), “Коли я думаю про майбутнє, я покладаюсь на свій розум” (Віктор А., 16 років). До цієї групи також належать відповіді старшокласників, які відзначають страх перед майбутнім та зміни не на краще, якщо вони водночас виражають прагнення змінити своє життя попри всі обставини: “З того часу, коли я була маленькою, люди перестали здаватись мені добрими, а світ став брехливим і жорстоким” (Оксана С., 17 років), “Коли-небудь я пожалію про те, що не хотів добре вчитись і не слухав старших людей, але нічого, я людина витривала, так що прорвусь” (Саша К., 16 років). Водночас, 13,4% учнів не бажають згадувати минуле та планувати майбутнє, їх думки зосереджені на задоволенні актуальних потреб, необхідність в найближчому майбутньому здійснити певний життєвий вибір викликає в них страх або роздратування, вважають за потрібне почекати, поки все вирішиться само по собі: “Коли я буду дорослою, я не знаю, що робитиму, напевно, мріятиму стати

маленькою” (Оля, 17 років), “Коли я думаю про свої майбутнє.. я рідко про це думаю” (Т. В., 17 років), “Коли я думаю про своє майбутнє.. я не думаю” (А. С., 16 років). Звертають на себе увагу особливості розподілу отриманих показників в групах досліджуваних: частка учнів зі сформованою часовою перспективою в групі гімназій та ліцеїв є суттєво більшою (більш, ніж на 20%) за аналогічний показник в групі учнів загальноосвітніх шкіл.

Слід відзначити ряд якісних відмінностей в змісті відповідей щодо майбутнього між учнями 10 та 11 класів. Так, уявлення про майбутнє учнів 10 класів мають переважно абстрактний характер і стосуються широкого кола осіб, тоді як уявлення учнів 11 класів – конкретні і стосуються особистих цілей. Наприклад, речення “В майбутньому я мрію..” учні десятих класів продовжують “Щоб всім навколо мене було добре”, тоді як для учнів одинадцятого класу характерні відповіді “Гарно здати зовнішнє незалежне оцінювання, вступити до бажаного ВНЗ, здобути професію”. Таким чином, при переході з 10 до 11 класу відбуваються зміни в ставленні до власного майбутнього: зростає актуальність здійснення життєвого вибору і, водночас, підвищується усвідомлення відповідальності за можливі наслідки. Це спостереження підтверджується специфікою відповідей учнів 11 класів, в яких одночасно з обраними цілями описується хвилювання щодо можливості їх досягнення, наприклад, “В майбутньому я мрію стати хорошим лікарем, але дуже переживаю, чи мені все вдасться, бо знаю як це важко” (Олена, 16 років).

Дослідження рівня відповідальності свідчить про переважання середнього рівня, який відзначається у 93% учнів. У 7% учнів зафіксовано високий рівень відповідальності. Слід зазначити, що низький рівень відповідальності не зафіксовано в жодного досліджуваного.

В групі ймовірних адаптаційних чинників особистісної тривожності досліджувались соціально-психологічна дезадаптованість та рівень суб’єктивного контролю.

Результати дослідження соціально-психологічної адаптованості свідчать про переважання високого та середнього рівня соціально-психологічної адаптованості, які відзначаються відповідно у 40% та 39% учнів. У 21% учнів відзначається

низький рівень соціально-психологічної адаптованості. Нагадаємо, що в групі учнів загальноосвітніх шкіл провідну позицію займає середній рівень адаптованості, при цьому частка учнів з низьким рівнем є дещо нижчою (на 2%). За шкалою соціально-психологічної дезадаптованості у 39% учнів відзначається низький, у 34% – середній, у 27% – високий рівень дезадаптованості.

За окремими факторами, що визначають адаптованість – дезадаптованість, отримано такі результати: у 88% учнів переважає прийняття себе, у 12% – неприйняття себе; у 85% учнів домінує прийняття інших, у 15% – конфлікт з іншими; у 81% учнів відзначається внутрішній локус контролю, у 19% – зовнішній; у 73% учнів домінує переживання емоційного комфорту, у 27% – емоційного дискомфорту; у 66% учнів відзначається тенденція до домінування в стосунках, у 34% – до залежності; у 54% учнів відзначається низький рівень за показником уникання вирішення проблем, у 39% – середній, у 7% – високий. Порівнюючи отримані дані з аналогічними результатами в групі учнів загальноосвітніх шкіл, отримуємо ряд відмінностей. Так, показники внутрішнього локусу контролю, домінування, прийняття себе в групі учнів гімназій та ліцеїв є вищими, при цьому суттєва різниця зафіксована щодо локусу контролю (10%) та домінування (9%), дещо менша – щодо прийняття себе (5%). Отже, в групі учнів гімназій та ліцеїв, в яких зафіксовано вищий рівень тривожності, переважає внутрішній локус контролю та тенденція до домінування в стосунках.

Дослідження рівня суб'єктивного контролю дало наступні результати: загальний екстернальний локус контролю відзначається у 56,6% учнів, загальний інтернальний локус – у 43,4% учнів. Співвідношення екстернального та інтернального локусу за окремими шкалами становить: за шкалою “досягнення” у 30,7% учнів відзначається екстернальний, у 69,3% – інтернальний локус контролю, за шкалою “невдачі” 60,7% учнів – екстернали, 39,3% – інтернали, за шкалою “сімейні стосунки” – 44,6% і 55,4% відповідно, за шкалою “виробничі стосунки” – 66,7% і 33,3%, за шкалою “міжособистісні стосунки” – 20% і 80%, за шкалою “здоров'я” – 58,7% і 41,3%.

Таблиця 2.11.

Розподіл учнів гімназій та ліцеїв за рівнем суб'єктивного контролю

Шкала	Локус контролю			
	Екстернальний		Інтернальний	
	Абс. к-сть	%	Абс. к-сть	%
Загальна	85	56,6	65	43,4
Досягнення	46	30,7	104	69,3
Невдачі	91	60,7	59	39,3
Сімейні стосунки	67	44,6	83	55,4
Виробничі стосунки	100	66,7	50	33,3
Міжособистісні стосунки	30	20	120	80
Здоров'я	88	58,7	62	41,3

Слід відзначити, що в групі старшокласників гімназій та ліцеїв частка осіб з переважаючим інтернальним локусом контролю є вищою, ніж у групі старшокласників загальноосвітніх шкіл. Це спостереження підтверджується як щодо показника загальної інтернальності, так і щодо показників інтернальності в окремих сферах, за винятком сфери сімейних стосунків. Звертає на себе увагу той факт, що в значної частини старшокласників зафіксовано інтернальний локус контролю в сфері сімейних та виробничих відносин, які не є найбільш актуальними в цьому віковому періоді.

В групі гіпотетичних мотиваційних чинників особистісної тривожності досліджувались рівень домагань, мотиви афіліації, мотиви досягнення успіху та мотиви вибору професії.

При дослідженні самооцінки та рівня домагань виявлено, що найпоширенішими є висока (33,3% учнів) та середня самооцінка (28,7% учнів), у 22% учнів відзначається дуже висока самооцінка, у 16% – низька самооцінка. Рівень домагань у 40,7% учнів є високим, у 39,4% – дуже високим, у 17,3% – середнім, у 2,6% – низьким. При цьому різниця між рівнем домагань та самооцінкою у 17% учнів є слабкою, у 51% учнів – помірною, у 32% учнів – сильною.

Розподіл учнів гімназій та ліцеїв за показниками самооцінки, рівня домагань та різниці між самооцінкою та рівнем домагань

Показник	Рівень							
	Низький		Середній		Високий		Дуже високий	
	Абс. к-сть	%	Абс. к-сть	%	Абс. к-сть	%	Абс. к-сть	%
Самооцінка	24	16	43	28,7	50	33,3	33	22
Рівень домагань	4	2,6	26	17,3	61	40,7	59	39,4
	Низький (слабка різниця)		Середній (помірна різниця)		Високий (сильна різниця)			
	Абс. к-сть	%	Абс. к-сть	%	Абс. к-сть		%	
Різниця між самооцінкою та рівнем домагань	27	17	75	51	48		32	

Таким чином, у вибірці переважають варіанти високої та середньої самооцінки в поєднанні з високим та дуже високим рівнем домагань. Також звертає на себе увагу домінування у вибірці помірної та сильної різниці між самооцінкою та рівнем домагань. Отримані результати можуть свідчити про те, що значна частина учнів схильна ставити перед собою важкодосяжні цілі, проте не всі з них оцінюють власні можливості як достатні для досягнення бажаного. Це не змушує юнаків відмовлятися від втілення задумів, як можна припустити, а навпаки, спонукає обирати серед можливих завдань найскладніші, водночас оцінюючи шанси на успіх як мінімальні, що призводить до болісного переживання власної недосконалості і значно збільшує об'єм необхідних зусиль. Попри це, юнаки намагаються досягнути бажаного, зусиллями волі контролюючи сильне хвилювання, яке супроводжує кроки щодо реалізації планів. В такий спосіб складається парадоксальне поєднання мотивів: особа сильно прагне до успіху і водночас обирає для його досягнення

завдання підвищеної складності, де ризик невдачі є значно вищим. Зазвичай, досягнення бажаних цілей не призводить до корекції уявлень про себе, оскільки юнаки та дівчата, в яких відзначається сильна різниця між самооцінкою та рівнем домагань, схильні формувати нові плани, досягнення яких значно перевищує існуючі ресурси, що підкріплює наявне невдоволення собою. В іншому випадку самооцінка може дещо підвищитись, проте для утримання її на наявному рівні необхідні нові досягнення. Можна припустити, що зазначений феномен функціонує за принципом “замкненого психологічного кола”, тобто зусилля, які спрямовані на його подолання, сприяють його посиленню.

Згідно з результатами дослідження мотивів афіліації у 50% учнів переважає мотив страху відторгнення. Досліджувані з переважаючим мотивом страху відторгнення важко встановлюють нові контакти, болісно переживають образи і довго не можуть їх забути. Часто вони люблять бути на самоті, надають перевагу захопленням, для яких не треба шукати партнерів. Водночас вони схильні встановлювати з обмеженим колом осіб глибокі та тривалі стосунки, в яких почувають себе захищеними і готові багато зробити для друга. У 45% учнів переважає мотив прагнення до прийняття. Досліджувані з переважаючим мотивом прагнення прийняття легко встановлюють контакти, прагнуть мати якнайбільше друзів, потребують постійного спілкування. Вони легкі та приємні в спілкуванні, вміють впливати на інших, справляти гарне враження, проте стосунки часто є поверховими. У 5% учнів обидва мотиви виражені однаково, при цьому поєднання високої інтенсивності обох мотивів або низької інтенсивності обох мотивів не зафіксовано. Таким чином, немає підстав стверджувати про наявність у досліджуваних групи гімназій та ліцеїв внутрішнього конфлікту, обумовленого високою інтенсивністю мотивів прагнення прийняття та страху відторгнення.

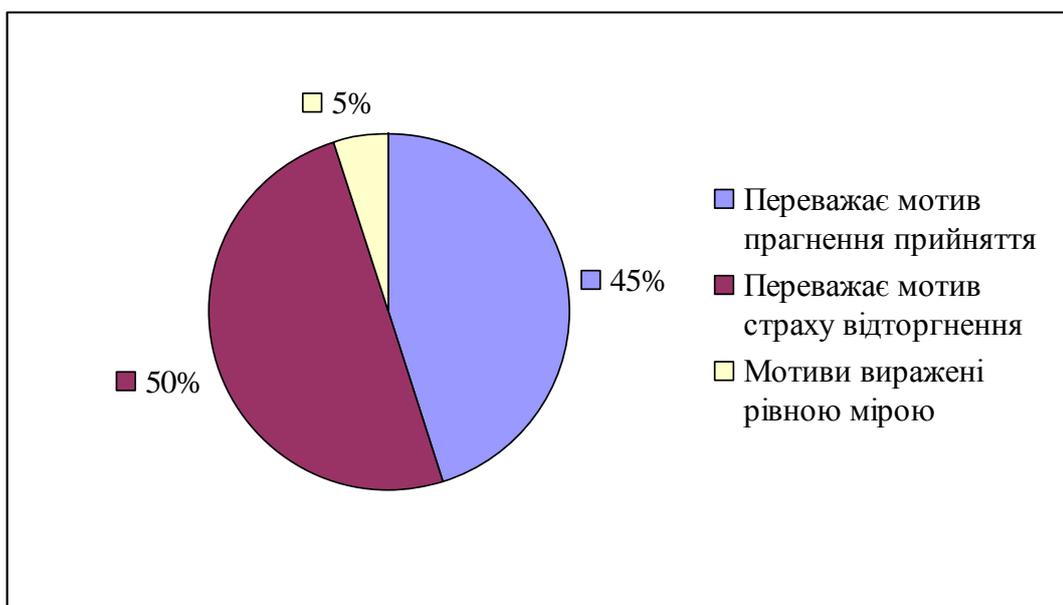


Рис. 2.3. Розподіл учнів гімназій та ліцеїв за показниками мотивації афіліації (n=150)

При дослідженні мотивів досягнення виявлено, що у 96% учнів мотиви прагнення успіху та уникання невдачі однаково виражені, у 3% переважає мотив прагнення успіху, у 1% – уникання невдачі, тоді як в групі учнів загальноосвітньої школи, як зазначалось вище, частка респондентів з переважаючим мотивом прагнення успіху є дещо нижчою, частка респондентів з переважаючим мотивом уникання невдачі – вищою (5% і 1% відповідно).

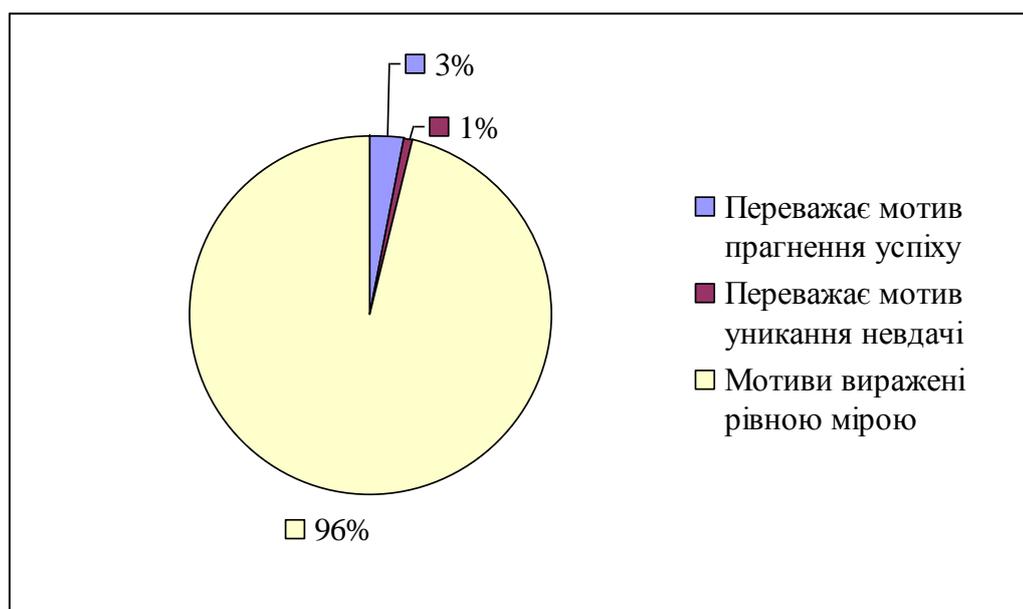


Рис. 2.4. Розподіл учнів гімназій та ліцеїв за показниками мотивації досягнення (n=150)

Результати дослідження мотивів вибору професії свідчать про переважання внутрішніх мотивів вибору професії, зокрема, для 60% старшокласників провідними є внутрішні індивідуально значущі мотиви (прагнення, щоб професія відповідала здібностям, давала можливість проявити себе та виявити творчий підхід, відкривала перспективи для особистісного розвитку), для 42% – внутрішні соціально значущі мотиви (прагнення бути корисним людям, нести відповідальність за інших). Частина старшокласників при виборі професії орієнтується на зовнішні мотиви, зокрема, зовнішні позитивні мотиви (прагнення, щоб професія приносила значний дохід, давала можливість переїхати до іншого міста, використовувати професійні навички поза роботою, спорідненість обраної професії з улюбленим предметом шкільної програми) є актуальними для 12% учнів, зовнішні негативні мотиви (вибір професії залежно від бажання батьків чи думки друзів, престиж професії, відсутність можливості вільного вибору) – для 2% учнів (загальний результат становить більш ніж 100%, оскільки враховувались декілька варіантів відповіді). Нагадаємо, що у старшокласників загальноосвітніх шкіл також переважають внутрішні мотиви, проте їх частка є дещо меншою, тоді як частка учнів з провідними зовнішніми мотивами – значно більшою (на 9%).

Для виявлення специфіки взаємозв'язків між особистісною тривожністю та її основними чинниками був проведений кореляційний аналіз за допомогою методів параметричної статистики, зокрема, коефіцієнту лінійної кореляції r -Пірсона. Результати кореляційного аналізу показали значущі залежності між отриманими результатами.

В групі особистісних чинників виявлено зворотні взаємозв'язки між рівнем особистісної тривожності та загальним самоставленням ($r=-0,611$, $p\leq 0,01$), позитивною оцінкою власної поведінки ($r=-0,301$, $p\leq 0,01$), інтелекту ($r=-0,396$, $p\leq 0,01$), ситуації в школі ($r=-0,316$, $p\leq 0,01$), зовнішності ($r=-0,431$, $p\leq 0,01$), вміння спілкуватись ($r=-0,377$, $p\leq 0,01$), положення в сім'ї ($r=-0,259$, $p\leq 0,01$), переживанням щастя ($r=-0,588$, $p\leq 0,01$), впевненістю в собі ($r=-0,543$, $p\leq 0,01$), рівнем самооцінки ($r=-0,452$, $p\leq 0,01$), а також прямих зв'язок із суперечливим ставленням до минулого, теперішнього та майбутнього ($r=0,170$, $p\leq 0,05$). Значущих взаємозв'язків між рівнем

особистісної тривожності та відповідальністю не зафіксовано. Отже, можна стверджувати, що учням цієї групи з високим рівнем тривожності (як і високотривожним учням загальноосвітніх шкіл) притаманна негативна оцінка власної особистості, суперечливе ставлення до минулого, теперішнього та майбутнього.

В групі адаптаційних чинників рівень особистісної тривожності прямо пов'язаний з соціально-психологічною дезадаптованістю ($r=0,651$, $p\leq 0,01$), неприйняттям себе ($r=0,502$, $p\leq 0,01$), конфліктом з іншими ($r=0,320$, $p\leq 0,01$), зовнішнім локусом контролю ($r=0,495$, $p\leq 0,01$), емоційним дискомфортом ($r=0,694$, $p\leq 0,01$), тенденцією до залежності у стосунках ($r=0,287$, $p\leq 0,01$), прагненням уникнути вирішення проблем ($r=0,451$, $p\leq 0,01$); також виявлено зворотні взаємозв'язки з соціально-психологічною адаптованістю ($r=-0,651$, $p\leq 0,01$), прийняттям себе ($r=-0,502$, $p\leq 0,01$), прийняттям інших ($r=-0,320$, $p\leq 0,01$), внутрішнім локусом контролю ($r=-0,495$, $p\leq 0,01$), емоційним комфортом ($r=-0,702$, $p\leq 0,01$), тенденцією до домінування в стосунках ($r=-0,287$, $p\leq 0,01$), загальною інтернальністю ($r=-0,298$, $p\leq 0,01$), інтернальністю у сфері досягнень ($r=-0,390$, $p\leq 0,01$), інтернальністю у сфері сімейних стосунків ($r=-0,220$, $p\leq 0,05$), інтернальністю у сфері виробничих стосунків ($r=-0,260$, $p\leq 0,01$), інтернальністю у сфері міжособистісних стосунків ($r=-0,204$, $p\leq 0,05$). Аналіз кореляційних зв'язків свідчить про низьку соціально-психологічну адаптованість високотривожних учнів, переживання ними емоційного дискомфорту, наявність труднощів у прийнятті себе та інших, прагнення уникнути вирішення проблем, переважання екстернального локусу контролю.

В групі мотиваційних чинників виявлено прямі взаємозв'язки між рівнем особистісної тривожності та різницею між самооцінкою та рівнем домагань ($r=0,447$, $p\leq 0,01$), страхом відторгнення ($r=0,496$, $p\leq 0,01$); також виявлено зворотній зв'язок з прагненням успіху ($r=-0,525$, $p\leq 0,01$). Значущих взаємозв'язків між рівнем особистісної тривожності та рівнем домагань, прагненням прийняття, мотивами вибору професії не виявлено. Отже, високотривожним учням притаманне поєднання низької та середньої самооцінки та з високим та дуже високим рівнем домагань, переважання мотиву страху відторгнення, переважання мотиву уникання невдачі.

Таблиця 2.13.

**Взаємозв'язки рівня особистісної тривожності та її гіпотетичних чинників
за критерієм Пірсона в групі учнів гімназій та ліцеїв**

Групи чинників		Показник	Взаємозв'язок з рівнем особистісної тривожності	
			r	p
Особистісні	Елементи самоставлення	Загальне самоставлення	-0,611	0,01
		Поведінка	-0,301	0,01
		Інтелект	-0,396	0,01
		Ситуація в школі	-0,316	0,01
		Зовнішність	-0,431	0,01
		Вміння спілкуватись	-0,377	0,01
		Щастя	-0,588	0,01
		Положення в сім'ї	-0,259	0,01
		Впевненість в собі	-0,543	0,01
		Ставлення до минулого та майбутнього	-0,220	0,07
		Ставлення до теперішнього	-0,185	0,23
		Ставлення до минулого, теперішнього та майбутнього	0,170	0,05
		Самооцінка	-0,452	0,01
		Відповідальність	-0,073	0,37
Адаптаційні	Соціально-психологічна адаптованість-дезадапованість	Соціально-психологічна адаптованість	-0,651	0,01
		Соціально-психологічна дезадапованість	0,651	0,01
		Прийняття себе	-0,502	0,01
		Неприйняття себе	0,502	0,01
		Прийняття інших	-0,320	0,01
		Конфлікт з іншими	0,320	0,01
		Внутрішній локус контролю	-0,495	0,01
		Зовнішній локус контролю	0,495	0,01
		Емоційний комфорт	-0,702	0,01
		Емоційний дискомфорт	0,694	0,01
		Домінування	-0,287	0,01
		Залежність	0,287	0,01
		Уникання вирішення проблем	0,451	0,01

Продовження таблиці 2.13.

Групи чинників		Показник	Взаємозв'язок з рівнем особистісної тривожності	
			r	p
Адаптаційні	Локус контролю	Загальна інтернальність	<i>-0,298</i>	<i>0,01</i>
		Інтернальність у сфері досягнень	<i>-0,390</i>	<i>0,01</i>
		Інтернальність у сфері невдач	-0,141	0,08
		Інтернальність у сфері сімейних стосунків	0,220	0,05
		Інтернальність у сфері виробничих стосунків	<i>-0,260</i>	<i>0,01</i>
		Інтернальність у сфері міжособистісних стосунків	<i>-0,204</i>	<i>0,05</i>
		Інтернальність у сфері здоров'я	0,033	0,68
Мотиваційні		Рівень домагань	-0,109	0,18
		Різниця між самооцінкою та рівнем домагань	<i>0,447</i>	<i>0,01</i>
	Мотиви афіліації	Прагнення прийняття	-0,145	0,07
		Страх відторгнення	<i>0,496</i>	<i>0,01</i>
		Прагнення успіху	<i>-0,525</i>	<i>0,01</i>
	Мотиви вибору професії	Індивідуальні мотиви	-0,122	0,13
		Соціальні мотиви	-0,083	0,31
		Зовнішні позитивні мотиви	-0,085	0,29
Зовнішні негативні мотиви		0,017	0,83	

Примітки: r – значення критерію; p – рівень значущості; курсивом виділено статистично значущі взаємозв'язки.

Аналіз результатів дослідження підтверджує наше припущення щодо вищої, в порівнянні з учнями загальноосвітніх шкіл, тривожності учнів гімназій та ліцеїв. В специфіці чинників виникнення тривожності спостерігається ряд відмінностей. Провідну роль у формуванні тривожності відіграють, на нашу думку, особистісні та мотиваційні чинники. Логіка нашого дослідження вимагає порівняння особливостей прояву тривожності та основних чинників її виникнення в групах учнів різних типів загальноосвітніх навчальних закладів, про що піде мова в наступному підрозділі.

2.4. Порівняння особливостей прояву та чинників виникнення тривожності в учнів різних типів загальноосвітніх навчальних закладів

Виявлений у домінуючій кількості учнів загальноосвітніх шкіл низький та середній рівень ситуативної тривожності було інтерпретовано як адекватну реакцію на ситуацію тестування. Натомість в групі учнів гімназій та ліцеїв частка респондентів з високим рівнем ситуативної тривожності є дещо вищою, що можна пояснити схильністю учнів розцінювати широкий спектр ситуацій як загрозові для себе. Це припущення підтверджують результати кореляційного аналізу, відповідно до яких зв'язок між особистісною та ситуативною тривожністю є сильнішим саме в групі учнів гімназій та ліцеїв ($r_1=0,700$, $r_2=0,557$, $p\leq 0,01$).

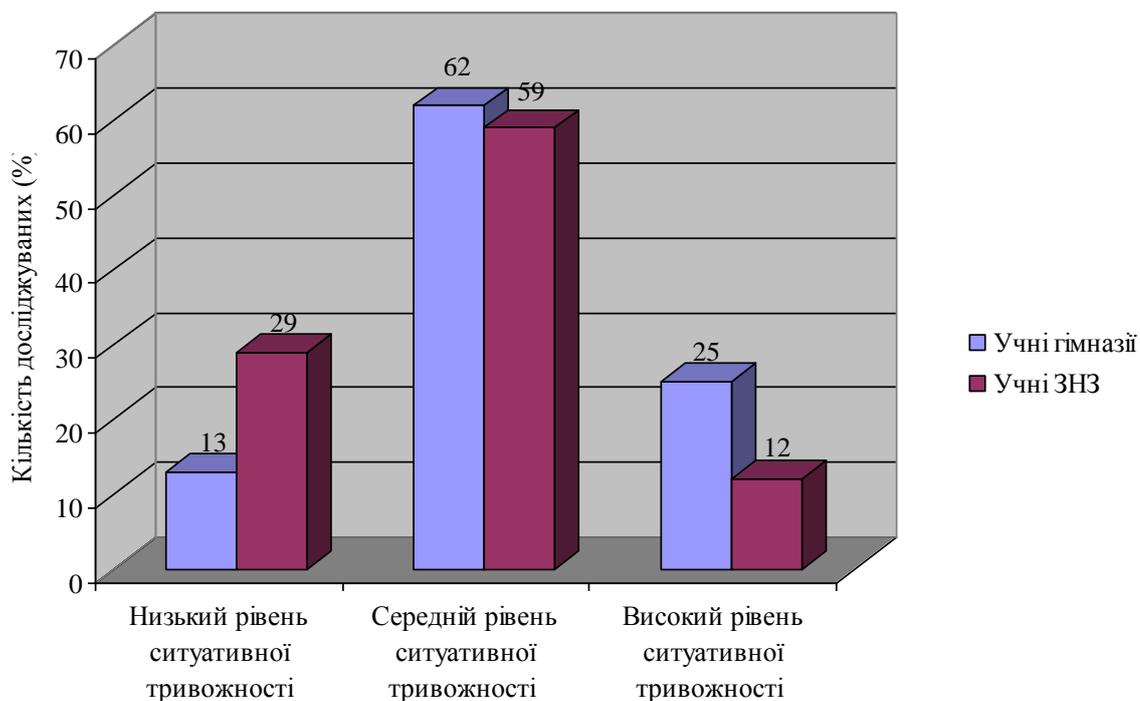


Рис. 2.5. Розподіл досліджуваних за рівнем ситуативної тривожності в групах учнів гімназій та ліцеїв та учнів загальноосвітніх шкіл ($n_1=150$, $n_2=150$)

Водночас розподіл досліджуваних за рівнем особистісної тривожності в обох групах суттєво відрізняється. Так, в групі учнів гімназій та ліцеїв частка респондентів з високим рівнем особистісної тривожності є значно вищою, ніж в групі учнів загальноосвітніх шкіл.

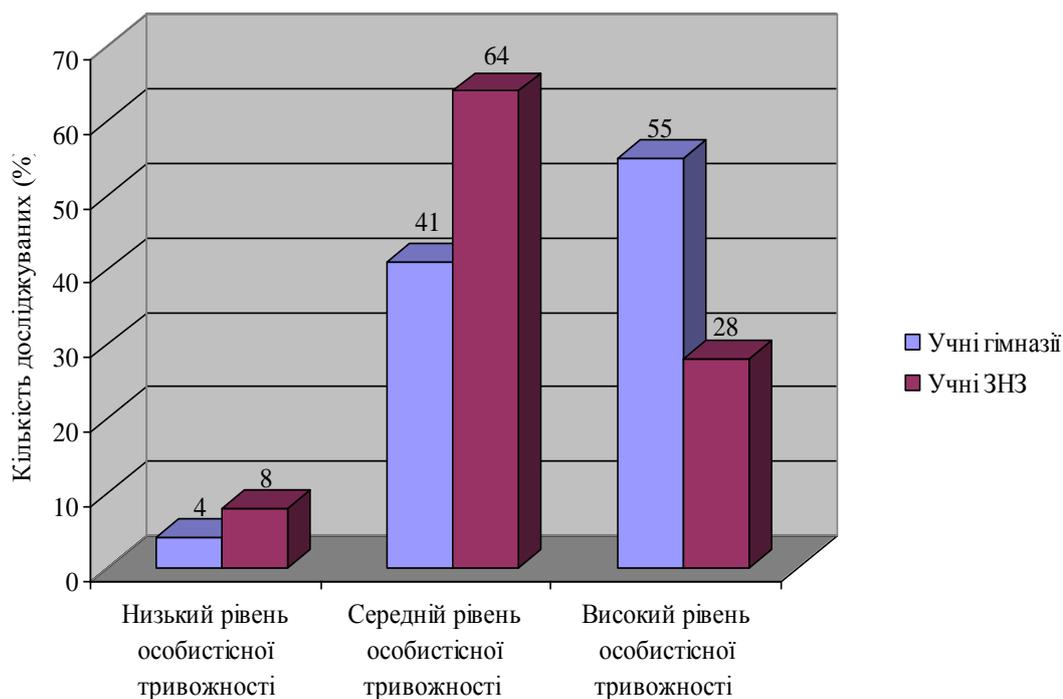


Рис. 2.6. Розподіл досліджуваних за рівнем особистісної тривожності в групах учнів гімназій та ліцеїв та учнів загальноосвітніх шкіл ($n_1=150$, $n_2=150$)

За допомогою коефіцієнту лінійної кореляції r -Пірсона досліджувалась специфіка взаємозв'язків між особистісною тривожністю та її гіпотетичними чинниками, а також статеві особливості прояву тривожності. Оскільки закономірності прояву тривожності, пов'язані зі статтю, вивчались лише у вибірці учнів загальноосвітніх шкіл [165], було доцільним дослідити, чи знайдуть вони підтвердження у вибірці учнів гімназій та ліцеїв. Для визначення зв'язку рівня тривожності зі статтю було використано числове позначення, де жіноча стать кодувалась більшим числом (наприклад, юнаки позначались в кореляційних таблицях числом 1, дівчата – числом 2). Таким чином, наявність прямого кореляційного зв'язку між статтю та рівнем особистісної тривожності має свідчити про значну кількість високотривожних дівчат в досліджуваній групі. В обох групах виявлено прямі зв'язки між рівнем особистісної тривожності та статтю, також підтвердилась закономірність щодо вищого рівня тривожності у дівчат, встановлена А. Прихожан [165]. Водночас, звертає на себе увагу той факт, що зв'язок особистісної тривожності та статі є слабшим в групі учнів гімназій та ліцеїв ($r_1=0,275$, $r_2=0,406$, $p \leq 0,01$). Це свідчить про значну кількість високотривожних учнів

цієї групи, як дівчат, так і юнаків. Отримані дані частково підтверджують гіпотезу щодо вищого рівня тривожності учнів гімназій та ліцеїв.

При порівнянні результатів кореляційного аналізу особистісної тривожності та її особистісних чинників в групах досліджуваних виявлено ряд відмінностей. Зокрема, відзначаються відмінності у зв'язках рівня особистісної тривожності та окремих елементів самоствавлення (табл. 2.15.). Так, в групі старшокласників загальноосвітніх шкіл рівень особистісної тривожності тісніше пов'язаний з оцінкою власної зовнішності ($r_1=-0,431$, $r_2=-0,537$, $p\leq 0,01$), вміння спілкуватись ($r_1=-0,377$, $r_2=-0,473$, $p\leq 0,01$) та впевненістю в собі ($r_1=-0,543$, $r_2=-0,595$, $p\leq 0,01$), тоді як в групі старшокласників гімназій та ліцеїв – з оцінкою інтелекту ($r_1=-0,396$, $r_2=-0,330$, $p\leq 0,01$) та положення в сім'ї ($r_1=-0,259$, $r_2=-0,167$, $p\leq 0,01$). Отже, можна стверджувати, що учні загальноосвітніх шкіл частіше переживають стан тривоги в ситуаціях критичної оцінки їх зовнішніх даних та вміння спілкуватись, а також в ситуаціях, що загрожують їх престижу в очах оточуючих, натомість учні гімназій та ліцеїв – в ситуаціях перевірки знань та оцінки розумових здібностей. Можна зробити припущення про те, що інтелектуальна сфера є специфічною областю підвищеної уразливості щодо виникнення тривожності саме для старшокласників гімназій та ліцеїв. Зв'язок високого рівня особистісної тривожності та низького рівня задоволення положенням в сім'ї можна пояснити тим, що дорослі висувають до старшокласників ряд складних для виконання вимог, мотивуючи це розвитком їх здібностей та вищим рівнем підготовки. Зосередивши свою увагу винятково на досягненні високих результатів, батьки часто ігнорують необхідність емоційної підтримки. Окрім того, дорослі часто підкреслюють, які високі сподівання вони покладають на своїх вихованців, що спонукає юнаків та дівчат розцінювати можливу невдачу як втрату їхньої любові і поваги.

У групі старшокласників гімназій та ліцеїв виявлено обернений зв'язок між рівнем особистісної тривожності та ставленням до теперішнього (за методикою “Ставлення до минулого, теперішнього та майбутнього” (А. Прихожан) ($r_1=-0,185$, $p\leq 0,01$). При збільшенні показника особистісної тривожності показник ставлення до теперішнього зменшується, отже, високотривожні старшокласники частіше надають

перевагу минулому перед теперішнім та майбутнім і прагнуть стати молодшими за свій вік. Досліджувані мотивують такий вибір тим, що в дитинстві було менше вимог та обов'язків, дотримуватись яких було значно простіше. Аналогічних зв'язків між зазначеними показниками в групі учнів загальноосвітніх шкіл не зафіксовано.

При порівнянні результатів кореляційного аналізу рівня особистісної тривожності та її адаптаційних чинників в групах досліджуваних виявлено незначні відмінності. Зокрема, зворотні зв'язки між рівнем особистісної тривожності та соціально-психологічною адаптованістю ($r_1=-0,651$, $r_2=-0,514$, $p\leq 0,01$), прийняттям себе ($r_1=-0,502$, $r_2=-0,401$, $p\leq 0,01$), прийняттям інших ($r_1=-0,320$, $r_2=-0,224$, $p\leq 0,01$) та внутрішнім локусом контролю ($r_1=-0,495$, $r_2=-0,304$, $p\leq 0,01$) (за методикою "Шкала соціально-психологічної пристосованості" (К. Роджерс, Р. Даймонд) виявлено в обох групах, проте тіснішими вони є в групі учнів гімназій та ліцеїв (табл.2.15.).

При порівнянні результатів кореляційного аналізу рівня особистісної тривожності та її мотиваційних чинників в групах досліджуваних виявлено ряд відмінностей. Так, в групі старшокласників загальноосвітніх шкіл зафіксовано зворотній зв'язок між рівнем особистісної тривожності та рівнем домагань ($r_2=-0,216$, $p\leq 0,01$). При зростанні показника рівня особистісної тривожності знижується показник рівня домагань, при цьому аналогічної закономірності в групі старшокласників гімназій та ліцеїв не зафіксовано. Слід відзначити, що для високотривожних учнів загальноосвітніх шкіл характерне поєднання низької самооцінки та низького рівня домагань, тоді як для учнів гімназій та ліцеїв – низької самооцінки та високого рівня домагань. Можна зробити припущення, що визначальним чинником виникнення особистісної тривожності для групи учнів гімназій та ліцеїв є саме різниця між самооцінкою та рівнем домагань.

Прямий зв'язок між показниками рівня особистісної тривожності та мотиву страху відторгнення зафіксовано в обох групах ($r_1=0,496$, $r_2=0,342$, $p\leq 0,01$), проте в групі учнів гімназій та ліцеїв зазначений зв'язок є сильнішим (табл.2.14.).

Таблиця 2.14.

Інтенсивність прямих взаємозв'язків між рівнем особистісної тривожності та її окремими чинниками в групах учнів гімназій та ліцеїв та учнів загальноосвітніх шкіл

Прямі взаємозв'язки			
Гімназії та ліцеї		Загальноосвітні школи	
1.	Емоційний дискомфорт (0,694)	1.	Емоційний дискомфорт (0,636)
2.	Соціально-психологічна дезадаптованість (0,651);	2.	Соціально-психологічна дезадаптованість (0,503)
3.	Неприйняття себе (0,502)	3.	Неприйняття себе (0,399)
4.	Страх відторгнення (0,496)	4.	Страх відторгнення (0,342)
5.	Зовнішній локус контролю (за методикою “Шкала соціально-психологічної пристосованості”) (0,495)	5.	Різниця між самооцінкою та рівнем домагань (0,337)
6.	Уникання вирішення проблем (0,451)	6.	Зовнішній локус контролю (за методикою “Шкала соціально-психологічної пристосованості”) (0,304)
7.	Різниця між самооцінкою та рівнем домагань (0,447)	7.	Уникання вирішення проблем (0,288)
8.	Конфлікт з іншими (0,320)	8.	Тенденція до залежності в стосунках (0,287)
9.	Тенденція до залежності в стосунках (0,287)	9.	Конфлікт з іншими (0,221)
10.	Суперечливе ставлення до власного минулого, теперішнього та майбутнього (0,170)	10.	Суперечливе ставлення до власного минулого, теперішнього та майбутнього (0,183)

Зворотній зв'язок між показниками рівня особистісної тривожності та мотиву прагнення успіху зафіксовано лише в групі старшокласників гімназій та ліцеїв ($r_1 = -0,525$, $p \leq 0,01$). Таким чином, у цій групі рівень особистісної тривожності пов'язаний з мотивами досягнення: зі збільшенням показника особистісної тривожності зменшується показник мотиву прагнення успіху і відповідно, посилюється мотив уникання невдачі.

Таблиця 2.15.

Інтенсивність зворотних взаємозв'язків між рівнем особистісної тривожності та її окремими чинниками в групах учнів гімназій та ліцеїв та учнів загальноосвітніх шкіл

Зворотні взаємозв'язки			
Гімназії та ліцеї		Загальноосвітні школи	
1.	Емоційний комфорт (-0,702)	1.	Емоційний комфорт (-0,636)
2.	Соціально-психологічна адаптованість (-0,651)	2.	Впевненість в собі (-0,595)
3.	Загальне самоствавлення (-0,611)	3.	Загальне самоствавлення (-0,574)
4.	Щастя і задоволення життям (-0,588)	4.	Зовнішність (-0,537)
5.	Впевненість в собі (-0,543)	5.	Щастя і задоволення життям (-0,525)
6.	Прагнення успіху (-0,525)	6.	Соціально-психологічна адаптованість (-0,514)
7.	Прийняття себе (-0,502)	7.	Спілкування (-0,473)
8.	Внутрішній локус контролю (за методикою “Шкала соціально-психологічної пристосованості”) (-0,495)	8.	Самооцінка (-0,428)
9.	Самооцінка (-0,452)	9.	Прийняття себе (-0,401)
10.	Зовнішність (-0,431)	10.	Інтелект (-0,330)
11.	Інтелект (-0,396)	11.	Внутрішній локус контролю (за методикою “Шкала соціально-психологічної пристосованості”) (-0,304)
12.	Інтернальність в сфері досягнень (-0,390)	12.	Ситуація в школі (-0,288)
13.	Спілкування (-0,377)	13.	Тенденція до домінування в стосунках (-0,287)
14.	Прийняття інших (-0,320)	14.	Поведінка (-0,270)
15.	Ситуація в школі (-0,316)	15.	Прийняття інших (-0,224)

16.	Поведінка (-0,301)	16.	Рівень домагань (-0,216)
17.	Загальна інтернальність (-0,298)	17.	Положення в сім'ї (-0,167)
18.	Тенденція до домінування в стосунках (-0,287)	18.	Ставлення до минулого та майбутнього (-0,162)
19.	Інтернальність у сфері виробничих стосунків (-0,260)		
20.	Положення в сім'ї (-0,259)		
21.	Ставлення до минулого та майбутнього (-0,221)		
22.	Інтернальність у сфері сімейних стосунків (-0,220)		
23.	Інтернальність у сфері міжособистісних стосунків (-0,204)		
24.	Ставлення до теперішнього (-0,185)		

Для статистичної обробки отриманих результатів також було застосовано порівняльний аналіз за критерієм t-Ст'юдента, який дозволив виявити ряд відмінностей в рівнях прояву та чинниках виникнення тривожності між групами старшокласників гімназій та ліцеїв та старшокласників загальноосвітніх шкіл.

Порівняльний аналіз за критерієм t-Ст'юдента дозволив виявити достовірну різницю в показнику ситуативної тривожності в групах учнів гімназій та ліцеїв та учнів загальноосвітніх шкіл ($p \leq 0,01$, $n_1=150$, $n_2=150$). В групі учнів гімназій та ліцеїв середнє значення показника ситуативної тривожності становить 38, в групі учнів загальноосвітніх шкіл – 34.

Також виявлено достовірну різницю в показнику особистісної тривожності в групах учнів гімназій та ліцеїв та учнів загальноосвітніх шкіл ($p \leq 0,01$, $n_1=150$, $n_2=150$). В групі учнів гімназій та ліцеїв середнє значення показника особистісної тривожності становить 45, в групі учнів загальноосвітніх шкіл – 41. Отже, можна зробити висновок, що статистично значуще учні гімназій та ліцеїв є більш тривожними, ніж учні загальноосвітніх шкіл. Це підтверджує наше припущення щодо переважання високого рівня тривожності саме в учнів гімназій та ліцеїв.

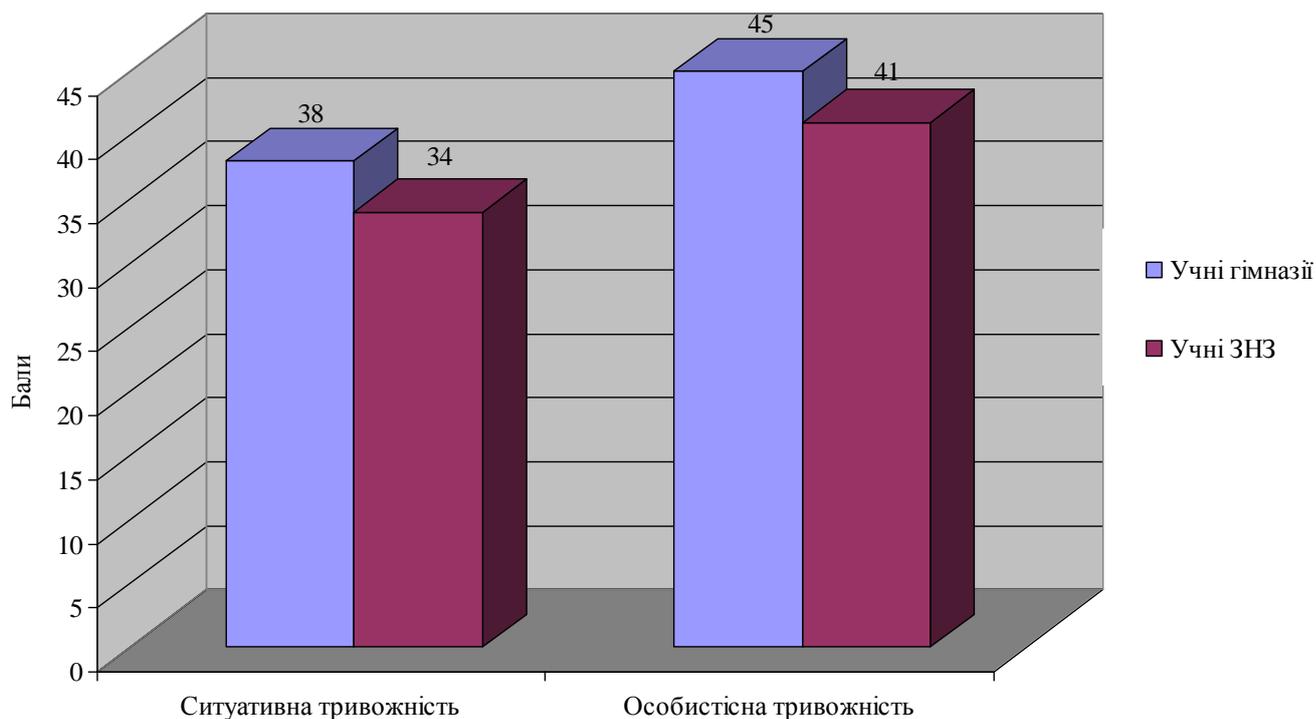


Рис. 2.7. Показники ситуативної та особистісної тривожності в групах учнів гімназій та ліцеїв та учнів загальноосвітніх шкіл ($n_1=150$, $n_2=150$)

Виявлено достовірну різницю в показниках тривожності та агресивності за методикою “Неіснуюча тварина” в групах учнів гімназій та ліцеїв та учнів загальноосвітніх шкіл ($p \leq 0,01$, $n_1=150$, $n_2=150$). В групі учнів гімназій та ліцеїв середнє значення показника тривожності становить 5,3, в групі учнів загальноосвітніх шкіл – 3,7. Водночас середнє значення показника агресивності в групі учнів загальноосвітніх шкіл є вищим і становить 2,2, тоді як в групі учнів гімназій та ліцеїв – 1,7. Отже, учні гімназій та ліцеїв в малюнках неіснуючої тварини частіше зображають ознаки, що передають тривогу, тоді як учні загальноосвітніх шкіл схильні частіше зображати елементи загрозового характеру. Отримані дані підтверджують наше припущення, побудоване на основі концепції так званих масок тривоги, запропонованої Б. Кочубеєм та О. Новіковою [91], про те, що гімназисти схильні відкрито виявляти тривогу, учні загальноосвітніх шкіл в ситуаціях, які оцінюють як загрозові для себе, схильні поводитися агресивно.

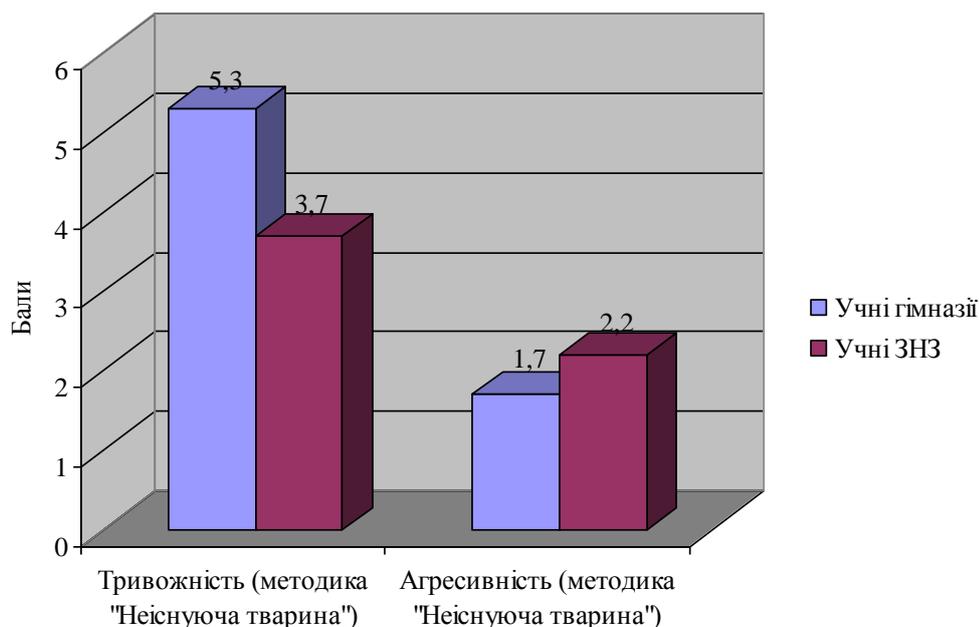


Рис. 2.8. Показники тривожності та агресивності за методикою “Неіснуюча тварина” в групах учнів гімназій та ліцеїв та учнів загальноосвітніх шкіл ($n_1=150$, $n_2=150$)

У групі особистісних чинників особистісної тривожності виявлено різницю в показниках ставлення до минулого та майбутнього і відповідальності. Так, виявлено достовірну різницю в показнику ставлення до минулого та майбутнього в групах учнів гімназій та ліцеїв та учнів загальноосвітніх шкіл ($p \leq 0,01$, $n_1=150$, $n_2=150$). У групі учнів гімназій та ліцеїв середнє значення показника ставлення до минулого та майбутнього становить 14, в групі учнів загальноосвітніх шкіл – 11. Водночас в групі учнів загальноосвітніх шкіл зафіксовано статистично достовірну різницю в показнику ставлення до теперішнього, середнє значення якого становить 0,82, тоді як в групі учнів гімназій та ліцеїв – 0,19. Виявлені відмінності відповідають первинним результатам за методикою “Ставлення до минулого, теперішнього та майбутнього”, відповідно до яких частка досліджуваних з неформованою часовою перспективою є більшою саме в групі учнів загальноосвітніх шкіл. Отже, можна припустити, що учні загальноосвітніх шкіл центровані на теперішньому та майбутньому, тоді як значна частина учнів гімназій та ліцеїв рівною мірою зосереджена на минулому та майбутньому водночас. Останнє спрямування є досить суперечливим і може служити підґрунтям для виникнення різного роду психологічних проблем, в тому числі високого рівня тривожності. Наше

припущення підтверджують дані Л. Регуш, відповідно до яких високий рівень особистісної тривожності більшою мірою притаманний особам з часовою центрацією на майбутньому [177]. Навчання в гімназіях та ліцеях передбачає вступ до ВНЗ, націленість на досягнення успіху та реалізується через регулярний контроль, дисципліну, нагадування, моралізування, що зумовлює виникнення тривоги з приводу майбутнього та страх не виправдати очікувань і, як наслідок, “втечу в дитинство”, в минуле без зобов’язань. Таким чином, притаманна учням гімназій та ліцеїв зосередженість на майбутньому, яка часто поєднується з прагненням повернутись в минуле, не лише посилює тривожність, але й слугує передумовою виникнення внутрішнього конфлікту. Водночас зосередженість винятково на теперішньому, притаманна учням загальноосвітніх шкіл, може мати негативний вплив на процес формування цілей та планування кроків щодо їх досягнення. Отже, можна стверджувати про наявність принципово відмінних уявлень про власний життєвий шлях в групах учнів загальноосвітніх шкіл та учнів гімназій та ліцеїв, що вимагає різних підходів при побудові корекційних програм.

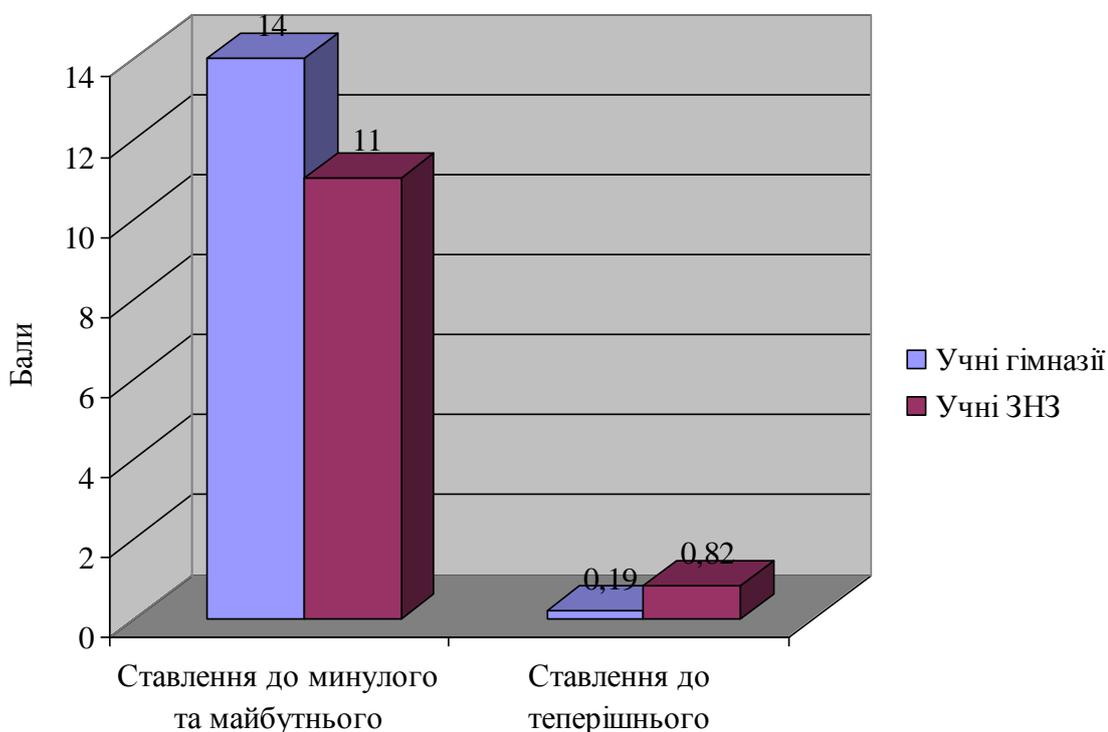


Рис. 2.9. Показники ставлення до минулого та майбутнього і ставлення до теперішнього в групах учнів гімназій та ліцеїв та учнів загальноосвітніх шкіл ($n_1=150$, $n_2=150$)

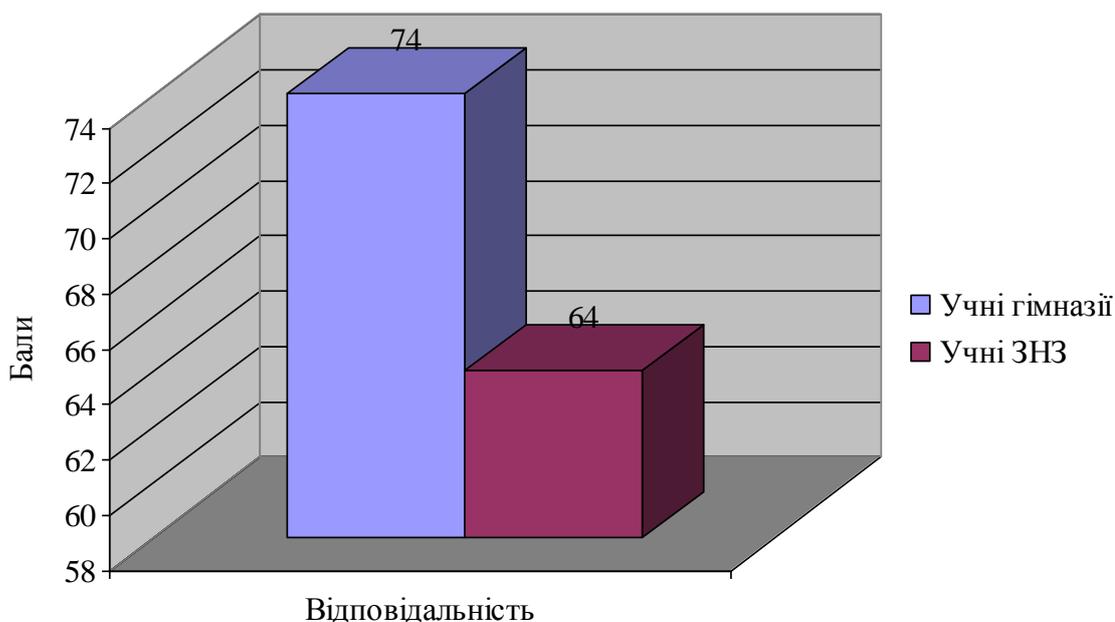


Рис.2.10. Показники відповідальності в групах учнів гімназій та ліцеїв та учнів загальноосвітніх шкіл ($n_1=150$, $n_2=150$)

Виявлено достовірну різницю в показнику відповідальності в групах учнів гімназій та ліцеїв та учнів загальноосвітніх шкіл ($p \leq 0,01$, $n_1=150$, $n_2=150$). В групі учнів гімназій та ліцеїв середнє значення показника становить 74, тоді як в групі учнів загальноосвітніх шкіл – 64. Отже, статистично значуще учні гімназій та ліцеїв є більш відповідальними, ніж учні загальноосвітніх шкіл. Отриманий результат можна пояснити сильним мотивом прагнення успіху, який спонукає учнів формувати складні життєві плани, здійснення яких вимагає мобілізації наявних внутрішніх ресурсів, в тому числі і відповідальності. Учні, які схильні обирати важкодосяжні цілі та докладають певні зусилля для їх здійснення (часто під контролем), ймовірно, готові приймати можливі обмеження на шляху до мети та враховувати наслідки прийнятих рішень, отже, краще усвідомлюють міру відповідальності за власні дії. Це припущення підтверджується даними кореляційного аналізу, згідно з якими існує значущий зв'язок між відповідальністю та мотивом прагнення успіху ($r_1=0,252$, $p \leq 0,05$).

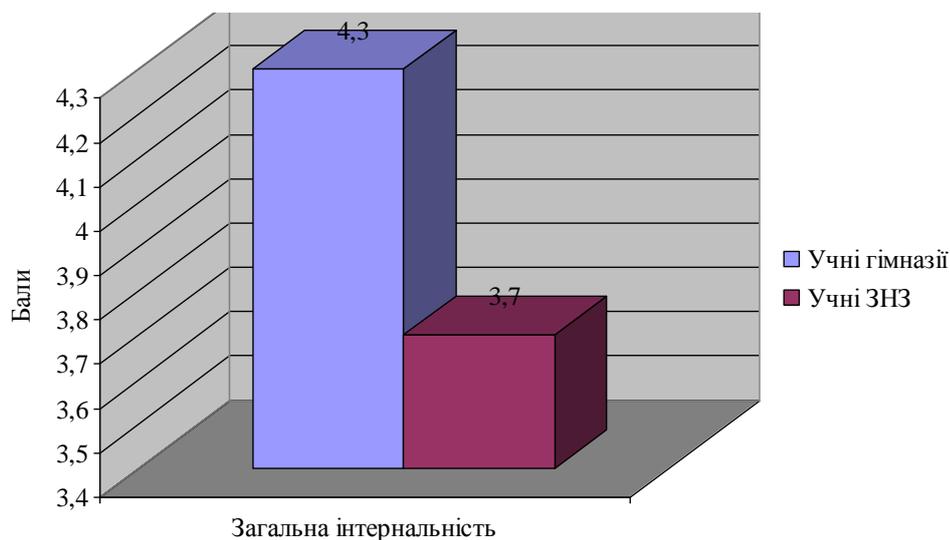


Рис. 2.11. Показники загальної інтернальності в групах учнів гімназій та ліцеїв та учнів загальноосвітніх шкіл ($n_1=150$, $n_2=150$)

В групі адаптаційних чинників особистісної тривожності виявлено різницю в показниках загальної інтернальності та інтернальності в різних сферах. Так, виявлено достовірну різницю в показниках загальної інтернальності в групах учнів гімназій та ліцеїв та учнів загальноосвітніх шкіл ($p \leq 0,01$, $n_1=150$, $n_2=150$). В групі учнів гімназій та ліцеїв середнє значення показника становить 4,3, в групі учнів загальноосвітніх шкіл – 3,7. В учнів гімназій та ліцеїв схожі результати зафіксовані не лише щодо показника загальної інтернальності, а й щодо показників інтернальності в окремих сферах.

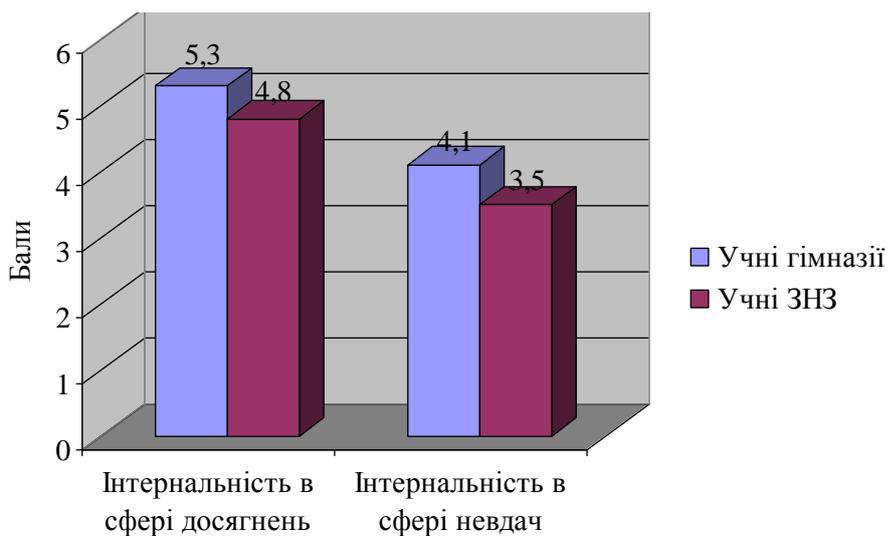


Рис. 2.12. Показники інтернальності в сфері досягнень та інтернальності в сфері невдач в групах учнів гімназій та ліцеїв та учнів загальноосвітніх шкіл ($n_1=150$, $n_2=150$)

Виявлено достовірну різницю в показнику інтернальності в сфері досягнень, середнє значення якого в групі учнів гімназій та ліцеїв становить 5,3, в групі учнів загальноосвітніх шкіл – 4,8 ($p \leq 0,05$, $n_1=150$, $n_2=150$). Також виявлено достовірну різницю в показнику інтернальності в сфері невдач, середнє значення якого в групі учнів гімназій та ліцеїв становить 4,1, в групі учнів загальноосвітніх шкіл – 3,5 ($p \leq 0,01$, $n_1=150$, $n_2=150$).

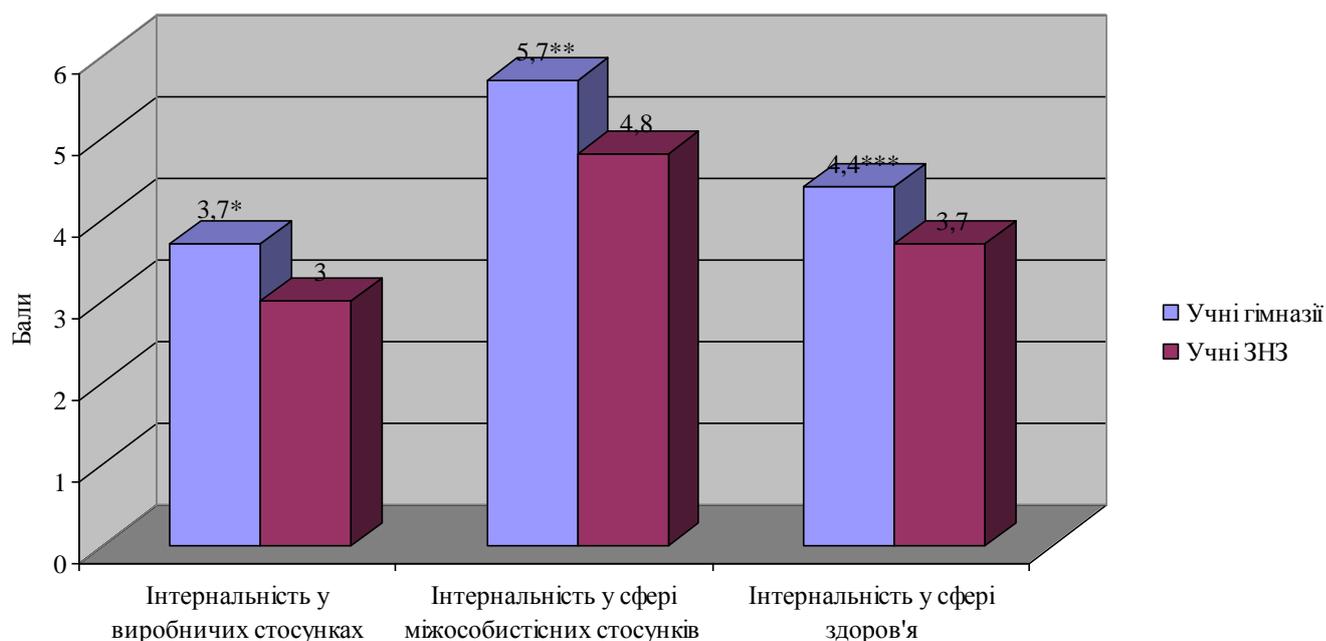


Рис. 2.13. Показники інтернальності у сфері виробничих стосунків, у сфері міжособистісних стосунків, в сфері здоров'я в групах учнів гімназій та ліцеїв та учнів загальноосвітніх шкіл ($n_1=150$, $n_2=150$)

Аналогічні результати зафіксовані щодо показників інтернальності в сфері виробничих стосунків, міжособистісних стосунків та сфері здоров'я. Так, середнє значення показника інтернальності у сфері виробничих стосунків в групі учнів гімназій та ліцеїв становить 3,7, в групі учнів загальноосвітніх шкіл – 3 ($p \leq 0,01$, $n_1=150$, $n_2=150$). Середнє значення показника інтернальності у сфері міжособистісних стосунків в групі учнів гімназій та ліцеїв становить 5,7, в групі учнів загальноосвітніх шкіл – 4,8 ($p \leq 0,01$, $n_1=150$, $n_2=150$). Середнє значення показника інтернальності у сфері здоров'я в групі учнів гімназій та ліцеїв становить 4,4, в групі учнів загальноосвітніх шкіл – 3,7 ($p \leq 0,01$, $n_1=150$, $n_2=150$).

Отже, в групі старшокласників гімназій та ліцеїв, які достовірно є більш тривожними, переважає інтернальний локус контролю. Отримані результати відрізняються від даних дослідження І. Ясточкіної, відповідно до яких у високотривожних старшокласників відзначається екстернальний локус контролю. Розбіжності можна пояснити специфікою вибірки учнів гімназій та ліцеїв. Можна зробити припущення про те, що екстернальний локус контролю є специфічним чинником для групи учнів загальноосвітніх шкіл, дія якого не знаходить підтвердження в групі учнів гімназій та ліцеїв.

Отримані результати знаходять підтвердження щодо аналогічних показників внутрішнього та зовнішнього локусу контролю за методикою “Шкала соціально-психологічної пристосованості” (К. Роджерс, Р. Даймонд). Зокрема, виявлено достовірну різницю в показнику внутрішнього локусу контролю (за шкалою соціально-психологічної пристосованості К. Роджерса, Р. Даймонда) в групах учнів гімназій та ліцеїв та учнів загальноосвітніх шкіл ($p \leq 0,05$, $n_1=150$, $n_2=150$). В групі учнів гімназій та ліцеїв середнє значення показника внутрішнього локусу контролю становить 13,5, в групі учнів загальноосвітньої школи – 12,7. Водночас в групі учнів загальноосвітніх шкіл зафіксовано статистично достовірну різницю в показнику зовнішнього локусу контролю, середнє значення якого становить 7,2, тоді як в групі учнів гімназій та ліцеїв – 6,5 ($p \leq 0,05$, $n_1=150$, $n_2=150$).

Також виявлено достовірну різницю в показниках домінування та залежності (за шкалою соціально-психологічної пристосованості К. Роджерса, Р. Даймонда) в групах учнів гімназій та ліцеїв та учнів загальноосвітніх шкіл ($p \leq 0,05$, $n_1=150$, $n_2=150$). В групі учнів гімназій та ліцеїв середнє значення показника домінування становить 5, в групі учнів загальноосвітніх шкіл – 4,6. Водночас в групі учнів загальноосвітніх шкіл зафіксовано статистично достовірну різницю в показнику залежності, середнє значення якого становить 4,3, тоді як в групі учнів гімназій та ліцеїв – 3,9 ($p \leq 0,05$, $n_1=150$, $n_2=150$). Таким чином, гімназисти частіше схильні виявляти тенденцію до домінування в стосунках, тоді як учні загальноосвітніх шкіл – тенденцію до залежності. Порівнюючи отримані дані з результатами кореляційного аналізу всередині груп, слід відзначити наявність взаємозв’язку між

показником домінування та прагнення до успіху в групі учнів гімназій та ліцеїв, та взаємозв'язку залежності і загальної інтернальності в групі учнів загальноосвітніх шкіл. При цьому зв'язок домінування та прагнення до успіху відзначається в обох групах, проте сильнішим є в групі учнів гімназій та ліцеїв ($r_1=0,317$, $r_2=0,187$, $p \leq 0,01$). Водночас в групі учнів загальноосвітніх шкіл виявлено зворотній зв'язок між залежністю та загальною інтернальністю ($r_2 = -0,234$, $p \leq 0,01$), якого не зафіксовано в групі гімназистів. Таким чином, учні гімназій та ліцеїв, в яких відзначаються вищі показники інтернальності та прагнення до успіху, частіше виявляють тенденцію до домінування в стосунках, ніж учні загальноосвітніх шкіл, в яких наведені показники є нижчими. Можна припустити, що поєднання інтернальності та прагнення до успіху, притаманне учням гімназій та ліцеїв, зумовлює тенденцію до досягнення бажаного шляхом контролю над всіма аспектами власного життя, в тому числі сфери стосунків з оточуючими.

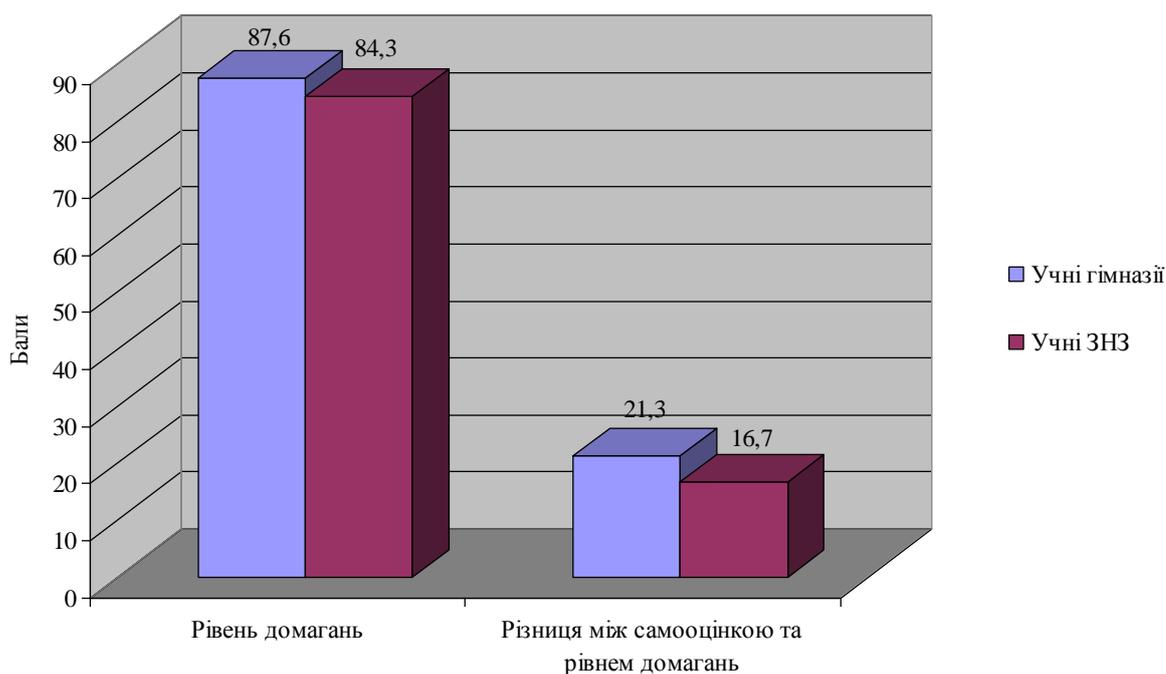


Рис. 2.14. Показники рівня домагань та різниці між самооцінкою та рівнем домагань в групах учнів гімназій та ліцеїв та учнів загальноосвітніх шкіл ($n_1=150$, $n_2=150$)

В групі мотиваційних чинників особистісної тривожності виявлено різницю в показниках рівня домагань, різниці між самооцінкою та рівнем домагань, а також прагнення до успіху. Так, виявлено достовірну різницю в показнику рівня домагань

в групах учнів гімназій та ліцеїв та учнів загальноосвітніх шкіл ($p \leq 0,01$, $n_1=150$, $n_2=150$). В групі учнів гімназій та ліцеїв середнє значення показника рівня домагань становить 87,6, в групі учнів загальноосвітніх шкіл – 84,3. Також виявлено достовірну різницю в показнику різниці між самооцінкою та рівнем домагань, середнє значення якого в групі учнів гімназій та ліцеїв становить 21,3, в групі учнів загальноосвітніх шкіл – 16,7 ($p \leq 0,01$, $n_1=150$, $n_2=150$). Отже, для учнів гімназій та ліцеїв характерний не лише вищий рівень домагань, а й значна різниця між цим показником та самооцінкою. Таким чином, в гімназистів достовірно частіше, ніж в учнів загальноосвітніх шкіл, спостерігається поєднання низької та середньої самооцінки з високим та дуже високим рівнем домагань. Нагадаємо, що аналогічні дані отримані при первинній обробці даних та в результаті кореляційного аналізу. В групі учнів загальноосвітніх шкіл тривожність обернено пов'язана з рівнем домагань ($r=-0,216$, $p \leq 0,01$), натомість в групі учнів гімназій та ліцеїв аналогічного зв'язку не зафіксовано, проте виявлено прямий зв'язок між рівнем особистісної тривожності та різницею між самооцінкою та рівнем домагань ($r=0,447$, $p \leq 0,01$). Отже, можна стверджувати, що саме значна різниця між самооцінкою та рівнем домагань є специфічним чинником виникнення тривожності у старшокласників гімназій та ліцеїв.

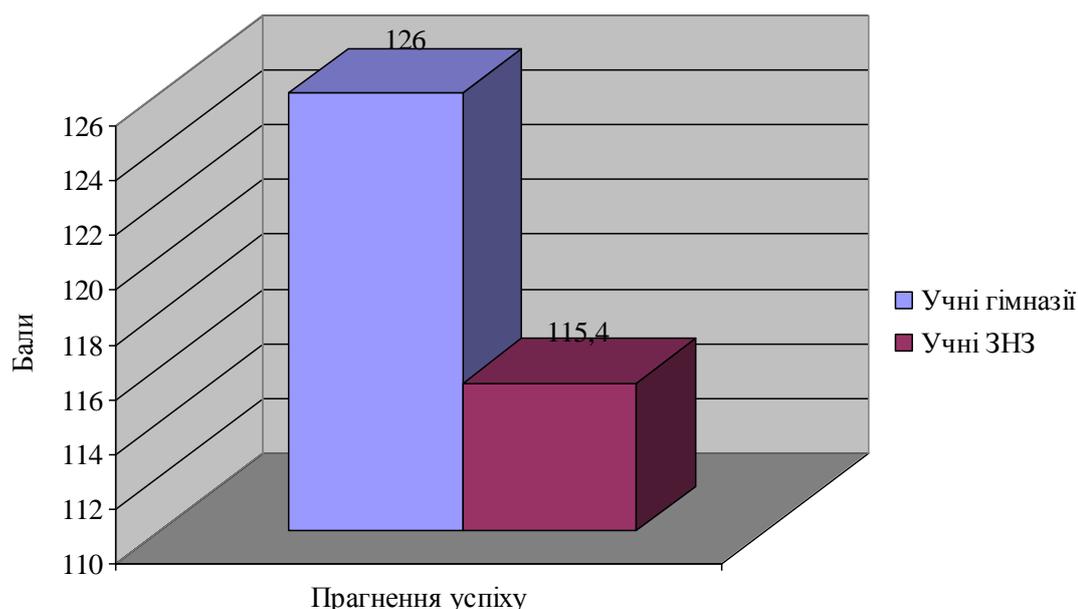


Рис. 2.15. Показники прагнення успіху в групах учнів гімназій та ліцеїв та учнів загальноосвітніх шкіл ($n_1=150$, $n_2=150$)

Виявлено достовірну різницю в показнику прагнення успіху в групах учнів гімназій та ліцеїв та учнів загальноосвітніх шкіл ($p \leq 0,01$, $n_1=150$, $n_2=150$). В групі учнів гімназій та ліцеїв середнє значення показника прагнення успіху становить 126, в групі учнів загальноосвітніх шкіл – 115,4. Отже, в групі учнів гімназій та ліцеїв мотив прагнення успіху є достовірно вищим. Такий результат можна пояснити, спираючись на показники інтернальності, які в учнів гімназій та ліцеїв також є вищими. Учні з інтернальним локусом контролю схильні трактувати події свого життя як результат власних дій, тому частіше схильні докладати більше зусиль і ризикувати задля досягнення бажаного. Зазначене припущення підтверджується даними кореляційного аналізу, згідно яких існує значущий зв'язок між загальною інтернальністю та мотивом прагнення успіху ($r=0,427$, $p \leq 0,01$).

Також виявлено достовірну різницю в показниках зовнішніх негативних мотивів за методикою “Мотиви вибору професії” в групах учнів гімназій та ліцеїв та учнів загальноосвітніх шкіл ($p \leq 0,05$, $n_1=150$, $n_2=150$). В групі учнів гімназій та ліцеїв середнє значення показника зовнішніх негативних мотивів становить 13,3, в групі учнів загальноосвітніх шкіл – 14,1. Отже, учні загальноосвітніх шкіл достовірно частіше вказують зовнішні негативні мотиви (вплив думки батьків чи друзів, престиж професії, відсутність можливості вільного вибору) як визначальні при виборі майбутньої професії. Отриманий результат можна пояснити тим, що навчання в гімназіях та ліцеях має профільний характер, отже, більшість учнів цих закладів на момент навчання в старших класах визначились зі сферою професійного вибору, тоді як значна частина учнів загальноосвітніх шкіл вагаються щодо вибору, тому покладаються на зовнішні обставини.

Спираючись на дані кореляційного та порівняльного аналізу, можна зробити ряд припущень щодо специфіки чинників виникнення тривожності в групах досліджуваних. Так, запропоновані І. Ясточкіною особистісні чинники виникнення тривожності є актуальними як для старшокласників загальноосвітніх шкіл, так і для старшокласників гімназій та ліцеїв. При цьому слід враховувати деякі відмінності. Зокрема, негативне самоствавлення тісно пов'язане з високим рівнем тривожності в обох групах, проте в групі учнів гімназій та ліцеїв визначальною є низька оцінка

власних інтелектуальних можливостей та положення в сім'ї, тоді як у групі учнів загальноосвітніх шкіл – низька оцінка зовнішності та вміння спілкуватись. Можна зробити припущення про те, що інтелектуальна сфера та сфера стосунків зі значущими дорослими є специфічними областями підвищеної уразливості щодо виникнення тривожності саме для старшокласників гімназій та ліцеїв.

В групі старшокласників гімназій та ліцеїв, які достовірно є більш тривожними, зафіксовано достовірно вищий рівень відповідальності. Водночас проведений кореляційний аналіз не виявив значущого зв'язку між рівнем особистісної тривожності та рівнем відповідальності. Попри це, вказану особливість гімназистів слід враховувати при плануванні корекційної роботи.

Існують відмінності в специфіці адаптаційних чинників особистісної тривожності. Так, соціально-психологічна дезадаптованість тісно пов'язана з високим рівнем особистісної тривожності в обох групах досліджуваних. Водночас дія чинника “екстернальний локус контролю” не знаходить підтвердження в групі учнів гімназій та ліцеїв, що доводять дані кореляційного та порівняльного аналізу. В учнів гімназій та ліцеїв одночасно відзначаються вищий рівень тривожності та переважання інтернального локусу контролю.

У специфіці мотиваційних чинників особистісної тривожності відзначаються суттєві відмінності. Зокрема, рівень особистісної тривожності тісно пов'язаний з мотивами досягнення: висока інтенсивність мотиву уникнення невдачі прямо корелює з високим рівнем особистісної тривожності. Зазначений зв'язок зафіксовано винятково в групі старшокласників гімназій та ліцеїв. Слід відзначити, що переважання мотиву уникання невдачі не свідчить про низький рівень домагань та відсутність чітко окреслених цілей. Згідно даних кореляційного аналізу, в групі старшокласників гімназій та ліцеїв значущого зв'язку між показниками прагнення успіху та рівня домагань не зафіксовано, проте відзначається прямий зв'язок між показниками прагнення успіху та самооцінки ($r=0,273$, $p\leq 0,01$), а також зворотній зв'язок між показниками прагнення успіху та різниці між самооцінкою та рівнем домагань ($r=-0,255$, $p\leq 0,01$). Отже, що нижчою є інтенсивність мотиву прагнення успіху (і, відповідно, вищою інтенсивність мотиву уникання невдачі), то нижчою є

самооцінка та вищою різниця між самооцінкою та рівнем домагань. Таким чином, учні, в яких відзначається мотив уникання невдачі, схильні ставити перед собою важкодосяжні цілі, водночас критично оцінюючи власні можливості. Можна припустити наявність внутрішнього конфлікту, обумовленого поєднанням переважаючого мотиву уникання невдачі та значної різниці між самооцінкою та рівнем домагань. В такому разі саме мотив уникання невдачі та різниця між самооцінкою та рівнем домагань виступають специфічними мотиваційними чинниками виникнення особистісної тривожності для вибірки старшокласників гімназій та ліцеїв.

Висока інтенсивність мотиву страху відторгнення як чинник виникнення особистісної тривожності зберігає свою актуальність як у групі старшокласників загальноосвітніх шкіл, так і в групі старшокласників гімназій та ліцеїв.

Мотиви, пов'язані з професійним вибором, суттєво не відрізняються в групах досліджуваних. Оскільки за результатами кореляційного аналізу значущих зв'язків між мотивами вибору професії та рівнем особистісної тривожності не зафіксовано в жодній з груп, немає підстав стверджувати про переважання певної групи мотивів професійного самовизначення як про чинник виникнення тривожності.

Виявлені відмінності дії чинників виникнення особистісної тривожності учнів загальноосвітніх шкіл та учнів гімназій та ліцеїв схематично можна представити наступним чином.

Таблиця 2.16.

Відмінності дії чинників виникнення особистісної тривожності учнів різних типів загальноосвітніх навчальних закладів

Групи чинників	Учні загальноосвітніх шкіл	Учні гімназій та ліцеїв
Особистісні	1) Окремі прояви Я-концепції (дисгармонійне самоставлення, неадекватна самооцінка)	1) Окремі прояви Я-концепції (дисгармонійне самоставлення: низька оцінка власних інтелектуальних можливостей та положення в сім'ї)

	2) Суперечливе ставлення до власного минулого, теперішнього та майбутнього	2) Суперечливе ставлення до власного минулого, теперішнього та майбутнього (надмірна зосередженість на майбутньому в поєднанні з прагненням повернутися в минуле)
		3) Відповідальність
Мотиваційні	1) Суперечливий рівень домагань (неузгодженість між поставленими цілями та прогнозними оцінками можливості їх втілення)	1) Значна різниця між самооцінкою та рівнем домагань
	2) Мотиви афіліації (прагнення прийняття та страх відторгнення)	2) Мотиви афіліації (прагнення прийняття та страх відторгнення)
		3) Мотиви досягнення (прагнення успіху та уникання невдачі)

Отже, вищий, ніж в учнів загальноосвітніх шкіл, рівень тривожності старшокласників гімназій та ліцеїв зумовлюється рядом особистісних та мотиваційних чинників, зокрема, дисгармонійним самоствавленням, суперечливим ставленням до власного минулого, теперішнього та майбутнього, значною різницею між самооцінкою та рівнем домагань, переважанням страху відторгнення та переважанням мотиву уникання невдачі.

Підсумовуючи вищезазначене, можна зробити висновок про те, що значну роль у виникненні тривожності в групі учнів загальноосвітніх шкіл відіграють психологічні чинники, зокрема, особистісні, адаптаційні та мотиваційні. Дія вказаних чинників частково знаходить підтвердження в групі учнів гімназій та ліцеїв, проте відзначається ряд специфічних відмінностей. Аналіз результатів дослідження дає підстави стверджувати про наявність специфічних чинників виникнення тривожності в учнів гімназій та ліцеїв, зокрема значної різниці між самооцінкою і рівнем домагань та мотивів досягнення. Таким чином, постає необхідність планування корекційних заходів з врахуванням специфіки досліджуваної групи. Питання формування корекційних програм щодо оптимізації високого рівня тривожності з урахуванням чинників її виникнення в учнів гімназій та ліцеїв є предметом наших подальших досліджень.

Висновки до другого розділу

1. Тривожність особистості будь-якого віку зумовлюється взаємодією зовнішніх та внутрішніх чинників, яка і зумовлює специфічну палітру індивідуальних проявів, зберігаючи при цьому вікові закономірності.

2. Високий рівень особистісної тривожності в ранньому юнацькому віці зумовлюється наступними психологічними чинниками: особистісними (дисгармонійне самоставлення, суперечливе ставлення до власного минулого, теперішнього та майбутнього, неадекватна самооцінка), адаптаційними (переважання екстернального локусу контролю, соціально-психологічна дезадаптованість) та мотиваційними (суперечливий рівень домагань, мотиви афіліації, мотиви досягнення). Особистісна тривожність може набувати своєрідних проявів під дією різних соціальних чинників, серед яких є і тип навчального закладу.

3. Тривожність учнів загальноосвітніх шкіл та учнів гімназій та ліцеїв значно відрізняється за показниками рівнів прояву. Так, за шкалою особистісної тривожності частка високотривожних старшокласників в групі учнів гімназій та ліцеїв є вдвічі більшою за аналогічний показник в групі учнів загальноосвітніх шкіл. Аналогічні результати отримані щодо показника ситуативної тривожності. Можна стверджувати, що старшокласники гімназій та ліцеїв є більш тривожними, ніж учні загальноосвітніх шкіл.

4. Особистісна тривожність учнів загальноосвітніх шкіл зумовлюється, в першу чергу, особистісними, адаптаційними та мотиваційними чинниками, тоді як для учнів гімназій та ліцеїв провідними є особистісні (дисгармонійне самоставлення: низька оцінка власних інтелектуальних можливостей та положення в сім'ї; суперечливе ставлення до минулого, теперішнього та майбутнього) та мотиваційні (різниця між самооцінкою та рівнем домагань, мотиви афіліації, мотиви досягнення) чинники.

5. Специфічними чинниками виникнення тривожності для старшокласників гімназій та ліцеїв є значна різниця між самооцінкою та рівнем домагань (поєднання високого та дуже високого рівня домагань з низькою та середньою самооцінкою) та

переважання мотиву уникання невдачі, які суттєво впливають на її загальний рівень та обов'язково мають бути враховані при проведенні психокорекційної роботи зі зниження високого рівня тривожності.

Зміст другого розділу представлено в наступних публікаціях:

1. Петренко В. Є. Психологічні особливості тривожності та чинників її формування в учнів загальноосвітніх навчальних закладів нового типу / В. Є. Петренко // Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка: Психологія особистості. Психологічна допомога особистості. – Київ, 2014. – Том 11. – Вип.11. – Частина 2. – С. 239-246.
2. Петренко В. Є. Психологічні чинники формування тривожності в учнів загальноосвітніх навчальних закладів нового типу / В. Є. Петренко // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія № 12. Психологічні науки: Збірник наукових праць. – К.: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2014. – № 44 (68). – С. 175-180.
3. Петренко В. Є. Специфіка чинників виникнення тривожності у старшокласників загальноосвітніх навчальних закладів різних типів / В. Є. Петренко // Молодь, освіта, наука, культура і національна самосвідомість в умовах європейської інтеграції: Зб. матеріалів XVIII Всеукр. наук.-практ. конф., Київ, 24 квітня 2015 р.; у 2-х т. / Редкол.: І. І. Тимошенко та ін. – К.: Вид-во Європейського університету, 2015. – Т. 2. – С. 182-185.

РОЗДІЛ 3

ПСИХОЛОГІЧНА КОРЕКЦІЯ ТРИВОЖНОСТІ У СТАРШОКЛАСНИКІВ ГІМНАЗІЙ ТА ЛІЦЕЇВ

У третьому розділі представлено теоретичні засади побудови формувального експерименту, змістові та процесуальні аспекти психологічної корекції високого рівня тривожності в учнів різних типів загальноосвітніх навчальних закладів, аналізуються кількісні та якісні результати апробації програми психологічної корекції високого рівня тривожності, формулюються практичні рекомендації психологам, вчителям, батькам щодо специфіки взаємодії з високотривожними юнаками та дівчатами.

3.1. Теоретичне обґрунтування корекційної роботи зі зниження рівня тривожності старшокласників

Підтвердження гіпотези про вищий, порівняно з учнями загальноосвітніх шкіл, рівень тривожності у старшокласників гімназій та ліцеїв, обумовлений рядом специфічних чинників, зумовлює необхідність формування системи профілактичних та корекційних заходів щодо попередження виникнення та оптимізації високого рівня тривожності з урахуванням зазначених особливостей.

Аналіз наукової літератури щодо питання корекції високого рівня тривожності дозволяє визначити дві основні стратегії роботи з вказаною рисою:

1) зниження рівня тривожності шляхом розвитку так званої “виконавської компетентності” щодо ситуацій, в яких вона найчастіше посилюється. Метою корекційної роботи є формування навичок опанування власних емоцій, засвоєння паттернів поведінки в ситуаціях, що викликають тривогу, відмінних від тих, які зазвичай використовує високотривожна особа. Під час занять клієнт має можливість отримати пояснення щодо альтернативних поведінкових реакцій, опанувати їх в спеціально створених для цього умовах, перевірити ефективність засвоєння навичок

через зворотній зв'язок [35]. Методологічну основу даної стратегії складають теоретичні положення когнітивно-поведінкового підходу до психологічної корекції [12], [148], [241], [242], змістовною складовою виступає поведінковий тренінг [35]. Відповідні програми оптимізації високого рівня тривожності дозволяють в стислі терміни сформувані конкретні навички та поведінкові патерни, проте залишають поза увагою дію особистісних утворень, що можуть посилювати дану рису;

2) зниження рівня прояву тривожності шляхом якісної зміни взаємопов'язаних особистісних якостей. В такому випадку можливі дві лінії корекції: формування та укріплення окремих особистісних характеристик та систем орієнтацій, розвиток яких створює підґрунтя для зниження високого рівня тривожності (серед корекційних програм подібного типу можна виділити програми, в яких зниження високого рівня здійснюється опосередковано, шляхом підвищення креативності [34], зміни рівня рефлексивності [8], зміни ціннісних установок [60]) та/або зменшення впливу рис, високий рівень прояву яких її посилює (в якості таких рис розглядається агресивність [93], дисгармонійне самоствавлення [247] тощо). Також можливе поєднання вищезазначених ліній в межах однієї програми [247]. Опосередкований вплив на тривожність, що здійснюється шляхом зміни пов'язаних особистісних якостей, дозволяє не лише оптимізувати рівень прояву даної риси, але й посилити наявні ресурси і, відповідно, створити підґрунтя для закріплення та подальшого розвитку якісних змін, набутих в результаті корекції.

Про ефективність як першої, так і другої стратегії свідчать результати впровадження програм психологічної корекції, основу яких вони складають, що дає підстави для робочого припущення про те, що поєднання вищезазначених стратегій в межах єдиної програми дасть можливість розширити репертуар поведінкових стратегій та водночас укріпити наявні ресурси і знизити несприятливий вплив окремих особистісних рис, а отже, підвищити ефективність корекційного впливу.

Перевірка даного припущення на вибірці старшокласників гімназій та ліцеїв можлива за умов здійснення спрямованого впливу на чинники виникнення тривожності, притаманні цій категорії учнів. Як свідчать результати констатувального експерименту, такими чинниками є дисгармонійне самоствавлення,

суперечливе ставлення до власного минулого, теперішнього та майбутнього, відповідальність, переважання мотиву страху відторгнення, значна різниця між самооцінкою та рівнем домагань, переважання мотиву уникання невдачі. Слід відзначити, що серед вищеназваних чинників є не лише специфічні для старшокласників гімназій та ліцеїв, а й загальні, притаманні ранньому юнацькому віку. Отже, доцільно виокремити групи загальних та специфічних чинників (табл.3.1.).

Таблиця 3.1.

Психологічні чинники виникнення особистісної тривожності в учнів гімназій та ліцеїв

Особистісні чинники	Мотиваційні чинники
Загальні	
1. Дисгармонійне самоставлення	1. Мотиви афіліації (прагнення прийняття та страх відторгнення)
2. Суперечливе ставлення до власного минулого, теперішнього та майбутнього	
Специфічні	
1. Відповідальність	1. Значна різниця між самооцінкою та рівнем домагань
	2. Мотиви досягнення (прагнення успіху та уникання невдачі)

Припущення щодо можливості корекції особистісних та мотиваційних чинників тривожності обґрунтоване положеннями концепції інтегральної індивідуальності В. Мерліна, згідно якої серед нескінченної сукупності властивостей, що їх набуває людина впродовж життя, можна виокремити формально-динамічні властивості, які визначають стиль взаємодії індивіда з оточуючим середовищем і є значною мірою генетично обумовленими, та змістові властивості, що відображають ставлення людини до себе та світу, формуються в процесі розвитку та можуть змінюватись внаслідок спрямованого впливу, в тому числі і психологічної корекції. До останньої групи властивостей належать мотиви,

цілі та система ставлень до себе, інших, справи та обов'язків, власного життєвого шляху [18], [130]. Емпіричне обґрунтування ефективності корекційного впливу щодо вищезазначених особистісних та мотиваційних чинників тривожності наведено в дослідженнях І. Андрійчук [5], А. Левенець [105], О. Патинок [154], В. Тимошенко [205], І. Ясточкіної [247]. Так, корекція рівнів самоставлення та мотивів прагнення прийняття та страху відторгнення висвітлена в дослідженні І. Ясточкіної [247], питанню зміни рівня відповідальності присвячене дослідження О. Патинок [154]. Основу вказаних досліджень складають методи активного соціально-психологічного навчання. Питання психологічної корекції ставлення до власного життєвого шляху в ранньому юнацькому віці висвітлене в дослідженні А. Левенець [105]. Корекційний вплив здійснюється в межах соціально-психологічного тренінгу, що спрямований на усвідомлення юнаками особливостей основних етапів свого життєвого шляху, досягнення узгодженості уявлень про події минулого, теперішнього та майбутнього, поєднання їх в цілісну лінію життя, і містить в собі елементи сценарного аналізу Е. Берна, біографічного тренінгу О. Кроніка та нарративної психотерапії [105]. Дослідження В. Тимошенко присвячене проблемі формування мотивації досягнення, зокрема, посилення мотиву прагнення до успіху, в межах спеціально розроблених навчальних занять [205]. Слід відзначити, що зміна одного з наведених в нашому дослідженні чинників – різниці між самооцінкою та рівнем домагань, здійснюється опосередковано, шляхом укріплення самооцінки. Методи та прийоми корекції рівня самооцінки розроблені в межах когнітивно-поведінкової терапії [215], активного соціально-психологічного навчання [248], особистісно-орієнтованого навчання [5]. Зміни самооцінки в межах зазначених напрямків здійснюються шляхом зміни спотворених когнітивних інтерпретацій та усвідомлення власної цінності. Узагальнивши наведені дослідження, слід відзначити, що основу більшості з них складають методи активного соціально-психологічного навчання, зокрема, соціально-психологічний тренінг.

Соціально-психологічний тренінг визначається як метод активного навчання та психологічного впливу, що здійснюється в процесі інтенсивної групової

взаємодії, в якому загальний принцип активності учасників доповнюється принципом рефлексії над власною поведінкою [71]. Серед специфічних характеристик тренінгу можна визначити наступні:

- штучно створені умови. Спілкування учасників тренінгу одне з одним та з ведучим здійснюється відповідно до визначених правил, виконання яких забезпечує інтенсивний контакт між учасниками;
- спеціальна атмосфера. Важливим чинником ефективності тренінгу є виникнення особливого психологічного клімату, сприятливого для саморозкриття учасників групи. Зазвичай така атмосфера суттєво відрізняється від атмосфери повсякденного життя, тож інтенсивність та масштаб змін в світогляді та самоприйнятті учасників є значно вищими;
- пізнання через переживання. Тренінг призначений для передачі знань, які важко виразити словами. Чергування в структурі занять тематичних інформаційних блоків та вправ з високою емоційною насиченістю дозволяє поєднати раціональне та емоційне пізнання;
- активність учасників. Активність учасників та їх добровільна згода є обов'язковими умовами проведення тренінгу. Якщо учасники виконують завдання в повній мірі, вони зможуть отримати багато цінної інформації (психологічних відкриттів) навіть в звичних ситуаціях [27,28], [50], [57], [61], [67], [120], [125], [148], [157], [159], [166], [172], [184], [220], [232], [248].

Застосування соціально-психологічного тренінгу дає можливість виконати ряд завдань, необхідних для оптимізації високого рівня особистісної тривожності, а саме:

- 1) розширити поведінковий репертуар. Спостерігаючи за поведінкою одне одного, учасники мають змогу опанувати нові способи реагування, в тому числі, в ситуаціях, що викликають тривогу;
- 2) скоректувати уявлення учасників про себе. Суттєвою перевагою роботи в тренінговій групі є можливість отримання зворотного зв'язку щодо своїх дій та окремих якостей. Високотривожні старшокласники схильні перебільшувати чесноти своїх однолітків і, водночас, сприймати власні як звичні якості, що

притаманні більшості людей, а отже, не становлять значної цінності. Отримуючи зворотній зв'язок від учасників групи, учні виявляють суттєву різницю між власним образом та враженням, яке справляють на оточуючих, що створює передумови для зміни самосприйняття. Л. Петровська зазначає, що подібні відкриття послаблюють схильність до невиправданих узагальнень в міжособистісному спілкуванні [158];

- 3) сформувані безпечне середовище для саморозкриття та експериментування. Результати нашого дослідження вказують на те, що високотривожні учні гімназій та ліцеїв усвідомлюють необхідність змін в ставленні до себе, прагнуть опанувати нові способи поведінки, проте не наважуються експериментувати в звичному оточенні. Група соціально-психологічного тренінгу може стати сприятливим середовищем для опанування нових навичок;
- 4) забезпечити наявність сталої психологічної підтримки. Значна різниця між самооцінкою та рівнем домагань, притаманна високотривожним учням гімназій та ліцеїв, створює своєрідну пастку: старшокласники критично оцінюють власні можливості, проте прагнення бути досконалими в усьому заважає визнати це відкрито і звернутися за допомогою. Колосальні зусилля, яких докладає учень, щоб подолати труднощі самостійно і водночас опанувати власні переживання, виснажують емоційні ресурси, що слугує причиною закріплення високого рівня тривожності. З огляду на дану обставину, до складу корекційних програм щодо оптимізації високого рівня тривожності мають бути включені вправи, що передбачають отримання позитивного зворотнього зв'язку.

Отже, спираючись на підтверджену в першій частині дослідження гіпотезу щодо вищого рівня тривожності у старшокласників гімназій та ліцеїв, можна зробити припущення про те, що корекція високого рівня цієї риси можлива шляхом зменшення дії чинників її виникнення, специфічних для гімназистів, засобами активного соціально-психологічного навчання, зокрема, соціально-психологічного тренінгу. Водночас, для закріплення позитивних змін, отриманих під час тренінгу,

необхідні не лише зусилля учнів, спрямовані на подальше самовдосконалення, але й підтримка цих зусиль з боку найближчого оточення. Отже, постає необхідність формування моделі психологічної корекції, що передбачає роботу не лише зі старшокласниками гімназій та ліцеїв, а й зі значущими для них дорослими.

Теоретичним підґрунтям формувального експерименту зі зниження високого рівня тривожності у старшокласників гімназій та ліцеїв слугував особистісно-орієнтований підхід, сутність якого складають положення про особистісне зростання як процес поєднання в свідомості людини універсальної та індивідуальної систем цінностей, остання з яких створюється сукупністю вчинків особистості [15], [23].

Запропонована нами модель психологічної корекції особистісної тривожності старшокласників гімназій та ліцеїв сформована на основі аналізу та узагальнення наукових джерел з досліджуваної проблематики та результатів констатувального експерименту і передбачає роботу як з учнями, так і з їх найближчим оточенням (рис.3.1.).

Основу розробленої моделі складає соціально-психологічний тренінг, метою якого є оптимізація високого рівня особистісної тривожності старшокласників шляхом зменшення дії чинників її виникнення, формування реалістичного уявлення про себе та власні ресурси, формування навичок подолання тривоги. Завданнями соціально-психологічного тренінгу є:

- формування навичок ефективної комунікації, формування реалістичних уявлень щодо власного місця в системі міжособистісних стосунків;
- актуалізація досвіду та знань щодо емоційної сфери, формування навичок розпізнавання, опису та подолання стану тривоги;
- зменшення дії основних чинників виникнення тривожності: оптимізація рівня самоствавлення, зміна типу ставлення до минулого, теперішнього та майбутнього, зменшення впливу мотивів страху відторгнення та уникання невдачі, зменшення різниці між самооцінкою та рівнем домагань за рахунок підвищення самооцінки;
- інтеграція набутих навичок до загального досвіду.

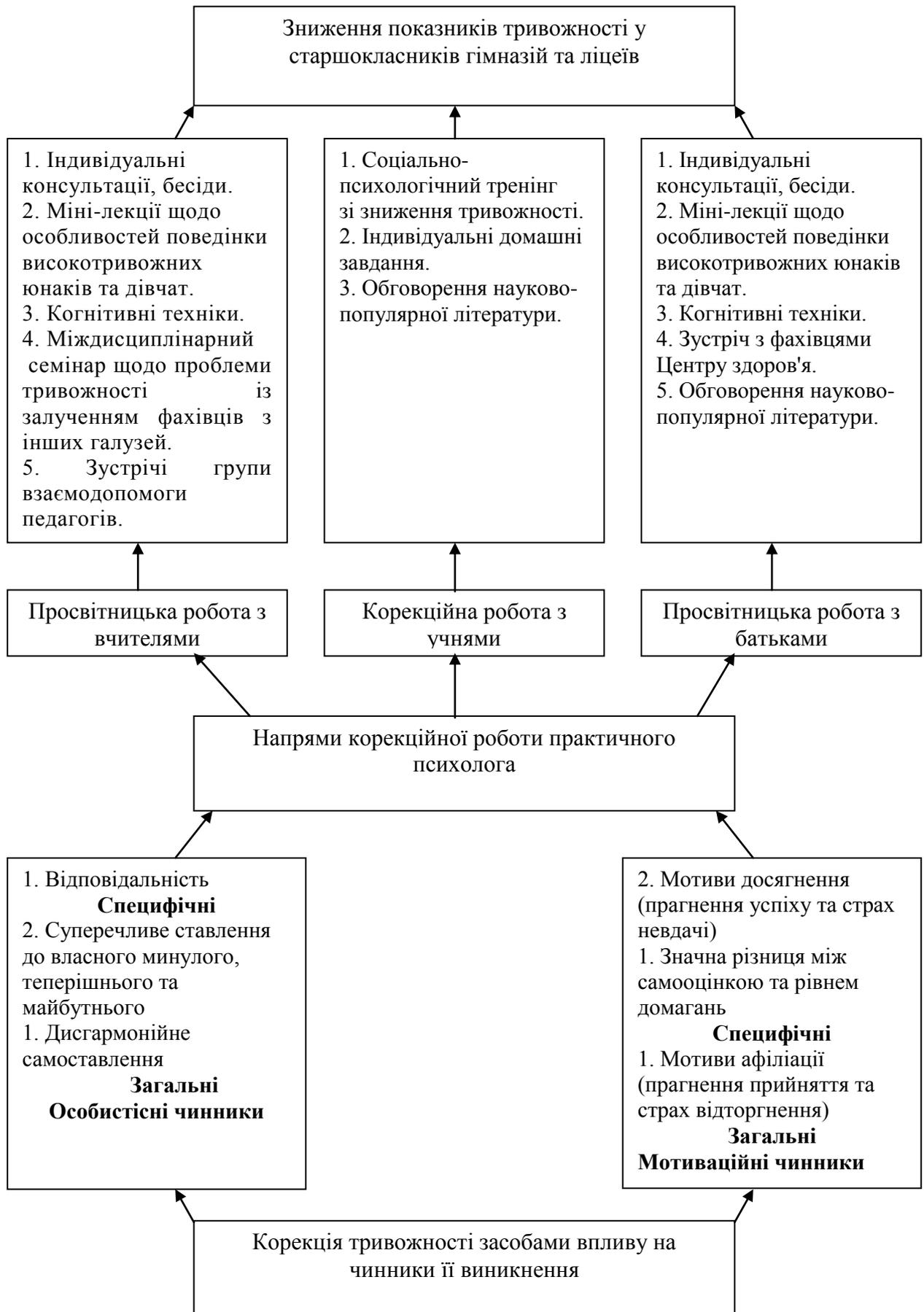


Рис. 3.1. Модель психологічної корекції особистісної тривожності старшокласників гімназій та ліцеїв

Відповідно до визначених завдань була сформована структура тренінгу, яку складають наступні блоки:

I. Вступний блок, призначений для створення в групі атмосфери довіри та підтримки, формування навичок ефективної комунікації, дослідження особливостей міжособистісного сприймання. Про доцільність включення в програму тренінгу заняття, присвяченому особливостям міжособистісного сприймання, свідчить зміст відповідей учнів щодо взаємодії з іншими. Так, високотривожні старшокласники часто описують себе як менш комунікабельних, камерних осіб, але водночас вказують, що їх приваблюють емоційні, відкриті люди, яким подобається перебувати в центрі уваги. Подібна установка може слугувати причиною виникнення одного з чинників особистісної тривожності – мотиву страху відторгнення, а отже, потребує корекції.

II. Емоційний блок, призначений для формування навичок опису та вираження власних емоцій, дослідження особливостей прояву тривоги, засвоєння способів опанування тривоги.

III. Особистісний блок, зміст якого складає робота з безпосередніми чинниками виникнення тривожності відповідно до визначених груп. Слід відзначити, що в фокусі корекційного впливу будуть як загальні (чинники, що є спільними для учнів гімназій та ліцеїв та учнів загальноосвітніх шкіл), так і специфічні для саме для старшокласників гімназій та ліцеїв чинники виникнення тривожності.

IV. Інтегративний блок, метою якого є інтеграція досвіду, отриманих знань і навичок, формування реалістичних цілей, визначення напрямків роботи із самовдосконалення та підготовка учасників до завершення роботи в групі.

Розроблена модель передбачає роботу з вчителями та батьками старшокласників. Напрямок роботи з педагогами призначений для інформування вчителів щодо психологічних особливостей високотривожних учнів, способів взаємодії з ними, а також прийомів зниження тривоги, які доцільно застосовувати в межах навчального процесу. Напрямок роботи з найближчими родичами передбачає читання лекцій в межах батьківського лекторію, проведення індивідуальних бесід з

батьками або особами, що їх замінюють, метою яких є ознайомлення з особливостями самосприймання та поведінки високотривожних юнаків та дівчат, наголошення на важливості емоційної підтримки. Виокремлення вищезазначених напрямів є доцільним з огляду на встановлену в констатувальному експерименті закономірність: високотривожні юнаки та дівчата оцінюють своє положення в сім'ї як таке, що їх не влаштовує. В бесідах, що проводились після тестування, учні відзначали надмірний тиск з боку батьків та педагогів та прагнення отримувати більше підтримки. Не володіючи повною інформацією щодо особливостей високотривожних юнаків та дівчат, дорослі часто засуджують їх поведінку і не вважають за потрібне надавати підтримку.

Змістові та процесуальні аспекти авторської програми оптимізації тривожності учнів гімназій та ліцеїв представлені в наступному підрозділі.

3.2. Змістові та процесуальні аспекти формуального експерименту щодо оптимізації рівня тривожності у старшокласників гімназій та ліцеїв

Період проведення формуального експерименту можна умовно поділити на 3 етапи:

I. Діагностичний;

II. Корекційний;

III. Етап оцінки ефективності корекційного впливу.

На діагностичному етапі було проведено перший психодіагностичний зріз з метою визначення рівня прояву тривожності та її психологічних чинників і сформовано контрольну та експериментальну групи. Оскільки за результатами констатувального експерименту значущих зв'язків між рівнем особистісної тривожності та її гіпотетичними адаптаційними чинниками в групі учнів гімназій та ліцеїв не зафіксовано, ми зосередили увагу на групах особистісних та мотиваційних чинників.

Проведення корекційного етапу дослідження передбачало апробацію програми оптимізації високого рівня тривожності відповідно до розробленої нами

моделі психологічної корекції високого рівня тривожності у старшокласників гімназій та ліцеїв.

На етапі оцінки ефективності корекційного впливу був проведений повторний психодіагностичний зріз з метою виявлення динаміки рівнів прояву тривожності та її психологічних чинників в групах досліджуваних.

Формувальний експеримент проводився на базі Глибоцького ліцею Чернівецької області. Для проведення експерименту було сформовано контрольну та експериментальну групи загальною кількістю 60 осіб віком 15-16 років (30 осіб – контрольна група, 30 – експериментальна). Згідно вимог до організації соціально-психологічного тренінгу та для забезпечення максимальної ефективності корекційної роботи експериментальну групу було поділено на дві підгрупи, чисельністю 15 осіб кожна. Заняття тривалістю 2-3 години проводились раз на тиждень впродовж трьох місяців (всього 32 години). Склад контрольної та експериментальної груп було сформовано відповідно до показників діагностичного етапу формуального експерименту таким чином, щоб співвідношення учасників з низьким, середнім та високим рівнями тривожності суттєво не відрізнялось. Крім того, сформовані групи є відносно гомогенними за рівнями прояву чинників тривожності, а також за віковим та статевим показниками. Порівняльний аналіз вибірок, проведений за критерієм Манна-Уїтні, не виявив значущих відмінностей, що дає підстави розглядати їх як умовно однорідні за рівнями прояву тривожності та її основних чинників. Водночас, експериментальна група є гетерогенною за рівнями прояву тривожності, оскільки участь в корекційній програмі приймали як високотривожні старшокласники, так і учні з середнім та низьким рівнями тривожності. Такий склад групи дозволяє забезпечити вищу ефективність корекційного впливу, через те, що особливості поведінки учнів з середнім та низьким рівнями тривожності не лише допоможуть прискорити перебіг окремих групових процесів, але й слугуватимуть альтернативними зразками поведінки для високотривожних учнів.

Слід відзначити ряд якісних відмінностей складу вибірки нашого експерименту від вибірок аналогічних досліджень. Зокрема, контрольну та експериментальну групу складають винятково учні десятих класів. Аналіз наукових досліджень дає підстави стверджувати про відмінність динаміки розвитку тривожності в учнів загальноосвітніх навчальних закладів різних типів. Так, в учнів загальноосвітніх шкіл, тривожність, яка наприкінці дев'ятого класу сягає піку прояву, на початку десятого класу значно знижується. Наступний пік прояву тривожності спостерігатиметься під час навчання в одинадцятому класі [132], [165]. Натомість в учнів гімназій та ліцеїв рівень тривожності значно зростає вже в 10 класі. Відповідні дані наводить Ю. Зайцев, який пов'язує дану особливість зі зміною статусу школяра, а отже і ускладненням вимог, що до нього висуваються [60]. До пояснення цього факту можемо додати припущення про те, що зростання рівня тривожності також пов'язане зі значним збільшенням навчального навантаження, оскільки підготовку до вступу до вищих навчальних закладів значна частина старшокласників гімназій та ліцеїв розпочинає, на противагу учням загальноосвітніх шкіл, саме в десятому класі, та підвищеним усвідомленням відповідальності за результати власних зусиль, певною мірою сформованим вчителями та батьками, які часто підкреслюють, що старшокласникам не варто марнувати часу. Отже, корекційну роботу щодо оптимізації високого рівня тривожності в учнів гімназій та ліцеїв, за нашим припущенням, доцільно проводити впродовж навчання в десятому класі, оскільки зазначений період є визначальним щодо подальшого розвитку вищезгаданої риси. Крім того, корекційна робота, проведена з учнями одинадцятого класу, може бути недостатньо ефективною через посилення впливу обставин, що провокують тривогу (цейтнот при підготовці до іспитів, сумніви щодо подальшого життєвого вибору). Оптимізація високого рівня тривожності впродовж навчання в десятому класі дозволить сформувати ряд навичок, які, за умови їх закріплення, слугуватимуть своєрідним ресурсом, що запобігатиме подальшому підвищенню рівня прояву цієї якості.

Серед якісних відмінностей вибірки також варто відзначити, що її складають переважно соціально активні учні, успішні в навчанні та спорті, чиї труднощі, на перший погляд, не потребують для вирішення сторонньої допомоги. Проте особливості переживання тривоги, притаманні таким старшокласникам, вказують на протилежне. Феномен культивованої тривожності, за якого учень відкрито демонструє власні переживання в складних ситуаціях, підкреслюючи цим своє відповідальне ставлення до життя, що дозволяє йому отримати певні послаблення та заохочення, поширений серед старшокласників загальноосвітніх шкіл і досить рідко зустрічається в учнів гімназій та ліцеїв. Натомість високотривожні старшокласники гімназій та ліцеїв у складних для них ситуаціях намагаються приховати зростаюче хвилювання та будь-що досягнути поставленої мети. Такий тип поведінки створює старшокласнику репутацію людини, що спроможна самостійно долати труднощі і взагалі не потребує сторонньої підтримки. Отже, зовні цілком адаптовані високотривожні учні гімназій та ліцеїв потребують психологічної допомоги не менше, ніж учні, чиї психологічні проблеми створюють значні незручності для оточуючих. Про високий рівень тривожності успішних в навчанні учнів свідчать результати досліджень А. Прихожан [165], Ю. Клепач [82], Ю. Гаранькової [38]. Дослідники пов'язують дану особливість з надмірними зусиллями, яких змушені докладати учні, щоб відповідати набутому статусу. Водночас, Ю. Клепач наводить дані про стабільно низький рівень тривожності “трієчників”, які задоволені своїм сталим статусом, та максимально високі показники тривожності, характерні для юнаків-девіантів і зовні успішних відмінників навчання [82]. Узагальнивши вказані дані, можна зробити висновок про доцільність проведення корекційної роботи щодо оптимізації високого рівня тривожності з соціально адаптованими, успішними в навчанні старшокласниками гімназій та ліцеїв.

Змістовою частиною формувального експерименту є розроблений з врахуванням специфіки старшокласників гімназій та ліцеїв соціально-психологічний тренінг оптимізації високого рівня тривожності.

Програма соціально-психологічного тренінгу представлена в таблиці 3.2.

Програма соціально-психологічного тренінгу, спрямованого на корекцію тривожності в учнів гімназій та ліцеїв

№	Теми занять	Структура занять	Тривалість (год.)
I. Вступний блок.			
1.	<p>Знайомство. <i>Мета:</i> знайомство учасників групи, обговорення мотивації участі в тренінгу, вироблення правил групової роботи, створення атмосфери довіри та психологічної безпеки.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Вступний шерінг. 2. Вправа “Знайомство” [32]. 3. Обговорення правил групової роботи. 4. Обговорення очікувань від роботи в групі. 5. Вправа “Пошук схожості” [32]. 6. Вправа “Інтерв’ю” [237]. 7. Вправа “Шукаю друга” [28]. 8. Домашнє завдання. 9. Заключний шерінг. 10. Ритуал прощання. 	2
2.	<p>Розвиток навичок ефективної комунікації. <i>Мета:</i> формування уявлення про значення бар’єрів спілкування, формування навичок ефективної комунікації.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Вступний шерінг. 2. Обговорення домашнього завдання. 3. Вправа “Малювання в парі” [28]. 4. Вправа “Границі” [218]. 5. Вправа “Скляні двері” [47]. 6. Вправа “Зіпсований телефон” [46]. 7. Вправа “Естафета малюнків” [47]. 8. Домашнє завдання. 9. Заключний шерінг. Ритуал прощання. 	2
3.	<p>Соціальна ідентифікація. <i>Мета:</i> дослідження особливостей виникнення та існування соціальних ролей та стереотипів, дослідження особливостей міжособистісного сприйняття.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Вступний шерінг. 2. Обговорення домашнього завдання. 3. Вправа “Театр Кабукі” [32]. 4. Малюнок “Я і мій світ” [32]. 5. Вправа “Я-Ти-Він” [216]. 6. Вправа “Ярлики” [200]. 7. Вправа “Коло компліментів” [216]. 	3

		8. Домашнє завдання. 9. Заключний шерінг. Ритуал прощання.	
II. Емоційний блок.			
4.	Знайомство з емоційними станами. <i>Мета:</i> актуалізація досвіду та знань щодо емоційної сфери, формування навичок оцінки та вираження власних емоцій.	1. Вступний шерінг. 2. Обговорення домашнього завдання. 3. Вправа “Зачаровані” [47]. 4. Вправа “Емоційний словник” [186]. 5. Вправа “Інтоніяція” [212]. 6. Гра “Емоції” [210]. 7. Вправа “Кульки в повітрі” [47]. 8. Домашнє завдання. 9. Заключний шерінг. Ритуал прощання.	3
5.	Робота з тривогою. <i>Мета:</i> дослідження особливостей прояву тривоги, формування навичок розпізнавання тривоги.	1. Вступний шерінг. 2. Обговорення домашнього завдання. 3. Вправа “Знайди та доторкнись” [216]. 4. Обговорення в групах шкоди та користі тривоги. 5. Вправа “Фантом” [32]. 6. Спільне складання казки про тривогу [79]. 7. Вправа “Зате ти..” [211]. 8. Вправа “Сніжки” [104]. 9. Домашнє завдання. 10. Заключний шерінг. Ритуал прощання.	3
III. Особистісний блок.			
6.	Формування адекватної самооцінки. <i>Мета:</i> формування реалістичного уявлення про себе, розвиток саморозуміння та аутосимпатії.	1. Вступний шерінг. 2. Обговорення домашнього завдання. 3. Вправа “Вітер віє” [104]. 4. Вправа “Хто я?” [6]. 5. Вправа “Мінус–плюс” [53]. 6. Вправа “Стілець хвалька” [28]. 7. Вправа “Лев у шафі”. 8. Домашнє завдання. 9. Заключний шерінг. Ритуал прощання.	3

7.	<p>Минуле, теперішнє, майбутнє. <i>Мета:</i> формування реалістичного уявлення про власний життєвий шлях; інтеграція в часову перспективу власного існування.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Вступний шерінг. 2. Обговорення домашнього завдання. 3. Вправа “Моє ім’я” [202]. 4. Вправа “Події” [219]. 5. Вправа “Карта життя” [219]. 6. Вправа “Книга життя” [218]. 7. Вправа “Уяви та передай” [64]. 8. Домашнє завдання. 9. Заключний шерінг. Ритуал прощання. 	3
8.	<p>Формування реалістичного ставлення до успіхів та невдач. <i>Мета:</i> формування уявлення про успіх та невдачу як частину життєвого досвіду.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Вступний шерінг. 2. Обговорення домашнього завдання. 3. Вправа “Виміри” [218]. 4. Вправа “Мінуси та плюси” [47]. 5. Робота з проблемними ситуаціями. 6. Вправа “Радість невдачі” [28]. 7. Вправа “Чарівна крамниця” [109]. 8. Вправа “Гуру” [218]. 9. Домашнє завдання. 10. Заключний шерінг. Ритуал прощання. 	3
9.	<p>Навички подолання тривоги. <i>Мета:</i> опрацювання способів подолання тривоги.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Вступний шерінг. 2. Обговорення домашнього завдання. 3. Вправа “Ритм”. 4. Вправа “Багато хто боїться, а я не боюсь..” [47]. 5. Вправа “Поле впевненості” [106]. 6. Спільне створення пам’ятки про тривогу. 7. Вправа “Нове коло” [216]. 8. Домашнє завдання. 9. Заключний шерінг. Ритуал прощання. 	3

IV. Інтегративний блок.			
10.	<p>Впевнена та невпевнена поведінка. <i>Мета:</i> дослідження особливостей різних стилів поведінки.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Вступний шерінг. 2. Обговорення домашнього завдання. 3. Вправа “Розтисни кулак” [218]. 4. Вправа “Непряме ні [216]”. 5. Вправа “Впевнена, невпевнена та агресивна поведінка” [184]. 6. Вправа “Східний базар” [32]. 7. Вправа “Кольти, що димляться” [218]. 8. Домашнє завдання. 9. Заключний шерінг. <p>Ритуал прощання.</p>	2
11.	<p>Формування реалістичних цілей. <i>Мета:</i> визначення власних життєвих цілей.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Вступний шерінг. 2. Обговорення домашнього завдання. 3. Вправа “Японський метелик” [219]. 4. Вправа “Кожен...” [218]. 5. Вправа “Зона міцності” [202]. 6. Вправа “Мої цілі” [202]. 7. Вправа “Зірки з неба” [216]. 8. Домашнє завдання. 9. Заключний шерінг. <p>Ритуал прощання.</p>	2
12.	<p>Заклучне. <i>Мета:</i> визначення напрямків роботи із самовдосконалення, завершення роботи в групі.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Вступний шерінг. 2. Обговорення домашнього завдання. 3. Вправа “Посудомийна машина” [213]. 4. Вправа “Валіза, смітник, м’ясорубка”. 5. Вправа “Чарівна рука” [32]. 6. Вправа “Малювання індивідуального гербу” [51]. 7. Вправа “Зуби дарованого коня” [28]. 8. Заклучний шерінг. Ритуал прощання. 	3

Зміст програми соціально-психологічного тренінгу представлений в Додатку Б.

Корекції певних чинників тривожності присвячені окремі заняття: так, для роботи з уявленнями про себе, ставленням до власного минулого, теперішнього та майбутнього та мотивацією досягнення (мотивами прагнення успіху та уникання невдачі) відведені 6, 7 та 8 заняття відповідно. Вправи, спрямовані на зниження дії чинника “страх відторгнення”, зосереджені більшою мірою в занятті 3, проте підґрунтя для даної роботи формується в занятті 2. Окремі чинники тривожності коректуються опосередковано, в межах декількох занять. Це, в першу чергу, стосується відповідальності, рівень якої, як свідчать результати констатувального експерименту, в учнів гімназій та ліцеїв є вищим, тож немає нагальної потреби докладати зусиль до його зростання. Водночас недоцільним буде знижувати рівень відповідальності задля оптимізації тривожності. Корекційна робота в межах розробленої програми спрямована не на зниження рівня відповідальності, а на зміщення її акцентів, зокрема, на формування у старшокласників уявлення про обставини, підвладні/непідвладні їхнім зусиллям, усвідомлення ними меж відповідальності за себе та за інших, формування навичок розподілу та делегування обов’язків. Вправи даного типу містять 8 і 11 заняття. Заняття 4, 5 та 9 присвячені безпосередній роботі з тривогою: формуванню навичок її розпізнавання, дослідження та подолання.

Кожне заняття розраховане на 2-3 години і містить ряд обов’язкових елементів:

1. Привітання.
2. Вступний шерінг. Учасники розповідають про свої актуальні переживання, роздуми та очікування від заняття. Вступний та заключний шерінг є обов’язковою частиною заняття, оскільки дає можливість ведучому оцінити емоційний стан учасників та, за потреби, скоректувати план заняття відповідно до нагальних потреб. Крім того, необхідність періодично вербалізувати власний стан слугує передумовою для формування навичок розпізнавання та вираження емоцій.
3. Обговорення теми заняття. Зазвичай тему заняття пропонує ведучий (Надалі ми вживатимемо термін “ведучий” для позначення психолога, який веде групу

соціально-психологічного тренінгу. Альтернативний термін “тренер” часто використовується в контексті діяльності психотерапевтичних груп, які суттєво відрізняються від груп соціально-психологічного тренінгу як за змістом завдань, так і за рівнем вимог до кваліфікації психолога), проте її можна змінити за запитом учасників.

4. Вправа-розминка: гра чи вправа, спрямована на активізацію уваги, налаштування учасників на роботу, висвітлення теми заняття.
5. Базова частина. Основне змістове навантаження заняття припадає на вказану частину, яка містить рольові ігри, відпрацювання нових способів поведінки чи емоційного реагування, дискусії щодо теми заняття, інформаційні блоки, узагальнення та підкреслення важливих моментів досвіду учасників, отриманого в процесі експериментування.
6. Вправа-енергізатор або вправа для релаксації. Вид вправи обирає ведучий залежно від емоційного стану учасників та інтенсивності перебігу заняття. Якщо тема заняття була надто виснажливою для учасників, варто застосувати вправу, що допоможе зняти напругу; заняття, впродовж якого учасникам доводилось опрацювати значні обсяги інформації та мало рухатись, доцільно завершити вправою-енергізатором.
7. Домашнє завдання. Завдання або інформація для роздумів, призначені для закріплення отриманого досвіду чи підготовки до наступного заняття. Для обговорення домашніх завдань учасників відводиться 10 хвилин на початку заняття.
8. Заключний шерінг. Проводиться аналогічно до вступного шерінгу, проте увага учасників зміщується в бік отриманого досвіду та переживань, з якими вони завершують заняття.
9. Ритуал прощання. Група обирає прийнятний для всіх учасників ритуал, яким завершуватиметься кожне заняття.

Для досягнення основних завдань тренінгу було використано методи психологічної корекції (групову дискусію, рольові ігри, проєктивний малюнок,

елементи психогімнастики), психотерапевтичні прийоми (вербалізацію, зворотній зв'язок) та елементи ігрової терапії та психодрами.

В межах тренінгу ми використовували групову дискусію для розкриття або вирішення певної проблеми, що в кожному конкретному випадку реалізувалось через виконання ряду завдань:

- збір та впорядкування інформації з певної проблеми;
- пошук та обґрунтування альтернативних підходів до вирішення проблеми;
- вибір оптимальної альтернативи [148].

В класичному варіанті групова дискусія розгортається навколо визначеної теми і керується ведучим. В розробленій програмі тематичній груповій дискусії передують вправа для розігріву чи робота в міні-групах. Такий план проведення дискусії активізує увагу старшокласників, актуалізує наявний досвід і дає можливість підвищити ефективність роботи. До прикладу, дискусія щодо функцій тривоги розпочалась з роботи в міні-групах, кожна з яких отримала завдання описати корисні та шкідливі наслідки тривоги та пояснити, чи може тривожність бути корисною для свого власника. Слід відзначити, що старшокласникам було простіше описати шкоду тривоги, серед її корисних якостей частіше називалась сигнальна функція (“Попереджає про небезпеку”), ніж мобілізуюча. В межах проведення тренінгу під час дискусій обговорювались теми значення тривоги в житті людини, особливостей емоційних реакцій різних осіб в однаковій ситуації, суспільних ролей та стереотипів, засобів подолання тривоги.

Рольова гра визначається як метод психологічного моделювання систем людських стосунків в процесі спеціально організованої взаємодії, метою якою є зміна уявлень учасників про актуальні та пережиті події. До рольових ігор належать: 1) ситуаційно-рольові ігри; 2) ігри-проживання; 3) ігри-драми; 4) творчі ігри; 5) спонтанно-імпровізаційні ігри [148]. Під час заняття ми застосовували переважно ситуаційно-рольові ігри, які дозволяють відтворити минулу або актуальну життєву ситуацію учасників, змодельовати можливу ситуацію в майбутньому, сформувати нові навички. Відтворення складної для старшокласників ситуації в безпечних умовах корекційної групи дає можливість не лише отримати досвід подолання

труднощів, а й визначити оптимальний поведінковий патерн для реальних умов. Під час заняття 4 ми використовували гру-проживання “Емоції”, в якій учасникам потрібно було не лише описати власні емоції в уявній ситуації, а й спробувати спрогнозувати емоції оточуючих. Під час гри виникла проблема так званих неправильних емоцій – розбіжності між очікуваними та реальними переживаннями оточуючих. Так, учасниця групи Аліна Н. в модельованій ситуації “До кімнати несподівано залітає кульова блискавка” назвала як домінуючу емоцію радість, що здивувало інших учасників, які очікували переживання страху. Водночас поруч з ситуаційно-рольовими іграми на заняттях використовувались вправи для самопізнання, що передбачали індивідуальне виконання завдання з подальшим його обговоренням або програванням в групі.

Основне завдання проективного малюнку – допомогти клієнту виявити та усвідомити проблеми, переживання, що не знаходять словесного вираження. Метод дозволяє виявити труднощі в спілкуванні, емоційні проблеми, які важко розкрити в процесі групової дискусії, яка потребує вербального вираження думок та переживань. Темі малюнків можуть стосуватися як групових, так і індивідуальних проблем і зазвичай охоплюють сфери минулого та майбутнього, актуальної життєвої ситуації, абстрактних понять, почуттів, стосунків в групі та поза нею. Зокрема, під час занять 2 та 7 старшокласникам було запропоновано зобразити, чим зазвичай наповнене їх життя, коло свого спілкування, яким вони бачать власне життя через п’ять років. Проективне малювання дає можливість в символічній формі виразити неусвідомлені, а часто і неприйнятні думки та почуття, а тому служить джерелом додаткової інформації не лише для ведучого групи, але й для її учасників. До прикладу, зображаючи за допомогою кіл різного розміру сфери власного життя, старшокласники усвідомлювали, що співвідношення цих сфер непропорційне: надто мало часу приділено захопленням, надто багато місця в житті займають ті області, в яких юнаки та дівчата відчувають себе незатишно. При аналізі змісту малюнків важливо звертати увагу не лише те, що зображено, але й на те, що учасник міг зобразити, але пропустив. Окрім індивідуального малюнку, можливе також створення спільного образу. До прикладу, в межах тренінгу учасники по черзі

доповнювали незавершені малюнки одне одного, не знаючи початкового задуму (заняття 2). Виконання малюнків такого типу під час перших занять слугує засобом формування в групі атмосфери довіри, допомагає учасникам порозумітися між собою. В групі, що функціонує впродовж тривалого проміжку часу, такий малюнок служить індикатором групової згуртованості.

Психогімнастика – невербальний метод групової корекції, що полягає у вираженні переживань, емоційних станів, проблем за допомогою міміки, жестів, пантоміміки, дозволяє учасникам групи спілкуватися без допомоги слів [232]. В межах тренінгу психогімнастичні вправи застосовувались з метою зменшення емоційної напруги або активізації ресурсів учасників. Так, для завершення заняття 7 ми використали вправу “Уяви та передай”, в якій завданням учасників було за допомогою міміки та жестів передати по колу абстрактні поняття та уявні предмети: радість, посмішку, сонячний промінь, валізу тощо.

В якості допоміжних засобів під час занять використовувались прийоми вербалізації та зворотнього зв'язку. Застосування вербалізації дало нам можливість сформулювати в учасників навички розпізнання та вираження власних емоцій, тому зазначений прийом широко використовувався нами в заняттях емоційного блоку тренінгу. У форматі групової роботи учасники також мали можливість отримати диференційований зворотній зв'язок – різнобічну інформацію від декількох осіб одночасно, що містить опис якостей учасника, але не їх інтерпретацію. Отримання зворотного зв'язку є необхідною умовою для корекції рівня самооцінки, основу якої складають не лише уявлення людини про себе, але й інформація, отримана нею від оточуючих. Оскільки високотривожним старшокласникам загальноосвітніх навчальних закладів притаманна занижена самооцінка, особливу увагу в програмі приділено позитивному зворотньому зв'язку. Зокрема, для виконання вправи “Лев у шафі” в занятті 6 учням пропонувалось назвати чесноти та якості інших учасників групи, які вони вважають значущими і про які їх власники, можливо, не здогадуються або не приділяють їм належної уваги. Як зазначалось вище, учні гімназій та ліцеїв схильні переоцінювати чесноти оточуючих, водночас ігноруючи власні, тож виконання подібної вправи стає для них як джерелом відкриттів, так і

випробуванням. Наведемо приклад діалогу учасників під час виконання вправи.

Оксана: Зараз я все скажу про Аліну. Аліна чудова подруга, з нею можна поговорити про все на світі, і дуже талановита, справжній художник! А ще ти така красуня і не показуєш цього.

Аліна: Досить, досить!

Оксана: Ні, чесно, ти така гарна.

Олена: Правда, Аліно, коли ти прийшла на свято в школу в сукні, на тебе всі дивились з захватом.

Аліна: Це моя єдина сукня!

Ведуча: Аліно, як ти почуваєшся?

Аліна: Ніяково..

Описані реакції притаманні не лише цій учасниці, а значній частині високотривожних ліцеїстів. Слід відзначити, що попри зовнішній спротив при виконанні вправи, учасники самостійно використовували прийом позитивного зворотнього зв'язку під час занять і відзначили його як найбільш корисний елемент тренінгу в самозвітах.

В програмі соціально-психологічного тренінгу також використовувались елементи ігрової терапії (техніка створення історій за допомогою гральних карт [79]) та психодрами (класична психодраматична техніка “Чарівний магазин” [109]). Техніка створення історій за допомогою карт використовувалась в занятті 5. Ведучий, поклавши перед учасниками стандартну колоду карт сорочкою вгору, пропонував скласти разом казку, яка починалась словами: “Жила-була дівчинка, яка часто хвилювалась...” Кожен учасник, коли наступала його черга, відкривав дві карти і продовжував історію, використовуючи зображення на картах, числові позначення та масть. По мірі розвитку сюжету карти розташовувались у вигляді спіралі, розкручуючись з центру за часовою стрілкою. Слід відзначити своєрідний зміст казок, створених учасниками. Так, в одній з підгруп “історія про кохання”, як її назвали учасники, за два ходи розвинулась в “історію про смерть”, яка попри це, завершилась оптимістично – епізодом весілля та народження дитини. В дії казки помирали переважно молоді чоловіки (оскільки ведучий задає фабулу казки, він

зберігає право втручатись в хід її розвитку: в нашому випадку такі втручання використовувались для того, щоб повідомити учасникам, що загиблі насправді не померли). Взявши до уваги дві основні лінії казки – любов та смерть – можна припустити, що в такий спосіб учасники групи зобразили домінуючі сфери власних хвилювань: сферу хвилювань, пов'язаних зі стосунками з друзями і коханими, та сферу хвилювань, що стосуються наявної ситуації в країні. Психодраматична техніка “Чарівна крамниця” використовувалась в занятті, впродовж якого старшокласники мали можливість дослідити своє сприйняття успіху та невдачі. В класичному варіанті техніка передбачає створення в межах групи чарівної крамниці, в якій можна придбати все, чого бажає людина: любов, мужність, талант, щастя, багатство, славу, інтелект генія, залишивши натомість продавцю щось значуще для себе, наприклад, здоров'я чи незалежність. Так, учасники групи, які хотіли в майбутньому отримати власну родину, у відповідь на запитання ведучого: “Що Ви готові віддати заради сім'ї?”, через деякий час відповідали: “Готова пожертвувати часом... Відмовитись від частини власних інтересів... Взяти на себе більше відповідальності”. Водночас, бажаючи придбати любов до себе, ці ж учасники у відповідь на пропозицію ведучого відмовитись від частини важкодосяжних цілей відразу відповідали: “Ні, нізащо!”. Зміст відповідей ілюструє характерну особливість ліцеїстів: в цілому реалістично оцінюючи засоби досягнення бажаних цілей, вони водночас неспроможні відмовитись від надмірно високих вимог до себе, які б труднощі це не створювало.

Програма тренінгу передбачала виконання учасниками домашніх завдань, спрямованих на закріплення інформації, отриманої під час заняття, підготовку до наступних занять, розширення знань старшокласників про себе та оточуючих. Представлені в програмі завдання для самостійної роботи залежно від їх змісту можна об'єднати в наступні групи:

- 1) завдання, орієнтовані на самопізнання, дослідження уявлень про себе, власних переживань та установок. Зазначені завдання використовуються на початкових заняттях і дають можливість через опис ординарних, на перший погляд, якостей та вподобань, дійти до опрацювання глибинних

переживань. Так, після першого заняття кожен учасник отримав заготовку у вигляді квітки, на пелюстках якої пропонувалось вказати три речі, що йому подобаються, три речі, що йому не подобаються, ім'я людини, якою він захоплюється, що би він хотів зробити в житті, чим саме він пишається. На окремих пелюстках можна було продовжити асоціації стосовно себе: “Якби я був квіткою/твариною/порою року/порою дня, це була б ..”

- 2) завдання, орієнтовані на дослідження особливостей взаємодії з оточуючими. В тренінгу використовувались завдання, для виконання яких старшокласникам необхідно було описати своє коло спілкування, позначивши емоційне наповнення зазначених стосунків або ж описати основні труднощі, що виникають при взаємодії з оточуючими. Зокрема, для домашнього завдання заняття 2 було використано модифіковане коло Дж. Раффіні [254], поділене на сектори, кожен з яких містить певне запитання. В нашому випадку ці питання стосувались особливостей спілкування, наприклад “В спілкуванні мені заважає...” При обговоренні старшокласників мали можливість дописати свої імена на роботах тих, хто дав схожі відповіді. Таке завдання дозволило учням не лише виявити наявні труднощі, але й зменшити відчуття унікальності власних проблем;
- 3) завдання, орієнтовані на усвідомлення та зміну поведінкових паттернів. Завдання даної групи розраховані на певний часовий проміжок, впродовж якого учні відстежують та фіксують власні переживання чи поведінкові реакції. Так, в період проведення тренінгу старшокласники вели емоційний щоденник, в якому щодня позначали свій стан, та поведінковий щоденник, де описували ситуації, що викликають тривогу, та способи їх відреагування;
- 4) завдання, призначені для засвоєння нової інформації або закріплення отриманої на занятті. Цю групу завдань складають переважно заздалегідь підібрані матеріали, які ведучий надає учасникам для самостійного опрацювання. Зазвичай це притчі, історії, цитати, інформаційні блоки, що ілюструють тему заняття та можуть слугувати поштовхом для роздумів.

Впровадження моделі оптимізації високого рівня тривожності у старшокласників гімназій та ліцеїв передбачає проведення з педагогами та батьками старшокласників спеціально організованих корекційних заходів, втілених у вигляді індивідуальних бесід та консультацій. Використання даної форми є доцільним з огляду як на організаційні (дорослих, що мають різні робочі графіки, досить складно зібрати разом у визначений час), так і на психологічні чинники (наявність пізнавальних обмежень, коли сприйняття нової інформації ускладнене через переконання людини, що їй вже все відомо). В якості допоміжних засобів доцільно також використовувати тематичні зустрічі із залученням фахівців різних профілів та обговоренням популярної літератури щодо особливостей взаємодії з дітьми. Подібні заходи не лише дозволяють батькам отримати нову інформацію, але й виступають в якості групи емоційної підтримки. Робота з батьками або особами, що їх замінюють, здійснювалась в межах п'яти лекцій-бесід, зміст яких представлений в таблиці 3.3.

Таблиця 3.3.

**Програма індивідуальних бесід для батьків або осіб, що їх замінюють,
старшокласників гімназій та ліцеїв**

Тема	Тривалість
Ситуації, що викликають тривогу у юнаків та дівчат.	50 хвилин
Особливості переживання тривоги.	50 хвилин
Особливості поведінки високотривожних юнаків та дівчат.	50 хвилин
Прийоми конструктивного спілкування.	50 хвилин
Як допомогти юнакові, що переживає сильну тривогу, опанувати себе.	50 хвилин

Метою першої та другої бесід є ознайомлення батьків зі змістом тривожних переживань старшокласників та основними поведінковими реакціями, що супроводжують стан тривоги. Для цього батькам пропонувалось обрати з переліку ситуацій, що можуть викликати тривогу, ті, що на їх думку, найбільше хвилюють їхніх дітей. Аналогічне завдання також виконали юнаки та дівчата. Аналіз отриманих відповідей дозволив зробити висновок про зміну змісту тривожних переживань старшокласників в зв'язку з актуальною соціально-політичною

ситуацією в країні. Так, якщо раніше провідні місця посідали сімейні проблеми, події майбутнього та конфлікти з друзями та коханими [247], то наразі 80% учнів відзначають як основне джерело хвилювань воєнні дії та мобілізацію. Водночас, провідні позиції зберегли і ті тривогогенні ситуації, що можна умовно назвати класичними для даного віку, зокрема, необхідність здійснення життєвого вибору, проблеми в стосунках з однолітками, можливість осоромитись перед оточуючими. Можна припустити, що сучасні старшокласники витримують подвійне емоційне навантаження, оскільки крім переживань, викликаних ситуаціями, що є нормативними для даного віку, змушені опановувати переживання, пов'язані з актуальною ситуацією в країні. Слід відзначити, що дві третини батьків на перше місце ставлять ті ж ситуації, що й діти, при цьому вони зазначають, що наявні обставини викликають сильну тривогу і у них. Водночас, близько третини батьків вважають, що їх дітей хвилюють переважно особистісні проблеми і наразі вони не переймаються ані власним майбутнім, ані актуальною ситуацією. В такому випадку дорослі беруть до уваги винятково зміст повсякденних турбот, ігноруючи глибинні переживання, що суттєво ускладнює адаптацію їх дітей.

Зміст другої бесіди складає ознайомлення батьків з основними проявами стану тривоги за допомогою спеціальної анкети, що містить перелік основних фізіологічних та поведінкових реакцій. Із запропонованого переліку реакцій батьки можуть обрати ті, що притаманні їх дитині, та за потреби додати власні варіанти. Третя бесіда присвячена аналізу негативних інтерпретацій поведінки високотривожних юнаків та дівчат. Зазвичай дорослі реагують на поведінку старшокласників стереотипно, беручи до уваги єдине звичне пояснення їхніх дій та переживань, що лише посилює хвилювання. Під час бесіди батьки отримують бланк з переліком можливих реакцій юнаків та дівчат в стані тривоги. Завдання дорослих – описати власні інтерпретації такої поведінки, а також додати альтернативний варіант пояснення та можливого реагування.

Метою заключних бесід є аналіз основних труднощів у спілкуванні з дітьми та формування навичок підтримки їх в складних ситуаціях. В межах цих бесід батьки мають можливість ознайомитись з основними помилками в спілкуванні, опанувати

прийоми ефективної комунікації, дізнатись, як допомогти дітям опанувати власне хвилювання.

Зміст бесід, призначених для педагогів, в цілому відповідає змісту відповідних бесід для батьків. Інформаційно-просвітницька робота щодо ознайомлення педагогів з психологічними особливостями високотривожних старшокласників здійснюється за схемою “формування навичок розпізнання стану тривоги—>корекція нереалістичних когнітивних інтерпретацій поведінки високотривожних старшокласників —> формування навичок надання допомоги та підтримки”. Зміст першої бесіди складає ознайомлення педагогів зі змістом тривожних переживань учнів та основними типами їх поведінки. Метою другої та третьої бесід є аналіз інтерпретацій вчителями поведінки учнів. Так, під час другої бесіди вчителі отримували бланк з переліком гіпотетичних ситуацій взаємодії з учнями, в якому необхідно було зазначити свою реакцію на поведінку учнів. Наведені ситуації аналізувались під час третього заняття, проте акцент зміщувався в бік аналізу переживань учнів, того, що насправді може означати їх поведінка, та можливих шляхів допомоги. Зміст четвертої та п'ятої бесід стосувався опрацювання альтернативних реакцій на поведінку учнів, формування навичок підтримки, ознайомлення вчителів зі сформованими рекомендаціями.

Матеріали, що використовувались під час бесід з батьками та педагогами, наведені в Додатку В та Додатку Д.

Після впровадження програми соціально-психологічного тренінгу в контрольній та експериментальній групах було проведено повторний психодіагностичний зріз, результати якого представлені в параграфі 3.3.

3.3. Результати впровадження програми корекційної роботи щодо оптимізації рівня тривожності у старшокласників гімназій та ліцеїв

Оцінка ефективності корекційного впливу здійснювалась шляхом послідовних психодіагностичних зрізів. Перший зріз був проведений до початку впровадження програми корекційної роботи і дав можливість зафіксувати початкові показники в

контрольній та експериментальній групах. Повторний психодіагностичний зріз, метою якого була фіксація динаміки змін тривожності та її психологічних чинників, був проведений після завершення тренінгової програми.

Для виявлення змін в рівнях прояву тривожності та її особистісних та мотиваційних чинників після проведеної корекційної роботи ми використали той же набір психодіагностичних методик, що і в констатувальному експерименті. Наведемо отримані дані.

Аналіз результатів дослідження за методикою “Шкала особистісної та ситуативної тривожності Ч. Спілбергера, Ю. Ханіна” в контрольній та експериментальній групах дає підстави стверджувати про зміни розподілу досліджуваних за рівнями прояву тривожності, як особистісної, так і ситуативної. Попри те, що основний інтерес для дослідження представляють, перш за все, показники особистісної тривожності, недоцільно залишати поза увагою суттєву динаміку показників ситуативної тривожності в експериментальній групі.

Таблиця 3.4.

Кількісні зміни в рівнях прояву ситуативної тривожності до та після проведення формувального експерименту

Рівень тривожності	Контрольна група(n=30)						Експериментальна група(n=30)					
	До екс.		Після екс.		Різниця		До екс.		Після екс.		Різниця	
	п	%	п	%	п	%	п	%	п	%	п	%
Низький	6	20	-	-	-	-	6	20	15	50	9	30
Середній	16	53,3	15	50	1	3,3	18	60	13	43,3	5	16,7
Високий	8	26,7	9	30	1	3,3	6	20	2	6,7	4	13,3

Згідно даних таблиці 3.4, частка учнів з високим рівнем ситуативної тривожності зменшилась в 3 рази (з 20% до 6,7%), натомість частка учнів, у яких відзначається низький рівень тривожності, зросла в 2,5 рази (з 20% до 50%). Значних змін в контрольній групі не зафіксовано.

Динаміка рівнів особистісної тривожності в контрольній та експериментальній групах представлена в таблиці 3.5.

Таблиця 3.5.

Кількісні зміни в рівнях прояву особистісної тривожності до та після проведення формувального експерименту

Рівень тривожності	Контрольна група (n=30)						Експериментальна група (n=30)					
	До екс.		Після екс.		Різниця		До екс.		Після екс.		Різниця	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Низький	2	6,7	2	6,7	-	-	2	6,7	3	10	1	3,3
Середній	11	36,7	9	30	2	6,7	10	33,3	18	63,3	8	30
Високий	17	56,6	19	63,3	2	6,7	18	60	9	30	9	30

Отримані дані свідчать про відсутність суттєвих зрушень щодо вищезазначеного показника в контрольній групі. З часу проведення першого діагностичного зрізу відзначається тенденція до зростання рівня тривожності. Натомість в експериментальній групі кількість досліджуваних з високим рівнем тривожності зменшилась вдвічі (з 60% до 30%), відповідно кількість досліджуваних з середнім рівнем – вдвічі збільшилась (з 33,3% до 63,3%).

Порівнюючи динаміку показників особистісної та ситуативної тривожності в експериментальній групі, слід відзначити ряд відмінностей. Так, якщо зниження рівня ситуативної тривожності відбувається за рахунок збільшення частки низькотривожних учнів, щодо показника особистісної тривожності спостерігається інша тенденція. Зниження рівня особистісної тривожності відображається, в першу чергу, на кількості досліджуваних з середнім рівнем даної риси, при цьому показник низького рівня не зазнає суттєвих змін (рис. 3.2.).

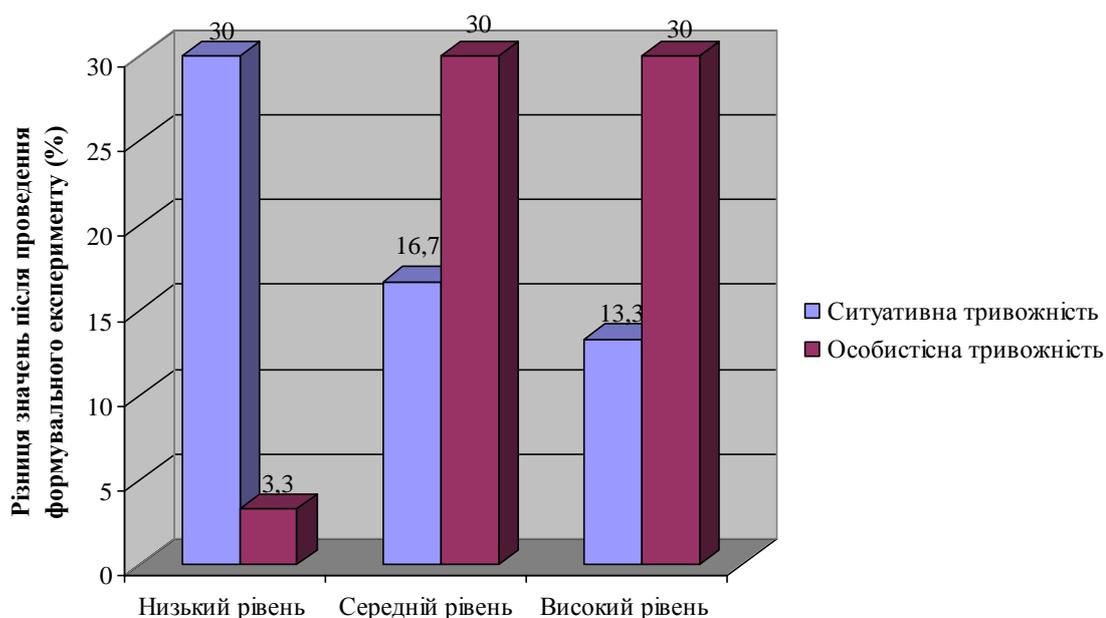


Рис. 3.2. Порівняння різниці значень рівнів особистісної та ситуативної тривожності після проведення формувального експерименту.

Виражену динаміку ситуативної тривожності можна пояснити тим, що в контексті нашого дослідження йдеться про ситуацію психологічного дослідження та оцінку якостей старшокласників сторонньою людиною. Оскільки за час проведення експерименту учні адаптувались до подібних обставин, рівень переживання тривоги суттєво знижується. Натомість особистісна тривожність охоплює широкий спектр різноманітних ситуацій, отже, потребує більше часу для суттєвого нівелювання. Нагадаємо, що в основу нашого дослідження покладене припущення про середній рівень особистісної тривожності як оптимальний для розвитку. Отже, значне збільшення кількості старшокласників, в яких зафіксовано середній рівень тривожності, свідчить про ефективність застосованих корекційних заходів.

У групі особистісних чинників тривожності досліджувались рівень самоствалення та його окремі елементи, ставлення старшокласників до власного минулого, теперішнього та майбутнього, а також відповідальність.

Динаміка рівнів самоствалення в досліджуваних контрольної та експериментальної груп після проведення формувального експерименту представлена в таблиці 3.6.

**Розподіл досліджуваних за рівнями самоствавлення до та після проведення
формульовального експерименту**

Рівень самоствавлення	Контрольна група (n=30)						Експериментальна група (n=30)					
	До екс.		Після екс.		Різниця		До екс.		Після екс.		Різниця	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Вкрай високий	1	3,3	1	3,3	-	-	2	6,7	-	-	2	6,7
Дуже високий	15	50	14	46,7	1	3,3	14	46,7	8	26,6	6	20
Високий рівень, що відповідає соціальному нормативу	11	36,7	12	40	1	3,3	10	33,3	14	46,7	4	13,4
Середній	3	10	3	10	-	-	4	13,3	8	26,7	4	13,4
Низький	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Вкрай низький	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

Дані, наведені в таблиці 3.6, вказують на ряд змін в розподілі рівнів самоствавлення. Так, якщо до проведення корекційного впливу в експериментальній групі переважав дуже високий рівень самоствавлення (46,7%), після проведення соціально-психологічного тренінгу провідні позиції посіли високий рівень, що відповідає соціальному нормативу (46,7%), та середній рівень самоствавлення (26,7%), тоді як вкрай високого рівня не зафіксовано. Нагадаємо, що високий рівень, що відповідає соціальному нормативу, та середній рівень самоствавлення трактуються в методиці як оптимальні, а дуже високий рівень – як менш сприятливий для розвитку. Дуже високий рівень самоствавлення може бути зафіксований в тому випадку, якщо учень переконаний у власній недосконалості, проте, намагаючись довести собі та іншим протилежне, оцінює свої якості максимально високо. Якщо старшокласник змінює уявлення про себе на краще, дізнається про власні сильні та слабкі сторони, потреба в подібному захисті

відпадає, тож відповідний показник знижується. Отже, можемо припустити, що після участі в тренінгу учні більш реалістично оцінюють власні можливості і не намагаються здаватися кращими, щоб самоствердитись. Результати дослідження окремих елементів самоствавлення дозволяють підтвердити наше припущення (табл. 3.7.).

Таблиця 3.7.

Кількісні зміни окремих елементів самоствавлення до та після формувального експерименту

Рівні прояву елементів самоствавлення		Контрольна група (n=30)						Експериментальна група (n=30)					
		До екс.		Після екс.		Різниця		До екс.		Після екс.		Різниця	
		n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	N	%
Поведінка	Вис.	24	80	24	80	-	-	23	76,7	24	80	1	3,3
	Сер.	6	20	6	20	-	-	6	20	6	20	-	-
	Низ.	-	-	-	-	-	-	1	3,3	-	-	1	3,3
Інтелект	Вис.	21	70	22	73,3	1	3,3	22	73,3	27	90	5	16,7
	Сер.	9	30	8	26,7	1	3,3	6	20	3	10	3	10
	Низ.	-	-	-	-	-	-	2	6,7	-	-	2	6,7
Ситуація в школі	Вис.	14	46,7	15	50	1	3,3	15	50	17	56,7	2	6,7
	Сер.	16	53,3	15	50	1	3,3	15	50	13	43,3	2	6,7
	Низ.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Зовнішність	Вис.	12	40	12	40	-	-	11	36,6	21	70	9	33,4
	Сер.	18	60	18	60	-	-	17	56,7	9	30	8	26,7
	Низ.	-	-	-	-	-	-	2	6,7	-	-	2	6,7
Вміння спілкуватись	Вис.	12	40	11	36,7	1	3,3	12	40	24	80	12	40
	Сер.	12	40	12	40	-	-	12	40	6	20	6	20
	Низ.	6	20	7	23,3	1	3,3	6	20	-	-	6	20

Щастя і задоволення життям	Вис.	22	73,3	22	73,3	-	-	21	70	24	80	3	10
	Сер.	8	26,7	8	26,7	-	-	9	30	6	20	3	10
	Низ.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Положення в сім'ї	Вис.	21	70	21	70	-	-	21	70	22	73,3	1	3,3
	Сер.	9	30	9	30	-	-	9	30	8	26,7	1	3,3
	Низ.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Впевненість в собі	Вис.	9	30	9	30	-	-	9	30	3	10	6	20
	Сер.	21	70	21	70	-	-	21	70	27	90	6	20
	Низ.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

Згідно даних таблиці 3.7, після здійснення корекційного впливу в експериментальній групі відзначаються зміни розподілу досліджуваних за оцінкою окремих сфер. Так, частка учнів, які високо оцінюють власні інтелектуальні можливості, зросла на 16,7% (з 73,3 до 90%), частка учнів, яким притаманна висока оцінка власної зовнішності та вміння спілкуватись, збільшилась вдвічі – з 36,6% до 70% та з 40% до 80% відповідно. Аналогічні зміни зафіксовані щодо показника оцінки задоволення життям. Водночас щодо показника оцінки впевненості в собі зафіксована тенденція протилежного спрямування: частка учнів з високими показниками зменшується (з 30% до 10%), частка з середніми показниками – зростає (з 70% до 90%). Слід відзначити, що високий рівень впевненості в собі трактується в методиці аналогічно до дуже високого рівня самоствавлення – як несприятливий варіант розвитку. Таким чином, зростання ряду показників та зниження інших свідчить про оптимізацію самоствавлення в цілому, готовність старшокласників визнавати як власні чесноти, так і недоліки, та зміну уявлень про себе на краще. Отримані дані доповнюють самозвіти учнів після проведення формувального експерименту, в яких вони часто зазначають, що стали впевненішими в собі.

Дослідження ставлення старшокласників до власного минулого, теперішнього та майбутнього після проведення формувального експерименту дало можливість виявити ряд кількісних та якісних змін (табл. 3.8.).

Таблиця 3.8.

Розподіл досліджуваних за типами ставлення до власного минулого, теперішнього та майбутнього до та після проведення формувального експерименту

Ставлення до власного минулого, теперішнього та майбутнього	Контрольна група (n=30)						Експериментальна група (n=30)					
	До екс.		Після екс.		Різниця		До екс.		Після екс.		Різниця	
	N	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Максимально оптимістичне	3	10	2	6,7	1	3,3	2	6,7	-	-	2	6,7
Реалістичне	21	70	21	70	-	-	22	73,3	27	90	5	16,7
Суперечливе	6	20	7	23,3	1	3,3	6	20	3	10	3	10

Дані таблиці 3.8 свідчать про значні зміни ставлення до минулого, теперішнього та майбутнього в експериментальній групі. Так, частка учнів, у яких відзначається реалістичне ставлення до власного минулого, теперішнього та майбутнього, зросла з 73,3% до 90%, водночас частка учнів з суперечливим ставленням зменшилась вдвічі – з 20% до 10%. Максимально оптимістичного ставлення після проведення формувального експерименту не зафіксовано. Оскільки зазначений тип ставлення часто має захисний характер і відображає прагнення учнів відмежуватись від усвідомлення майбутніх труднощів, отриманий результат можна розцінювати як позитивну зміну. Суттєвих змін за аналогічними показниками в контрольній групі не зафіксовано.

Зафіксовані в експериментальній групі зміни стосуються не лише кількісного співвідношення різних типів ставлення до минулого, теперішнього та майбутнього, але й змістового наповнення відповідей старшокласників. Результати первинного

зрізу, проведеного до здійснення корекційного впливу, підтвердили встановлену на етапі констатувального експерименту закономірність щодо вищого рівня сформованості часової перспективи учнів гімназій та ліцеїв. Учні ліцею значною мірою орієнтовані на майбутнє, мають чітко визначені плани та виокремлюють конкретні кроки щодо їх досягнення. Водночас відповіді старшокласників щодо майбутнього часто є безальтернативними та жорстко детермінованими установкою “досягнути саме поставленої цілі в чітко визначений термін”. Після проведення корекційного впливу зміст відповідей змінюється: старшокласники описують декілька альтернативних варіантів власного майбутнього, установка “досягнути поставленої цілі вчасно” поступається місцем установці “досягнути цілі, яка б задовольняла мене і оточуючих”. До прикладу, продовження речення “В майбутньому я мрію.. вдало здати ЗНО і вступити до медичного університету”, в кінцевому варіанті змінюється на “Стати справжнім лікарем, що допомагає своїм пацієнтам” (Наталя, 15 років). Таким чином, на перший план виходять не інструментальні, а термінальні цінності. Крім того, у відповідях учнів з'являються описи захоплень та мрій, що не пов'язані з досягненням професійних планів, та непригаманне для цієї категорії старшокласників прагнення отримати щось приємне від оточуючих. Наведені зміни в змісті відповідей старшокласників щодо майбутнього ми розцінюємо як підвищення усвідомлення цінності як майбутнього, так і теперішнього. Появу прагнення отримати турботу від оточуючих, своєрідний дозвіл для інших попіклуватись про себе, можна трактувати як наслідок формування навичок розподілу та делегування обов'язків.

Порівняння психодіагностичних зрізів свідчить про незначні зміни в рівнях відповідальності. Так, якщо до здійснення корекційного впливу частка учнів з середнім та високим рівнем відповідальності в контрольній групі становили 91% і 9% відповідно, після проведення тренінгу аналогічні показники були зафіксовані на рівні 90% і 10%, тож немає підстав стверджувати про суттєві зміни. Натомість в експериментальній групі частка учнів з високим рівнем відповідальності до експерименту становила 8%, з середнім – 92%. Після корекційного впливу частка учнів з високим рівнем відповідальності зросла до 13,4%, з середнім – зменшилась

до 86,6%. Низького рівня відповідальності не зафіксовано в жодній групі, ані до початку експерименту, ані по його завершенні. Попри те, що зростання рівня відповідальності не входило до переліку завдань формувального експерименту, отримані результати можна розцінювати як позитивне зрушення.

В групі мотиваційних чинників тривожності досліджувались різниця між самооцінкою та рівнем домагань, мотиви афіліації (прагнення прийняття та страх відторгнення) та мотиви досягнення (прагнення до успіху та уникання невдачі).

Результати дослідження самооцінки, рівня домагань та різниці між ними дають підстави стверджувати про наявність суттєвих позитивних зрушень в розподілі рівнів прояву зазначених показників (табл. 3.9.).

Таблиця 3.9.

Кількісні зміни в показниках самооцінки, рівня домагань, різниці між самооцінкою та рівнем домагань до та після проведення формувального експерименту

Рівні прояву		Контрольна група (n=30)						Експериментальна група (n=30)					
		До екс.		Після екс.		Різниця		До екс.		Після екс.		Різниця	
		n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Самооцінка	Низький	8	26,7	11	36,7	3	10	10	33,3	3	10	7	23,3
	Середній	10	33,3	11	36,7	1	3,4	8	26,7	12	40	4	13,3
	Високий	10	33,3	7	23,3	3	10	10	33,3	15	50	5	16,7
	Дуже високий	2	6,7	1	3,3	1	3,4	2	6,7	-	-	2	6,7
Рівень домагань	Низький	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	Середній	5	16,7	5	16,7	-	-	6	20	6	20	-	-
	Високий	14	46,7	12	40	2	6,7	12	40	18	60	6	20
	Дуже високий	11	36,6	12	40	1	3,4	12	40	6	20	6	20
Різниця	Слабка	2	6,7	1	3,3	1	3,4	2	6,8	-	-	2	6,8
	Помірна	15	50	15	50	-	-	14	46,6	23	76,7	9	30,1
	Значна	13	43,3	14	46,7	1	3,3	14	46,6	7	23,3	7	23,3

Дані початкового зрізу засвідчили специфічний розподіл досліджуваних за рівнем самооцінки: у вибірці переважали її високий та низький варіанти. Після здійснення корекційного впливу провідні позиції в експериментальній групі посіли високий та середній варіанти самооцінки, тоді як частка низького варіанту суттєво зменшилась. Водночас частка досліджуваних з високим рівнем домагань зросла на 20% (з 40% до 60%), тоді як частка досліджуваних з дуже високим рівнем домагань зменшилась. В експериментальній групі також зафіксовано зростання частки досліджуваних, в яких відзначається помірна різниця між самооцінкою та рівнем домагань – з 46,6% до 76,7%. Таким чином, після здійснення корекційного впливу в експериментальній групі переважають середній та високий варіанти самооцінки в поєднанні з високим та дуже високим рівнем домагань, при цьому різниця між цими показниками є помірною. Узгодження показників самооцінки та рівня домагань свідчить про зміну уявлень старшокласників про себе.

Динаміка мотивації афіліації після проведення формувального експерименту представлена в таблиці 3.10.

Таблиця 3.10.

Кількісні показники мотивів афіліації до та після проведення формувального експерименту

Мотив, що переважає	Контрольна група (n=30)						Експериментальна група (n=30)					
	До екс.		Після екс.		Різниця		До екс.		Після екс.		Різниця	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Прагнення прийняття	18	60	18	60	-	-	18	60	24	80	6	20
Страх відторгнення	12	40	12	20	-	-	12	40	6	20	6	20

Згідно даних таблиці 3.10, в експериментальній групі частка учнів, в яких переважає мотив прагнення прийняття, зросла майже в 1,5 рази – з 60% до 80%. Змін в контрольній групі не зафіксовано. Слід відзначити, що прагнення бути більш відкритими в стосунках з іншими людьми, порозумітись з оточуючими, позбутись

перешкод, що заважають в спілкуванні, займало провідну позицію серед переліку очікувань старшокласників, які вони висловлювали на першому занятті.

Дослідження динаміки показників мотивації досягнення свідчить про зміни розподілу мотивів в експериментальній групі.

Таблиця 3.11.

Кількісні зміни мотивів досягнення до та після проведення формувального експерименту

Мотив, що переважає	Контрольна група (n=30)						Експериментальна група (n=30)					
	До екс.		Після екс.		Різниця		До екс.		Після екс.		Різниця	
	п	%	п	%	п	%	п	%	п	%	п	%
Прагнення успіху	2	6,7	2	6,7	-	-	3	10	9	30	6	20
Уникання невдачі	1	3,3	1	3,3	-	-	1	3,3	-	-	1	3,3
Мотиви виражені однаково	27	90	27	90	-	-	26	86,7	21	70	5	16,7

Згідно даних таблиці 3.11 змін в контрольній групі не зафіксовано. Водночас в експериментальній групі кількість досліджуваних, в яких переважає мотив прагнення успіху, збільшилась на 20%, домінування мотиву уникання невдачі не зафіксовано. Слід відзначити, що зміна мотивації досягнення на користь переважання мотиву прагнення успіху свідчить про зменшення дії зазначеного чинника і формування передумов для подальшої стабілізації зниженого внаслідок корекційного впливу рівня тривожності.

Для статистичної перевірки значущості відмінностей у контрольній та експериментальній групах після завершення формувального експерименту було обчислено емпіричне значення t-критерію Стьюдента. У контрольній групі статистично значущих відмінностей встановити не вдалось. В експериментальній групі виявлено статистично значущі відмінності в рівнях прояву особистісної ($t=3,32, p \leq 0,01$) та ситуативної тривожності ($t=3,40, p \leq 0,01$) та окремих її чинників (табл. 3.12.).

Таблиця 3.12.

Емпіричні значення t-критерію Стьюдента після проведення корекційного впливу в експериментальній групі

	Показник	Значення t-критерію Стьюдента	Рівень значущості (p)
	Особистісна тривожність	-3,32	0,01
	Ситуативна тривожність	-3,40	0,01
Особистісні чинники			
	Загальне самоствавлення	2,25	0,01
Елементи самоствавлення	Поведінка	1,05	0,52
	Інтелект	2,47	0,01
	Ситуація в школі	1,67	0,55
	Зовнішність	2,89	0,01
	Вміння спілкуватись	2,90	0,01
	Щастя	2,54	0,01
	Положення в сім'ї	1,58	0,38
	Впевненість в собі	3,02	0,01
	Ставлення до минулого, теперішнього та майбутнього	-2,19	0,01
	Самооцінка	2,98	0,01
	Відповідальність	1,99	0,01
Мотиваційні чинники			
	Рівень домагань	-2,01	0,01
	Різниця між самооцінкою та рівнем домагань	-3,02	0,01
Мотиви афіліації	Прагнення прийняття	2,25	0,01
	Страх відторгнення	-2,25	0,01
	Прагнення успіху	2,68	0,01

Примітки: курсивом виділено статистично значущі взаємозв'язки.

Таким чином, аналіз показників тривожності та її особистісних та мотиваційних чинників засвідчив ряд позитивних зрушень після проведення формувального експерименту. Зокрема, в досліджуваних експериментальній групі суттєво знизився рівень особистісної та ситуативної тривожності, зросли показники самоствавлення та відповідальності, підвищився рівень самооцінки, що, в свою чергу, зумовило зменшення різниці між зазначеним показником та рівнем домагань, ставлення до минулого, теперішнього та майбутнього змінилось в бік переважання реалістичного типу, розподіл мотивів афіліації та досягнення змінився на користь мотиву прагнення прийняття та прагнення успіху відповідно. Порівняльний аналіз за t-критерієм Стюдента засвідчив статистичну значущість отриманих даних. Отже, розроблену програму оптимізації високого рівня тривожності у старшокласників гімназій та ліцеїв можна вважати ефективною, а припущення про можливість корекції тривожності шляхом зниження дії її чинників, специфічних для досліджуваної категорії учнів, засобами активного соціально-психологічного навчання доведеним. Цей висновок також підтверджується змістом самозвітів учасників групи, написаних по закінченню формувального експерименту. Наводимо висловлювання окремих учнів:

- “За час тренінгу дізнався багато нового не лише про себе, але й про своїх однокласників – тепер розумію краще і їх, і себе. Взагалі в житті стало менше конфліктів.” (Дмитро К.);

- “Дуже сподобались вправи, де ми розказували про гарні якості одне одного. Коли мені стає сумно, пригадую, як багато в мене позитивних якостей.” (Сергій П.);

- “Я стала впевненішою в собі – це головне! Не треба нічого нікому доводити, постійно захищатись. Я задоволена собою і почуваюсь набагато спокійніше.” (Оксана Р.);

- “Спасибі за вправи, де ми говорили одне про одного – ніколи не думала, що оточуючі такої гарної думки про мене. Я стала впевненішою в собі.” (Олена Ч.);

- “Зник мій улюблений страх – виступів перед людьми. Взагалі стала менше хвилюватись і переживати через дрібниці.” (Віра М.);

- “Головне, що змінилось – я зрозуміла, що не можу бути завжди ідеальною і всім подобатись. А ще я знаю, що така, як є, достатньо хороша, принаймні, для себе самої. Нарешті я починаю себе любити.” (Руслана Н.).

Отримані результати дозволили сформулювати ряд рекомендацій для старшокласників гімназій та ліцеїв, їх вчителів та батьків.

1) Рекомендації для учнів.

Схильність часто тривожитись – не аномалія, а цілком звичайна річ. Коли Вам здається, що на Вашу недоладну поведінку звертають увагу оточуючі, озирніться довкола себе: як мінімум двоє людей часто червоніють (при цьому вони впевнені, що це бачать всі навколо – і Ви також), хтось дуже соромиться, хтось не може впоратись з власним гнівом. Переважна більшість молодих людей переймається недоліками, які насправді не такі страшні, як видаються. Ваша проблема не унікальна, тож її можна подолати!

Спробуйте пригадати, а краще – скласти список ситуацій, які зазвичай викликають у Вас тривогу. Поруч з ним запишіть перелік тих ситуацій, в яких Ви почуваетесь спокійно або з якими можете впоратись. Перегляньте обидва списки – другий зазвичай є більшим за перший. Отже, тривога не переслідує Вас постійно і з часом другий список збільшуватиметься. Поверніться до першого списку: чи є в ньому ситуації, що від Вас залежать, і такі, якими Ви не можете керувати? Спробуйте дати собі дозвіл не втручатись в хід ситуацій, які Ви не можете змінити.

В ситуації, що не залежить від вольових зусиль і може тривати невизначений період часу, встановіть, що саме Ви можете зробити, а що понад Ваші сили. Потурбуйте про себе: намагайтесь дотримуватись звичного розпорядку дня та займатись повсякденними справами, навіть якщо це видається безглуздим.

Часто тривога виникає тоді, коли певна ціль стає для людини надважливою. Подумайте, чи справді бажана мета варта надмірних зусиль. Що Ви отримаєте, якщо її досягнете? Що зміниться, якщо Вам не вдасться досягнути бажаного?

При підготовці до олімпіад чи іспитів враховуйте межі власних можливостей. Надмірні зусилля часто можуть призвести до протилежних наслідків. Якщо мозок надмірно навантажити однотипною інформацією, він може зіграти злий жарт,

подарувавши Вам постійне сильне переживання тривоги. Дозвольте собі відпочинок: хоча б півгодини на день витратьте на речі, що не мають жодного стосунку до навчання: прогулянку, слухання музики, читання чи “солодке неробство”.

Те, як Ви почуваетесь в певний момент, впливає на враження, яке Ви справляєте, і на здатність спілкуватись загалом. Якщо Ви надмірно схвильовані, природно, що Ваші реакції будуть інакшими, ніж зазвичай. Проте і дорікати собі за це не варто, краще спробуйте опанувати себе.

Визначте для себе набір засобів, якими Ви могли б скористатись для подолання тривоги. В ситуації, що викликає тривогу, можна:

- пригадати ситуації, з якими Ви зуміли впоратися раніше;
- уявити подальший розвиток ситуації, доводячи її до абсурду;
- скористатись логікою від зворотнього і уявити, скільки набагато гірших ситуацій з Вами не трапилось;
- зосередитись на окремих деталях ситуації, відволікаючись від її загального значення;
- задати собі запитання: “Чому саме я тривожусь?”, “Що це переживання намагається мені повідомити?”;
- перемкнути свою увагу на щось інше;
- зайнятись рутинною одноманітною роботою, яка не потребує вигадливості: можна привести до ладу свої речі, записи, впорядкувати файли в пам'яті комп'ютера;
- використати фізичне навантаження: прогулянки, біг, заняття спортом або фізична праця допомагають зняти напругу;
- викласти свої переживання на папері;
- використати гумор.

Цей перелік можна доповнити самостійно.

Не бійтесь помилитись і отримати дозу критики. Помилки свідчать про те, що Ви робите зусилля, щоб досягнути бажаного і отримуєте новий досвід, критику ж варто сприймати як відзнаку – тих, хто нічого не вартий, зазвичай не критикують.

Тривога може бути корисною. Вона слугує своєрідним сигналом про небезпеку та допомагає мобілізувати сили. Тож варто сприймати її не як ворога, якого треба подолати, а як дракона, якого можна приручити. Крім того, поява тривоги свідчить, що Ви залишили звичну зону комфорту, а отже, стоїте на порозі змін та нових досягнень.

2) Рекомендації для батьків.

В певному сенсі, Вас можна привітати: Ваш син чи донька може набагато більше, ніж однолітки, відповідально ставиться до своїх справ, усвідомлює їх важливість, намагається все робити якнайкраще, і, без сумніву, серйозно ставиться до обов'язків – адже вони викликають у нього чи неї стільки хвилювання. Жаль лише, якщо так триватиме і надалі, цих чудових якостей ніхто не помітить – сильне хвилювання завадить їх проявити. Проте все можна виправити.

Ваша дитина потребує підтримки. Жодні успіхи і чесноти не відмінюють того факту, що з багатьма ситуаціями вона стикається вперше, отже їй складно. Зробіть щоденним ритуалом Вашої сім'ї нагадування одне одному про те, що Ви та діти вмiєте робити добре.

Що робити, якщо знайти потрібні слова часом буває досить важко? Спробуйте разом з дитиною скласти своєрідний антирейтинг: перелік фраз, яких вона точно не хотіла б почути, коли хвилюється. До прикладу, до такого списку могли б потрапити вирази: “Все буде добре”, “Це все дурниці, нічим перейматись”, “Ну, якщо через кожную дрібницю так переживати..”, “З тобою завжди якісь проблеми”, “Треба було вчинити інакше”. Часто для того, щоб зменшити хвилювання, достатньо просто обійняти або вислухати.

Переваги дитини, коли вона тривожиться, часто починають працювати проти неї. Її розум дозволяє їй передбачити можливі варіанти розвитку будь-якої ситуації, проте він також допоможе їй вигадати безліч неприємних наслідків. Якщо Ви впевнені, що син чи донька переоцінює ситуацію, не кажіть “Тобі здається”, краще спокійно проаналізуйте її в деталях.

Все добре в міру. Випускні іспити та вступ до ВНЗ, безсумнівно, дуже важливі, проте якщо кожен ранок розпочинати нагадуванням про те, скільки часу

залишилось до ЗНО, до моменту іспиту тривога дитини сягне небачених меж і може суттєво вплинути на результат. Виділіть для дитини час, який вона витратить так, як забажає. Слідкуйте за тим, щоб в розпорядку дня Вашої дитини був час для відпочинку.

В ситуації, яка понад силу не лише Вашій дитині, а й Вам, не намагайтесь зробити неможливе і не обіцяйте того, чого не зможете виконати. Краще чесно визнати свої переживання, запевнивши при цьому дитину, що Ви поруч і зможете допомогти одне одному.

3) Рекомендації для вчителів.

Тривожний учень в класі – не найгірша кара для вчителя. Він не влаштовує істерик, не кидається посеред уроку на однокласників з кулаками, а коли йому погано, часто просто ціпеніє і не скаржиться. Проте саме через свою умовну зручність такі учні часто залишаються без допомоги. Від Ваших зусиль значною мірою залежить, чи зможуть вони проявити себе в класі.

Ваші учні часто якісно відрізняються від своїх однолітків: вони багато знають і вміють, чітко усвідомлюють, чого хочуть від життя. Проте емоційно вони все ще залишаються дітьми і потребують підтримки. Спробуйте поєднати повагу та підтримку.

Що Ви зазвичай робите, коли хтось з Ваших учнів надмірно тривожиться? Намагаєтесь заспокоїти, дратуєтесь? В такій ситуації можна використати альтернативні способи: перемкнути увагу учня, описати йому його стан, нагадати про те, що він чи вона робить добре, сісти поруч і взяти за руку. Перелік можна продовжити.

Тривожні учні надають надмірно важливого значення своїм обов'язкам, особливо, якщо їх делегували їм значущі люди, в тому числі і Ви. Час від часу говоріть їм, як високо Ви цінуєте їхню роботу, також можна пояснити, що Ви не зміните своє ставлення, навіть якщо вони з чимось не впораються. Якщо ж тривожний учень має багато обов'язків, буде справедливим, якщо він отримає певні привілеї.

Критика корисна в помірних дозах. Чесноти учнів для Вас часто є самоочевидними, тож, на перший погляд, немає потреби нагадувати про них ще раз. Ваша логіка може виглядати приблизно так: “В цього учня все гаразд, треба лише виправити один недолік”, тоді як учні часто мислять з точністю до навпаки: “Мені нагадують лише про недолік, невже в мене немає нічого хорошого?” Спробуйте підрахувати, скільки разів на день Ви звертаєте увагу учнів на те, що вони роблять не так, а скільки – на їх позитивні якості. Якщо ж хочете зробити учневі зауваження, намагайтесь оцінювати винятково окремі його вчинки, а не особистість в цілому.

Замініть похвалу позитивним зворотнім зв'язком. Якщо похвала абстрактна, зворотній зв'язок зосереджений на конкретних речах і дає більше інформації. Так, замість стандартної похвали “Ти – хороша дівчина”, можна сказати “Мені подобається, як ти відповідально ставишся до всіх доручень або “Знаєш, ти змінюєшся. Є речі, які ти робиш все краще”. В такий спосіб Ви зможете повідомити учням про їх сильні сторони, крім того, застосовувати позитивний зворотній зв'язок можна досить часто.

Тривожність часто асоціюють з відповідальним ставленням до справи, готовністю виконувати свої обов'язки. Проте зі зниженням рівня тривожності ці чудові якості не зникнуть, водночас емоційний стан учня зміниться на краще і він зуміє показати все, на що спроможний.

Висновки до третього розділу

1. Теоретичним підґрунтям формувального експерименту є особистісно-орієнтований підхід, сутність якого складають положення про особистісне зростання як процес поєднання в свідомості людини універсальної та індивідуальної систем цінностей, остання з яких створюється сукупністю вчинків особистості.

2. Корекція особистісної тривожності може здійснюватися як безпосередньо, шляхом опанування навичок подолання стану тривоги, так і опосередковано, шляхом зниження дії основних чинників, що впливають на її формування.

3. Модель оптимізації високого рівня тривожності у старшокласників гімназій та ліцеїв, спрямована на зниження дії основних чинників виникнення даної риси (оптимізацію рівня самоствалення, зміну типу ставлення до минулого, теперішнього

та майбутнього, зменшення впливу мотивів страху відторгнення та уникання невдачі, зменшення різниці між самооцінкою та рівнем домагань за рахунок підвищення самооцінки) та формування навичок опанування тривоги, поєднує корекційні заходи, призначені для учнів, і роботу з їх найближчим оточенням – педагогами та батьками, передбачає здійснення корекційного впливу за допомогою засобів активного соціально-психологічного навчання, зокрема, соціально-психологічного тренінгу.

4. Результатом впровадження системи корекційних заходів, спрямованих на зниження високого рівня тривожності у старшокласників, є зміна розподілу досліджуваних за рівнями прояву тривожності. Так, частка старшокласників, в яких зафіксовано високий рівень особистісної тривожності, після проведення формувального експерименту знизилась вдвічі, натомість частка досліджуваних з середнім рівнем особистісної тривожності значно збільшилась.

Спрямований корекційний вплив засобами активного соціально-психологічного навчання дозволяє зменшити дію особистісних та мотиваційних чинників тривожності, зокрема, зменшити різницю між самооцінкою та рівнем домагань, знизити вплив мотивів страху відторгнення та уникання невдачі, змінити уявлення старшокласників про власне минуле, теперішнє та майбутнє, підвищити рівень самоствалення та відповідальності.

5. Ефективність програми оптимізації високого рівня тривожності також проявилась у якісних змінах поведінки старшокласників. Учні відзначають, що стали більш терпимими до власних недоліків та недоліків оточуючих, що призвело до зменшення кількості конфліктів, почали поводити себе впевненіше; в ситуаціях, що викликають хвилювання, використовують навички опанування тривоги.

6. Сформульовані методичні рекомендації для учнів, вчителів та батьків, спрямовані на оптимізацію тривожності, є ефективними за умови їх комплексного використання всіма учасниками навчально-виховного процесу та зумовлюють не лише зниження рівня прояву досліджуваної риси, але й забезпечують особистісне зростання учнівської молоді.

Зміст третього розділу представлений в наступних публікаціях:

1. Петренко В. Коррекция личностной тревожности у старшеклассников общеобразовательных учебных заведений нового типа средствами социально-психологического тренинга / В. Петренко // Телавский государственный университет им. Якова Гогешашвили. Сборник научных трудов. Telavi State University. Transactions # 1 (28) 2015. – С. 115-118.

ВИСНОВКИ

У дисертації представлено теоретичне узагальнення та емпіричне дослідження проблеми психологічної корекції особистісної тривожності у старшокласників гімназій та ліцеїв, що виявилось у визначенні теоретичних підходів до проблеми, вивченні особливостей прояву тривожності у старшокласників різних типів загальноосвітніх навчальних закладів, виявленні психологічних чинників особистісної тривожності в учнів гімназій та ліцеїв, обґрунтуванні і розробці моделі та апробації програми оптимізації тривожності у старшокласників гімназій та ліцеїв, формулюванні ряду практичних рекомендацій для батьків, педагогів та учнів гімназій та ліцеїв.

1. Тривожність як особистісна якість проявляється рядом фізіологічних, афективних і поведінкових реакцій та впливає на загальний емоційний стан, організацію поведінки і діяльності. Залежно від інтенсивності та тривалості переживань може бути як ситуативною, так і особистісною. Особистісна тривожність визначається як схильність індивіда до частого та інтенсивного переживання тривоги в поєднанні з низьким порогом виникнення реакції тривоги та характеризується яскраво вираженою віковою специфікою, що проявляється у її змісті, джерелах, формах прояву та компенсації. Тривожність в ранньому юнацькому віці зумовлюється сукупністю зовнішніх та внутрішніх чинників, в тому числі організацією навчально-виховного процесу, зокрема, типом загальноосвітніх навчальних закладів, що відрізняються за інтенсивністю навантаження, спрямованістю на вибір життєвого шляху, рівнем вимог до учнів.

2. Виявлений високий рівень особистісної тривожності в ранньому юнацькому віці зумовлюється наступними психологічними чинниками: особистісними (дисгармонійне самоствалення, суперечливе ставлення до власного минулого, теперішнього та майбутнього, неадекватна самооцінка), адаптаційними (переважання екстернального локусу контролю, соціально-психологічна дезадаптованість) та мотиваційними (суперечливий рівень домагань, мотиви афіліації, мотиви досягнення). Тривожність учнів загальноосвітніх шкіл та учнів гімназій та ліцеїв значно відрізняється за показниками рівнів прояву та специфікою

дії психологічних чинників, що її викликають. Так, частка високотривожних старшокласників у групі учнів гімназій та ліцеїв є вдвічі більшою за аналогічний показник у групі учнів загальноосвітніх шкіл. При цьому високий рівень тривожності у старшокласників загальноосвітніх шкіл зумовлюється особистісними, адаптаційними та мотиваційними чинниками, тоді як для учнів гімназій та ліцеїв провідними є особистісні та мотиваційні чинники.

3. Специфічними чинниками виникнення тривожності для старшокласників гімназій та ліцеїв є значна різниця між самооцінкою та рівнем домагань (поєднання високого та дуже високого рівня домагань з низькою та середньою самооцінкою) та переважання мотиву уникання невдачі. Виявлення вищезгаданих чинників зумовлює необхідність формування системи корекційних заходів з оптимізації тривожності старшокласників, які навчаються у гімназіях та ліцеях, з урахуванням психологічних особливостей зазначеної категорії учнів.

4. Теоретичним підґрунтям формувального експерименту з оптимізації тривожності учнів гімназій та ліцеїв є положення особистісно-орієнтованого підходу про особистісне зростання як процес поєднання в свідомості людини універсальної та індивідуальної систем цінностей, остання з яких створюється сукупністю вчинків особистості; положення когнітивно-поведінкового підходу, згідно з яким оптимізація тривожності можлива шляхом розвитку “виконавської компетентності” щодо ситуацій, в яких вона найчастіше проявляється; концепції інтегральної індивідуальності, за якою змістові властивості особистості, що відображають ставлення людини до себе та світу, формуються в процесі розвитку, взаємодіють між собою та можуть змінюватись внаслідок спрямованого впливу, в тому числі і психологічної корекції.

5. Авторська модель оптимізації тривожності старшокласників гімназій та ліцеїв спрямована на зниження дії основних чинників її виникнення (оптимізацію рівня самоствалення, зміну типу ставлення до минулого, теперішнього та майбутнього, перерозподіл відповідальності, зменшення впливу мотивів страху відторгнення та уникання невдачі, зменшення різниці між самооцінкою та рівнем домагань) та формування навичок опанування тривоги, включає в себе як

здійснення корекційного впливу безпосередньо в групі старшокласників засобами активного соціально-психологічного навчання, так роботу з їх вчителями та батьками, спрямовану на забезпечення підтримки набутих змін в межах найближчого оточення.

6. Ефективність апробації та впровадження програми оптимізації тривожності у старшокласників гімназій та ліцеїв проявляється в суттєвому зниженні рівня тривожності та послабленні дії її чинників. Зокрема, після здійснення корекційного впливу в експериментальній групі частка старшокласників, у яких зафіксовано високий рівень тривожності, зменшилась вдвічі, натомість частка досліджуваних з середнім рівнем особистісної тривожності значно збільшилась. Також відзначається зменшення дії особистісних та мотиваційних чинників: зменшення у вибірці частки дуже високого та низького типів самоствавлення, зміна типу ставлення до минулого, теперішнього та майбутнього, послаблення дії мотивів страху відторгнення та уникання невдачі, зменшення різниці між самооцінкою та рівнем домагань за рахунок зростання самооцінки. Це проявилось у ряді якісних змін в поведінці та установках старшокласників, зокрема, зростанні впевненості в собі, перерозподілі відповідальності за здійснення самостійного вибору, використанні альтернативних поведінкових паттернів у ситуаціях, що викликають тривогу.

Методичні рекомендації для учнів, вчителів та батьків, запропоновані в роботі, спрямовані на оптимізацію тривожності, закріплення набутих внаслідок корекційного впливу змін та особистісне зростання учнівської молоді.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів зазначеної проблеми. Подальшого вивчення потребують питання впливу найближчого оточення на формування рівня тривожності старшокласників, взаємозв'язку рівня прояву тривожності та конкретного профілю навчального закладу, особливостей прояву зазначеної якості залежно від статі, показників успішності та статусу учня серед однолітків.

Список використаної літератури

1. Аболин Л. М. Психологические механизмы эмоциональной устойчивости человека / Л. М. Аболин. – Казань: Изд-во Казанского университета, 1987. – 261 с.
2. Александровский Ю. А. Пограничные психические расстройства / Ю. А. Александровский. – М.: Медицина, 1993. – 260 с.
3. Алхазидшвили А. А. Исследования уровня тревожности в экспериментальном и обычном классах / А. А. Алхазидшвили, Н. В. Имедадзе // Экспериментальные исследования по проблемам перестройки начального обучения. – Тбилиси, 1969. – С. 447-459.
4. Анастаси А. Психологическое тестирование / А. Анастаси, С. Урбина. – СПб.: Питер, 2005. – 688 с.
5. Андрійчук І. П. Формування позитивної Я-концепції майбутніх психологів : дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 / І. П. Андрійчук. – НПУ імені М. П. Драгоманова. – К., 2002. – 208 с.
6. Анн Л. Ф. Психологический тренинг с подростками / Л. Ф. Анн. – СПб.: Питер, 2007. – 271 с.
7. Аракелов Г. Г. Психофизиологический метод оценки тревожности / Г. Г. Аракелов, Н. Е. Лисенко, Е. К. Шотт // Психологический журнал. – 1997. – № 2. – С. 102-113.
8. Артюхова Т. Ю. Психологические механизмы коррекции состояния тревожности личности: автореф. дис. на соискание науч. степени канд. психол. наук: спец. 19.00.01 / Т. Ю. Артюхова. – Новосибирск, 2000. – 23 с.
9. Астапов В. М. Тревожность у детей / В. М. Астапов. – СПб.: Питер, 2004. – 224 с.
10. Астапов В. М. Функциональный подход к изучению состояния тревоги / В. М. Астапов // Тревога и тревожность. – СПб.: Питер, 2001. – С. 156-165.
11. Бажин Е. Ф. Опросник уровня субъективного контроля / Е. Ф. Бажин, Е. А. Голынкина, А. М. Эткинд. – М.: Смысл, 1993. – 16 с.
12. Бек А. Техника когнитивной терапии / А. Бек // Консультативная психология и психотерапия. – 1996. – № 3. – С. 40-49.

13. Березин Ф. Б. Психическая и психофизиологическая адаптация человека / Ф. Б. Березин. – Л.: Наука, 1988. – 120 с.
14. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание / Р. Бернс. – М.: Прогресс, 1986. – 449 с.
15. Бех І. Д. Виховання особистості. В 2 книгах. Книга 1. Особистісно-орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади / І. Д. Бех. – К.: Либідь, 2003. – 280 с.
16. Божович Л. И. Избранные психологические труды. Психология формирования личности / Л. И. Божович. – М., 1995. – 468 с.
17. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л. И. Божович. – СПб.: Питер, 2008. – 398 с.
18. Большой психологический словарь / Под ред. Б. Г. Мещерякова, В. П. Зинченко. – СПб.: Прайм-Эвроник, 2002. – 672 с.
19. Бороздина Л. В. Теоретико-экспериментальное исследование самооценки : автореф. дис. на соискание науч. степени доктора психолог. наук / Л. В. Бороздина. – М.: МГУ, 1999. – 30 с.
20. Бороздина Л. В. Триада риска в онтогенезе / Л. В. Бороздина, О. В. Пукинска // Вопросы психологии. – 2010. – № 6. – С.24-32.
21. Бороздина Л. В. Увеличение индекса тревожности при расхождении уровней самооценки и притязаний / Л. В. Бороздина, Е. А. Залученова // Вопросы психологии. – 1993. – № 1. – С. 104-113.
22. Броннер К. Индустриальные последствия стресса / К. Броннер // Эмоциональный стресс. – Л., 1970. – С. 261-274.
23. Булах І. С. Психологія особистісного зростання підлітка: монографія / І. С. Булах. – К.: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2003. – 340 с.
24. Вартанова И. И. Личность старшеклассника: мотивация и система ценностей / И. И. Вартанова // Вопросы психологии. – 2012. – № 3. – С. 3-11.
25. Васьковська С. В. Про дитячу тривожність / С. В. Васьковська // Початкова школа. – 1993. – № 9. – С. 8-11.

26. Васьковська С. В. Профілактика шкільної тривожності / С. В. Васьковська // Соціальна педагогіка і активність особистості: науково-методичне видання. За ред. В. Слюсаренка. – Суми: ВВП “Мрія” ЛТД, 1994. – С. 452-456.
27. Вачков И. В. Окна в мир тренинга. Методологические основы субъектного подхода к групповой работе / И. В. Вачков, С. Д. Дерябо. – СПб.: Речь, 2004. – 272 с.
28. Вачков И. В. Психология тренинговой работы. Содержательные, организационные и методические аспекты ведения тренинговой группы / И. В. Вачков. – М., Эксмо, 2007. – 416 с.
29. Вачков И. В. Я и мой внутренний мир. Психология для старшеклассников / И. Вачков, М. Битянова. – СПб.: Питер, 2009. – 192 с.
30. Венгер А. Л. Психологические рисуночные тесты: иллюстрированное руководство / А. Л. Венгер. – М.: Владос-Пресс, 2003. – 160 с.
31. Выготский Л. С. Собрание сочинений. В 6-ти т. Т.4. Детская психология / Л. С. Выготский. – М.: Педагогика, 1984. – 432 с.
32. Виховання здорового способу життя: тренінг для підлітків / Укл.: О. В. Головіна, О. С. Лісова. – Чернівці, 2003. – 66 с.
33. Вилюнас В. К. Психология эмоций / В. К. Вилюнас. – СПб.: Питер, 2006. – 496 с.
34. Водяха С. А. Коррекция тревожности в процессе формирования креативности в раннем юношеском возрасте : автореф. дис. на соискание науч. степени канд. психол. наук : спец. 19.00.07 / С. А. Водяха. – Казань, 2000. – 21 с.
35. Возрастно-психологический подход в консультировании детей и подростков / Г. В. Бурменская, Е. И. Захарова, О. А. Карабанова, А. Г. Лидерс. – М.: Академия, 2002. – 405 с.
36. Волков Б. С. Психология юности и молодости / Б. С. Волков. – М.: Академический проект: Трикста, 2006. – 256 с.
37. Габдреева Г. Ш. Формирование способности к самоуправлению психическим состоянием у студентов с высоким уровнем тревожности : автореф. дис. на соискание науч. степени канд. психол. наук : спец. 19.00.07 / Г. Ш. Габдреева. – М., 1990. – 25 с.

38. Гаранькова И. Ю. Тревожность школьников в условиях социально-экономического кризиса: от подросткового к юношескому возрасту : автореф. дис. на соискание науч. степени канд. психол. наук : спец. 19.00.01 / И. Ю. Гаранькова. – Пермь, 2000. – 26 с.
39. Гарбузов В. Юность: возможности возраста / В. Гарбузов // Семья и школа. – 1988. – № 9. – С. 32-33.
40. Гинзбург М. Р. Личностное самоопределение как психологическая проблема / М. Р. Гинзбург // Вопросы психологии. – 1998. – № 2. – С. 19-27.
41. Глозман Ж. М. Личность и нарушения общения / Ж. М. Глозман. – М.: Изд-во МГУ, 1987. – 148 с.
42. Голутвина В. В. Как победить детские страхи: простые методики, которые помогут вашему ребенку ничего не бояться / В. В. Голутвина. – М.: Гелеос, 2008. – 256 с.
43. Гордеева Ж. Тривожність молодших школярів у процесі адаптації до школи: шляхи та методи психокорекції / Ж. Гордеева // Психолог. – 2009. – № 14. – С. 1-24.
44. Гормин А. С. Факторы формирования тревоги у подростков в инновационном учебном заведении : автореф. дис. на соискание науч. степени канд. психол. наук : спец. 19.00.07 / А. С. Гормин. – Новгород, 1997. – 24 с.
45. Грегг М.Ферс. Тайный мир рисунка. Исцеление через искусство / Грегг М.Ферс. – СПб.: Деметра, 2003. – 176 с.
46. Грецов А. Лучшие упражнения для обучения эффективной коммуникации / А. Грецов. – СПб.: СПбНИИ физической культуры, 2006. – 48 с.
47. Грецов А. Психологические игры для старшеклассников и студентов / А. Грецов, Т. Бедарева. – СПб.: Питер, 2008. – 190 с.
48. Гроф С. Путешествие в поисках себя / С. Гроф. – М.: АСТ, 2008. – 144 с.
49. Дилео Д. Детский рисунок: диагностика и интерпретация / Д. Дилео. – М.: Изд-во Эксмо, 2002. – 272 с.
50. Долинська Л. В. Активні методи в роботі практичного психолога / Л. В. Долинська, М. В. Левченко, Н. В. Чепелева, Л. І. Уманець. Укладач Л. В. Долинська. – К.: УДПУ імені М. П. Драгоманова, 1994. – 80 с.

51. Долинська Л. В. Підготовка молоді до сімейного життя: соціально-психологічний тренінг / Л. В. Долинська, Т. А. Демидова. – К.: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2002. – 73 с.
52. Долинська Л. В. Соціалізація старшокласників в умовах сім'ї / Л. В. Долинська, О. І. Пенькова. – К.: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2000. – 25 с.
53. Долинська Л. В. Тренінг особистісно-професійної зрілості / Л. В. Долинська, О. В. Темрук. – К.: Марич, 2010. – 128 с.
54. Дукаревич М. З. Методика “Рисунок несуществующего животного” / М. З. Дукаревич, В. П. Яньшин // Практикум по психодиагностике. Психодиагностика мотивации и саморегуляции. – М.: Изд-во МГУ, 1990. – С. 54-73.
55. Дукаревич М. З. Методическое руководство к тесту “Несуществующее животное” / М. З. Дукаревич. – Репринт, 1987. – 20 с.
56. Дусавицкий А. К. Зависимость между интересом и тревожностью в учебной деятельности младших школьников / А. К. Дусавицкий // Вопросы психологии. – 1982. – № 3. – С. 56-63.
57. Емельянов Ю. Н. Активное социально-психологическое обучение / Ю. Н. Емельянов. – Л.: Издательство Ленинградского университета, 1985. – 166 с.
58. Ефимова Н. А. Общая характеристика возникновения новообразований в личностном развитии старших школьников и юношей на переходном рубеже тысячелетий / Н. А. Ефимова // Наука и образование. – 2002. – № 6. – С. 4-7.
59. Зайцев Ю. В. Диагностика и коррекция подростково-юношеской тревожности относительно будущего : автореф. дис. на соискание науч. степени канд. психол. наук : спец. 19.00.13 / Ю. В. Зайцев. – М., 2008. – 30 с.
60. Зайцев Ю. В. Тревожность в подростковом и раннем юношеском возрасте (диагностика, профилактика, коррекция) / Ю. В. Зайцев, А. А. Хван. – Кемерово, 2006. – 112 с.
61. Зайцева Т. В. Теория психологического тренинга. Психологический тренинг как инструментальное действие / Т. В. Зайцева. – М.: Смысл, 2002. – 80 с.
62. Закон України “Про загальну середню освіту” № 651-14 від 13.05.1999, редакція від 01.01.2015. – Режим доступу: <http://www.zakon.rada.gov.ua>.

63. Закон України “Про освіту” № 1060-12 від 23.05.1991, редакція від 01.01.2015. – Режим доступу: <http://www.zakon.rada.gov.ua>.
64. Заняття психолога з підлітками / [упорядник Т. Гончаренко]. – К.: Вид. дім Шкільний світ: Вид. Л. Галіцина, 2006. – 120 с.
65. Захаров А. И. Как помочь нашим детям избавиться от страха / А. И. Захаров. – СПб.: Гиппократ, 1995. – 125 с.
66. Захаров А. И. Неврозы у детей и подростков: анамнез, этиология и патогенез / А. И. Захаров. – Л.: Медицина, 1988. – 248 с.
67. Захаров В. П. Социально-психологический тренинг / В. П. Захаров, Н. Ю. Хрящева. – Л., 1990. – 280 с.
68. Ибн-Сина (Авиценна). Избранные философские произведения / Ибн-Сина. – М.: Мысль, 1980. – 554 с.
69. Изард К. Психология эмоций / К. Изард. – СПб.: Питер, 1999. – 464 с.
70. Имедадзе Н. В. Тревожность как фактор учения в дошкольном возрасте / Н. В. Имедадзе // Психологические исследования. – Тбилиси, 1966. – С. 49-57.
71. Истратова О. Н. Справочник по групповой психокоррекции / О. Истратова, Т. Эксакусто. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2008. – 443 с.
72. Ічанська О. М. Становлення особистісної ідентичності в ранньому юнацькому віці : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 / О. М. Ічанська. – К., 2002. – 21 с.
73. Калюжна Є. М. Психологічні механізми особистісної тривожності у підлітковому віці : дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 / Є. М. Калюжна. – НПУ імені М. П. Драгоманова. – К., 2008. – 192 с.
74. Карандашев В. Н. Изучение оценочной тревожности. Руководство по использованию методики Ч. Спилбергера / В. Н. Карандашев, М. С. Лебедева, Ч. Спилбергер. – СПб.: Речь, 2004. – 80 с.
75. Карольчак-Бернацка Б. Нетрадиционная трактовка состояния тревоги и стресса / Б. Карольчак-Бернацка // Стресс и тревога в спорте. – М.: Физкультура и спорт, 1983. – С. 47-56.

76. Карпенко Н. В. Психологічні детермінанти страхів та шляхи їх подолання у дошкільників : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 / Н. В. Карпенко. – НПУ імені М. П. Драгоманова. – К., 1997. – 24 с.
77. Кассирер Э. Опыт о человеке. Введение в философию человеческой культуры / Э. Кассирер. – М., 1997. – 340 с.
78. Катygин Ю. А. Связь тревожности как свойства личности с некоторыми психофизиологическими характеристиками / Ю. А. Катygин, В. П. Умнов // Психофизиология. – Л., 1979. – С. 46-49.
79. Кэдьусон Х. Практикум по игровой психотерапии / Х. Кэдьусон, Ч. Шеффер. – СПб.: Питер, 2001. – 416 с.
80. Кисловская В. Р. Зависимость между социометрическим статусом и симптомом тревожности ожиданий в социальном общении (в возрастном плане) : дис. на соискание науч. степени канд. психол. наук : спец. 19.00.07 / В. Р. Кисловская. – М., 1972. – 194 с.
81. Кисловская В. Р. Школьники в среде сверстников и взрослых / В. Р. Кисловская. – Алма-Ата.: Образование, 2004. – 360 с.
82. Клепач Ю. В. Психологическая природа и психокоррекция тревожности у старшеклассников : автореф. дис. на соискание науч. степени канд. психол. наук : спец. 19.00.07 / Ю. В. Клепач. – Воронеж, 2002. – 22 с.
83. Кляйн М. Ребенок, который не мог спать. Знаменитые случаи из практики психоанализа / М. Кляйн. – М., 1995. – 180 с.
84. Кон И. С. Психология ранней юности: книга для учителя / И. С. Кон. – М.: Просвещение, 1989. – 255 с.
85. Кондаш А. Хвилювання: страх перед випробуванням / А. Кондаш. – К., 1981. – 170 с.
86. Коростылева Л. А. Психология самореализации личности: основные сферы жизнедеятельности : автореф. дис. на соискание науч. степени докт. психол. наук : спец. 19.00.01 / Л. А. Коростылева. – СПб., 2001. – 39 с.
87. Костина Л. М. Игровая терапия с тревожными детьми / Л. М. Костина. – СПб.: Речь, 2001. – 160 с.

88. Костина Л. М. Методы диагностики тревожности / Л. М. Костина. – СПб.: Речь, 2005. – 198 с.
89. Костяк Т. В. Тревожный ребенок: младший школьный возраст: книга для родителей / Т. В. Костяк. – Москва: Академия, 2008. – 96 с.
90. Кочубей Б. И. Эмоциональная устойчивость школьника / Б. Кочубей, Е. Новикова. – М.: Сфера, 1998. – 96 с.
91. Кочубей Б. И. Лики и маски тревоги / Б. Кочубей, Е. Новикова // Воспитание школьников. – 1990. – № 6. – С. 34-41.
92. Крайг Г. Психология развития / Г. Крайг, Д. Бокум. – СПб.: Питер, 2000. – 950 с.
93. Крайнюк В. М. Психологічні особливості проявів тривожності і агресивності у юнаків призовного віку : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.01 / В. М. Крайнюк. – К., 1999. – 20 с.
94. Краснова В. В. Социальная тревожность и ее связь с эмоциональной дезадаптацией, уровнем стресса и качеством интерперсональных отношений у студентов / В. В. Краснова, А. Б. Холмогорова // Вопросы психологии. – 2011. – № 3. – С. 49-58.
95. Кузікова С. Б. Теорія і практика вікової психокорекції / С. Б. Кузікова. – Суми: ВТД Університетська книга, 2008. – 384 с.
96. Кузнецов Д. Демобилизирующая тревожность: некоторые причины и формы проявления невротических расстройств у современных старшеклассников / Д. Кузнецов // Школьный психолог. – 2005. – № 2. – С. 47-49.
97. Кулагина И. Ю. Возрастная психология (развитие ребенка от рождения до семнадцати лет) / И. Ю. Кулагина. – М.: Изд-во Ун-та РАО, 1996. – 320 с.
98. Кутузова М. В. Влияние различных факторов на изменение механизмов проявления личностной тревожности : автореф. дис. на соискание науч. степени канд. психол. наук : спец. 19.00.07 / М. В. Кутузова. – Алматы, 1999. – 23 с.
99. Кьеркегор С. Страх и трепет / С. Кьеркегор. – М.: Республика, 1993. – 256 с.
100. Лазарус А. Краткосрочная мультимодальная психотерапия / А. Лазарус. – СПб.: Речь, 2001. – 256 с.

101. Лангмейер Й. Психическая депривация в детском возрасте / Й. Лангмейер, З. Матейчек. – Прага: Авиценум, 1984. – 335 с.
102. Лановенко Ю. І. Психологічні особливості переживання суб'єктом юнацької кризи : дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 / Ю. І. Лановенко. – К., 2005. – 218 с.
103. Лебедева Л. Д. Энциклопедия признаков и интерпретаций в проективном рисовании и арт-терапии / Л. Д. Лебедева, Ю. В. Никонорова, Н. А. Тараканова. – СПб.: Речь, 2006. – 336 с.
104. Леванова Е. А. Игра в тренинге. Возможности игрового взаимодействия / Е. А. Леванова, А. Г. Волошина, В. А. Плешаков, А. Н. Соболева, И. О. Телегина. – СПб.: Питер, 2012. – 208 с.
105. Левенець А. Є. Психологічні особливості становлення життєвої перспективи в юнацькому віці : дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 / А. Є. Левенець. – К., 2006. – 220 с.
106. Леви В. Приручение страха / В. Леви. – М.: Метафора, 2006. – 34 с.
107. Левитов Н. Д. О психических состояниях человека / Н. Д. Левитов. – М.: Просвещение, 1964. – 344 с.
108. Левитов Н. Д. Психическое состояние беспокойства, тревоги / Н. Д. Левитов // Вопросы психологии. – 1969. – № 1. – С. 131-137.
109. Лейтц Г. Психодрама: теория и практика. Классическая психодрама Я. Л. Морено / Г. Лейтц. – М.: Когито-Центр, 2007. – 263 с.
110. Леонтьев А. Н. Деятельность, сознание, мышление / А. Н. Леонтьев. – М.: Политиздат, 1977. – 304 с.
111. Леонтьев Д. А. Экзистенциальная тревога и как с ней бороться / Д. А. Леонтьев // Московский психотерапевтический журнал. – 2003. – № 2. – С. 107-119.
112. Леонтьев Д. А. Профессиональное самоопределение как построение образов возможного будущего / Д. А. Леонтьев, Е. В. Шелобанова // Вопросы психологии. – 2001. – № 1. – С. 57-66.

113. Лызлов А. В. Тревога как ядерный аффект: опыт структурно-психологического анализа / А. В. Лызлов, О. Ф. Серавина, О. Б. Ковалевская // Вопросы психологии. – 2011. – № 4. – С. 66-77.
114. Лурия А. Р. Лекции по общей психологии / А. Р. Лурия. – СПб.: Питер, 2006. – 320 с.
115. Лютова Е. К. Шпаргалка для взрослых: психокоррекционная работа с гиперактивными, агрессивными, тревожными и аутичными детьми / Е. К. Лютова, Г. Б. Моница. – М.: Генезис, СПб.: Речь, 2006. – 192 с.
116. Магомед-Эминов М. Ш. Тест-опросник для измерения мотивации аффиляции / М. Ш. Магомед-Эминов // Практикум по психодиагностике. Психодиагностические материалы. – М.: Изд-во МГУ, 1988. – С. 94-98.
117. Мадди С. Теории личности / С. Мадди. – СПб.: Речь, 2002. – 542 с.
118. МакКлеланд Д. Мотивация человека: учебное пособие / Д. МакКлеланд. – СПб.: Питер, 2007. – 672 с.
119. Максименко С. Д. Генезис существования личности / С. Д. Максименко. – К.: ООО КММ, 2006. – 240 с.
120. Макшанов С. И. Психология тренинга: Теория. Методология. Практика / С. И. Макшанов. – СПб.: Образование, 1997. – 238 с.
121. Макшанцева Л. В. Тревожность и возможность ее снижения у детей, начинающих посещать детский сад / Л. В. Макшанцева // Психологическая наука и образование. – 1998. – № 2. – С. 39-47.
122. Малкова Е. Е. Возрастная динамика проявлений тревожности у школьников / Е. Е. Малкова // Вопросы психологии. – 2009. – № 4. – С. 24-32.
123. Мамадалиева Г. А. Психолого-педагогическая профилактика и коррекция тревожности современного подростка : автореф. дис. на соискание науч. степени канд. психол. наук : спец. 19.00.07 / Г. А. Мамадалиева. – Нижний Новгород, 2011. – 26 с.
124. Мамайчук И. И. Психокоррекционные технологии для детей с проблемами в развитии / И. И. Мамайчук. – СПб.: Речь, 2003. – 400 с.

125. Марасанов Г. И. Социально-психологический тренинг. методы моделирования и анализа ситуаций в социально-психологическом тренинге / Г. И. Марасанов. – М.: Совершенство, 1998. – 208 с.
126. Марищук В. Л. Поведение и саморегуляция человека в условиях стресса / В. Л. Марищук, В. И. Евдокимов. – СПб.: Издательский дом Сентябрь, 2001. – 325 с.
127. Маховер К. Проективный рисунок человека / К. Маховер. – М.: Смысл, 2006. – 158 с.
128. Мдивани М. О. Жизненная стратегия в юношеском возрасте и особенности самоотношения старшеклассников / М. О. Мдивани, П. Б. Кодесс // Журнал прикладной психологии. – 2006. – № 2. – С. 8-15.
129. Мельниченко О. Г. Исследование тревожности в связи с личностными и биохимическими особенностями / О. Г. Мельниченко // Психофизиология. – Л., 1979. – С. 49-53.
130. Мерлин В. С. Очерк интегрального исследования индивидуальности / В. С. Мерлин. – М.: Педагогика, 1986. – 109 с.
131. Мэй Р. Смысл тревоги / Р. Мэй. – М.: Независимая фирма “Класс”, 2001. – 384 с.
132. Микляева А. В. Школьная тревожность: диагностика, профилактика, коррекция / А. В. Микляева, П. В. Румянцева. – СПб.: Речь, 2007. – 248 с.
133. Милютин Е. Л. Психотерапевтические рецепты на каждый день / Е. Л. Милютин. – М.: Независимая фирма “Класс”, 2001. – 384 с.
134. Морган У. П. Ситуативная тревога и результативность деятельности / У. П. Морган, К. А. Эликсон // Вопросы психологии. – 1990. – № 3. – С. 155-161.
135. Мудрик А. В. Современный старшеклассник / А. В. Мудрик // Хрестоматия по возрастной психологии. Под ред. Д. И. Фельдштейна. – М.: Международная педагогическая академия, 1994. – С. 244-252.
136. Мусина И. А. Диагностика уровня тревожности по характеристикам восприятия времени : автореф. дис. на соискание науч. степени канд. психол. наук : спец. 19.00.01 / И. А. Мусина. – М., 1993. – 21 с.

137. Мухина В. С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество / В. С. Мухина. – М.: Академия, 1999. – 456 с.
138. Мясищев В. Н. Личность и неврозы / В. Н. Мясищев. – Л.: Изд-во Ленинградского университета, 1960. – 210 с.
139. Наследов А. Д. Математические методы психологического исследования Анализ и интерпретация данных / А. Д. Наследов. – СПб.: Речь, 2004. – 392 с.
140. Овчарова Р. В. Практическая психология в начальной школе / Р. В. Овчарова. – М.: ТЦ Сфера, 1996. – 240 с.
141. Овчарова Р. В. Практическая психология образования / Р. В. Овчарова. – М.: Издательский центр “Академия”, 2003. – 448 с.
142. Овчарова Р. В. Справочная книга школьного психолога / Р. В. Овчарова. – М.: “Просвещение”, “Учебная литература”, 1996. – 352 с.
143. Одинцова М. А. Я – целый мир: программа развития личности подростков и юношества / М. А. Одинцова. – М.: Издательство Института психотерапии, 2004. – 208 с.
144. Ольховецька Т. І. Діагностика тривожності у дітей дошкільного віку : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 / Т. І. Ольховецька. – НПУ імені М. П. Драгоманова. – К., 1995. – 23 с.
145. Омельченко Я. М. Корекція тривожних станів молодших школярів засобами кататимно-імагінативної психотерапії : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 / Я. М. Омельченко. – Інститут психології імені Г. С. Костюка АПН України. – Київ, 2006. – 20 с.
146. Омельченко Я. Психологічна допомога дітям з тривожними станами / Я. Омельченко, З. Кісарчук. – Київ: Шкільний світ, 2008. – 112 с.
147. Орлов А. Б. Психологические механизмы возникновения и коррекции внутренних детских страхов / А. Б. Орлов, Л. В. Орлова, Н. А. Орлова // Вопросы психологии. – 2011. – № 3. – С. 17-32.
148. Осипова А. А. Общая психокоррекция / А. А. Осипова. – М.: Сфера, 2002. – 510 с.

149. Особенности обучения и психического развития школьников 13–17 лет / Под ред. И. В. Дубровиной, Б. С. Круглова. – М., 1988. – 192 с.
150. Остер Дж. Рисунок в психотерапии / Дж. Остер, П. Гоулд. – М.: Изд-во Информационный центр психологической культуры, 2001. – 184 с.
151. Парафиян А. М. Причины, профилактика и преодоление тревожности / А. М. Парафиян // Психологическая наука и образование. – 1998. – № 2. – С. 20-23.
152. Пасынкова Н. Б. Связь уровня тревожности подростков с эффективностью их интеллектуальной деятельности / Н. Б. Пасынкова // Психологический журнал. – Т. 17. – 1996. – № 1. – С. 169-174.
153. Паскаль Б. Мысли / Б. Паскаль. – СПб.: Издательский дом “Азбука-Классика”, 2004. – 264 с.
154. Патинок О. П. Становлення відповідальності як професійно значущої якості соціального працівника : дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 / О. П. Патинок. – НПУ імені М. П. Драгоманова. – К., 2008. – 240 с.
155. Пенькова О. І. Роль самооцінки у процесі самовдосконалення особистості / О. І. Пенькова // Збірник наукових праць: педагогіка та психологія. Вип. 743. – Чернівці: Чернівецький національний університет, 2015.– С. 172-177.
156. Пенькова О. І. Цінності як регулятор процесу самовдосконалення особистості / О. І. Пенькова // Проблеми загальної та педагогічної психології. Зб. наук. праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. За ред. С. Д. Максименка. Т. XV, част. 2. – К., 2013. – С. 176-184.
157. Петровская Л. А. Общение – компетентность – тренинг: избранные труды / Л. А. Петровская; редактор-составитель О. В. Соловьева. – М.: Смысл, 2007. – 686 с.
158. Петровская Л. А. Теоретические и методологические проблемы социально-психологического тренинга / Л. А. Петровская. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1982. – 168 с.
159. Петрушин С. В. Психологический тренинг в многочисленной группе / С. В. Петрушин. – М.: Академический проект, 2000. – 256 с.
160. Пиаже Ж. Экспериментальная психология / Ж. Пиаже, П. Фресс. – М.: Прогресс, 1995. – 282 с.

161. Поліщук В. М. Вікові кризи в підлітковому і юнацькому віці: базові симптомокомплекси: [монографія] / В. М. Поліщук. – Суми, 2012. – 478 с.
162. Практикум по общей, экспериментальной и прикладной психологии: учебное пособие / под общей редакцией А. А. Крылова, С. А. Маничева. – СПб.: Питер, 2000. – 560 с.
163. Практическая психология образования: учебное пособие, 4-е издание / под редакцией И. В. Дубровиной. – СПб.: Питер, 2004. – 592 с.
164. Прихожан А. М. Психология тревожности. Дошкольный и школьный возраст / А. М. Прихожан. – СПб.: Питер, 2007. – 192 с.
165. Прихожан А. М. Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика / А. М. Прихожан. – М.: Московский психолого-социальный институт – Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2000. – 304 с.
166. Прутченков А. С. Социально-психологический тренинг межличностного общения / А. С. Прутченков. – М.: Знание, 1991. – 48 с.
167. Психокоррекционная и развивающая работа с детьми: учебное пособие для студентов средних педагогических учебных заведений / И. В. Дубровина, А. Д. Андреева, Е. Е. Данилова, Т. В. Вохмянина. Под редакцией И. В. Дубровиной. – М.: Издательский центр “Академия”, 1998. – 160 с.
168. Психологія життєвої кризи / Відп. ред. Т. М. Титаренко. – К.: Агропромвидав України, 1998. – 348 с.
169. Психология. Словарь / под общей редакцией А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. – М.: Политиздат, 1990. – 494 с.
170. Психология человека от рождения до смерти / под редакцией А. А. Реана. – СПб.: Прайм – ЕВРОЗНАК, 2002. – 656 с.
171. Психотерапевтическая энциклопедия / под редакцией Б. Д. Карвасарского. – СПб.: Питер, 2000. – 2760 с.
172. Пузиков В. Г. Технология ведения тренинга / В. Г. Пузиков. – СПб.: Речь, 2007. – 224 с.
173. Райгородский Д. Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты / Д. Я. Райгородский. – Самара: Издательский Дом Бахрах-М, 2001. – 672 с.

174. Райс Ф. Психология подросткового и юношеского возраста / Ф. Райс. – СПб.: Питер, 2000. – 624 с.
175. Ранк О. Травма рождения / О. Ранк. – М.: Аграф, 2004. – 400 с.
176. Реан А. А. Психология личности: социализация, поведение, общение / А. А. Реан. – СПб.: Прайм – ЕВРОЗНАК, 2003. – 416 с.
177. Регуш Л. А. Психология прогнозирования: успехи в познании будущего. / Л. А. Регуш. – СПб.: Речь, 2003. – 352 с.
178. Ремшмидт Х. Подростковый и юношеский возраст. Проблемы становления личности / Х. Ремшмидт. – М.: Мир, 1994. – 320 с.
179. Рогов Е. И. Настольная книга практического психолога: В 2 кн. Кн. 1: Система работы психолога с детьми разного возраста / Е. И. Рогов. – М.: Гуманит. Изд. Центр ВЛАДОС, 1999. – 384 с.
180. Рогов Е. И. Настольная книга практического психолога: В 2 кн. Кн. 2: Работа психолога со взрослыми. Коррекционные приемы и упражнения / Е. И. Рогов. – М.: Гуманит. Изд. Центр ВЛАДОС, 1999. – 480 с.
181. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека / К. Роджерс. – М.: Прогресс-Универс, 1994. – 480 с.
182. Романова Е. С. Графические методы в практической психологии / Е. С. Романова. – СПб., 2001. – 416 с.
183. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2002. – 720 с.
184. Рудестам К. Э. Групповая психотерапия / К. Э. Рудестам. – СПб.: Питер, 2000. – 384 с.
185. Ружинська О. В. Подолання шкільної тривожності учнів молодшого підліткового віку (корекційно-розвивальна програма для учнів п'ятих класів) / О. В. Ружинська // Практична психологія та соціальна робота. – 2009. – № 9. – С. 27-33.
186. Руководство практического психолога: психологические программы развития личности в подростковом и старшем школьном возрасте / под ред. И. В. Дубровиной. – М.: Издательский центр “Академия”, 1998. – 128 с.

187. Савина Е. Тревожные дети / Е. Савина, Н. Шанина // Дошкольное воспитание. – 1996. – № 4. – С.11-14.
188. Савчин М. В. Психологія відповідальної поведінки: монографія / М. В. Савчин. – Івано-Франківськ: Місто НВ, 2008. – 280 с.
189. Салливан Г. С. Интерперсональная теория в психиатрии / Г. С. Салливан. – СПб.: Ювента, 1999. – 347 с.
190. Сартр Ж.-П. Очерк теории эмоций /Ж.-П. Сартр // Психология эмоций / под ред. К. В. Вилюнаса, Ю. Б. Гиппенрейтер. – СПб.: Питер, 2008. – С. 120-137.
191. Свідерська Г. М. Психологічний тренінг як засіб розвитку самосвідомості та зниження рівня тривожності в період підліткової кризи / Г. М. Свідерська // Практична психологія та соціальна робота. – 2008. – № 9. – С. 34-46.
192. Сенека. Нравственные письма к Луцилию / Сенека. – М.: АСТ, 2006. – 416 с.
193. Сидоренко Е. В. Методы математической обработки в психологии / Е. В. Сидоренко. – СПб.: Речь, 2003. – 350 с.
194. Сидоров К. Р. “Триада риска” и ее связь с состоянием психосоматического здоровья в юности / К. Р. Сидоров // Психологический журнал. – 2006. – Т. 27. – № 6. – С. 81-89.
195. Сисун М. Програма корекції шкільної тривожності в підлітків / М. Сисун // Підліток: як йому допомогти. – К.: Редакція загально-педагогічних газет, 2004. – С. 65-90.
196. Склярєнко О. М. Психологічні детермінанти та психокорекція шкільних страхів у молодших школярів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 / О. М. Склярєнко. – НПУ імені М. П. Драгоманова. – К., 2005. – 23 с.
197. Словарь практического психолога / сост. С. Ю. Головин. – Минск, 2003. – 420 с.
198. Спилбергер Ч. Д. Концептуальные и методологические проблемы исследования тревоги / Ч. Д. Спилбергер // Стресс и тревога в спорте. – М.: Физкультура и спорт, 1983. – С. 12-24.
199. Спиноза Б. Этика / Б. Спиноза. – СПб.: Издательский дом “Азбука-Классика”, 2012. – 352 с.

200. Спілкуємося й діємо: навч.-метод. посібник / Ж. В. Савич, О. В. Безпалько. – К.: Наш час, 2006. – 120 с.
201. Ставицька С. О. Психолого-педагогічні умови подолання особистісної тривожності у дітей молодшого шкільного віку : дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 / С. О. Ставицька. – НПУ імені М. П. Драгоманова. – К., 1998. – 242 с.
202. Стишенок И. В. Тренинг уверенности в себе: развитие и реализация новых возможностей / И. В. Стишенок. – СПб.: Речь, 2008. – 230 с.
203. Сухарева Г. Е. Клинические лекции по психиатрии детского возраста. Т. 2. / Г. Е. Сухарева. – М.: Медгиз, 1959. – 406 с.
204. Тиллих П. Мужество быть / П. Тиллих. – М.: Модерн, 2011. – 240 с.
205. Тимошенко В. М. Психологічні особливості формування мотивації досягнення майбутніх вчителів (на матеріалі вивчення іноземної мови) : дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 / В. М. Тимошенко. – НПУ імені М. П. Драгоманова. – К., 2001. – 250 с.
206. Титаренко Т. М. Життєві завдання особистості як соціально-психологічний чинник моделювання майбутнього / Т. М. Титаренко // Наукові студії із соціальної та політичної психології: зб. статей. – К.: Міленіум, 2007. – Вип. 16 (19). – С. 304-311.
207. Толстых Н. Н. Жизненные планы подростков и юношей / Н. Н. Толстых // Вопросы психологии. – 1984. – № 3. – С. 79-86.
208. Торндайк Э. Бихевиоризм / Э. Торндайк, Дж. Б. Уотсон. – М.: АСТ-ЛТД, 1998. – 704 с.
209. Тревога и тревожность. Хрестоматия / Составление и общая редакция В. М. Астапова. – М.: ПЭР СЭ, 2008. – 240 с.
210. Упражнение “Эмоции” [Электронный ресурс] // а. я. Психология (trepsy.net): [web-сайт]. – Режим доступа: <http://trepsy.net/razvit/stat.php?stat=237.html>
211. Упражнение “Зато ты” [Электронный ресурс] // а. я. Психология (trepsy.net): [web-сайт]. – Режим доступа: <http://trepsy.net/korrek/stat.php?stat=5638.html>

212. Упражнение “Интонация” [Электронный ресурс] // а. я. Психология (trepsy.net): [web-сайт]. – Режим доступа: <http://trepsy.net/razvit/stat.php?stat=1010.html>
213. Упражнение “Посудомоечная машина” [Электронный ресурс] // а. я. Психология (trepsy.net): [web-сайт]. – Режим доступа: <http://trepsy.net/razvit/stat.php?stat=267.html>
214. Фельдштейн Д. И. Психология становления личности / Д. И. Фельдштейн. – М., 1994. – 192 с.
215. Феннел М. Как повысить самооценку / М. Феннел. – М.: Астрель, 2007. – 287 с.
216. Фопель К. Энергия паузы. Психологические игры и упражнения: практическое пособие / К. Фопель. – М.: Генезис, 2008. – 184 с.
217. Фопель К. На пороге взрослой жизни: психологическая работа с подростковыми и юношескими проблемами. Отделение от семьи. Любовь и дружба. Сексуальность / К. Фопель. – М.: Генезис, 2008. – 176 с.
218. Фопель К. Создание команды. Психологические игры и упражнения / К. Фопель. – М.: Генезис, 2003. – 400 с.
219. Фопель К. Сплоченность и толерантность в группе. Психологические игры и упражнения / К. Фопель. – М.: Генезис, 2002. – 336 с.
220. Фопель К. Технология ведения тренинга: теория и практика / К. Фопель. – М.: Генезис, 2005. – 267 с.
221. Формирование личности в переходный период: от подросткового к юношескому возрасту / под ред. И. В. Дубровиной. – М., 1987. – 182 с.
222. Формирование личности старшеклассника / И. В. Дубровина, Б. С. Круглов, Н. Н. Толстых, А. Д. Андреева, А. М. Прихожан, Н. И. Гуткина, Т. В. Снегирева, Т. И. Юферева. Под ред. И. В. Дубровиной. – М., 1989. – 169 с.
223. Фрейд А. Психология “Я” и защитные механизмы / А. Фрейд. – М.: Педагогика, 1993. – 144 с.
224. Фрейд З. Введение в психоанализ: лекции / З. Фрейд. – СПб.: Алетейя, 2000. – 499 с.
225. Фрейджер Р. Личность. Теории, упражнения, эксперименты / Р. Фрейджер, Дж. Фейдимен – СПб.: Прайм – ЕВРОЗНАК, 2006. – 704 с.

226. Фромм Э. Искусство любить / Э. Фромм. – СПб.: Издательский дом “Азбука-Классика”, 2008. – 224 с.
227. Хайдеггер М. Время и бытие: статьи и выступления / М. Хайдеггер. – СПб.: Наука, 2007. – 621 с.
228. Ханин Ю. Л. Краткое руководство к применению шкалы личностной и реактивной тревожности / Ю. Л. Ханин. – Л., 1976. – 56 с.
229. Ханин Ю. Л. Межличностная и внутригрупповая тревога в условиях значимой совместной деятельности / Ю. Л. Ханин // Вопросы психологии. – 1991. – № 5. – С. 56-64.
230. Ханин Ю. Л. Психология общения в спорте / Ю. Л. Ханин. – М.: Физкультура и спорт, 1980. – 208 с.
231. Хорни К. Невротическая личность нашего времени. Самоанализ / К. Хорни. – М.: Издательская группа “Прогресс”, 1993. – 480 с.
232. Хрящева Н. Ю. Психогимнастика в тренинге / Н. Ю. Хрящева, С. И. Макшанов, Е. В. Сидоренко. – СПб.: Речь, 2013. – 256 с.
233. Хухлаева О. В. Тропинка к своему “Я”: уроки психологии в средней школе (7-8 классы) / О. В. Хухлаева. – М.: Генезис, 2007. – 167 с.
234. Чорний С. В. Нейрологічний та психофізіологічний аналіз стану тривожності у людини : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. біол. наук : спец. 03.00.13 / С. В. Чорний. – Сімферополь, 2007. – 21 с.
235. Шалин А. Составные элементы тревожности как состояния и как свойства применительно к понятиям личности / А. Шалин // Вопросы психологии. – 1973. – № 6. – С. 38-45.
236. Шевченко Н. Ф. Гіперфункція тривожності у підлітків: превентивна стратегія / Н. Ф. Шевченко, Є. М. Калюжна // Практична психологія та соціальна робота. – 2007. – № 7. – С.17-22.
237. Шепелева Л. Программы социально-психологических тренингов / Л. Шепелева. – СПб.: Питер, 2011. – 160 с.
238. Шихи Г. Возрастные кризисы: ступени личностного роста / Г. Шихи. – СПб.: Ювента, 1999. – 436 с.

239. Щербатых Ю. В. Психофизиологические и клинические аспекты страха, тревоги и фобий / Ю. Щербатых. – Воронеж, 1998. – 282 с.
240. Эволюция психотерапии: Том 1. “Семейный портрет в интерьере”: семейная терапия / под ред. Дж. К. Зейга. – М.: Независимая фирма “Класс”, 1998. – 304 с.
241. Эволюция психотерапии: Том 2. “Осень патриархов”: психоаналитически ориентированная и когнитивно-бихевиоральная психотерапия / под ред. Дж. К. Зейга. – М.: Независимая фирма “Класс”, 1998. – 416 с.
242. Эллис А. Психотренинг по методу Альберта Эллиса / А. Эллис. – СПб.: Питер, 1999. – 224 с.
243. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис / Э. Эриксон. – М.: Издательская группа “Прогресс”, 1996. – 344 с.
244. Ялом И. Экзистенциальная психотерапия / И. Ялом. – М.: Независимая фирма “Класс”, 2005. – 576 с.
245. Ярослав Н. С. Психологія ранньої юності: практикум / Н. С. Ярослав. – Ніжин: Вид-во НДУ імені М. В. Гоголя, 2004. – 39 с.
246. Ясперс К. Смысл и назначение истории / К. Ясперс. – М., 1991. – 450 с.
247. Ясточкіна І. А. Психологічні чинники виникнення та корекція тривожності в ранньому юнацькому віці : дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 / І. А. Ясточкіна. – НПУ імені М. П. Драгоманова. – К., 2011. – 320 с.
248. Яценко Т. С. Основы глубинной психокоррекции: феноменология, теория и практика / Т. Яценко. – К.: Вища школа, 2006. – 382 с.
249. Anxiety, Current Trends in theory and research // Ed. by Ch. D. Spielberger. V1,2. – N.Y.: Academic Press, 1972.
250. Goldstein K. The Organism: A Holistic approach to Biology. – New York: American Book Co., 1939.
251. McClelland D. C. The Achieving Society. – Princeton, N.Y., 1961.
252. Mowrer O. H. Learning theory and behaviour. – N.Y.: John Wiley, 1960.
253. Phillips B. N. School stress and anxiety. – N.Y., 1978.
254. Raffini J. P. 150 Ways to increase intrinsic motivation in the classroom. – Boston, London: Allyn and Bacon, 1996. – 288 p.

255. Saranson I. G. Experimental approaches to test anxiety: attention and the uses of information // Anxiety, Current Trends in theory and research. – N.Y., 1972. V1.
256. Spielberger C. D. Assessment of state and trait anxiety: conceptual and methodological issues // The Southern Psychologist. – 1985. – № 2. – p. 6-16.
257. Zinbarg R. E., Barlow D. H., Hertz R. M. Cognitive-behavioral approaches to the nature and treatment of anxiety disorders // Annual review of psychology. – 1992. V3. – p. 235-267.

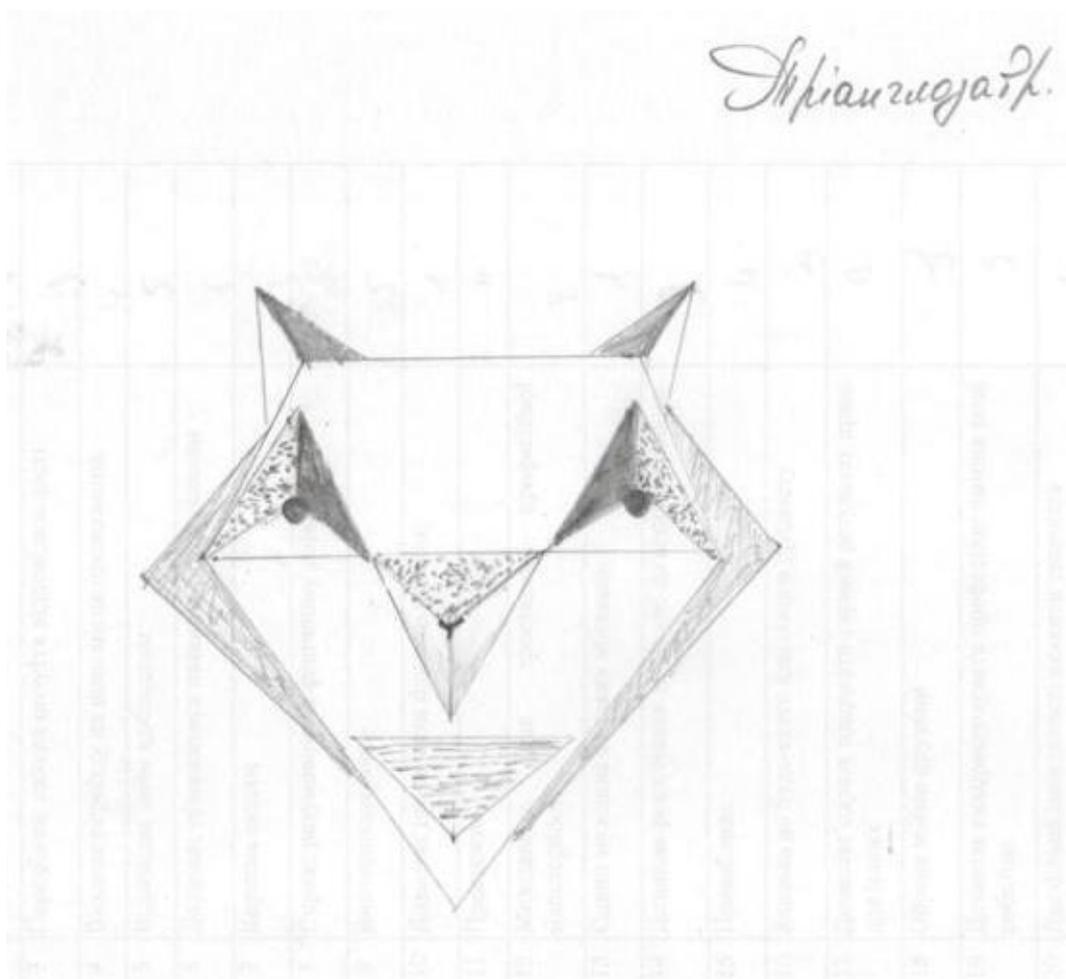
Малюнки учнів гімназій та ліцеїв з проєктивними ознаками тривожності

Рис. А. 1.1. Малюнок містить ознаки тривожності (інтенсивна штриховка, лінії, виконані зі слабким та сильним натиском, затемнені очі) та захисту від оточуючих (гострі виступи контурних ліній малюнка, спрямовані в різні боки, виступи всередині контуру).



Рис. А. 1.2. Малюнок містить ознаки тривожності (інтенсивна штриховка, лінії, виконані зі слабким та сильним натиском, перервані та дубльовані лінії, ознаки стирання, затемнені очі) та захисту від оточуючих (гострі виступи контурних ліній малюнка, спрямовані в різні боки).



Рис. А. 1.3. Малюнок містить ознаки тривожності (перервані та дубльовані лінії, лінії, виконані зі слабким та сильним натиском, затемнені очі, наявність додаткових органів чуття).



Рис. А. 1.4. Малюнок містить ознаки тривожності (затемнення та забруднення контурних ліній, перервані та дубльовані лінії, лінії, виконані зі слабким та сильним натиском, штриховка) та ознаку агресивності (відкритий дзьоб).



Рис. А. 1.5. Малюнок містить ознаки тривожності (перервані та дубльовані лінії, лінії, виконані зі слабким та сильним натиском, затемнені очі, специфічне розташування малюнку на аркуші: маленький малюнок розташований у верхньому куті аркуша).



Рис. А. 1.6. Малюнок містить ознаки тривожності (штриховка, перервані та дубльовані лінії, лінії, виконані зі слабким та сильним натиском, затемнені очі) та захисту від оточуючих (гострі виступи контурних ліній малюнка, спрямовані вгору, наявність луски).



Рис. А. 1.7. Малюнок містить ознаки тривожності (перервані та дубльовані лінії, затемнення контурних ліній, лінії, виконані зі слабким натиском, затемнені очі).



Рис. А. 1.8. Малюнок містить ознаки тривожності (інтенсивна штриховка, лінії, виконані з сильним натиском, перервані та дубльовані лінії, затемнення та забруднення контурних ліній, ознаки стирання, затемнені очі).

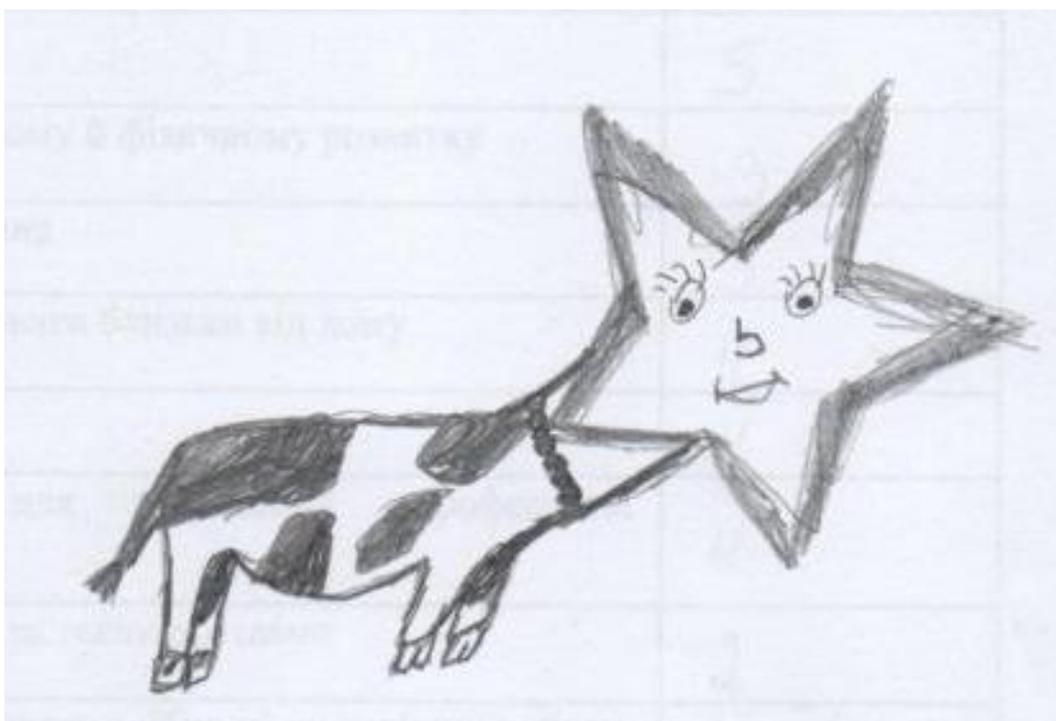


Рис. А. 1.9. Малюнок містить ознаки тривожності (інтенсивна штриховка, лінії, виконані з сильним натиском, перервані та дубльовані лінії, затемнення та забруднення контурних ліній) та захисту від оточуючих (гострі виступи контурних ліній малюнка, спрямовані в різні боки).

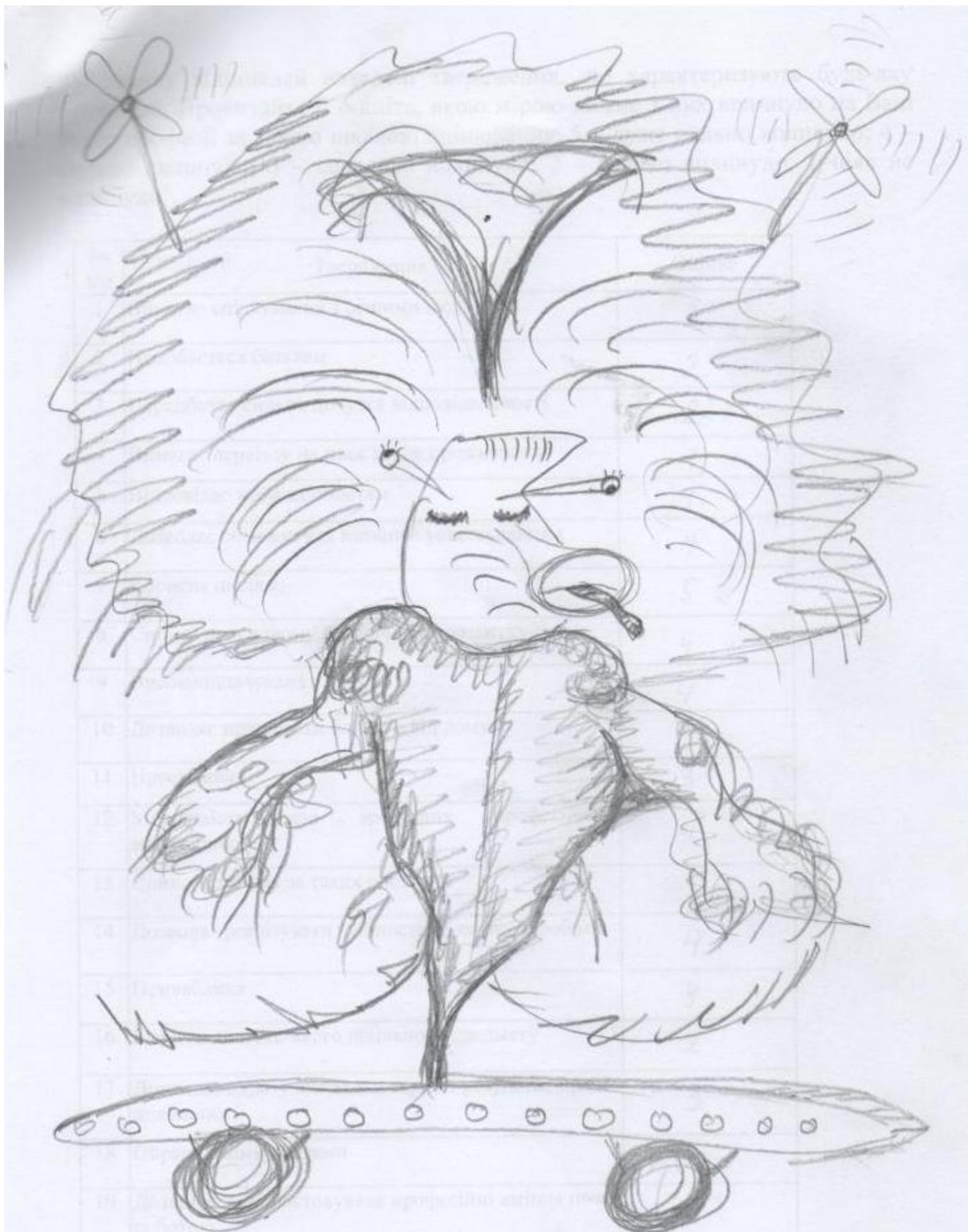


Рис. А. 1.10. Малюнок містить ознаки тривожності (перервані та дубльовані лінії, інтенсивна штриховка, затемнення контурних ліній, специфічне розташування малюнку: зображення заповнює весь аркуш).

Додаток А.2.

Малюнки учнів загальноосвітніх шкіл з проєктивними ознаками тривожності



Рис. А. 2.1. Малюнок містить ознаки тривожності (перервані та дубльовані лінії, штриховка, лінії, виконані з сильним натиском, затемнення та забруднення контурних ліній, ознаки стирання, затемнені очі) та агресивності (наявність кігтів, наявність ікол).



Рис. А. 2.2. Малюнок містить ознаки тривожності (штриховка, лінії, виконані з сильним натиском, затемнення та забруднення контурних ліній, затемнені очі) та агресивності (наявність кігтів, наявність ікол, наявність рогів).



Рис. А. 2.3. Малюнок містить ознаки тривожності (перервані та дубльовані лінії, лінії, виконані зі слабким натиском, затемнені очі) та агресивності (наявність рогів, демонстрація вищирю зубів).



Рис. А. 2.4. Малюнок містить ознаки тривожності та агресивності.

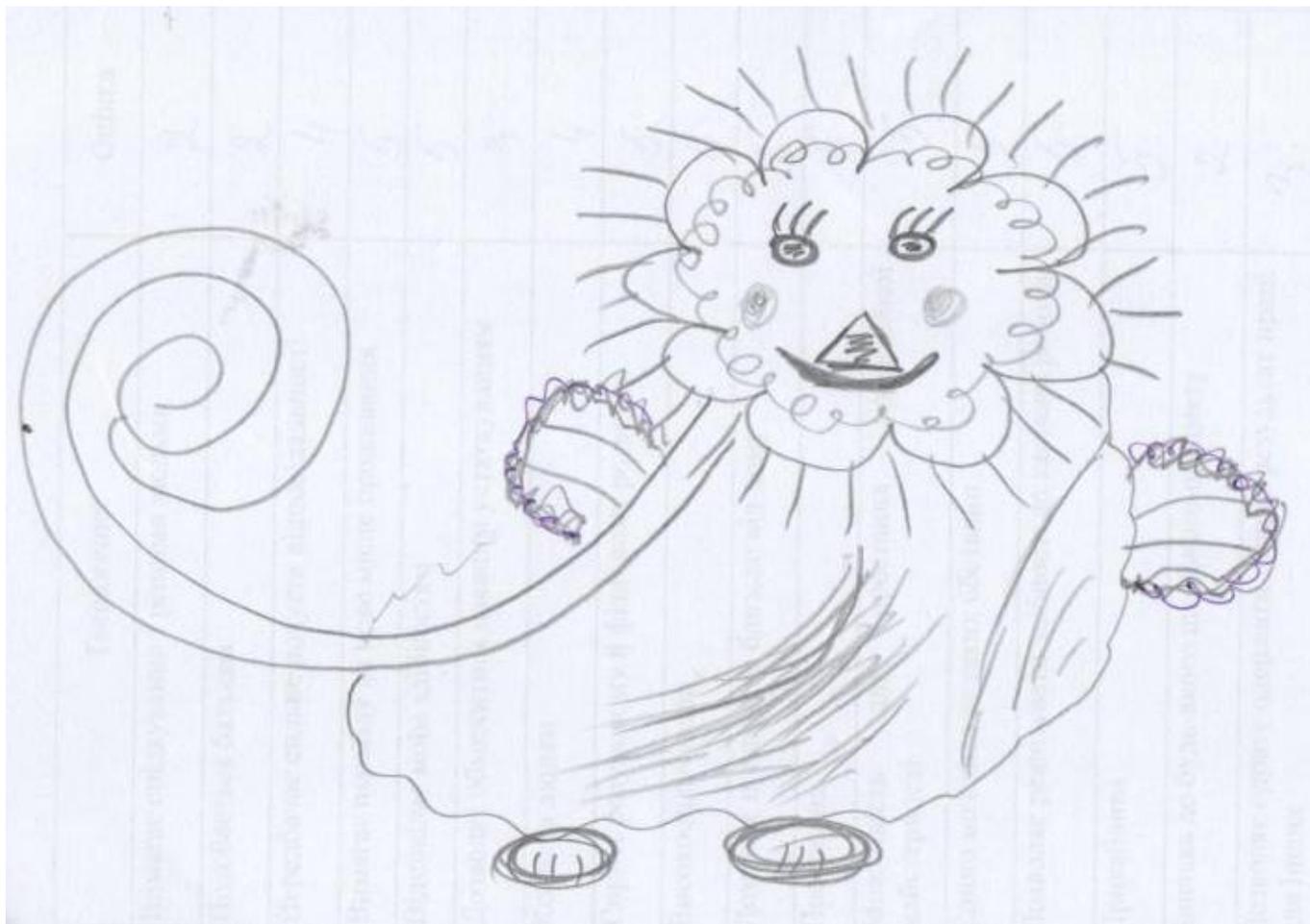


Рис. А. 2.5. Малюнок містить ознаки тривожності (перервані та дубльовані лінії, штриховка, лінії, виконані зі слабким натиском, затемнення контурних ліній) та агресивності (наявність кігтів).



Рис. А. 2.6. Малюнок містить ознаки тривожності (перервані та дубльовані лінії, лінії, виконані зі слабким натиском, “павутиноподібні” лінії) та агресивності (наявність рогів).



Рис. А. 2.7. Малюнок містить ознаки тривожності (затемнення та забруднення контурних ліній, перервані та дубльовані лінії, інтенсивна штриховка, лінії, виконані з сильним натиском, ознаки стирання, наявність додаткових органів чуття).

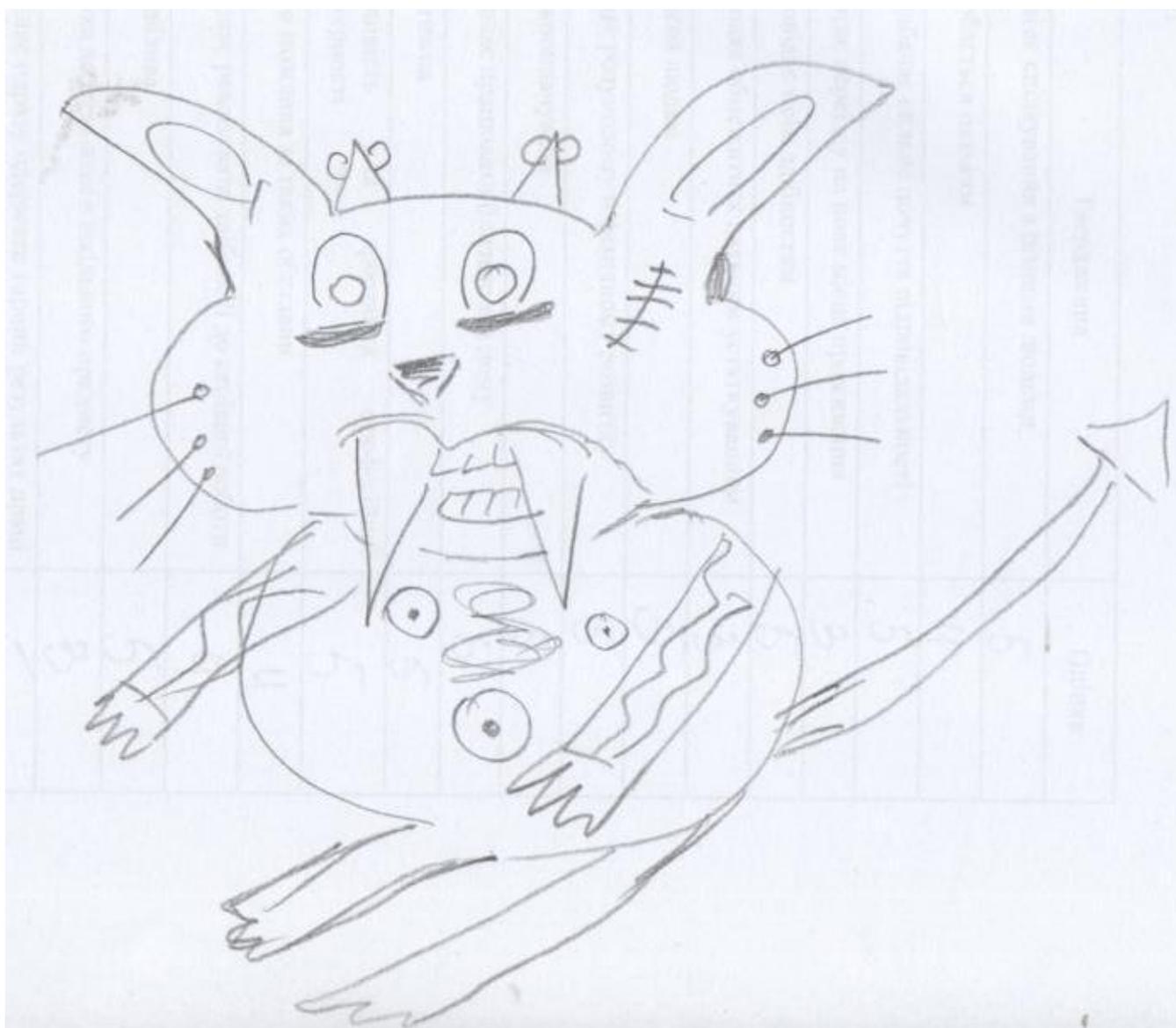


Рис. А. 2.8. Малюнок містить ознаки тривожності (перервані та дубльовані лінії, лінії, виконані зі слабким натиском, затемнені очі) та агресивності (наявність рогів, наявність ікол, демонстрація вищину зубів).

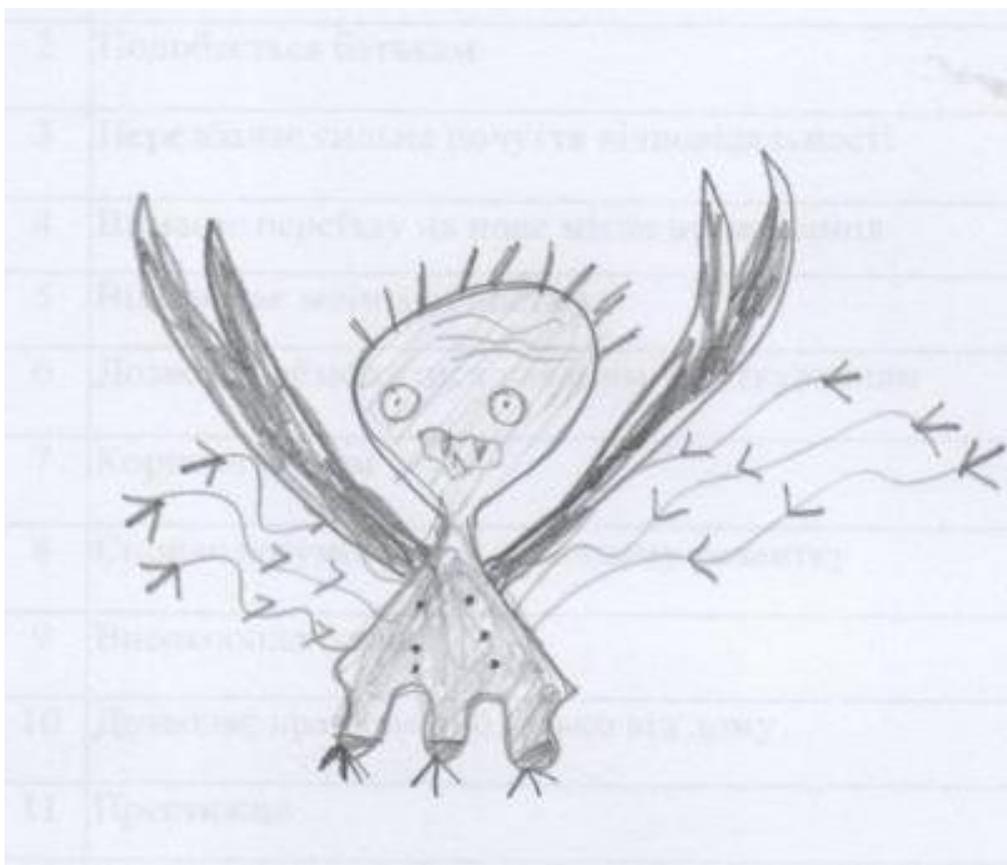


Рис. А. 2.9. Малюнок містить ознаки тривожності (перервані та дубльовані лінії, інтенсивна штриховка, лінії, виконані з сильним натиском) та агресивності (наявність ікол, наявність кігтів).



Рис. А. 2.10. Малюнок містить ознаки тривожності (перервані та дубльовані лінії, інтенсивна штриховка) та агресивності (наявність рогів, наявність зубів).

Програма соціально-психологічного тренінгу, спрямованого на корекцію тривожності в учнів гімназій та ліцеїв

Заняття 1. Знайомство.

Мета: знайомство учасників групи, обговорення мотивації участі в тренінгу, вироблення правил групової роботи, створення атмосфери довіри та психологічної безпеки.

Матеріали: заготовки правил і аркуш для їх доповнень, папір формату А4, ватмани, кольорові олівці, маркери, ватман-заготовка для обговорення очікувань від роботи в групі, стікери різних кольорів.

1. Привітання, ознайомлення з особливостями роботи в групі.

Ведучий представляється, коротко розповідає про себе, ознайомлює учасників з метою та завданнями групової роботи, за потреби відповідає на їх запитання.

2. Вправа “Знайомство”.

Учасники обирають для спілкування в групі той варіант свого імені, який є для них найбільш приємним, коротко розповідають про себе (свої інтереси, захоплення), відповідають на запитання: “Чому я тут?” [32].

3. Обговорення правил групової роботи.

Ведучий повідомляє учасникам основні правила групової роботи, далі група обговорює їх та, за потреби, додає свої (Наприклад: правило “Без запізнень”, “Тут і тепер”, “Повага до іншого”, “Оцінка дій, а не особистості інших”, “Дотримання конфіденційності” тощо). Правила записують на ватмані, який використовуватиметься впродовж всього циклу занять. В учасників є можливість додавати нові правила під час роботи групи.

4. Обговорення очікувань від роботи в групі.

Учасники фіксують свої очікування від тренінгу на стікерах – “листочках”, які розташовують на “дереві надій”. Впродовж занять вони матимуть змогу переглядати ці записи, відзначаючи, чого вдалося досягти.

5. Вправа “Пошук схожості”.

Учасники по черзі підводяться з місця і просять підвестись всіх, хто має схожі уподобання, інтереси, особливості і т. п. Наприклад, “Нехай встануть всі, хто любить футбол”, “Нехай встануть всі, у кого є брат чи сестра” [32].

6. Вправа “Інтерв’ю”.

Учасники об’єднуються в пари і по черзі беруть одне в одного інтерв’ю, запитуючи про:

- ім'я;
- три речі, які подобаються в житті найбільше;
- кредо.

Після завершення інтерв’ю учасники представляють портрети своїх співрозмовників (малюнок, представлення у вигляді образів та асоціацій) [237].

7. Вправа “Шукаю друга”.

Інструкція: “Кожна людина мріє про те, щоб знайти справжнього друга. Комуś із Вас напевно вже пощастило, і такий друг у нього є. А хтось його ще не знайшов. З цього моменту Ви маєте можливість написати оголошення під рубрикою: “Шукаю друга”. Зробити це потрібно так, щоби саме Ваше оголошення привернуло увагу, було цікавим і творчим. На аркушах паперу Ви можете написати про себе та свої захоплення, намалювати свій портрет чи образ бажаного друга, список ваших вимог до нього, властивостей, якими він повинен володіти, тощо. У Вас є 10 хвилин для написання оголошення.” Після написання оголошення розташовуються так, щоби учасники могли вільно прочитати кожне з них. Кожен учасник може поставити всього три позначки на тих оголошеннях, з авторами яких він хотів би познайомитись. Учні забирають свої роботи та підраховують кількість потенційних друзів. Вправа завершується обговоренням:

- Чим характеризується те оголошення, яке набрало найбільшу кількість зацікавлених відповідей?
- Що заважало Вам відгукнутися на інші оголошення?

Ведучому важливо акцентувати увагу на тому, які вимоги та характеристики автори оголошень ставлять до бажаного друга, а які натомість пропонують самі [28].

8. Домашнє завдання.

Учасники отримують заготовки із зображенням квітки. Всередині пелюсток кожен учасник вказує: три речі, що йому подобаються, три речі, що йому не подобаються, ім'я людини, якою він захоплюється, що би він хотів зробити в житті, чим саме він пишається [218].

9. Заключний шерінг.

Учасників просять розповісти про свої переживання наприкінці заняття та загальне враження від нього.

10. Ритуал прощання.

Група самостійно обирає прийнятний для учасників ритуал, яким завершуватиметься кожне заняття.

Заняття 2. Розвиток навичок ефективної комунікації.

Мета: формування уявлення про значення бар'єрів спілкування, формування навичок ефективної комунікації.

Матеріали: папір формату А4, кольорові олівці, маркери, заготовка для вправи “Зіпсований телефон”.

1. Вступний шерінг. Учасників просять розповісти, з яким настроєм вони прийшли на заняття.

2. Обговорення домашнього завдання.

3. Вправа “Малювання в парі”.

Учасники об'єднуються в пари. Кожна пара отримує листок паперу та один олівець на двох. При цьому ведучий дає партнерам вказівку малювати різні предмети. Завдання учасників: не перемовляючись, намалювати обидва зображення, разом тримаючи олівець. При обговоренні важливо звернути увагу на те, які виникали труднощі при виконанні вправи, хто готовий був поступатись, а хто прагнув домінувати, яка з пар швидко і успішно виконала завдання і чому [28].

4. Вправа “Границі”.

Учасники об'єднуються в пари. Один з партнерів залишається на місці, інший відходить від нього приблизно на метр. За командою ведучого учасники починають наблизатись до своїх партнерів. Учасники, що стоять нерухомо, зупиняють партнерів командою “Стоп”, коли відстань стає для них некомфортною. Вправа

повторюється зі зміною ролей в парі. Якщо завдання видається учасникам надто легким, його можна повторити, змінивши інструкцію – в такому випадку партнер, до якого наближаються, заплющує очі і намагається визначити свої границі наосліп. Вправа дає можливість кожному учаснику визначити власні границі і служить підґрунтям для розмови про бар'єри спілкування [218].

5. Вправа “Скляні двері”.

Учасники об'єднуються в пари. Інструкція: “Уявіть собі, що Ви сідаєте в тролейбус. Один з Вас встиг зайти всередину, інший – ні, коли двері зачинились. Тепер Ви розділені скляними дверима. Чути одне одного Ви вже не можете, проте прекрасно бачите співрозмовника. Той, хто залишився на зупинці, хоче повідомити іншому місце та час наступної зустрічі. На це є хвилина – потім тролейбус поїде”. Учасники стають обличчям одне до одного на відстані 1-1,5 метрів, ведучий дає команду: “Двері зачиняються”, учасники “розмовляють” крізь них, через хвилину ведучий говорить: “Тролейбус поїхав”, спілкування закінчується. Учасники міняються ролями. При обговоренні партнери уточнюють передані повідомлення. Важливо акцентувати увагу учасників на таких питаннях:

- Чи були пари, які максимально точно передали повідомлення?
- Чи є учасники, яким не вдалося зрозуміти одне одного?
- Яким способом передавали інформацію пари? [47].

6. Вправа “Зіпсований телефон”.

Всі учасники, крім одного, виходять з кімнати. Тому, хто залишився, ведучий передає в усній формі повідомлення, що складається з кількох фраз. Учасник кличе до кімнати наступного і передає повідомлення йому, той – наступному і т.д. При цьому неминуче виникають і накопичуються спотворення інформації. Останній учасник розповідає усім свій варіант повідомлення, потім ведучий зачитує оригінал. Вправа дозволяє добре продемонструвати спотворення інформації в процесі спілкування і механізм виникнення непорозумінь та пліток.

Обговорення:

- Що викликало спотворення інформації?
- Які блоки повідомлення постраждали в першу чергу?

- Що слід робити, щоб інформація передавалась точно?
- Чи варто вірити інформації, отриманій через треті руки? [46].

7. Вправа “Естафета малюнків”.

Учасники сидять у колі. Кожен з них отримує листок паперу, задумує малюнок і зображує його, але не повністю, а тільки одну деталь, за якою можна здогадатись, яке зображення планується. Потім кожен передає свій малюнок сусіду зліва, а сам, відповідно, отримує малюнок сусіда, який сидить праворуч від нього. На отриманих малюнках швидко домальовується одна деталь, після чого вони знову передаються. Так триває доти, поки кожен малюнок не пройде повне коло і повернеться до власника. Учасники обговорюють, що саме вони хотіли зобразити і як продовжились їхні малюнки [47].

8. Домашнє завдання.

Учасники отримують заготовки із зображенням кола, поділеного на 7 секторів, в центрі якого слід написати власне ім'я. Кожен сектор містить незакінчене речення, яке учасники доповнюють на власний розсуд. Наступного заняття, під час обговорення домашнього завдання, учні мають можливість дописати свої імена на роботах тих учасників, які дали схожі відповіді.

Зразок незакінчених речень.

1. Успішно спілкуватись мені заважає...
2. Якщо я почуваюсь некомфортно у спілкуванні, то це через...
3. Мій найсильніший страх...
4. Мене часто тривожить...
5. Я хотів (хотіла) би звільнитись від...
6. Досягати поставленої мети мені заважає...
7. Я почуваюсь впевнено, коли... [254]

9. Заключний шерінг. Ритуал прощання.

Заняття 3. Соціальна ідентифікація.

Мета: дослідження особливостей виникнення та існування соціальних ролей та стереотипів, дослідження особливостей міжособистісного сприйняття.

Матеріали: папір формату А4, кольорові олівці, маркери, заготовки бланків для вправи “Я-Ти-Він”, заготовки корон для вправи “Ярлики”.

1. Вступний шерінг.

2. Обговорення домашнього завдання.

3. Вправа-енергізатор “Театр Кабукі”.

Учасники об'єднуються в дві групи. Кожен може обрати певну роль, не називаючи її.

Ролі:

- а) принцеса – робить реверанс;
- б) дракон – робить випад з піднятими вгору руками;
- в) герой – робить випад вперед і витягає уявний меч.

Команди “перемішуються” і стають один напроти одного в дві шеренги (кожен учасник знаходить партнера перед собою).

Інструкція: “За моїм сигналом Ви робите рухи своїх героїв в бік партнера. Після “випаду” з гри виходять наступні пари: “дракон і принцеса – дракон з’їдає принцесу”, “герой і дракон – герой вбиває дракона”, “принцеса і герой – принцеса одружується з героєм”. Завдання: вистояти в грі якомога довше (не потрапити у небезпечну пару)” [32].

4. Малюнок “Я і мій світ”.

Інструкція: “На аркуші паперу намалюйте те, що Вас оточує в житті, з ким чи з чим Вам доводиться спілкуватись, взаємодіяти – Ваш соціальний світ. Середину аркуша залиште вільною. Можете зобразити, те, що Вас оточує, у вигляді метафор. Якщо намалювали, то у центрі малюйте себе”. Учасники по черзі представляють групі свої малюнки. Ведучому важливо запитати, що із зображеного на малюнку учасника йому подобається чи не подобається, що є найважливішим та менш важливим, до кого чи чого з оточення він спрямований. Після обговорення учасники позначають на своїх малюнках знаком “плюс” позитивні зв'язки (з ким/чим приємно взаємодіяти) і знаком “мінус” – негативні (неприємно) [32].

5. Вправа “Я-Ти-Він”.

Ця вправа демонструє учасникам як часто людина оцінює власні та чужі дії за різними критеріями. Ми зазвичай сприймаємо власну поведінку та уявлення як прийнятні та зрозумілі, проте водночас оцінюємо дії інших значно суворіше. Вправа допомагає сформуванню установки на те, щоб якомога менше критикувати вчинки оточуючих, спираючись лише на власні суб'єктивні уявлення. Інструкція: “Зараз я хочу запропонувати вправу, під час якої Вам доведеться упереджено ставитись до уявлень інших людей. Ви зможете побачити, що може статись, якщо оцінювати себе та інших за різними критеріями. Ідея вправи бере початок від твердження Б. Рассела: “Я наполегливий, ти – впертий, він – твердолобий”. В такий спосіб Б. Рассел показав зразок поведінки, якого ми часто дотримуємось. Оцінюючи себе, ми часто є менш критичними, ніж даючи оцінку вчинкам інших, навіть якщо вони є подібними до наших власних вчинків”. Учасники об'єднуються в групи (залежно від кількості учасників мікрогрупи можуть об'єднувати від трьох до п'яти осіб, проте в жодному разі не перевищувати вказане число). Кожна група отримує бланк-заготовку. Завдання учасників – продовжити незакінчені речення відповідно до наведеного зразку (підібрати для кожного Я-висловлювання аналогічні висловлювання у формі Ти і Він). Завершивши роботу, учасники представляють свій список в групі.

Обговорення:

- Чи виникло після виконання вправи уявлення, що Ви по-різному оцінюєте себе та інших?
- Чи стикаєтесь Ви з людьми, які так поведуться?
- За яких обставин і в оточенні яких людей Ви поведітесь подібним чином?

Зразок бланку для вправи “Я-Ти-Він”.

Приклад. Я наполегливий, ти – впертий, він – твердолобий.

1. Я танцюю не дуже добре. Ти... Він...
2. Я оптиміст. Ти... Він...
3. Я доводжу до закінчення все, що починаю.
4. Зазвичай я підтримую думку більшості.
5. Я вважаю, що одяг є візитною карткою людини.

6. Я готовий допомогти.
7. У мене хороша уява.
8. Я поважаю думку своїх батьків.
9. У мене високі моральні принципи.
10. Мені подобається справляти на інших приємне враження.
11. Я завжди радію як дитина.
12. Я люблю поговорити.
13. Я дуже ретельно вибираю друзів.
14. Я відкладаю деякі рішення.
15. Я люблю поїсти.
16. Я люблю вчитись [216].

6. Вправа “Ярлики”.

У вправі використовуються паперові “корони”. На кожній короні написаний один з виразів: “Посміхайся мені”, “Мені 5 років”, “Ігноруй мене”, “Кажі, що я нічого не вмію”, “Жалій мене”, “Роби мені компліменти”, “Будь похмурим, коли говориш зі мною”, “Задавай мені багато запитань”, “Зірка групи”.

Учасники об’єднуються в дві групи. Кожному одягають “корону” так, щоб він не бачив, що на ній написано. Після цього кожній групі дається завдання, проте звертатись під час роботи до учасника своєї групи потрібно так, як зазначено на його “короні”. Через 7-10 хвилин всі, не знімаючи “корон”, відповідають на запитання: “Чи здогадалися Ви, які ярлики отримали? Які почуття у Вас виникали під час роботи?” Під час обговорення ведучому важливо провести аналогію між вправою і стереотипами та ярликами у реальному житті.

Вправи, що дають можливість побачити соціальні стереотипи в дії, важливі в роботі з учнями гімназій та ліцеїв, для яких оцінка своїх особистісних якостей та досягнень іншими є настільки значимою, що може стати причиною підвищеної тривожності [200].

7. Вправа “Коло компліментів”.

Учасники, стоячи один навпроти одного, утворюють два кола – зовнішнє та внутрішнє. Гру починають ті, хто стоїть у зовнішньому колі. Інструкція: “Вам

необхідно зробити візаві комплімент, який може стосуватись як його особистісних якостей, так і менш значних речей, наприклад, стилю одягу, прикрас, вдалих висловлювань під час роботи в групі”. Зробивши комплімент, учасники із зовнішнього кола роблять два кроки вправо і опиняються перед іншою людиною. Так триває, поки учасники не пройдуть усе коло. Далі ролі зовнішнього та внутрішнього кіл міняються і вправа повторюється [216].

8. Домашнє завдання.

Інструкція: “Драматург Бертольд Брехт, навчаючи акторській майстерності, пропонував своїм учням подивитись на чужих людей як на давніх знайомих, а на знайомих – так, наче бачать їх вперше. Спробуйте повторити цю вправу. Потренувавшись, пригадайте людину, спілкуючись з якою Ви часто сердитесь, дратуєтесь. Спробуйте відкинути попередню історію ваших стосунків, подивитись на неприємну Вам людину як на незнайомця і знайти в ній хоча б дві-три позитивні якості.”

9. Заключний шерінг. Ритуал прощання.

Заняття 4. Знайомство з емоційними станами.

Мета: актуалізація досвіду та знань щодо емоційної сфери, формування навичок оцінки та вираження власних емоцій.

Матеріали: папір формату А4, кольорові олівці, маркери, набір карток для гри “Емоції”, повітряні кульки.

1. Вступний шерінг.

2. Обговорення домашнього завдання.

3. Вправа “Зачаровані”.

Серед учасників обирають ведучого. Група розходиться по кімнаті. За командою “стоп” всі завмирають. Тепер вони “зачаровані” – люди без емоцій, які не реагують на те, що відбувається навколо (при цьому не можна заплющувати очі чи відводити погляд). Ведучий намагається звільнити від чарів когось з учасників – жестами, мімікою, висловлюваннями викликати реакцію у відповідь (заборонено торкатися учасників і вживати нецензурні вирази). Якщо ведучому це вдається,

звільнений від чарів приєднується до нього. Вправа триває до того часу, поки не звільняться від чар всі учасники [47].

4. Вправа “Емоційний словник”.

Учасники об’єднуються в групи по 5-6 осіб. Протягом відведеного часу кожна група має вказати якомога більше слів, виразів, мовних зворотів, які дозволяють точно виразити емоції та почуття. Окремо вказуються негативні та позитивні переживання. Після виконання завдання кожна група зачитує свій список.

Обговорення:

- Скільки слів містять списки? Чи вистачає учасникам цього запасу для вираження своїх переживань?
- Які емоції переважають: негативні чи позитивні? Який зі списків було легше сформулювати?
- Чи впливає можливість словесно описувати свої переживання на стосунки з оточуючими?

Часто учасники плутають емоції з емоційними станами та рисами характеру. Під час обговорення важливо залишити в списках, зроблених учасниками, лише слова, що позначають саме емоції та почуття, пояснивши різницю між ними та рисами характеру (Наприклад, “агресивність” в списку варто замінити на “злість”) [186].

5. Вправа “Інтонація”.

Інструкція: “Ваше завдання в цій вправі – вимовляти по черзі фрази з різними інтонаціями”.

1. Молодець (з вдячністю, із захватом, іронічно, засмучено, гнівно)!
2. Я ніколи цього не забуду (з вдячністю, ображено, із захватом, гнівно).
3. Дякую, як Ви здогадались (захоплено, з осудом)!
4. Нічим не можу Вам допомогти (зі співчуттям, так, щоб співрозмовник зрозумів нетактовність прохання).
5. Ви мене зрозуміли (доброзичливо, сухо, офіційно, з погрозою)?
6. До зустрічі (ніжно, прохолодно, рішуче, різко, байдуже).
7. Це я (радісно, урочисто, з провинною, грізно, таємниче).

8. Я не можу тут залишатись (з жалем, з натяком, ображено, невпевнено, таємниче)

9. Доброго дня (офіційно, радісно, грізно, доброзичливо, з докором, байдуже, гнівно, із захватом) [212].

6. Гра “Емоції”.

Основна ідея гри полягає в тому, щоб визначити та назвати: емоцію, яку переживатимуть в певній ситуації більшість/меншість учасників; учасника, який переживає в певній ситуації таку ж емоцію, як і сам гравець. Учасники отримують набір карток із зображеннями та назвами емоцій. Набір можуть скласти такі емоції: радість, сум, здивування, гнів, страх, зневага, відраза. Ведучий називає ситуацію, в яку умовно потрапляє кожен учасник, наприклад: “Ви отримуєте найвищий бал за контрольну роботу”. Учасникам необхідно покласти на ігровий стіл картку з тією емоцією, яку вони переживатимуть в даній ситуації. Залежно від інструкції ведучого учасники також мають назвати:

- картку, яку поклали більшість учасників;
- картку, яку не поклав жоден учасник;
- ім'я учасника, який поклав таку ж картку.

Картки відкриваються, учасники обговорюють результати, зачитується нова ситуація. Важливою частиною гри є обговорення. Як правило, в процесі гри виникають питання так званих неправильних почуттів (“Людина не може почуватись так в даній ситуації”) та стереотипів сприйняття (“Якщо я переживаю такі почуття, значить інші також мають їх переживати”). Важливо звернути увагу учасників на причини виникнення певних емоцій (досвід, індивідуальні особливості) та дати їм можливість навести власні приклади.

Приклади можливих ситуацій для гри.

1. На вулиці незнайома людина, посміхаючись, каже Вам: “Привіт!”
2. Вам надійшло запрошення відвідати США.
3. Прокинувшись, Ви з’ясовуєте, що знаходитесь в незнайомому місці.
4. Ви невдало складаєте іспит.
5. В ожеледицю Ви падаєте на вулиці і травмуєтесь.

6. Батьки кажуть Вам, що Ви будете вступати лише до того ВНЗ, який вони обрали.
7. Жебрак наполегливо просить у Вас милостиню доларами.
8. У вікно кімнати влітає кульова блискавка.
9. Проповідник переконує Вас, що невдовзі настане кінець світу.
10. Несподівано оголосили, що післязавтра у Вас екзамен з незнайомого предмету.
11. Мама (батько) не відпускають Вас гуляти з друзями, бо в квартирі безлад.
12. Коли Ви йдете до школи, Вам перебігає дорогу чорна кішка [210].

7. Вправа “Кульки в повітрі”.

Учасники об'єднуються в команди і встають в коло, тримаючись за руки. Кожна команда отримує кілька повітряних кульок. Потрібно постійно утримувати кульки в повітрі, не відпускаючи рук. Перемагає команда, яка зможе втримати більше кульок [47].

8. Домашнє завдання.

Учасники отримують заготовки “емоційного щоденника” – шкали із зазначенням дат, на якій за допомогою спеціальних позначок можна зафіксувати свій настрій. Щодня до моменту завершення участі в тренінговій групі учні відзначатимуть в щоденнику свій емоційний стан. В якості позначок можна використати оцінки від (-5) до 5, схематичні зображення емоцій, кольори (червоний – гнів, чорний – сум, сірий – тривога, жовтий – радість).

9. Заключний шерінг. Ритуал прощання.

Заняття 5. Робота з тривогою.

Мета: дослідження особливостей прояву тривоги, формування навичок розпізнавання тривоги.

Матеріали: папір формату А4, маркери, кольорові олівці, аркуші зі схематичним зображенням людського тіла (“фантомом”) для кожного з учасників, стандартна колода гральних карт, газетні аркуші.

1. Вступний шерінг.

2. Обговорення домашнього завдання.

3. Вправа “Знайди та доторкнись”.

Інструкція: “В цій вправі я запропоную Вам ходити кімнатою та торкатися різних речей. Деякі завдання будуть досить легкими, а інші змусять Вас задуматись.

Тож, знайдіть та доторкніться до:

- чогось червоного кольору;
- чогось холодного;
- чогось шорсткого;
- чогось круглого;
- чогось залізного;
- чогось прозорого;
- чогось вагою близько 65 кілограмів;
- чогось зеленого;
- чогось золотого;
- чогось, що є легшим за повітря;
- чогось срібного;
- частини одягу, яка видається Вам красивою;
- руки цікавої для Вас людини;
- слова “Едельвейс”.

Вправа дозволяє учасникам активно контактувати одне з одним, при цьому активізує увагу та сензитивність, готуючи групу до роботи над наступними завданнями [216].

4. Обговорення в групах шкоди та користі тривоги.

Вправа дає можливість розширити уявлення про тривогу та зосередити увагу учасників на шляхах її можливого використання. Учасники об’єднуються в дві групи, першій пропонується визначити всі негативні наслідки тривоги, другій – переваги, які надає тривога. Для другої групи варто поставити завдання не просто описати можливі вигоди, але й пошукати відповіді на запитання: “Чим тривога може збагатити людину?”, “Що відрізняє високотривожну людину від інших?” Після

спільної роботи кожна група представляє свої результати, відбувається обговорення. Основні питання, що виносяться на обговорення:

- Чи завжди тривога приносить тільки шкоду?
- Чим тривога може бути корисною для людини?
- Які внутрішні ресурси вона приховує?

5. Вправа “Фантом”.

Інструкція: “Уявіть, що Ви зараз дуже сильно роздратовані на когось чи щось. Спробуйте відчувати цю злість усім тілом. Можливо Вам буде легше уявити тоді, коли Ви згадаєте певний випадок, коли ви розізлились на когось. Відчуйте, де у Вашому тілі знаходиться Ваша злість. Як ви її відчуваєте? Можливо вона схожа на вогонь в животі? Можливо це свербіння в кулаках? Заштрихуйте ці ділянки червоним олівцем на своєму малюнку. Тепер уявіть, що переживаєте тривогу. Що може змусити Вас хвилюватись? Уявили? Де знаходиться Ваша тривога? На що вона схожа? Замалюйте чорним олівцем це місце на своєму малюнку”. Аналогічно учасники визначають синім олівцем сум і жовтим – радість.

Обговорення:

- Де в тілі відчуваєте свою злість (тривогу, сум, радість)?
- Яке почуття було найлегше уявити та відчувати в тілі? А яке – важче?
- Чи були подібні відчуття в реальному житті? [32]

6. Спільне складання казки про тривогу.

Ведучий пропонує учасникам скласти спільну казку, використовуючи стандартну колоду карт. З колоди, що лежить сорочкою вгору, ведучий знімає дві карти і починає казку такими словами: “Жила-була дівчинка, яка часто хвилювалась...” Кожен учасник, коли настає його черга, відкриває дві карти і продовжує історію, використовуючи зображення на картах, числові позначення та масть. По мірі розвитку сюжету карти розташовуються у вигляді спіралі, розкручуючись з центру за часовою стрілкою. Завдання ведучого – не лише уважно слухати казку, а й, за потреби, спрямовувати сюжет. Так, якщо учасники впродовж декількох ходів розвивають тему безпомічності перед власною тривоگوю, ведучому варто ввести в сюжет фігуру-помічника, який володіє способами опанування своїх

переживань. Якщо кількість учасників в групі є більшою за 12 осіб, доцільно використати дві стандартні колоди карт. Після завершення казки відбувається обговорення, основний акцент в якому варто зробити на почуттях учасників під час виконання вправи та на способах подолання тривоги (учасники надавали перевагу активним діям чи очікували допомоги ззовні) [79].

7. Вправа “Зате ти..”

Ведучий пропонує учасникам на окремих аркушах описати ситуації, що їх лякають, викликають тривогу чи змушують почуватися незручно. Можна описувати ситуації, актуальні на даний момент, або ситуації, що були в минулому, але запам’ятались як складні. Підписувати аркуші не потрібно. Ведучий збирає аркуші та перемішує їх. Кожна ситуація зачитується в групі, учасники мають навести якомога більше аргументів щодо того, що ситуація може бути не лише загрозливою, але й корисною, кумедною чи цікавою. При цьому слід використовувати вирази на зразок “зате..”, “могло бути і гірше..”, “зате тепер ти..” Коли зачитані всі ситуації, ведучий пропонує учасникам обговорити, наскільки корисними для них були наведені аргументи [211].

8. Вправа “Сніжки”.

Кожен учасник отримує газетний аркуш, з якого робить м’ячик. Група об’єднується в дві команди, які стають навпроти одна одної. Відстань між командами має становити не менше одного метра. За вказівкою ведучого гравці кидають свої м’ячі в бік суперників. Завдання команд: закинути якомога більше м’ячів, що опинились в їхній частині кімнати, на лінію суперників. Гра припиняється за командою “стоп” від ведучого [104].

9. Домашнє завдання. Учасникам пропонується доповнити незакінчені речення:

- Мені добре, коли...
- Я сумую, коли...
- Я відчуваю себе невпевнено, коли...
- Я відчуваю тривогу, коли...
- Мене сердить...

- Я боюсь, коли...
- Я почувуюсь впевнено, коли...
- Я задоволений(на) собою, коли... [6]

10. Заключний шерінг. Ритуал прощання.

Заняття 6. Формування адекватної самооцінки.

Мета: формування реалістичного уявлення про себе, розвиток саморозуміння та аутосимпатії.

Матеріали: папір формату А4, кольорові олівці, маркери, заготовки аркушів для вправи “Хто я”.

1. Вступний шерінг.

2. Обговорення домашнього завдання.

3. Вправа “Вітер віє”.

Учасники сідають в коло. Ведучий займає місце в центрі кола, вільного стільця для нього немає. Ведучий називає певну ознаку, згідно якої учасники мінятимуться місцями. Наприклад: “Вітер віє на тих, у кого довге волосся” (“в кого є старший брат”, “хто любить зранку пити каву”, “хто любить спілкуватися з маленькими дітьми” тощо). В той час, коли учасники пересідають, ведучий намагається зайняти чиєсь місце. Той, хто залишився без місця, стає ведучим. Завдання ведучого – назвати ознаку, яка притаманна більшості учасників [104].

4. Вправа “Хто я?”

Для виконання завдання учасники отримують аркуші паперу, розділені на 3 графи. Учасникам пропонується визначити, що відрізняє кожного з них від інших, відповівши на запитання: “Хто я?” В першій графі потрібно написати 10 слів-епітетів про себе. Для другої графи завдання аналогічне, проте учасники відповідають на запитання так, як, на їх думку, відповіли б батьки, знайомі (будь-які значимі люди). Третю графу заповнюють інші учасники групи. Для цього підписані аркуші перемішуються і роздаються учасникам. При обговоренні важливо звернути увагу на такі аспекти:

- Чи повторюється певна якість в усіх графах?
- Як добре людина знає саму себе (кількість слів в першій графі)?

- Ставлення до самого себе (співвідношення позитивних і негативних якостей).
- Чи співпадають уявлення людини про себе та уявлення про неї інших? [6]

5. Вправа “Мінус-плюс”.

Учасники отримують аркуші паперу, розділені на 2 графи. В першій графі ведучий пропонує вказати власні недоліки – риси, які вважають своїми недоліками самі учасники та негативні характеристики, які вказували коли-небудь оточуючі. В другій графі навпроти кожного недоліку слід вказати його перевагу, яка в певній ситуації може перетворити його на чесноту. Наприклад, недолік “нерішучість” можна трансформувати в перевагу “ретельний підхід до ситуації”. За потреби учасники можуть звернутись за допомогою до групи і пошукати чесноти разом.

Обговорення:

- Чи всім вдалося виконати вправу?
- Як змінилось уявлення про власні недоліки? [53]

6. Вправа “Стілець хвалька”.

Учасники сідають в загальне коло, один зі стільців ведучий розміщує ближче до центру. Інструкція: “Це стілець “хвалька”. Кожен, хто сідає на нього, отримує право похвалитись чим завгодно. Можна пригадати свої досягнення (перемога в змаганнях, гарне навчання), а можна почати з речей, на перший погляд, незначних, проте дуже потрібних. Той, хто сідає на цей стілець, починає свою розповідь словами: “Я хочу похвалитися тим, що..” Розповівши про себе, Ви можете запросити сісти на стілець іншого учасника”.

Під час проведення вправи ведучому важливо ініціювати оплески та захопливі відгуки, щоб підтримати нерішучих учасників [28].

7. Вправа “Лев у шафі”.

Інструкція: “Всі ми знаємо вираз “скелет у шафі” – неприємні факти, які людина намагається приховати. Та чи знаєте Ви про “лева в шафі”? Цей вираз означає наявність прихованих чеснот, тих сильних сторін, які ми в собі часто навіть не помічаємо. Можливо, Ви бачили їх одне в одного? Подумайте і спробуйте розповісти одне одному, що саме Ви в них цінуєте. Кожен з Вас отримає право сісти

на стілець в центрі кола і почути від інших про своїх “левів у шафі”. Розповідаючи, ми будемо дотримуватись таких правил:

- Намагайтесь називати саме якості або вчинки людини, приділяючи менше уваги зовнішнім рисам;
- Розповідайте про ті якості, які Ви вважаєте цінними, вчинки, які були для Вас значущими, проте не про недоліки. Якщо виконати завдання надто складно, можна утриматись від відповіді.

При обговоренні важливо дати можливість кожному учаснику висловитись про те, що нового він дізнався про себе, чи з згоден з такими оцінками, що було складніше: приймати відгуки інших чи давати їх. Вправу можна змінити відповідно до особливостей поведінки групи. Так, якщо положення в центрі кола є надмірно дискомфортним для значної кількості учасників, доцільно підготувати для вправи паперову корону. В такому разі ведучий по черзі надягає корону на голову учасників, про чії чесноти розповідає група.

8. Домашнє завдання.

Інструкція: “Згідно поширеного стереотипу, про хороші вчинки не варто згадувати, а ось за помилки обов’язково треба заплатити покаранням. Спробуйте втілити в життя інший принцип оцінки власних вчинків. Щодня оцінюйте все те, що Вам вдалося (те, що не вийшло, не враховуйте – Вам не може вдаватись абсолютно все), результат можна записати. Наприклад, “Вчасно прокинулась”, “Приготувала сніданок для всієї сім’ї”, “Встиг виконати роботу завчасно”. Якщо подібні записи Ви робитимете щодня, здивуєтесь, скільки корисного встигаєте виконати за день. Коли корисних справ збереться достатня кількість, встановіть для себе винагороду – приділіть час приємному для Вас заняттю”.

9. Заключний шерінг. Ритуал прощання.

Заняття 7. Минуле, теперішнє, майбутнє.

Мета: формування реалістичного уявлення про власний життєвий шлях; інтеграція в часову перспективу власного існування.

Матеріали: папір формату А4, стікери, кольорові олівці, маркери.

1. Вступний шерінг.

2. Обговорення домашнього завдання.

3. Вправа “Моє ім'я”.

Інструкція: “Заплющіть очі і уявіть свої ім'я, написане друкованими чи прописними літерами будь-якого кольору чи форми. Виберіть той колір, який Вам найбільше подобається. Спробуйте створити в уяві приємний образ свого імені. Пригадайте: як часто і хто Вас так називає? Можете розплющити очі”. Учасники об'єднуються в пари і по черзі розповідають одне одному:

- Хто назвав їх цими іменами?
- Що вони означають?
- Їх було названо на чийсь честь чи їх імена є новими в родині?
- Чи подобаються їм їхні імена і як вони хотіли б бути названими? [202].

4. Вправа “Події”.

На окремих аркушах паперу учасники малюють дві вісі: горизонтальну, що позначатиме роки їх життя, та вертикальну, що позначатиме значущість життєвих подій в балах від 0 до 10. Часові проміжки задають самі учасники. У графіку на горизонтальній вісі слід позначити основні події минулого, теперішнього та прогнозовані події майбутнього, на вертикальній – їхню значущість. Події минулого позначаються синім кольором, теперішнього – червоним, майбутнього – зеленим. Оптимальним є рівномірний розподіл подій на всі часові періоди.

Обговорення:

- Чи рівномірно представлені події минулого, теперішнього та майбутнього на графіках?
- Чи хотіли б Ви щось змінити?
- Яка поєднання подій було б для Вас найбільш комфортним? [219]

5. Вправа “Карта життя”.

Інструкція: “Спробуйте на аркуші паперу зобразити все те, чим наповнене Ваше життя, на що Ви зазвичай витрачаєте час, кого зустрічаєте. Об'єднайте ці справи, людей, місця в окремі сфери і зобразіть їх у вигляді символів. Наприклад, можна заповнити аркуш колами: кожне коло позначатиме окрему сферу. Врахуйте, що розмір символів для позначення залежить від місця, яке займає певна сфера у

Вашому житті, незалежно від того, чи є це приємним для Вас. Наприклад, якщо навчання забирає майже увесь Ваш час, його коло має бути найбільшим. Подивіться уважно на свої малюнки. Що Ви відчуваєте? Тепер спробуйте так само зобразити те життя, яке б Ви хотіли мати через п'ять років". Учні гімназій та ліцеїв зазвичай перевантажені різними обов'язками і не мають часу на розваги та захоплення, що відображається на малюнках.

Обговорення:

- Що Ви відчували, дивлячись на малюнок?
- Чи задоволені Ви розподілом сфер?
- Як це можна змінити? [219].

6. Вправа “Книга життя”.

Інструкція: “Уявіть, що Ви пишете історію власного життя. Яку назву мала б ця книга сьогодні? Дайте назву її розділам і коротко опишіть їх зміст та події, про які йтиметься. Опишіть також розділ, присвячений подіям, які відбуваються у Вашому житті просто зараз. Також Ви можете запланувати кілька розділів про події, які ще не відбулися”. Учасники об'єднуються в групи по три-чотири особи і розповідають одне одному про власні книги. Після роботи в групах кожен учасник може розповісти в загальному колі про один розділ – той, який, на його думку, допоможе іншим краще зрозуміти його життя.

Обговорення:

- Чи відкрили Ви для себе щось нове?
- Як відрізняється Ваше уявлення про своє життя від уявлень інших учасників? [218]

7. Вправа “Уяви та передай”.

Учасникам потрібно передати по колу уявні об'єкти: промінь сонця, кошени, важку валізу, сміх, веселку, радість тощо. Вправа сприяє зниженню емоційної напруги, створює приємний емоційний фон закінчення заняття [64].

8. Домашнє завдання.

Інструкція: “Більшість з вас зосереджені переважно на майбутньому, якого Ви чекаєте, або на минулому, яке видається приємнішим і простішим. Спробуйте

зосередитись на теперішньому. Попри всі труднощі, попри важкий період, який ми всі переживаємо, спробуйте визначити позитивні моменти свого сьогоднішнього існування. Визначіть та запишіть п'ять речей, які з'явилися у вашому житті саме зараз і які б Ви хотіли зберегти в пам'яті. До переліку можна включити все, що забажаєте: переживання, події або їх відсутність, те, про що Ви дізнались лише зараз”.

9. Заключний шерінг. Ритуал прощання.

Заняття 8. Формування реалістичного ставлення до успіхів та невдач.

Мета: формування уявлення про успіх та невдачу як частину життєвого досвіду.

Матеріали: папір формату А4, стікери, кольорові олівці, маркери, бланки проблемних ситуацій.

1. Вступний шерінг.

2. Обговорення домашнього завдання.

3. Вправа “Виміри”.

Учасники хаотично пересуваються кімнатою. За командою ведучого вони стають в ряд за:

- кількістю братів та сестер у кожного;
- числом гудзиків на одязі;
- шириною посмішки;
- розміром взуття;
- довжиною волосся;
- довжиною великого пальця правої руки;
- найвіддаленішим місцем, в якому їм доводилось бувати.

Розмовляти під час виконання вправи не можна. В останньому варіанті учасники, ставши в ряд, по черзі називають місця подорожей, щоб перевірити, чи правильно виконана вправа [218].

4. Вправа “Мінуси та плюси”.

Учасникам пропонують придумати і коротко описати приклади двох життєвих подій – хорошої та поганої. Далі учасники об'єднуються в групи, де наводять свої

прикладі і спільно шукають в кожному з них три позитивні та три негативні моменти. Це стосується і хороших, і поганих подій, тобто в перших слід відшукати не лише позитивні, але й негативні аспекти, в других – позитивні. Наприклад, умовно приємна ситуація “несподівано розбагатіти” може мати негативні наслідки – зіпсовані стосунки з оточуючими, тоді як неприємна ситуація “зазастудитись” дає можливість відпочити від повсякденних справ. Після роботи в групах – загальне обговорення [47].

5. Робота з проблемними ситуаціями.

Учасники об’єднуються в дві групи. Інструкція: “Часто ми чуємо слова “успіх”, “успішний”, проте, чи усвідомлюємо їхнє значення? Коли ми говоримо: “Я хочу досягнути успіху”, що насправді маємо на увазі? Зараз ми спробуємо дізнатись, яке значення слова “успіх” та “поразка” мають саме для Вас. Учасники першої групи, спробуйте за 10 хвилин дати максимально чітке пояснення того, що таке успіх. Також опишіть успішну людину: яка вона, чого саме досягла, якими якостями володіє, що їй довелось зробити задля досягнення мети. Завдання другої групи протилежне: описати невдачу та людину, яку не можна назвати успішною. Нагадую, описи мають виражати саме Ваші уявлення”. Після завершення роботи групи обирають представника, який зачитує загальний результат. Після обговорення групи отримують картки для другої частини вправи. Інструкція ведучого: “Перед Вами – декілька історій життя відомих людей. В жодній з немає імені, жодна не описана повністю. Прочитайте їх уважно і спробуйте пофантазувати, як можуть скластися їхні життя, чи вдалося героям досягнути успіху, чи можна назвати їхні життя життям щасливих і самореалізованих людей”.

В якості прикладів варто обрати історію людини, яка досягла бажаної мети завдяки наполегливій праці, псевдонедалу історію, герой якої видавався сучасникам невдахою, проте зумів попри все здійснити задумане, та історію на перший погляд успішної людини, чия діяльність завдала значної шкоди.

Він став отримав освіту фізика, хоча з дитинства захоплювався музикою. Певний час викладав і навіть здобув кандидатський ступінь з фізики. Попри це, він

продовжував займатись музикою, незважаючи на невдачі та гостру критику (С. Вакарчук).

В дитинстві його вважали слабким, нездібним і ні на що неспроможним. Розмовляти він почав лише в три роки, а в школі його називали дуже слабким учнем. Самостійно вивчав предмети, що його цікавили, проте декілька разів провалював іспити з інших дисциплін (А. Ейнштейн).

Він успішно закінчив гімназію, а згодом отримав диплом одного з найпрестижніших університетів Європи – Гейдельберзького. Маючи політичні амбіції, вступив до партії, яка тоді набирала популярності. Досить швидко став одним з лідерів руху, а згодом – фактично другою особою після лідера (Г. Геббельс).

Ця вправа є особливо важливою в роботі з учнями гімназій та ліцеїв, яким притаманні завищені критерії успішності.

6. Вправа “Радість невдачі”.

Вправу доцільно розпочати із запитання до групи: “Чи завжди невдача є руйнівною і приносить лише шкоду?” Ведучий наводить приклади наукових відкриттів, що були зроблені внаслідок помилки, та складних ситуацій з життя відомих людей. Далі учасникам пропонують згадати неприємну, на перший погляд, ситуацію з власного життя, яка призвела до несподівано гарних наслідків. Якщо виконання завдання викликає труднощі, учаснику може допомогти група та ведучий. При обговоренні важливо акцентувати увагу на таких аспектах:

- Чи завжди невдача призводить до катастрофічних наслідків?
- Яким чином досвід невдачі може допомогти людині?

Вправа допомагає змінити уявлення старшокласників про невдачу як винятково несприятливу подію та підштовхнути їх до думки, що без досвіду поразок неможливі перемоги [28].

7. Гра “Чарівна крамниця”.

Гра, що належить до поширених психодраматичних технік, допомагає краще усвідомити власні цілі та бажання. Ведучий просить учасників уявити, що вони потрапили до чарівної крамниці, де можна придбати все, чого бажає людина: любов, мужність, талант, щастя, багатство, славу, інтелект генія. Натомість учасники мають

залишити продавцю щось значуще для себе, наприклад, здоров'я чи незалежність. Учасникам пропонують підійти до крамниці і спробувати виміняти бажаний товар. При цьому ведучий, що виступає в ролі продавця, уточнює, чого саме і якій мірі бажає учасник. Наприклад, якщо учасник хоче отримати повагу, ведучий уточнює, скільки саме її потрібно, від кого, в якій ситуації. Ведучий називає якість, яку потрібно залишити взамін. Результатом цієї взаємодії може стати прийняття угоди, відмова від неї або неспроможність учасника зробити вибір. Після гри учасники починають краще усвідомлювати мету покупки та наслідки власних дій.

Обговорення:

- Яка частина гри була складнішою?
- Які цінності Ви віддавали легко, а якими не поступилися б за жодних обставин?
- Що нового для себе Ви дізнались під час гри? [109]

8. Вправа “Гуру”.

Учасники хаотично пересуваються кімнатою, заплющивши очі і витягнувши попереду себе руки. Ведучий торкається одного з учасників, який тепер стає Гуру. Гуру стоїть на місці і мовчить. Інші учасники наосліп пересуваються кімнатою і, торкнувшись когось, запитують: “Ти Гуру?” Якщо відповіді немає, учасник, який зустрів Гуру, бере його за руку і розплющує очі. З цієї миті він також не може відповідати на запитання інших. Якщо ж зустрічаються звичайні учасники, вони відповідають одне одному: “Гуру!” і продовжують ходити поодиноці. Гра закінчується тоді, коли всі учасники знайшли Гуру [218].

9. Домашнє завдання.

Інструкція: “Прочитайте притчу, яку зараз отримаєте. Поміркуйте, чи згодні Ви з оцінкою вчинків людини, яка в ній відображена”.

Відомий філософ Суфі Абу Бакр після своєї смерті насився своєму другу. Як зустрів тебе Бог? – поцікався друг. Абу Бакр відповів: “Коли я постав перед ним, він запитав мене, чи знаю я, за що він мене прощає. Я запитав: “За мої добрі справи?” І Бог сказав: “Ні, не за них”. “Тоді за те, що я отримав багато знань і навчив інших”. Бог відповів: “Ні, не за це. Пам’ятаєш, як холодного зимового дня ти йшов

вулицями міста і побачив голодне кошеня, яке намагалось сховатись від крижаного вітру. Ти пошкодував його, зігрів у себе на грудях і приніс додому”. Я відповів: “Так, Господи, пам’ятаю”. І Бог сказав: “Ось за твою доброту до кошеняти я і простив тебе, Абу Бакр” [240].

10. Заключний шерінг. Ритуал прощання.

Заняття 9. Навички подолання тривоги.

Мета: опрацювання способів подолання тривоги.

Матеріали: папір формату А4, кольорові олівці, маркери.

1. Вступний шерінг. Учасників просять розповісти, з яким настроєм вони прийшли на заняття.

2. Обговорення домашнього завдання.

3. Вправа “Ритм”.

Інструкція: “Під час шерінгу ми описуємо почуття словами. Давайте спробуємо передати свій стан за допомогою ритму. Кожен з Вас по черзі вибиватиме певний ритм: можете плескати в долоні або тупати ногами. Група слухає і повторює ритм”.

4. Вправа “Багато хто боїться, а я не боюсь..”.

Кожен учасник на протязі 3-5 хвилин намагається придумати якомога більше варіантів закінчення фрази “Багато хто боїться, а я не боюсь..” Далі учасники об’єднуються в групи по 4-5 осіб, в яких обговорюють виконане завдання. Важливо, щоб учасники не просто назвали свої варіанти в групі, але й обговорили, чому люди бояться тих чи інших речей, і що допомагає саме їм подолати свій страх. Робота в групах триває 8-12 хвилин, тому кожна команда обирає представника, який описує всі запропоновані способи подолання страху. Вправа призначена для мобілізації внутрішніх ресурсів і слугує підґрунтям для роботи щодо формування навичок подолання тривожності [47].

5. Вправа “Поле впевненості”.

Інструкція: “У кожної, навіть дуже боязкої людини, завжди є поле впевненості – простір, час, обставини та умови, справа або людина – з якою, де і коли все виходить і боятись нічого. Окресліть власне поле впевненості. Зобразіть ситуації, в

яких Ви відчуваєтеся безпечно, та людей, з якими Вам завжди затишно”. По завершенню вправи учасники по черзі представляють свої роботи [106].

6. Спільне створення пам’ятки про тривогу.

Учасники об’єднуються в групи по три-чотири особи. Інструкція: “Всі Ви, напевно, бачили своєрідні пам’ятки – поради щодо того, як поводитись в тій чи іншій ситуації, як діяти, щоб досягнути певної мети. Зараз ми спробуємо створити подібну пам’ятку, проте використаємо іншу стратегію. Отже, Ваше завдання: написати якомога більше фраз, яких не можна говорити людині, яка переживає стан тривоги”. Після роботи в групах учасники представляють свої пам’ятки.

Обговорення:

- Як впливають на тривожну людину подібні фрази?
- Які вирази видаються Вам найбільш дошкульними? Які доводилось чути особисто?
- Чому, на Вашу думку, люди вживають такі звороти, коли бачать, що хтось поруч них хвилюється?

7. Вправа “Нове коло”.

Учасники стають в коло, тримаючись за руки (якщо в кімнаті бракує місця для великого кола, можна утворити 2-3 маленьких). Інструкція ведучого: “Відпустіть руки одне одного. Заплющіть очі і прислухайтеся до себе. Спробуйте розслабитись та заспокоїтись. За моїм сигналом починайте, не розплющуючи очей, рухатись до центру кола, поки не зустрінетесь посередині. Рухайтесь дуже обережно та повільно. Зустрівшись, знову візьміться за руки. Постійте так хвилину, але очей не розплющуйте. Далі так само повільно та обережно знову відійдіть назад і лише тоді відкрийте очі.” Вправа допомагає зняти внутрішню напругу в кінці заняття і дає можливість групі відчути себе єдиним цілим [216].

8. Домашнє завдання.

Учасники отримують заготовки “поведінкового щоденника” – бланку, розділеного на три графи. У першій слід записати ситуацію, яка викликає тривогу, в другій – свою звичайну реакцію на неї, в третій – альтернативну реакцію, якою досі

не користувались. Впродовж тижня учасники відстежуватимуть свою поведінку в ситуаціях, що викликають у них тривогу, і спробують змінити звичні реакції.

9. Заключний шерінг. Ритуал прощання.

Заняття 10. Впевнена та невпевнена поведінка.

Мета: дослідження особливостей різних стилів поведінки, усвідомлення власного стилю взаємодії з іншими, формування навичок конструктивної взаємодії.

Матеріали: папір формату А4, кольорові олівці, маркери, стікери.

1. Вступний шерінг.

2. Обговорення домашнього завдання.

3. Вправа “Розтисни кулак”.

Учасники об’єднуються в пари. Один з партнерів стискає руку в кулак і тримає її так, поки не захоче розтиснути. Завдання іншого учасника – розтиснути кулак в будь-який прийнятний спосіб (можна використовувати як вмовляння, так і легкий фізичний вплив). Потім партнери міняються ролями. Після роботи в парах – загальне обговорення в групі. Важливо обговорити способи, якими учасники досягали бажаного (прохання, хитрість, сила), чи брали учасники до уваги потреби та реакції своїх партнерів, що було більш переконливим для учасників, які стискали кулак: сила чи прохання [218].

4. Вправа “Непряме ні”.

Учасники об’єднуються в пари, в яких один з партнерів (А) просить іншого (Б) зробити щось, чого той не хоче або не може. Завдання партнера Б щоразу відмовляти своєму візаві, проте не говорити цього прямо (не відповідати “Ні”, “Я не буду” і т.п.) Наприклад, партнер А просить: “Позич мені свої конспекти”. У відповідь партнер Б може сказати: “Вибач, але сьогодні вони мені потрібні”. Згодом партнери міняються ролями. По завершенні вправи пари обговорюють свої враження в групі. Варто звернути увагу на те, в якій ролі учасники почувались більш комфортно, кому вдалося виконати завдання, в кого виникали труднощі і чому [216].

5. Вправа “Впевнена, невпевнена та агресивна поведінка”.

Учасники об'єднуються в пари і розігрують запропоновані ведучим ситуації, демонструючи почергово впевнену, невпевнену та агресивну поведінку. Для допомоги учасникам можна використати зразки кожного поведінкового стилю:

1) невпевнена поведінка: учасник говорить тихим голосом, тон розмови винуватий, відводить погляд, погоджується з аргументами співрозмовника, не наполягає на своєму;

2) впевнена поведінка: учасник розмовляє спокійно, в міру голосно, дивиться прямо на співрозмовника, наполягає на своїх вимогах, висловлюється по суті ситуації, не використовуючи погроз чи звинувачень;

3) агресивна поведінка: учасник розмовляє голосно, активно жестикулює, свої вимоги висловлює в категоричному тоні, критикує особисті якості співрозмовника, у відповідь на зауваження погрожує (поскаржитись комусь, влаштувати проблеми).

Пари по черзі представляють три варіанти поведінки в одній ситуації. Учасник, що демонструє заданий зразок поведінки, поводить себе відповідно. Другий учасник конкретних інструкцій не отримує, тому діє на власний розсуд. Інші члени групи в цей час виконують роль спостерігачів. Бажано, щоби хоча б один зі стилів поведінки продемонстрував кожен учасник. При обговоренні аналізуються стилі поведінки та реакції на них. Важливо зосередити увагу учасників на наступних питаннях:

- Які почуття виникали в учасників, які демонстрували різні стилі поведінки? Які почуття переживали їх партнери?
- Який стиль виявився найбільш ефективним?
- Чи має певні переваги кожен із заданих стилів?

Можливі приклади ситуацій:

1. Приятель дуже хоче поговорити, але Ви поспішаєте. Щоб позбутись його, Ви говорите: ..

2. Ви дивитесь фільм в кінотеатрі, а позаду Вас хтось голосно розмовляє. Ви обертаєтесь і говорите: ..

3. Ваш знайомий (знайома) запрошує Вас кудись, проте Вам з ним (нею) нецікаво. Ви говорите: ..

4. Ваш знайомий ставить Вас у незручне становище, розповідаючи іншим людям історії про Вас, і Ви говорите: ..

5. Друг просить Вас позичити йому цінну річ, проте Ви невпевнені, що він її не пошкодить. Ви говорите: .. [184].

6. “Східний базар”.

Учасникам пропонують пригадати атмосферу східного базару: шум, сум’яття і невтихаючі крики продавців. Кожен учасник отримує 8 стікерів, на яких записує своє ім’я і згортає їх так, щоб напису не було видно. Всі стікери перемішуються і розподіляються між учасниками. Завдання: будь-якими способами (вмовляннями, хитрощами, пропозиціями обміну) отримати всі стікери зі своїм іменем. Два учасники, які першими зберуть 8 стікерів, вважаються переможцями [32].

7. Вправа “Кольти, що димляться”.

Учасники об’єднуються в пари і стають навпроти один одного на відстані витягнутої руки. Кожен в парі може почати гру, якщо обере одну з двох позицій:

1) агресивна – руки простягнуті вперед, обидва вказівних пальці спрямовані на партнера, великі пальці підняті вгору;

2) захисна – відтворює класичне положення “руки вгору”: долоні на рівні голови.

Партнер повинен відреагувати зустрічним маневром. Той, хто почав гру, має домогтись того, щоб партнер зайняв таке ж положення, як і він [218].

8. Домашнє завдання.

Учасники отримують так звану декларацію прав і завдання намагатись керуватись її принципами впродовж тижня.

Декларація прав

У кожної людини існують особисті права, які відрізняються від юридичних. Для їх захисту ми повинні звертатись тільки до себе.

Прочитай кожну фразу у наведеному списку, починаючи її словами “Я маю право...”

- інколи ставити себе на перше місце;
- просити про допомогу та емоційну підтримку;

- протестувати проти несправедливого ставлення чи критики;
- на свою власну думку і переконання;
- робити помилки, доки не знайдеш правильний шлях;
- надавати можливість людям самостійно вирішувати їх проблеми;
- говорити “Ні, дякую”, “Вибачте, ні”;
- не звертати уваги на оточуючих і керуватись власними переконаннями;
- побути наодинці з собою, навіть якщо іншим хочеться мого товариства;
- на свої власні почуття – незалежно від того, чи розуміють їх оточуючі;
- змінювати свої рішення чи обирати власний спосіб дій;
- домагатись зміни домовленості, яка мене не влаштовує.

Водночас ти маєш пам’ятати:

- інші люди мають ті ж права, що й ти;
- неможливо жити в суспільстві і бути вільним від суспільства: або одне, або інше;
- думка, відмінна від твоєї, може бути правильною;
- ніхто не зобов’язувався поводитись так, як хочеш ти.;
- неприйнятний для тебе спосіб життя може бути нормою для когось.
- порада, заснована на чужому досвіді, може вберегти тебе від помилок [32].

9. Заключний шерінг. Ритуал прощання.

Заняття 11. Формування реалістичних цілей.

Мета: визначення власних життєвих цілей.

Матеріали: папір формату А4, кольорові олівці, маркери.

1. Вступний шерінг.

2. Обговорення домашнього завдання.

3. Вправа “Японський метелик”.

Група обирає учасника, який гратиме роль торі (в перекладі з японської – пташка). Інші учасники стають метеликами. Торі виходить в центр кола, заплющує очі і простягає руки перед собою долонями вгору. Метелики ходять довкола Торі,

час до часу торкаючись її долонею. Торі намагається спіймати їх за руку. Якщо Торі вдалося упіймати Метелика, він стає поруч неї в колі і також перетворюється на Торі. Вправа Триває доти, поки вільною залишиться лише один Метелик, який вітає всіх Торі на японський манер – легким поклоном [219].

4. Вправа “Кожен”.

Ведучий ставить перед учасниками набір карток, на кожній з яких вказане певне запитання. Учасники по черзі відкривають картки і зачитують питання, проте відповідає на нього той, хто сидить поруч. Відповідати слід якомога швидше. Вправа триває доти, поки всі учасники не дадуть відповідь на 3-4 питання. Вправа допомагає учасникам зрозуміти, наскільки розмаїтими можуть бути життєві ситуації.

Приклади можливих запитань.

1. У кожного є щось, за що він вдячний. За що вдячний ти?
2. Кожен знає, в який спосіб він може завадити сам собі. Як можеш завадити собі ти?
3. Кожен добре розуміється на певних речах...
4. Кожен досягнув певних успіхів...
5. Кожен знає, що його хвилює...
6. Кожен знає, на що б він витратив час, якби мав його достатньо...
7. Кожен знає, чого йому не вистачає...
8. Кожен знає, за що може взяти на себе відповідальність...
9. Кожен знає, які обов'язки міг би доручити іншим...
10. Кожен має мету, якої він хотів би досягнути..
11. Кожному доводилось чимось жертвувати заради мети...
12. Кожен має те, що він цінує в житті [218].

5. Вправа “Зона міцності”.

Інструкція: “Візьміть аркуш паперу. Позначте в центрі велику літеру Я (можна обвести її, підкреслити або виділити в інший спосіб). Проведіть декілька ліній від Я і позначте під ними сфери реалізації своїх можливостей. Ваше завдання – вказати якомога більше сфер, де Ви б могли застосувати власні здібності, проявити себе.

Тепер спробуйте вказати ще чотири таких сфери, будь-яких, навіть найнесподіваніших. Проте є важлива умова – вони мають бути цілком реальними”. Вправа завершується загальним обговоренням, під час якого учасники мають можливість поділитись результатами своєї роботи та по-новому поглянути на власні можливості. Важливо звернути увагу групи не лише на різницю між уявним та реальним простором для самореалізації, але й на необхідність постійно навчатись та бути готовим до змін та помилок [202].

6. Вправа “Мої цілі”.

Ведучий пропонує учасникам записати цілі, яких вони б хотіли досягнути впродовж всього життя. На іншому аркуші учасники записують, чого б вони хотіли досягнути в найближчі три роки. Інструкція: “Оберіть 3 найважливіші цілі в обох списках. Запишіть їх разом. З’ясуйте, яких сфер життя стосуються Ваші цілі, наприклад, освіта і робота, любов і дружба, здоров'я. З’ясуйте, чи є зв'язок між 3 довгостроковими і 3 короткостроковими цілями. Нарешті, знайдіть таку ціль, досягнення якої видається найважчим і подумайте, що Ви можете зробити для її здійснення”.

Обговорення:

- Чи не суперечать одна одній обрані цілі?
- Чи готові Ви поступитись однією метою задля іншої? [202].

7. Вправа “Зірки з неба”.

Інструкція: “Встаньте і поставте ноги на ширину плечей. Підніміть руки над головою і витягніть їх якнайвище. Уявіть, що лівою рукою намагаєтесь дістати зірку з неба. Відчуйте, як витягнулась Ваша рука, пальці, ліва частина тіла. Зробіть так ще кілька разів, дістаючи зірки з неба поперемінно лівою та правою руками” [216].

8. Домашнє завдання.

Учасники отримують заготовку – аркуш паперу, розділений на чотири частини, в кожній з яких є певне запитання. Інструкція: “Перед Вами техніка прийняття рішень, яку ще називають квадратом Декарта. Зосередьтесь на рішенні, яке маєте прийняти для досягнення цілі. Спробуйте дати відповідь на 4 запитання:

1. Що буде, якщо це станеться? (Користь від отримання бажаного).

2. Що буде якщо цього не станеться? (Нічого не змінюється, користь від відсутності бажаного).

3. Чого не буде, якщо це станеться? (Шкода від отримання бажаного).

4. Чого не буде, якщо цього не станеться? (Шкода від відсутності бажаного).

Будьте обережними з останнім запитанням, адже воно містить подвійне заперечення і відповіді на нього можуть бути схожими на перше питання” [133].

9. Заключний шерінг. Ритуал прощання.

Заняття 12. Заклучне.

Мета: визначення напрямків роботи із самовдосконалення, завершення роботи в групі.

Матеріали: папір формату А4, кольорові олівці, маркери, заготовки конвертів.

1. Вступний шерінг.

2. Обговорення домашнього завдання.

3. Вправа “Посудомийна машина”.

Учасники стають в дві шеренги навпроти одне одного. Інструкція: “Уявіть, що Ви усі разом стали посудомийною машиною. Кожен, виходячи з шеренги, може стати певним посудом і попросити його помити. Наприклад, “Я склянка. Будь-ласка, будьте обережними”. Обравши роль, учасники по черзі проходять між шеренгами, які їх “миють” – гладять, лоскочуть, легко торкаються. Бити і сильно штовхати заборонено [213].

4. Вправа “Валіза, смітник, м’ясорубка”.

Ведучий пропонує учасникам оцінити програму тренінгів. На стікерах учасники записують, що в програмі вони вважають корисним і візьмуть з собою, що краще вилучити з програми, над чим їм потрібно подумати і вкладають їх в конверти із зображенням валізи, смітника та м’ясорубки відповідно.

5. Вправа “Чарівна рука”.

Кожен учасник групи на аркуші паперу пише зверху своє ім'я, потім обводить свою долоню олівцем. На кожному пальці пишеться певна особиста якість, пальці можна розфарбувати різними кольорами. Потім “долоньки” пускають по колу, де

інші учасники можуть написати ті якості, які вони вважають притаманними автору. Варто наголосити на тому, що вказувати слід, в першу чергу, позитивні якості.

Обговорення:

- Що нового Ви дізнались про себе?
- Яким чином Вас сприймають інші?
- Чи подобається Вам такий образ? [32].

6. Вправа “Малювання індивідуального герба”.

Учасники малюють власний герб, користуючись інструкцією: “На Вашому гербі повинні бути: дві речі, які Ви робите добре; Ваш найбільший успіх у житті; місце, що є ідеальним домом для Вашої душі; три людини, які мали найбільший вплив на Вас; три слова, які б хотіли почути про себе; та те, як провели б рік, якби знали, що він останній у Вашому житті”. По завершенні малювання учасники презентують свої роботи [51].

7. Вправа “Зуби дарованого коня”.

Інструкція: “Уявіть, що в кожного з Вас сьогодні день народження, тож мають бути і подарунки. Проте подарунки ці будуть особливі, адже дарувати можна що завгодно: дивовижні пригоди, особистісні якості, нові враження. Подумайте, чого найбільше потребують Ваші товариші, чого їм не вистачає, що могло б зробити їх щасливими. Намагайтесь приймати подарунки спокійно, навіть якщо, на Вашу думку, Ви їх не потребуєте”. Учасники розходяться кімнатою, підходять одне до одного і розповідають, що хотіли б подарувати.

Обговорення:

- Чи сподобались Вам подарунки?
- Який з подарунків був найприємніший? Який Ви б хотіли залишити тут? [28].

8. Заключний шерінг. Ритуал прощання.

**Матеріали індивідуальних бесід для батьків високотривожних учнів
гімназій та ліцеїв**

Прочитайте наведені нижче ситуації і оберіть серед них ту, яка, на Вашу думку, викликає найсильнішу тривогу у Вашої дитини. Розподіліть всі ситуації за принципом від найбільш загрозованих до найменш загрозованих.

1. Загроза військових дій.
2. Можливість мобілізації когось із членів сім'ї.
3. Смерть близьких родичів.
4. Фінансові труднощі в сім'ї.
5. Сімейні проблеми, хвороби членів сім'ї.
6. Необхідність зробити життєвий і професійний вибір.
7. Підготовка до випускних іспитів, зовнішнього незалежного оцінювання.
8. Участь в олімпіадах, змаганнях.
9. Нерозділене кохання, конфлікти з коханими.
10. Труднощі в стосунках з однолітками.
11. Загроза насильства з боку однолітків.
12. Проблеми зі здоров'ям.
13. Брак часу на улюблені заняття, розваги.
14. Можливість осоромитись перед оточуючими.
15. Відсутність сенсу життя.
16. Відсутність розуміння турбот та інтересів з боку найближчого оточення.

Оберіть з переліку ознак прояву тривожності ті, що притаманній Вашій дитині, коли вона хвилюється.

Ознаки прояву тривожності	+/-
1. Тремтіння.	
2. Поява червоних плям на шкірі або різке збліднення.	
3. Прискорене серцебиття.	
4. Дихання швидко і неглибоке.	
5. Багато зайвих рухів або заціпеніння.	
6. Надмірна балакучість або мовчання.	
7. Неспроможність зосередитись на найпростіших завданнях.	
8. Дратівливість, реагування на подразники, які зазвичай не привертають уваги.	
9. Плаксивість.	
10. Скарги на безпорадність та беззахисність.	
11. Перебільшення значущості загрози.	
12. Відмова приймати рішення.	

Пригадайте, що зазвичай Ви думаєте про поведінку своєї дитини, коли вона хвилюється і що саме говорите їй в такі моменти. Часто у відповідь на Ваші втішання дитина відповідає, що Ви зовсім її не розумієте. Спробуйте змінити ситуацію. Прочитайте наведені нижче ситуації і опишіть свої оцінки поведінки дитини та звичну реакцію на неї, а також спробуйте знайти інший варіант реагування.

Поведінка дитини	Оцінка поведінки дитини	Оцінка переживань дитини	Реакція на поведінку дитини	Альтернативна реакція
Перед виконанням завдання, до якого готова, каже, що не впорається	Вередує, привертає увагу	Хвилювання, страх невдачі	Не говори дурниць! Ти й так все зробиш!	Давай перевіримо разом, чи все готово
Після дрібної невдачі декілька днів не може заспокоїтись, запевняє, що всі навколо про це пам'ятають				
Виступаючи перед класом, забуває те, що увесь вечір вчила вдома				
Отримавши завдання, довго не може почати його виконувати, каже, що воно понад її сили, проте за день до терміну його подачі робить все якнайкраще				
При знайомстві з новою людиною говорить мало або плутано, помітно хвилюється				

Матеріали індивідуальних бесід для вчителів, які працюють з високотривожними учнями гімназій та ліцеїв

Прочитайте наведені нижче ситуації і оберіть серед них ту, яка, на Вашу думку, викликає найсильнішу тривогу у Ваших учнів. Розподіліть всі ситуації за принципом від найбільш загрозливих до найменш загрозливих. Як, на Вашу думку, розподілились би відповіді учнів, якби вони оцінювали ці ситуації?

1. Загроза військових дій.
2. Можливість мобілізації когось із членів сім'ї.
3. Смерть близьких родичів.
4. Фінансові труднощі в сім'ї.
5. Сімейні проблеми, хвороби членів сім'ї.
6. Необхідність зробити життєвий і професійний вибір.
7. Підготовка до випускних іспитів, зовнішнього незалежного оцінювання.
8. Участь в олімпіадах, змаганнях.
9. Нерозділене кохання, конфлікти з коханими.
10. Труднощі в стосунках з однолітками.
11. Загроза насильства з боку однолітків.
12. Проблеми зі здоров'ям.
13. Брак часу на улюблені заняття, розваги.
14. Можливість осоромитись перед оточуючими.
15. Відсутність сенсу життя.
16. Відсутність розуміння турбот та інтересів з боку найближчого оточення.

Пригадайте, що зазвичай Ви думаєте про поведінку своїх учнів, коли вони хвилюються і що саме говорите їм у такі моменти. Прочитайте наведені нижче ситуації і опишіть свої оцінки поведінки дитини та звичну реакцію на неї, а також спробуйте знайти інший варіант реагування.

Ситуація 1. Під час контрольної роботи учень, який в повній мірі знає матеріал, відмовляється виконувати завдання, мотивуючи це тим, що вони надто складні для нього, він нічого не розуміє, не пам'ятає, “дурень”. За 20 хвилин до закінчення уроку врешті-решт починає працювати, швидко набирає темп і успішно виконує завдання, затримуючись на перерві.

Що Ви відчуваєте в подібній ситуації? Як можна пояснити поведінку учня? Чи допоможе йому опанувати себе вимога заспокоїтись, сказана в різкому тоні?

Ситуація 2. Після проведення пробного тестування зовнішнього незалежного оцінювання з'ясувалось, що учениця дала хибні відповіді на ряд запитань, що стосувались теми, яку попередньо розглядали на уроці. Свій результат вона пояснює тим, що, побачивши завдання, розгубилась так, що “перед очима все попливло” і вона “від хвилювання нічого не могла пригадати”.

Що Ви відчуваєте в подібній ситуації? Що, на Вашу думку, переживає учениця? Чим зумовлена її реакція?

Ситуація 3. Колега скаржиться Вам на ученицю 10-го класу: “Я знаю, що вона непогана дівчина, проте іноді просто втрачаю самовладання. Як тільки ситуація складається не на її користь, в дитину наче біс вселяється. В хід ідуть всі засоби: довгі словесні битви, порушення всіх можливих правил, демонстративні дії наперекір. Навіть якщо сама розуміє, що неправа, буде стояти на своєму до останку. Молодшою дівчина була іншою: надміру емоційною, вразливою. Тепер все змінилось з точністю до навпаки – це від неї треба захищатись”.

Що, на Вашу думку, переживає учениця? Чим зумовлена її реакція? Чи є підстави думати, що в учениці підвищена тривожність?

Ситуація 4. Учениця одинадцятого класу часто дивує Вас своєю суперечливою поведінкою: зазвичай привітна, життєрадісна, вона чітко визначає для себе цілі та готова долати труднощі задля їх досягнення. Проте виконуючи завдання,

які вважає важливими, дівчина перебуває у пригніченому настрої, скаржиться, що не може впоратись, робить похибки в простих діях, але в останній момент зосереджується і з честю виходить із ситуації. Завдяки таким особливостям Ваші колеги вважають її скарги вередуванням і не зважають на них. Нещодавно у схожій ситуації на Ваше зауваження, що вона все одно впорається, учениця у відповідь кинула: “Доведеться впоратись. Від Вас допомоги ніколи не дочекаєшся!”

Що Ви відчуваєте в подібній ситуації? Як можна розцінити реакцію дівчини? Що ще може ховатись за такою поведінкою?