

уваги і т.д.). Завдяки методиці “Незакінчені речення” були отримані дані про наявність у 13% респондентів від загальної кількості страху екзаменів, іспитів, семінарів, при чому найвищий показник даного страху у студентів-першокурсників – 28%, а у 9% респондентів яскраво виражений страх публічного виступу.

В процесі дослідження респонденти виокремлювали наступні негативні наслідки страху: виникнення соціальних проблем – важко знайомитися з людьми та заводити друзів, насолоджуватися спілкуванням; переживання негативних емоцій – відчуття ізоляції, самотності, депресія; проблемно домагатися свого, висловлювати власну думку, використовувати надані можливості; виникають труднощі у взаєморозумінні.

Отже, отримані дані дають змогу прослідкувати певну динаміку виникнення соціальних страхів в залежності від життєвої ситуації та виокремити вірогідні причини. Дане дослідження окреслило певне проблемне поле, де будуть проводитись нами подальші дослідження, звертаючи увагу на детермінанти соціальних страхів та особливості прояву феномену протягом всього студентського періоду.

#### *Використана література:*

1. Бандура А. Теория социального научения / Альберт Бандура. – СПб. : Евразия, 2000. – 320 с.
2. Воеводіна О. Я. Особливості смислової сфери студентської молоді / О. Я. Воеводіна // Проблеми сучасної психології. Збірник наук. праць К-ПНУ ім. Івана Огієнка, Інституту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України. – К., 2011. – Вип. 14. – С. 74-83.
3. Зимняя И. А. Педагогическая психология / И. А. Зимняя. – М. : Изд. корпорация “Логос”, 2009. – 382 с.
4. Фрейд З. Остроумие и его отношение к бессознательному; Страх; Тотем и табу: сборник / [пер. с нем.; сост. Д. И. Донского, В. Ф. Круглянского]. – Мн. : ООО “Попурри”, 2003. – 496 с.

#### **Аннотація**

*В статье анализируются результаты психологического исследования среди студентов первого, третьего и пятого курсов, направленного на выявление особенностей осознания собственных социальных страхов. Очерчивается перспектива дальнейшего исследования в области выявления возрастных и психологических особенностей социальных страхов у студентов, а также их коррекции.*

#### **Annotation**

*The article analyzed are the results of a psychological study among first-year, third-year and fifth-year students, that was aimed at identifying features of getting aware of their social fears. Outlined is the prospect of further research to identify the age and psychological peculiarities of social fears in adolescence, students age, and their further correction.*

УДК 159.922.8

**Петренко В. Є.**

## **ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ЧИННИКИ ПРОЯВУ ТРИВОЖНОСТІ У СТАРШОКЛАСНИКІВ РІЗНИХ ТИПІВ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ**

Проблема тривожності як багатоаспектного явища широко представлена в дослідженнях вчених. Зокрема, феноменологія тривожності описана в працях Л. І. Божович, В. В. Давидова, А. М. Прихожан, Х. Ремшміда, О. П. Саннікової, В. А. Семиченко, Т. М. Титаренко, Н. Ф. Шевченко, функції даного феномену розкриті в роботах В. М. Астапова, Ф. Б. Березіна, Г. М. Бреслава, Ф. Ю. Василюка, В. К. Вілюнаса, Е. Клапареда, П. В. Сімонова, Ч. Д. Спілбергера, Ю. Л. Ханіна. Тривожність створює підґрунтя для широкого репертуару оперантних реакцій уникання загрози, на основі яких відбувається соціалізація індивіда і виникають (у випадку закріплення неадаптивних реакцій) невротичні порушення. Особливої актуальності дана проблема набуває в старшому шкільному віці. Необхідність здійснення особистісного та професійного вибору в поєднанні з розвинутою рефлексією роблять старший шкільний вік періодом складної роботи над собою. Ці умови створюють підґрунтя для формування ряду особистісних рис, в тому числі тривожності.

В наукових працях, присвячених дослідженню тривожності у старшокласників, висвітлюються питання демобілізуючого впливу тривожності на особистість старшокласника (І. В. Вачков, Д. І. Кузнецов), теоретичного та практичного з'ясування чинників, видів тривоги, впливу тривожності на діяльність та розвиток старшого школяра в контексті динаміки вікових змін (А. М. Прихожан, Д. І. Кузнецов). Так, А. М. Прихожан 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 заперечення його, або через специфічні способи поведінки. Всередині даних категорій виділяються різноманітні форми тривожності. Зокрема, визначають три форми відкритої тривожності в ранньому юнацькому віці:

1. Гостра, некерована або слабко керована тривожність – сильна, усвідомлювана тривожність, що проявляється через симптоми тривоги, впоратися з нею самостійно індивід не може.

2. Керована та компенсована тривожність – юнаки та дівчата самостійно 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.

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 підлітка чи юнака 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.

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 остерігатися 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 [3, с. 155-158].

Оскільки умови організації навчально-виховного процесу в середніх навчальних закладах різних типів є відмінними, можна висловити припущення про те, що вони по-різному впливатимуть на емоційний стан учнів, в тому числі на прояви тривожності. Зокрема, звертає на себе увагу ситуація навчання в навчальних закладах нового типу (гімназіях, ліцеях), в яких значне навчальне навантаження поєднується з атмосферою підвищеної відповідальності. Старшокласники навчальних закладів нового типу стикаються зі значною кількістю ситуацій, які супроводжуються проявом тривоги: велика кількість контрольних та залікових робіт, предметні олімпіади та конкурси, іспити, підготовка до вступу у вищі навчальні заклади. Високий рівень тривожності здійснює демобілізуючий вплив на діяльність старшокласника: учень відчуває себе неспроможним виконати завдання навіть володіючи необхідним знаннями, втрачає здатність правильно оцінити складність завдання та рівномірно розподілити час, відведений на його реалізацію.

Аналіз наукової літератури дозволяє визначити наступні чинники виникнення тривожності в учнів старших класів навчальних закладів нового типу:

1. Навчальне навантаження – більшість дисциплін навчальної програми потребують здійснення таких операцій мислення як аналіз, синтез, порівняння, узагальнення та систематизація. За виконання даних операцій відповідає ліва півкуля головного мозку. На думку невропатолога О. І. Захарова, надмірна робота лівої півкулі, підтримувана вольовими зусиллями, призводить до наростання розумової втоми та зниження концентрації уваги. Посилений режим роботи лівої півкулі блокує спонтанність, безпосередність почуттів, вміння швидко вловлювати закономірності, з'являються нав'язливі страхи та побоювання. Права півкуля продукує страхи та тривоги, які ліва не може критично осмислити [1, с. 40].

2. Високий рівень домагань старшокласників – умови навчального закладу нового типу, якому надається вищий статус (високі вимоги до учнів, конкуренція всередині класу) сприяють формуванню у старшокласників високої планки досягнень, зниження якої вони вважають неприпустимим. Дослідження К. Р. Сидорова, проведені з юнацькою вибіркою, вказують на існування зв'язку між високим рівнем домагань в поєднанні з реалістичною самооцінкою та рівнем тривожності [4, с. 88]. Створюється парадоксальна ситуація: старшокласник усвідомлює, що достатній рівень підготовки дозволяє йому претендувати на вищі досягнення і водночас розуміє, скільки зусиль необхідно докласти для виконання поставленого завдання.

3. Завищені вимоги батьків та вчителів – 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, педагоги та 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 [2, с. 490].

У ранньому юнацькому віці змінюється характер переживання тривоги. Переживання стають більш генералізованими, невиразними, двоякими, невизначеними, тобто набувають рис тривоги в її класичному описі. Водночас, саме в ранньому юнацькому віці учні вперше відзначають появу при переживанні тривоги позитивних, мобілізуючих емоцій: старшокласники вчать використовувати конструктивний компонент цього стану. Таким чином, формування у старшокласників навичок використання тривоги як мобілізаційного ресурсу, допоможе їм ефективно справлятися з поставленими завданнями.

#### *Використана література:*

1. Захаров А. И. Неврозы у детей и подростков: Анамнез, этиология и патогенез / А. Захаров. – Л. : Медицина, 1988. – 248 с.
2. Практическая психология образования : учебное пособие, 4-е издание. / под редакцией И. В. Дубровиной. – СПб. : Питер, 2004. – 592 с.
3. Прихожан А. М. Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика. / А. Прихожан. – М. : Московский психолого-социальный институт. – Воронеж : Издательство НПО “МОДЭК”, 2000. – 304 с.
4. 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.

#### **Аннотация**

*В статье рассматриваются вопросы возникновения и форм проявления тревожности у старшеклассников в зависимости от типа общеобразовательных учебных заведений.*

#### **Annotation**

*The article is devoted to a problem of rising and manifestation's form of anxiety of high school pupils in dependence with type of school.*

УДК 159.9.072:159.923

**Портяна О. В.**

### **ТЕОРЕТИЧНІ ПІДХОДИ ДО ПРОБЛЕМИ ДОСЛІДЖЕННЯ СТИЛЮ ПІЗНАВАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ ОСОБИСТОСТІ У СУЧАСНІЙ ПСИХОЛОГІЇ**

Особлива увага сучасної психології до стильових властивостей особистості, що характеризують різні сфери її життєдіяльності, обумовлена домінуючою гуманістичною парадигмою, а також особистісно-орієнтованим підходом до вивчення людини, при якому джерелом розвитку особистості виступає її власна активність, зокрема, активність пізнавальна.

Наразі у психології існують численні стильові дослідження життєдіяльності людини, які в сучасному науковому просторі є досить актуальними та затребуваними.

Дослідження стильових феноменів починалися з вивчення стилю життя (Adler, A., 1956; Allport, G. W., та ін.); когнітивних стилів (М. С. Єгорова, 1997; В. А. Колга, 1992; О. І. Палей, 1982; М. О. Холодная, 1992, 2002; І. П. Шкуратова, 1983; Н. Witkin, 1967 і ін.); стилів діяльності (Є. О. Клімов, 1982; В. С. Мерлін, 1980; В. О. Толочек, 1991 і ін.); стилів індивідуальності (Г. А. Берулава, 2001; Т. Я. Решетова, 2003 і ін.). Сучасні дослідники все більше уваги приділяють освітньому процесу, в ході якого розвиваються індивідуальний стиль учіння і стиль навчання (М. О. Холодная, 2002; С. І. Боднар, 2003; R. J. Sternberg, 1991; Б. Лу Ливер, 1995 і ін.), інтегральний індивідуальний стиль учнів (А. В. Глазков, 2006; Т. М. Медведєва, 2010) і т.д. При цьому стиль розглядають як одну з основних умов розвитку людини, її особистості і індивідуальності, тим самим підкреслюючи його розвиваючу функцію (Б. О. Вяткін, 2000).

**Мета статті** полягає у висвітленні наукових підходів та напрямків досліджень стилю пізнавальної активності особистості у сучасній психології.

Власне поняття “стиль” в психологічному контексті вперше було використано А. Адлером (1927). Згідно з концепцією А. Адлера, цілі, які ставить перед собою людина, та способи, які вона обирає для їх досягнення, і визначають стиль її життя.

Середина 50-х рр. минулого століття означилася використанням поняття стилю для вивчення індивідуальних відмінностей в способах пізнання людиною свого оточення. У роботах ряду американських психологів на перший план виходить дослідження індивідуальних особливостей сприйняття, аналізу, структуризації і категоризації інформації, позначених терміном “когнітивні стилі”. Це стало початком етапу когнітивної специфікації у стильових дослідженнях.

У пострадянській науці поняття стилю розроблялося в рамках діяльнісного підходу, при якому даний феномен розглядався як інтегральний результат взаємодії вимог діяльності й індивідуальності людини. Стиль у такому розумінні тлумачився як властивість особистості. Одним із перших дав визначення стилю Б. М. Теплов [7], який аналізував його як спосіб успішного виконання діяльності, що залежить від здібностей людини.

Як інтегральну характеристику особистості розглядає стиль В. С. Мерлін. Спираючись на принципи загальної теорії систем Л. Берталанфі, положення теорії функціональних систем П. К. Анохіна і результати створеної ним школи психологів-однотумців, В. С. Мерлін висунув і науково обґрунтував теорію інтегральної індивідуальності. За визначенням В. С. Мерліна, інтегральна індивідуальність – це особливий (такий, що виражає індивідуальну своєрідність) характер зв'язку між різними властивостями особистості [4]. При цьому усі властивості інтегральної індивідуальності організовані в динамічні системи і підсистеми і структуровані за ієрархічним принципом: індивідуальні властивості організму (підсистемами