МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ВІННИЦЬКИЙ СОЦІАЛЬНО-ЕКОНОМІЧНИЙ ІНСТИТУТ
УНІВЕРСИТЕТУ «УКРАЇНА»

Кафедра соціальних технологій
Галузь знань 05 «Соціальні та поведінкові науки»
Спеціальність 053 «Психологія»

КВАЛІФІКАЦІЙНА РОБОТА
на здобуття освітнього ступеня «магістр»

«ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПРОЯВУ ТРИВОЖНОСТІ У СТУДЕНТІВ»

Виконав(ла): здобувач 2-го курсу магістратури,
групи ПЛ-22-2м-vn
денної форми навчання

_____ Закревська Тамара Радіонівна

Керівник _____ д.п.н., проф. Чухрій І.В..
(підпис)

Допущено до захисту рішенням кафедри соціальних технологій
Протокол № __ від «__»_____ 2024р.
Завідувач кафедри _____ Костенко Н.І.
(підпис)

Вінниця 2024

АНОТАЦІЯ

Закревська Т.Р. ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПРОЯВУ ТРИВОЖНОСТІ У СТУДЕНТІВ

Однією з найактуальніших соціальних проблем на сучасному етапі розвитку України є перехід від тоталітарного до відкритого демократичного суспільства. Необхідною умовою для цього є реформи у сфері освіти, спрямовані на покращення та підвищення ефективності навчальної діяльності. Шанси студента на успішне навчання залежать не тільки від педагогічних чинників, таких як якість доуніверситетської підготовки, рівень організації навчального процесу у ЗВО, компетентність і кваліфікація викладачів, а й від психологічних чинників, зокрема від стійкості студента до впливу емоційно-стресових ситуацій. Сьогодні дослідження впливу навчальної ситуації на психічний стан студентів мають велике значення. Особливу увагу слід приділити вивченню тривожності, одного з найбільш тривожних психічних станів. Необхідно розробити теоретичні уявлення про природу тривожності та особливості її вираження, зокрема мовленнєвого, щоб науково обгрунтувати заходи з психологічної корекції та профілактики вербального вираження тривожності.

Ключові слова: тривожність, психічний стан, особистість, юнацький вік, студенти.

ABSTRACTS

Zakrevska T.R. PSYCHOLOGICAL FEATURES OF ANXIETY IN STUDENTS

One of the most urgent social problems at the current stage of Ukraine's development is the transition from a totalitarian to an open democratic society. A necessary condition for this is reforms in the field of education aimed at improving and increasing the effectiveness of educational activities. A student's chances of successful study depend not only on pedagogical factors, such as the quality of pre-university training, the level of organization of the educational process in higher education institutions, the competence and qualification of teachers, but also on psychological factors, in particular, on the student's resistance to the influence of emotional and stressful situations. Today, research on the influence of the

educational situation on the mental state of students is of great importance. Particular attention should be paid to the study of anxiety, one of the most disturbing mental states. It is necessary to develop theoretical ideas about the nature of anxiety and the peculiarities of its expression, in particular speech, in order to scientifically substantiate measures for psychological correction and prevention of verbal expression of anxiety.

Key words: anxiety, mental state, personality, youth, students.

ЗМІСТ

ВСТУП....4

РОЗДІЛ 1 ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ТРИВОЖНОСТІ В НАУКОВИХ ДЖЕРЕЛАХ

1.1. Категорія «тривожність» у психологічній літературі 7

1.2. Аналіз поняття «емоційна напруга» в теоретичній літературі....14

Висновки до розділу 1....23

РОЗДІЛ 2 ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ТРИВОЖНОСТІ В СИТУАЦІЯХ ЕМОЦІЙНОЇ НАПРУГИ 25

2.1. Методологічні засади конструювання програми емпіричного дослідження вербальних проявів тривожності....25

2.2. Аналіз та інтерпретація результатів емпіричного дослідження х....28

Висновки до розділу 2....40

РОЗДІЛ 3 ТРЕНІНГОВА ПРОГРАМА ФОРМУВАННЯ КОНТРОЛЮ ЗА ВЕРБАЛЬНИМИ ПРОЯВАМИ ТРИВОЖНОСТІ СТУДЕНТІВ У СИТУАЦІЯХ ЕМОЦІЙНОЇ НАПРУГИ 42

3.1. Теоретичні основи конструювання тренінгової програми формування контролю за вербальною тривожності в ситуаціях емоційної напруги ……42

3.2. Аналіз ефективності тренінгової програми……..58

Висновки до розділу 3....65

ВИСНОВКИ 67

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ 70

ДОДАТКИ.... 74

ВСТУП

Актуальність дослідження. Однією з найактуальніших соціальних проблем на сучасному етапі розвитку України є перехід від тоталітарного до відкритого демократичного суспільства. Необхідною умовою для цього є реформи у сфері освіти, спрямовані на покращення та підвищення ефективності навчальної діяльності. Шанси студента на успішне навчання залежать не тільки від педагогічних чинників, таких як якість доуніверситетської підготовки, рівень організації навчального процесу у ЗВО, компетентність і кваліфікація викладачів, а й від психологічних чинників, зокрема від стійкості студента до впливу емоційно-стресових ситуацій. Сьогодні дослідження впливу навчальної ситуації на психічний стан студентів мають велике значення. Особливу увагу слід приділити вивченню тривожності, одного з найбільш тривожних психічних станів. Необхідно розробити теоретичні уявлення про природу тривожності та особливості її вираження, зокрема мовленнєвого, щоб науково обгрунтувати заходи з психологічної корекції та профілактики вербального вираження тривожності.

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

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

У працях О. Кондаша, В.В. Плотнікова, В. Пржірода, Й. Штефановича, Ю.В. Щербатих досліджено ситуації емоційної напруги, що виникають у

навчальній діяльності. Науковці довели, що контекст навчальної діяльності, пов'язаний з оцінюванням знань, умінь і навичок студентів, може спричиняти тривожність, але особливості впливу такого контексту на мовлення студентів не виявлені.

Мета дослідження – теоретично й емпірично виявити особливості вербального вираження тривоги у студентів у ситуаціях емоційного стресу, розробити й апробувати програму контролю вербального вираження тривоги у студентів у ситуаціях емоційної напруги.

Відповідно до сформульованої мети визначено такі **завдання дослідження**:

1) здійснити теоретичний аналіз наукової літератури з проблем емоційної напруги, тривожності та її вербальних проявів;

2) теоретично визначити вербальні прояви тривожності студентів у ситуаціях емоційної напруги під час навчальної діяльності;

3) емпірично дослідити зміни мовлення студентів у ситуаціях емоційної напруги, виявити найбільш типові вербальні прояви тривожності студентів у ситуаціях навчальної діяльності;

4) визначити взаємозв’язок між особистісними властивостями студентів і схильністю до вербальних проявів тривожності;

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

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

Предмет дослідження – психологічні особливості вербальних проявів тривожності студентів у ситуаціях емоційної напруги.

Для вирішення завдань і досягнення поставленої мети було використано такі **методи дослідження**: *теоретичні:* аналіз, синтез, порівняння, узагальнення, систематизація наукової літератури з проблеми тривожності загалом і проявів тривожності в мовленні; *емпіричні:* комплекс психодіагностичних методик: методика «Карта контролю мовлення» (для оцінювання індивідуальної схильності студентів до вербальної тривожності); шкали ситуативної та особистісної тривожності Ч. Д. Спілбергера – Ю. Л. Ханіна (для оцінювання рівняситуативної та

особистісної тривожності); багатофакторний особистісний опитувальник FPI (для діагностики особистісних властивостей респондентів); діагностичний інструментарій психолінгвістики: метод психографологічного аналізу (для дослідження вербальних проявів тривожності в писемному мовленні); спостереження за усним мовленням; аналіз помилок у мовленні студентів; *методи математико-статистичної обробки емпіричних даних:* кількісний аналіз даних (для дослідження вербальних проявів тривожності в мовленні студентів); r-коефіцієнт Пірсона (для визначення кореляційних зв'язків між показниками рівня мовленнєвої тривожності та психологічних властивостей студентів); U-критерій Манна-Уітні (для виявлення розбіжностей у рівні ознаки, що вивчається); t-критерій Стьюдента (для порівняння показників у двох вибірках); описова статистика (для визначення середньогрупових, мінімальних, максимальних показників у групі, показників стандартного відхилення). Статистична обробка даних здійснювалася за допомогою Microsoft Office Excel 2010.

Апробація результатів дослідження. Висновки теоретичного і емпіричного етапів дослідження оприлюднені на круглому столі VI Психологічного форуму «Розвиток та реабілітація особистості в умовах сьогодення» 8 грудня 2023 р

Структура роботи. Магістерська робота складається із вступу, трьох розділів, висновків до розділів, загальних висновків, списку використаних джерел (70 найменувань, з них 6 іноземною мовою), 1 додаток, уміщує 11 таблиць на 17 сторінках і 10 рисунків на 10 сторінках. Основний зміст роботи викладено на 58 сторінках. Загальний обсяг 87 сторінок.

РОЗДІЛ 1 ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ТРИВОЖНОСТІ В НАУКОВИХ ДЖЕРЕЛАХ

1.1. Поняття «тривожність» у психологічній літературі

Виходячи з аналізу теоретичної літератури, тривожність є багатовимірним психологічним феноменом, що зумовлює значні відмінності в трактуванні та вивченні тривожності різними науковими школами, а також окремими вченими в рамках одного загального напряму, підкреслюючи певну суб'єктивність у використанні цього терміну й указуючи на те, що тривожність по-різному інтерпретується із психологічної можна зазначити, що різними дослідниками її трактують по-різному з погляду досліджень, які проводять.

Тривожність – це форма емоційного вираження, яка найчастіше виникає в людей у кризових ситуаціях і може виконувати різні функції (як адаптивні, так і такі, що порушують психічну діяльність). Вивченням тривоги займалася значна кількість психологів. Тривожність була всебічно вивчена в галузі психоаналізу. Зигмунд Фрейд, який уперше виділив стан тривоги, описував його як емоційне переживання передчуття і невизначеності, почуття безпорадності.

Погляди З. Фрейда були співзвучні з філософськими поглядами С. К'єркегора, обидва вони наголошували на необхідності розрізняти страх і тривогу [63] З. Фрейд розглядав тривогу з двох боків. У першому аспекті він розглядав тривогу як результат витіснення сексуального бажання. Коли вивільнення сексуальної енергії стикається з порушенням, ця енергія породжує фізичне напруження в тілі, яке перетворюється на тривогу. У другому аспекті тривога виникає через страх перед імпульсами, які, якщо їх розпізнати або слідувати їм, можуть становити зовнішню загрозу. Таке трактування можна застосувати не тільки до сексуальних, а й до агресивних імпульсів. Фрейд розглядав тривогу з погляду «Я», визначав її як специфічну реакцію на індивідуально значущу загрозу і виокремлював три типи тривоги: реалістичну, невротичну і моральну.

Концепція К. Хорні, однієї із засновниць неофрейдизму, ґрунтувалася на тому, що для всебічного розуміння проблеми необхідно інтегрувати дві фрейдистські точки зору. Соціокультурна концепція особистості цього дослідника відрізняється

від теорії Фрейда тим, що відкидає спрощений біологізм. Так, К. Хорні знаходить основу людської природи у вродженому почутті незахищеності. На її думку, діти починають відчувати тривогу одразу після народження. Ця тривога закріплюється і стає внутрішньою властивістю психічної діяльності; К. Хорні порівнювала тривогу зі страхом і вважала обидві реакції адекватними реакціями на небезпеку, але в разі страху небезпека очевидна та об'єктивна, тоді як у разі тривоги вона прихована та суб'єктивна, а інтенсивність тривоги прямо пропорційна значущості тієї чи іншої ситуації для індивіда. Важливість ролі оточення у виникненні тривоги в дітей не змінилася, хоча в розумінні тривоги в ранніх і пізніх роботах К. Хорні є відмінності. На думку дослідників, коли діти відчувають любов і підтримку близьких, вони почуваються спокійно і впевнено. Однак коли підтримки та схвалення з боку оточуючих немає, «замість того, щоб розвивати почуття «ми», дитина відчуває глибоку та невимовну тривогу».

«Базисна тривожність». Це почуття ізоляції та безпорадності у світі, який вона сприймає як потенційно ворожий по відношенню до неї» [12].

Цей підхід найчастіше зустрічається в роботах Е. Фромма, який визначає основну причину тривоги як «свідомість розділеності людини без возз'єднання в любові» [14], що призводить до усвідомлення людиною свого безсилля перед силами природи та суспільства. Головним виходом із цієї ситуації є любов між людьми, для чого Е. Фромм розглядав різні форми любові між людьми та стверджував, що «любов – це відповідь на проблему людського існування» [14].

На думку О. Ранка, джерелом тривоги є травма народження, оскільки момент народження і розлука з матір'ю – головні травмувальні події в житті людини. Ранк вважає, що народження з його душевним і фізичним болем – це перша можливість для тривоги закріпитися в підсвідомості людини, і що це почуття не зникає протягом усього життя.

Інший психолог психоаналітичної орієнтації, С. Гроф, заявляє:

«Було переконливо показано, що глибоко заховані спогади про родову травму чинять сильний вплив на психіку і можуть знову спливти в майбутньому» [12]. На його думку, тривога – «логічний і природний супровід процесу народження, з огляду на те, що пологи – це кризова ситуація виживання, пов'язана з екстремальним фізичним і емоційним стресом» [12].

А. Адлер вважав тривожність рисою характеру, яка супроводжує людину з дитинства до старості. Учений зазначав, що тривога сильно підриває життя людини, не дає змоги їй вступати в контакт з іншими людьми, руйнує її надії прожити своє життя спокійно і принести світові плоди своєї праці. Страх може впливати на всі сфери людської діяльності. Ми можемо боятися зовнішнього світу, а можемо боятися свого внутрішнього «Я» [1].

В основі розвитку біхевіористської теорії лежить переорієнтація дослідників з аналізу людського досвіду на вивчення людської поведінки та взаємозв'язку між ситуаціями і поведінковими реакціями на них. На відміну від представників психоаналізу, які пов'язували тривогу з «Я» та вивчали її в контексті психологічних захистів, представники біхевіоризму у своїх дослідженнях спиралися на середовищні та ситуаційні детермінанти поведінки та розглядали тривогу як феномен, подібний до страху.

Згідно з теорією К.Л. Халла, поведінка індивіда – це реакція на різноманітні стимули – рушійні сили, які призводять до послаблення або послаблення цих стимулів. На думку цього дослідника, у момент народження людина має певний набір імпульсів (спрага, голод, біль), які, досягаючи певної інтенсивності, викликають відповідну інструментальну поведінку. Якщо така поведінка виникає за певних стимульних умов, то ці умови можуть набувати характеристик вторинних (вивчених) імпульсів; К.Л. Галл вважає тривогу вторинним імпульсом, що виникає на основі первинного імпульсу болю.

О.Х. Маурер, який на початку своєї кар'єри дотримувався біхевіористських поглядів і розробив теорію тривоги, що ґрунтувалася на концепції стимул-реакція, згодом змінив свої погляди та почав вивчати тривогу в контексті теорії навчання. Згідно з цією теорією, тривога є однією з основних мотивацій до навчання, і люди навчаються симптоматичної поведінки, щоб зменшити тривогу. На думку дослідників, тривожність відіграє важливу конструктивну роль у розвитку людини.

Р.С. Лазарус стверджував, що тривога – це результат того, як людина оцінює ситуацію, і що тривога – це негативний стан, викликаний очікуванням невизначеної небезпеки. Іншими словами, на думку дослідника, тривога – це безпредметний страх.

Таким чином, аналіз теорії тривожності демонструє багатогранність досліджуваного феномена, різноманітність його проявів, форм і видів. Проте всі

дослідники сходяться на думці, що тривожність є наслідком психологічного та фізіологічного стресу.

Зокрема, С.Л. Соловйова зазначає, що легку тривогу (занепокоєність) можна визначити як відчуття кризи, що попереджає про можливу загрозу і мобілізує організм на її подолання [23]. На думку дослідників, тривога пов'язана з прогностичною функцією психіки та відіграє адаптивну роль. Цей учений стверджує, що сильна тривога (паніка, страх) порушує психіку індивіда і перешкоджає ефективному функціонуванню психічних функцій. У цьому разі людина втрачає здатність правильно оцінювати ситуацію, аналізувати отриману інформацію, будувати правильні моделі про навколишній світ і приймати правильні рішення.

Різні трактування терміна «тривожність» призвели до появи різних напрямів і підходів у вивченні цього явища. Аналіз літератури засвідчує, що тривожність вивчається як емоційний процес (В.М. Астапов, Ф.Б. Березін, А.Кастанеда, Р.С. Лазарус, Ч.Д. Спілбергер), як стан (Л.М. Артюшин, В.Г. Баженов, В.П. Баженова, С.Б. Давлєтчина, Ю.М. Забродін, К. Ізард, Р.Б. Кеттелл, Р.С. Лазарус, С.П. Мосов, І. А. Мусіна, О.Р. Охременко, Ч.Д. Спілбергер), як особистісна характеристика (В.Вілюнас, В.А. Жмуров, К.Ізард, Р.Б. Кеттелл, Н.І. Конюхов, Р.С. Лазарус, С.К. Нартова-Бочавер, Д. Спілбергер). В. М. Астапов розглядає тривожність як складний процес, що включає когнітивні, афективні та поведінкові реакції на рівні цілісної особистості. Ф.Б. Березін вважає тривожність одним із складових компонентів страху. Н.В. Імедадзе, В.Р. Кисловська розглядають тривожність як соціально-обумовлену властивість особистості. Н.Д. Левітов, Л.С. Виготський вважають тривожність властивістю характеру людини.

Тривогу як емоційний процес дослідники розуміють як набір когнітивних, емоційних та поведінкових реакцій, спричинених впливом на людину різноманітних стресових чинників. Слід зазначити, що цей процес може бути спричинений зовнішнім стресовим стимулом або іншою внутрішньою причиною і тому сприймається індивідом як небезпека або загроза. Таким чином, концепція тривоги як процесу включатиме такі послідовні часові компоненти: стрес – сприймана загроза – тривожний стан [25].

За такого підходу зовнішні причини стресу пов'язані з його оцінкою, а конфлікт

– це суперечність між оцінкою індивідом ситуації (незалежно від її об'єктивних характеристик) як загрози і відсутністю необхідних засобів для її запобігання або подолання. Інакше кажучи, когнітивна оцінка загрози містить такі етапи процесу оцінювання: 1) безпосереднє оцінювання ситуації як загрози; 2) пошук і вибір засобів подолання загрози; 3) когнітивна переоцінка ситуації та зміна свого ставлення до неї. Тривога виникає, коли оцінка зовнішньої загрози поєднується з усвідомленням неможливості знайти бажані засоби її подолання, а її профілактика та корекція розуміється як навчання «переоцінки ситуації» [10].

У загальноприйнятих психологічних трактуваннях терміна «тривожність» основна увага приділяється переживанню емоційного дискомфорту, пов'язаного з очікуванням неприємностей або загрозою небезпеки. Інакше кажучи, термін «тривожність» найчастіше використовують для опису дискомфортного тимчасового психічного стану людини, спричиненого впливом стресорів.

У контексті зазначеного підходу тривожність розглядають як стан, що виникає під впливом стресорів (Х. Дельгадо, Р.С. Лазарус, Р. Мей, І.В. Пацявічус, А.М. Прихожан, Ч.Д. Спілбергер, Ю.Л. Ханін). Учені поділяють позицію, згідно з якою тривожність є наслідком стресових чинників. Іншими словами, оцінка когнітивної загрози є першою ланкою в процесі виникнення тривоги, а когнітивна переоцінка визначає інтенсивність цього стану та його тимчасову сталість. Так, Ч.Д. Спілбергер розглядає тривогу як «емоційну реакцію», що характеризується суб'єктивними відчуттями поганого передчуття, нервозності та занепокоєння, яка супроводжується активацією вегетативної нервової системи [25]; І.В. Пацавічус розуміє тривогу як «стан, який є унікальною формою емоційного передбачення невдачі» [10].

Оскільки це дослідження присвячене аналізу тривожності в ситуаціях емоційного стресу, ми вважаємо найдоцільнішим розглядати її в контексті когнітивної оцінки ситуації. З цієї причини в цьому дослідженні ми відходимо від визначення Є.П. Ільїна і розглядаємо тривожність у такий спосіб.

Відштовхуючись від визначення Є.П. Ільїна, ми розглядаємо тривогу як «результат діяльності уяви, фантазії про майбутнє» і розуміємо її таким чином – «емоційний стан беззмістовного занепокоєння за умов невизначеності, що супроводжується гострим внутрішнім переживанням у свідомості людини у зв'язку з

перспективою невдачі або небезпеки, або очікуванням чогось важливого і значущого для даної людини» [51].

Л.В. Бороздіна та О.О. Залученова підкреслюють спрямованість тривоги на пошук причин небезпеки та оцінку засобів її подолання [13]. Таким чином, дані, отримані під час експериментальних досліджень, підтверджують позитивний вплив тривожності на успішне виконання діяльності у відносно простих для індивідів ситуаціях та виникнення дезорганізуючого впливу на виконання діяльності у складних ситуаціях (Д.Ю. Андріяшик, Р. Кеттел, Н.Д. Левітов, У. Морган, М.П. Мороз, В.В. Плотніков, Я. Рейковський, І. Сарасон, К. Спенс, Ч.Д. Спілбергер, Дж. Тейлор, Ю.Л. Ханін, Х. Хекхаузен). При цьому складність ситуації може залежати як від складності завдання, так і від складності ситуації (наприклад, значущість для людини, введення оцінювальних факторів). Вивчаючи причини тривожності, вчені зазначають, що її причини надзвичайно різноманітні і можуть охоплювати всі сфери життя людини. Так, під час вивчення феномена тривожності було встановлено, що вона пов'язана із сімейними характеристиками та особливостями виховання, успішністю, стосунками з учителями й однолітками, посттравматичним стресом, екологією, природними передумовами та соціальними причинами, а саме сприйняттям індивідом навколишньої дійсності як загрозливої та нестабільної. Важливою причиною тривожності вважають внутрішні конфлікти, пов'язані з настановами, самооцінкою та Я-концепцією.

Загалом А.М. Прихожан виділяє такі види тривожності:

1) стійка тривожність у певній сфері (наприклад, тестування, міжособистісні стосунки), яку зазвичай називають певною специфічною, особистісною або парціальною;

2) генералізована тривожність, яка вільно змінює свою мету у відповідь на зміну її значущості для людини [17].

Також розрізняють нормальну та невротичну тривожність (Р. Мей, О. Ранк). Нормальна тривожність – це реакція індивіда на загрозу його цінностям. Нормальна тривожність відповідає реальним загрозам і не призводить до депресії або меланхолії; О. Ранк стверджує, що нормальна тривожність супроводжує людину впродовж усього життя, і якщо переживання, що формують тривожність, пережиті успішно, це призводить до більшої незалежності особистості та встановлення нового рівня

стосунків з іншими людьми та наголошує на цьому [11].

Говорячи про нормальну тривожність, Р. Мей підкреслював, що нею може називатись лише та реакція, яка:

- адекватна реальним загрозам;
- не включає механізми подолання придушення або інших внутрішніх психічних конфліктів, а отже, не включає і зовнішні конфлікти;
- не потребує невротичних захисних механізмів для контролю над собою і може бути конструктивно змінена на довільному рівні усвідомлення або послаблена об'єктивними змінами ситуації [4].

На думку Я.М. Омельченка та З.Г. Кісарчука, у вираженості тривожності можна виокремити два рівні: фізіологічний і психологічний. До фізіологічних проявів тривоги належать:

- психофізичні стани (прискорене серцебиття, прискорене та утруднене дихання, м'язова напруга, посмикування горла, почервоніння або блідість шкіри, тремтіння або пітливість рук).
- психосоматичні порушення (біль у животі та нетравлення шлунка, нудота, головні болі тощо)
- невротичний комплекс (наприклад, плаксивість, гіперактивність, втрата або надлишок апетиту, заїкання, тики).

Які психологічні прояви тривоги?

- емоційний компонент: поєднання тривожних почуттів (наприклад, нервозність, хвилювання, занепокоєння, страх, безпорадність, розгубленість, роздратування).
- поведінкові компоненти: гальмівні реакції (наприклад, труднощі з концентрацією уваги, пасивність, відсутність самостійності, мрійливість, безпорадність перед обличчям труднощів) та нервове імпульсивне збудження (наприклад, агресія, нездатність переносити ситуації очікування, раптові агресивні дії, несподівана поведінка).
- когнітивні компоненти (наприклад, мотиваційні сфери, порушення цілепокладання, порушення самоорганізації).

Порушення цілепокладання, самоорганізації та саморегуляції; рівень домагань

– надмірно високий або надмірно низький; самооцінка – занижена або завищена; самосприйняття – формування ірраціональних компонентів у сприйнятті «образу Я»; вербальні прояви – порушення темпу мови, формування специфічних мовних настанов тощо.

Таким чином, аналіз теоретичного матеріалу дав змогу виокремити три основні підходи до інтерпретації феномена тривожності. По-перше, тривожність – це психологічна або диспозиційна особливість відносно стабільної особистості, що вважається відповідальною за індивідуальний характер процесу тривоги, визначаючи не тільки готовність до переживання особистісної тривоги, а й параметри стану тривоги та форми поведінки, які можуть бути використані для нівелювання цих станів. По-друге, тривожність – це набір когнітивних, поведінкових та емоційних реакцій, які актуалізуються під впливом стресорів. По-третє, тривожність трактується як негативний психологічний стан індивіда, зумовлений його негативними очікуваннями щодо майбутнього в певних емоційно-стресових ситуаціях. У нашому дослідженні тривожність розглядається як емоційний стан гострого, внутрішнього, безглуздого занепокоєння, що виникає у свідомості індивіда у зв'язку з передчуттям невдачі або небезпеки, або очікуванням чогось важливого і значущого для нього в невизначених ситуаціях.

З точки зору психології, прояви тривоги помітні в емоційній, поведінковій і когнітивній сферах життя людини. Тому можна сказати, що тривожні стани впливають як на фізичне здоров'я людини, так і на продуктивність діяльності, включно з мовленням.

1.2. Аналіз поняття «емоційна напруга» в теоретичній літературі

Теоретичний аналіз показав, що вербальне вираження тривожності фіксується на трьох етапах породження мовлення (формулювання, артикуляція та самоконтроль) і спостерігається в ситуаціях емоційного напруження. Це логічно вимагає теоретичного вивчення феномена емоційного напруження.

Емоційне напруження вважається одним із найсильніших психічних станів, який може впливати на процес діяльності та її загальний ефект. Враховуючи важливість усебічного вивчення цього психічного стану, його дослідженням

займалися такі вчені, як К.О. Абульханова-Славская, Ю.І. Александров, Б.Г. Ананьев, В.В. Білий, В.О. Бодров, С.В. Василенко, В.О. Ганзен, М.І. Дьяченко, Г.В. Залевський, Б.В. Зейгарник, О.О. Конопкін, Л.В. Куліков, Б.Ф. Ломов, В.Л. Маріщук, Н. І. Наєнко, Е.Л. Носенко, О.В. Овчиннікова, Г.І. Перекопський, Н.В. Табаріна, М. П. Рапохін, О. І. Філенко та інші.

Питання про емоції розглядали представники античної філософії. Наприклад, Аристотель вважав, що люди і тварини мають здатність тверезо оцінювати речі як добрі чи погані для них, і що такі оцінки викликають емоції, тобто задоволення або незадоволення [5], а Р. Декарт стверджував що емоції викликаються збудженням вроджених рефлекторних актів, які супроводжуються необхідними для виживання фізіологічними змінами [4]. З ним погоджувався Дарвін, наголошуючи на пристосувальній ролі виразних рухів, пов'язаних з емоціями [8]; С.Л. Рубінштейн наголошував, що сфера емоцій – це ставлення людини до людей, які її оточують [17]. Однією з ознак емоції цей учений вважав вираження стану суб'єкта [17]; О.М. Леонтьєв вважав, що емоційні процеси відображають зміст і значення для людини об'єктів і ситуацій, що впливають на неї [3]; М.Д. Левітов стверджував, що емоції слід розглядати як психічний стан, під яким розуміють самостійну загальну характеристику психічної діяльності протягом певного періоду часу [7]; на думку Є.П. Ільїна, розуміння емоційних реакцій як станів дає можливість краще зрозуміти, як вони відбуваються в житті людини [9]. Емоції сприймаються суб'єктами як рушійна сила для дій і мобілізують енергію. Емоції контролюють розумову та фізичну активність людини і спрямовують її в певне русло. Сучасні дослідники вивчають емоції через категорію станів.

У нашому дослідженні ми спираємося на визначення М.Д. Левітова. Він розуміє психічний стан як загальну характеристику психічної діяльності за певний період часу, яка є відображенням реальних речей і явищ та особливостей психічних процесів відповідно до психічних особливостей індивіда [17].

До характеристик психічних станів належать: 1) повнота; 2) рухливість і відносна стійкість; 3) прямий і безпосередній зв'язок із психічними процесами та особливостями особистості; 4) індивідуальна своєрідність і типовість; 5) значна різноманітність; 6) полярність [4].

Є.П. Ільїн характеризує психічні стани за трьома основними ознаками:

1) тривалість, 2) ступінь активності функціональної системи, 3) якість розвитку [50]; В.А. Семиченко пропонує класифікувати психічні стани за такими критеріями: 1) тривалість психічного стану (короткочасний або тривалий), 2) інтенсивність; 3) модальність (стенічна чи астенічна); 4) суб'єктивні відчуття (приємні, неприємні); 5) ступінь усвідомленості та регуляції (здатність розуміти, що з тобою відбувається, і контролювати свою поведінку); 6) походження [21].

Ю.Ю. Сосновікова класифікує психічні стани за такими ознаками: тривалість, просторові ознаки, структурні ознаки, за переважанням певних поєднань тих чи інших компонентів психіки [24]. Виходячи з цього, можна виокремити такі групи психічних станів:

- групи станів, у яких найбільш виражені особистісні якості: темперамент, характер, здібності;
- групи станів, які залежать від переважання основних компонентів психіки: емоційні, вольові, інтелектуальні.

Дослідники підкреслюють, що психічний стан студента має значний вплив на процес навчання: на думку І.В. Волженцева, «психічний стан посідає важливе місце в навчальному процесі і багато в чому визначає його успішність». «За значної інтенсифікації розумової діяльності та підвищення вимог до інтелектуальної активності з боку змісту, форм і методів навчання у вищих навчальних закладах зростає психічне напруження студента, напружуються регуляторні механізми центральної нервової системи та інших анатомо-фізіологічних систем організму» [25].

Учені класифікують психічні стани залежно від характеру переживань і ступеня їхньої продуктивності. Згідно з першою класифікацією, психічні стани поділяються на позитивні та негативні, згідно з другою – на недієздатні та безпорадні. На думку дослідників, позитивні психічні стани пов'язані з виконанням бажань та імпульсів, а негативні – з їхньою затримкою і виникненням перешкод на шляху до досягнення мети. Стримувальні психічні стани підвищують продуктивність діяльності студентів, а імпотентні психічні стани призводять до зниження успішності [25].

О.І. Кузнєцов виокремлює психічні стани в навчальній діяльності студентів за принципом часових характеристик, зазначаючи, що існують короткочасні, довготривалі та тривалі [6].

І.В. Волженцева вивчила зміни психічних станів студентів у процесі навчальної діяльності та довела, що ці зміни є результатом напруженої розумової діяльності. Дослідниця зазначила, що наприкінці семестру в студентів розвиваються та наростають «негативні та дезорганізовані тенденції, які посилилися на початку сесії». Якщо до кінця семестру така тенденція спостерігалася тільки на початку, то на початку та наприкінці сесії спостерігається погіршення. З'являються страх і невпевненість у собі, які для багатьох студентів призводять до нових емоційних переживань, пов'язаних із низькою самооцінкою» [25].

Емоційне напруження зумовлене сильними емоціями, що виникають у важких і важливих ситуаціях; на думку Н.І. Наєнко та О.В. Овчиннікової, емоційне напруження перешкоджає досягненню цілей і водночас досягненню високих результатів у ситуаціях, які не відповідають реальним здібностям людини, рівню цілей. Таким чином, однією знайбільш характерних рис емоційної напруги є наявність процесу інтелектуальної оцінки ситуації у структурі цього стану.

Емоційне напруження може виникати у людей у складних ситуаціях за таких розумових та емоційних перевантажень

1) Необхідність швидко приймати відповідальні рішення;

2) Складність завдання

3) Брак часу в процесі виконання важливих справ;

4) Підвищена відповідальність за виконувану роботу;

5) Неможливість виконання діяльності.

Іншою особливістю емоційних стресових станів є їхній переважно негативний і дезорганізуючий вплив на діяльність і стан людини. У зв'язку з цим В.Л. Маріщук запропонував розмежувати поняття «емоційне напруження» та «емоційний стрес» [9]. На його думку, емоційне напруження характеризується активізацією різних функцій організму, що пов'язано з активними вольовими діями. На думку дослідників, емоційний стрес тимчасово знижує стійкість психічних процесів і працездатність. Однак більшість учених не роблять різниці між цими двома поняттями [51].

Термін «емоційна напруга» часто розглядають як споріднений терміну «стрес». Так, згідно з тлумаченням «Великого психологічного словника» за редакцією Б.Г. Мещерякова та В.П. Зінченка, «стрес – це стан психічної напруги, що виникає у людини в процесі діяльності внайбільш складних, важких умовах як у повсякденному

житті, так і в особливих обставинах, наприклад, під час космічного польоту, при підготовці до випускного іспиту або перед початком спортивних змагань» [12].

Уперше поняття стресу було введено канадським фізіологом Г. Сельє, який відкрив явище неспецифічної реакції організму на різні шкідливі впливи. Психічний прояв синдрому, відкритого Г. Сельє, дістав назву «емоційний стрес». Часто під цим терміном розуміють негативні емоційні переживання, пов'язані зі стресом, які спричиняють несприятливі зміни в організмі людини.

Р.С. Лазарус запропонував розрізняти фізіологічний і психологічний типи стресу [64]. Він наголошував на важливості врахування інтелектуальних та особистісних чинників як детермінант виникнення стресу. На думку дослідника, під час аналізу психологічного стресу необхідно враховувати такі аспекти, як значущість ситуації для суб'єкта, інтелектуальні процеси та особистісні характеристики. Так, у процесі емоційного стресу адаптація передує і відбувається до виникнення ситуації, тому емоційний стрес у цьому разі вважається доцільним. Розмежування фізіологічного та психологічного стресу внесло певний порядок і звернуло увагу на необхідність вивчення психологічних особливостей цього стану.

Залежно від концептуальних і методологічних засад стрес можна розглядати як якість ситуації (Х. Басовиць), не залежну від ставлення до неї індивіда (Ф. Александер), або як реакцію індивіда на певну ситуацію (Д. Механік), як об’єктивно випробувані труднощі, суб’єктивне переживання й емоційна напруга (Р.Л. Кан); А. Говард, Н.І. Наєнко та Р. Скотт пропонують розглядати стрес через категорію напруження; В.О. Ганзен вважає емоційне напруження однією з суб'єктивних характеристик і визначає його як реакцію індивіда на діяльність або ситуацію [31].

Ще одне складне питання, що викликало суперечки в процесі розроблення, - це співвідношення емоцій і стресу. Емоційне збудження вважається основоположним компонентом психологічного стресу. Тому, як зазначає М. Арнольд, деякі дослідники стали прирівнювати поняття стресу та емоцій: «Через своє емфатичне наукове звучання поняття психологічного стресу останніми роками часто замінює термін емоція». Дослідники встановили важливість певних емоцій у виникненні стресових станів. До них насамперед належать гнів, страх та їхні похідні або змішані форми. Стрес заведено розглядати як особливий стан поряд з іншими емоційними станами

(наприклад, почуттями, афектом, тривогою). Деякі автори (О.В. Овчиннікова, В.К. Вільнас пропонує вивчати проблему стресу через призму функціональних аспектів як проблему емоційного впливу на продуктивну діяльність суб'єкта [19].

Р.С. Лазарус і Л. Леві трактують емоційний стрес як процес, що виникає за наявності таких елементів: 1) дистанційна загроза; 2) сприйняття та емоційне переживання індивідом цієї загрози, інтелектуальне оцінювання ступеня її значущості; 3) фізіологічні наслідки цих переживань.

В.Л. Маріщук і В.І. Євдокімов розглядають емоційне напруження як стан, подібний до психологічного стресу і, подібно до стресу, такий, що проходить три стадії: емоційне збудження, емоційна напруженість та емоційна напруга.

Врахування фізіологічних чинників емоційного напруження в понятті стресу дає змогу розглядати стрес і емоційне напруження як взаємопов'язані та взаємозалежні поняття. Стрес – це результат тривалого впливу емоційного напруження. Тому під час розроблення програми емпіричного дослідження вербального вираження тривоги необхідно враховувати фізіологічні причини емоційного стресу, що впливають на зміну мовлення в ситуаціях емоційного напруження.

Детермінанти емоційного стресу можна поділити на ті, що умовно пов'язані з психологічними характеристиками особистості, і ті, що пов'язані з діяльністю. Так, Л. Г. Дика і В.В. Семикін виокремили когнітивні, емоційні, мотиваційні та діяльнісні детермінанти емоційних стресових станів [4]; В.О. Ганзен і В.М. Юрченко, як основні детермінанти емоційного стресу; перцептивні детермінанти емоційних стресових станів, вольові детермінанти, емоційні детермінанти та психічні детермінанти [32]. На їхню думку, в основі емоційної та вольової детермінант лежать потреби особистості, а психічна детермінанта визначає загальне тло психічного стану людини.

Учені вважають установку однією з основних детермінант емоційного стресу. Загалом школа Д.М. Узнадзе розуміє установку як стан, що передує діяльності та визначає її виконання. Її розглядають як один із компонентів структури напруги і внутрішній компонент індивідуальної психіки. Так, О.С. Прангішвілі визначає установку як стан готовності до виконання бажання певним чином.

Д.П. Приходько описує механізм розвитку напруженого психічного стану так: коли на психіку індивіда впливає будь-який подразник, виникає своєрідне збудження,

інтенсивність якого безпосередньо залежить від сили впливу. В особливих, екстремальних умовах цей самий вплив посилює збудження, тому що слабша нервова система, то швидше активізуються гальмівні процеси. Водночас психологічні механізми емоційного стресу доповнюються нестійкістю як типологічною характеристикою нервової системи. Важливу роль у цьому випадку відіграє професійна пам'ять людини. Це пов'язано з тим, що пам'ять є однією з найважливіших форм психічної регуляції поведінки та діяльності людини. Пам'ять відіграє важливу роль у пізнавальних, вольових та емоційних процесах людини, у здатності до інтелектуальних оцінок і прогнозів, а також у здійсненні всіх інших видів психічної діяльності [15].

Виходячи з вищесказаного, можна стверджувати, що механізм виникнення емоційного стресу в конкретній ситуації і ступінь прояву його ознак залежать від низки чинників, зокрема від рівня самооцінки, підвищеної відповідальності, рівня очікувань, мотивації, ставлення, особистого досвіду і хронічної втоми. Ю.В. Щербатих стверджує, що передбачення очікуваної події змінюється відповідно до наявної інформації та установок, після чого відбувається остаточна оцінка ситуації. Стрес виникає, коли людина, свідомо чи несвідомо, оцінює ситуацію як загрозливу. У цьому випадку початковий запуск емоційної реакції відбувається на несвідомому рівні, а емоційна відповідь додається на основі висновків, зроблених після раціонального аналізу. При цьому емоційне напруження змінюється, збільшуючись або зменшуючись в інтенсивності, залежно від низки суб'єктивних чинників, що ґрунтуються на попередньому досвіді людини, її мотивах, настановах та очікуваннях.

Учені, які аналізують напруження, пов'язують його з особливостями ситуації або стимулу, що впливає на людину (В.О. Бодров, М. Борневассер, Л.Д. Гіссен, В.Л. Орлов). Щоб викликати відповідну реакцію, дослідники намагалися знайти чинники довкілля, які виступають у ролі стресорів. Однак вони виявили, що різні люди по-різному реагують на одні й ті самі умови, і ці відмінності пов'язані як зі ступенем схильності до цих впливів, так і з типом спостережуваного впливу. Наприклад, одні люди демонстрували високу стійкість до стресу, інші – низьку, в одних стан поліпшувався, в інших погіршувався. Така специфіка в станах емоційного стресу визначається не тільки природою зовнішнього стимулу, а й психологічними особливостями суб'єкта.

Дослідники підкреслюють наявність змін у фізіологічній системі людини під впливом емоційного стресу. Тому для виявлення стану емоційного стресу експериментальні психологи (В.К. Вілюнас, К.Е. Ізард, О.Р. Лурія, В.М. Мясіщев, Н.І. Наєнко, О.В. Овчиннікова) насамперед досліджували супутні основні психофізіологічні зміни (дихання, периферичного кровообігу, артеріального тиску та частоти пульсу), була зроблена спроба їхнього виявлення. Це дає змогу визначити деякі показники, що відіграють важливу роль у виявленні основних параметрів емоційності, наприклад, «напруження-розслаблення». Ще одним об'єктивним показником емоційного напруження є зовнішні зміни, такі як тремтіння, блідість, зміни в мовленні. Завдяки зовнішнім проявам ці зміни можна порівнювати.

На думку В.Л. Маріщука, ступінь напруги залежно від інтенсивності та тривалості розладу можна поділити на три типи

1) Незначна: швидко зникає;

2) Довготривала, що справляє істотний вплив на процес діяльності;

3) Довготривала і яскраво виражена, яка практично не зникає, незважаючи на профілактичні заходи [8].

На думку П.К. Анохіна, емоційне напруження завжди гальмує всі види діяльності. Це пов'язано з тим, що функціональні системи, які керують діяльністю людини в нормальних психічних станах, під впливом негативних емоцій перебудовуються [4].

Згідно з точкою зору Е.Л. Носенко, емоційне напруження виникає внаслідок сприйняття індивідом того, що певні життєві ситуації не відповідають його важливим потребам і перешкоджають досягненню цілей. Досягнення цієї мети є внутрішньою причиною перебудови функціональної системи. Досягти цієї мети можна двома способами: 1) мобілізувати всі зусилля для досягнення бажаного результату і задоволення потреб; 2) пасивно відмовитися від дій.

Вибір того чи іншого способу розв'язання ситуації залежить від того, якою мірою особистість використовує систему соціальних смислів як основу для програмування власної поведінки; на думку Н.І. Наєнка, виконання складних завдань в екстремальних умовах має, з одного боку, неминучий характер, а з іншого – часто є особистісною загрозою благополуччю особистості та навіть пов'язане з небезпекою для життя. Як правило, індивіди намагаються діяти відповідно до об'єктивної

необхідності. Однак, як зазначає В.В. Суворова, у стані емоційного стресу відбувається відмова від дій, що свідчить про переключення уваги індивіда із зовнішніх викликів на самозбереження.

Характер рухових і поведінкових реакцій може змінюватися за загрози процесу виконання важливої діяльності, і В.В. Суворова класифікує такі реакції, як «зрив у бік збудження» або «зрив у бік гальмування». За «зриву у бік збудження» поведінка стає більш імпульсивною і метушливою. Рухи стають більш швидкими і розмашистими, увага відволікається і перемикається з одного об'єкта на інший. Це явище свідчить про активну спробу знайти вихід із ситуації емоційного стресу. У разі «зриву гальмування» діапазон рухів людини звужується, постава стає більш жорсткою, міміка напруженою, а увага надмірно зосереджена на одному об'єкті.

На думку низки дослідників, які вивчали особливості діяльності в емоційно-стресових ситуаціях, емоційно-стресові ситуації вимагають, щоб усі дії та завдання, спрямовані на досягнення цілей, виконувалися якомога швидше. Тому Д.М. Завалішина дійшла висновку, що в ситуаціях дефіциту часу перебудова діяльності здійснюється з такими тенденціями:

1) спрощення діяльності;

2) інтенсифікація сенсорних, психічних і моторних процесів, пов'язаних із переробкою інформації

3) об'єднання різних фаз індивідуальної поведінки. Тобто об'єднання сенсорного «входу» однієї поведінки з моторним «виходом» іншої;

4) створення більш лаконічних і економних рухових схем і розширення оперативних одиниць діяльності;

5) вибіркове обмеження сенсорних і моторних полів поведінки, наприклад.

На думку Р.С. Лазаруса, загроза – це прогнозування індивідом можливих небезпечних наслідків ситуації [4]. Процес оцінювання загрози у зв'язку з аналізом значущості ситуації та ставлення до неї є за своєю суттю складним, оскільки в ньому задіяні не тільки перцептивні функції, а й процеси пам'яті, навички абстрактного мислення, елементи минулого досвіду індивіда, навчання тощо. У концепції Р.С. Лазаруса важливе місце посідає поняття загрози. Це пов'язано з тим, що, на його думку, саме ця загроза породжує захисні дії та захисні імпульси, які мають подібні характеристики з афективними станами. Захисні імпульси спрямовані на усунення

або послаблення небезпечних впливів і виражаються у вигляді різноманітних установок щодо цих впливів, таких як заперечення, подолання або прийняття ситуації. Характер захисних механізмів залежить як від ситуативних, так і від індивідуальних чинників. Однак Р.С. Лазарус не визначає особливості виконання цієї залежності та критерії виникнення індивідуальних захисних механізмів.

Аналіз теоретичної літератури також дає змогу виокремити загальні показники наявності емоційного стресу у фізіологічному та психологічному стані людини

1. зміни в поведінкових реакціях: а) тремор рук, б) уповільнення сенсомоторних реакцій, в) надмірна метушливість, г) порушення мовленнєвого функціонування.

2. зміни в інтелектуальних процесах: а) проблеми з концентрацією уваги, б) порушення логіки мислення, в) труднощі з прийняттям рішень, г) зниження креативності, д) проблеми з розумінням і відтворенням інформації.

3. зміни фізіологічних процесів: а) прискорене серцебиття; б) задишка; в) підвищений м'язовий тонус; г) блідість або почервоніння шкіри; д) головний біль; е) сухість у роті; ж) погане травлення; з) поганий фізичний стан.

4. загальний емоційний стан: а) зміни в загальному емоційному тлі; б) вираженість негативних емоцій; в) низька самооцінка; г) підвищена тривожність.

Отже, на основі проведеного аналізу в цьому дослідженні емоційний стрес розглядають як психічний стан, що виявляється в тимчасовому зниженні стійкості психічних процесів, що призводить до зниження працездатності та ефективності. Змістом емоційного стресу є підвищення інтенсивності тривоги як реакція на зовнішню або внутрішню проблему. Основними показниками емоційного стресу є зміни поведінкових реакцій, інтелектуальних і фізіологічних процесів та загального емоційного стану.

Висновки до розділу 1

У цьому розділі подано результати теоретичного аналізу тривожності та її впливу на зміни в діяльності людини. Аналіз теоретичних джерел показує, що тривожність – це емоційний стан, що виникає під впливом стресових чинників. Тривога негативно впливає на поведінку людини, спричиняючи психоемоційні розлади, а також знижуючи рівень функціонування особистості та сприяючи дезорганізації діяльності, зокрема й мовленнєвої.

На етапі формулювання мовний вираз тривоги проявляється у виборі слів і специфіці граматичного оформлення мовного повідомлення. На етапі артикуляції мовні прояви тривоги проявляються в коливаннях основного тону та інтенсивності мовленнєвого сигналу, зміні загального темпу мовлення, збільшенні швидкості артикуляції, зміні тривалості латентного періоду реакції на висловлювання співрозмовника, помилках в артикуляції окремих звуків. У фазі самоконтролю мовний вираз тривоги проявляється в самоперериваннях і введенні самокорекції з коригувальними висловлюваннями або без них.

У письмовому мовленні лінгвістичний прояв тривожності також виражається у трьох етапах продукування мовленнєвих сигналів. На етапі формулювання основними мовними проявами тривожності є зменшення середнього розміру речення, одноманітність лексики, частіше використання дієслів, аніж прикметників, граматичні помилки у викладенні повідомлення та порушення логічної зв'язності викладення думок, а також друкарські помилки на етапі зовнішнього викладу та самокорекція на етапі самоконтролю.

Детермінантою тривожності є емоційне напруження – ситуативний психологічний стан, що виникає під впливом стресових ситуацій, спричинених низкою психологічних стресорів, тобто ситуацій суб'єктивного характеру, які характеризуються сприйняттям індивідом того, що певні ключові моменти життя становлять загрозу його престижу, самооцінці тощо. Це вважається ситуацією суб'єктивного характеру. На думку дослідників, стани емоційного стресу різняться за інтенсивністю та тривалістю і безпосередньо залежать від психологічних особливостей особистості. Цей стан характеризується підвищеним хвилюванням, напруженням і страхом і пов'язаний з очікуванням людиною наслідків значущих для неї дій.

РОЗДІЛ 2 ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ТРИВОЖНОСТІ В СИТУАЦІЯХ ЕМОЦІЙНОЇ НАПРУГИ

2.1. Методологічні засади дослідження вербальних проявів тривожності

Згідно з аналізом теоретичної літератури, тривожність виникає внаслідок сприйняття індивідом певних емоційних стимульних чинників (Б.О. Вяткін, Ч.Д. Спілбергер, Дж. Тейлор, Ю.Л. Ханін) і негативно впливає на когнітивні сфери людини (Я.М. Омельченко, З.Г. Кісарчук), особливо зміни в мовленні людини. Тому в цьому дослідженні вивчається мовний прояв тривожності в емоційно-стресових ситуаціях. На основі аналізу теоретичної літератури виокремлено найбільш значущі показники тривожності на трьох етапах продукування мовленнєвого сигналу в емоційно-стресових ситуаціях.

1. *Проблеми в ході вибору слів*. Виступаючи у стресовій ситуації, мовці часто відчувають нерішучість, як між виконаним, так і невиконаним, у зв'язку з необхідністю планувати наступну частину повідомлення. Еквівалентом цього з точки зору функціонального призначення є семантично нерелевантне повторення окремих звуків, складів, слів і навіть цілих фраз. Труднощі в пошуку підходящої лексики спричиняються появою в мовленні під впливом тривоги хибних позначень, слів із повним значенням, неусвідомленою заміною окремих літер у словах або цілих слів, використанням слів із явною позитивною або негативною конотацією. Крім того, мовлення в емоційно-стресових ситуаціях характеризується однорідним словниковим запасом і більшою часткою дієслів порівняно з прикметниками (Н. В. Вітт, Г. Ліндсей, Е. Л. Носенко, А. Ньюберг, Дж. Маль, Ч. Осгуд, Е. Уолкер).

2. *Зміни в граматичному оформленні мовленнєвого повідомлення*. Це проявляється в появі граматично й логічно неповних фраз, нестабільному розміщенні підпорядкованих фраз і помилках у узгодженні мовленнєвих одиниць предикативного походження. Загальна структура складних конструкцій також може порушуватися, коли диктори переривають себе для надання додаткової інформації, не пов'язаної з текстом (Н.В. Вітт, Дж. Маль, Е.Л. Носенко, Ч. Осгуд, Е. Уолкер).

3. *Зміни в артикуляції та загальному темпі мовлення*. Дослідження вчених засвідчили, що мовлення в тривожному стані характеризується зміною загального темпу, переходом до скандування та появою артикуляційних помилок. Крім того,

збільшується час очікування, перш ніж відповісти на мову співрозмовника. (М. Вінер, Н.В. Вітт, В.І. Галунов, Ф. Голдман-Ейслер, Л.П. Гримак, А. Диттман, А. Дібнер, Л.Н. Лук'янов, Дж. Маль, В. Х. Маньоров, Е.Л. Носенко, Ч. Осгуд, В.О. Попов, В.Л. Таубкін, Л.Г. Тищенко, Л. Уінн, М.В. Фролов, Л.С. Хачатурьянц, Є.В. Хрунов).

4. *Самопереривання і виникнення самокорекції*. Для виправлення помилок у мовленні в ситуаціях емоційного напруження мовці переривають себе для внесення виправлень, які можуть запроваджуватися як із коригувальними висловлюваннями, так і без них (В. Левелт, Дж. Маль, Е.Л. Носенко).

Оскільки тривожність безпосередньо пов'язана з індивідуальними особливостями особистості, останні можуть корелювати і з мовним вираженням тривожності. Ми припустили, що мовний прояв тривожності залежить від таких рис особистості, як дратівливість, комунікабельність, урівноваженість, сором'язливість, відкритість, інтроверсія, емоційна нестійкість та агресивна тривожність. Такі риси особистості, як дратівливість, урівноваженість, сором'язливість та емоційна нестабільність, визначають стійкість людини до стресових ситуацій, наявність ригідності та невпевненості в собі, дратівливість та рівень саморегуляції. Комунікабельність, відкритість та інтроверсія визначають ставлення людини до соціального оточення і готовність до спілкування з іншими людьми. Рівень активної тривожності відображає схильність особистості відчувати занепокоєння і сприймати різні життєві ситуації як такі, що загрожують її престижу, самооцінці та самоповазі.

Комплексне вивчення вербального вираження тривоги в емоційно-стресових ситуаціях потребує розроблення програми емпіричного дослідження. Емпіричні гіпотези цього дослідження такі:

1) Вербальні прояви тривожності проявляються як в усному, так і в письмовому мовленні;

2) Індивідуальна сприйнятливість до вербальних проявів тривожності залежить від індивідуальних особливостей особистості.

Для підтвердження або спростування гіпотез було обрано методи контент-аналізу та описового аналізу письмових та усних висловлювань студентів у ситуаціях емоційного стресу.

Оскільки ми вивчаємо вербальне вираження тривожності студентів в емоційно напруженій навчальній діяльності, емпіричне дослідження проводили в реальних

ситуаціях навчальної діяльності, зокрема модульних тестів, контрольних робіт, іспитів і зборів, які пов'язані з виникненням емоційних стресових станів.

Для вивчення рівня ситуативної тривожності в цих ситуаціях навчальної діяльності було обрано опитувальник Ч.Д. Спілбергера – Ю.Л. Ханіна. Цю методику було обрано не тільки тому, що вона дає змогу виявити рівень ситуативної тривожності особистості, а й тому, що вона показує взаємозв'язок реактивності особистості з параметрами діяльності та встановлює зв'язок цих параметрів із темпераментом і особистісними особливостями. Шкала опитувальника складається з двох незалежних підшкал для вимірювання кожного типу тривожності окремо. Підшкала ситуативної тривожності дає змогу визначити рівень тривожності респондента в конкретний момент часу (Додаток А). Підшкала, що оцінює особистісну тривожність, показує, як респондент почувається у звичайних ситуаціях (Додаток Б).

Для визначення рівня ситуативної тривожності респондентам було запропоновано опитувальник із 20 запитань. Під час маніпулювання опитувальником респонденти обирали одну із запропонованих відповідей. Відповіді оцінювалися в балах: мінімальний бал – 20, максимальний – 80. Для інтерпретації результатів використовували такі приблизні оцінки тривожності: 30 балів і менше – низька (оцінювалась у 1 бал); 31-44 бали – помірна (оцінювалася у 2 бали); вище 45 – висока ситуативна тривожність (оцінювалась у 3 бали). Отримані дані дали змогу виявити рівень емоційного напруження студентів у різних ситуаціях навчальної діяльності.

Тож під час діагностики з використанням методики шкали ситуативної та особистісної тривожності Ч.Д. Спілбергера – Ю.Л. Ханіна (для оцінювання ступеня ситуативної тривожності), спостереження за усними розмовами, аналіз помилок і методи психографічного аналізу (для вивчення вербального вираження тривожності в письмовій комунікації).

Для діагностики особистісних особливостей респондентів було обрано такі методики.

«Фрайбургський особистісний опитувальник» (FPI), форма «В», адаптований за А.О. Криловим та ін. (Додаток Г). Цей опитувальник дає змогу оцінити такі важливі особистісні характеристики студентів, як емоційна нестійкість, нервозність, комунікабельність, екстраверсія та інтроверсія, тип психічного функціонування. Під

час використання цього опитувальника випробовувані мали відповісти позитивно або негативно на 114 запитань. Під час аналізу оцінок респондентів використовувалися такі наближені значення: 1-3 бали – низький бал (оцінка 1 бал); 4-6 балів – середній бал (оцінка 2 бали); 7-9 балів – високий бал (оцінка 3 бали) FPI складається з 12 шкал, кожна з яких відповідає певній особистісній характеристиці.

Для визначення рівня особистісної тривожності респондентів нами використовувалася друга підшкала опитувальника Ч. Д. Спілбергера – Ю. Л. Ханіна (Додаток Б). Досліджуваним пропонувалася анкета з 20 запитань. Під час роботи з анкетою респонденти мали вибрати одну із запропонованих відповідей. Потім нами підраховувалися бали, з мінімальною кількістю у 20 балів і максимальною – 80 балів. У ході інтерпретації результатів використовувалися такі орієнтовні оцінки тривожності: 30 балів і менше – низька особистісна тривожність (оцінювалася в 1 бал), 31-44 бали – помірна (оцінювалася в 2 бали), 45 балів і більше – висока (оцінювалася в 3 бали).

2.2. Аналіз та інтерпретація результатів емпіричного дослідження

Для вивчення вербального вираження тривоги в емоційно-стресових ситуаціях було проаналізовано висловлювання студентів у таких ситуаціях навчальної діяльності: а) складання іспиту під час відповіді на екзаменаційні запитання (42 студенти); б) складання іспиту під час співбесіди з викладачем (35 студентів); в) виступ на зборах (24 студенти). Усього було опитано 101 респондента, 44 юнаки і 57 дівчат.

Вибірка складалася зі студентів першого курсу Вінницького соціально-економічного інституту Університету «Україна» (спеціальність «психологія»). Вибір першокурсників був зумовлений тим, що першокурсники потребують особливої уваги, і в період адаптації рівень їхньої тривожності підвищується. І.В. Волженцева експериментально показала, що в першокурсників (порівняно зі студентами інших курсів) вищий рівень тривожності з приводу результатів управління знаннями, що характеризується страхом «відрахування», почуттям невпевненості в собі та нездатністю контролювати свої емоції. Середній вік респондентів становив від 17 до 19 років.

Під час дослідження було проведено контент-аналіз попередньо записаних і

затранскрибованих виступів. До перевірки результатів аналізу було залучено трьох експертів – викладачів кафедри соціальних технологій. Для дослідження психічного стану респондентів у контексті навчальної діяльності використовувалася шкала ситуативної тривожності Ч.Д. Спілбергера – Ю.Л. Ханіна (Додаток А). Результати ситуаційного аналізу показали, що найбільш стресовою ситуацією для студентів була ситуація іспиту (середній індекс ситуаційної тривожності становив 60 балів), а найменш стресовою – виступ на зборах (52 бали проти 56 балів для ситуації іспиту). Проте всі ці показники інтерпретуються як індикатори високої ситуативної тривожності. Таким чином, можна стверджувати, що всі три ситуації мали значний вплив на емоційний стан респондентів.

Аналіз висловлювань студентів виявив мовне вираження тривожності на трьох етапах мовленнєвиробництва

І. Стадія формування.

У процесі вибору слова спостерігаються всі дев'ять показників тривожності. Однак найбільш показовим виявився момент нерішучості. Так, у 100 % респондентів спостерігалися як заповнені, так і незаповнені паузи нерішучості.

У 56 % висловлювань учнів були присутні нерелевантні повтори звуків, складів, слів, а інколи й цілих фраз.

«Ну…», «ну як…», «що ще…», «як це…», «ну як там…» та інші пошукові терміни простежувались в мовленні 27 % респондентів. Паразитичні слова були виявлені у 85 % висловлювань респондентів.

Отримані дані свідчать про те, що за наявності емоційного стресу студенти зазнають значних проблем із передбачувальним плануванням своїх висловлювань. Так, у нормальному психічному стані передбачувальне планування наступного висловлювання відбувається паралельно з продукуванням мовленнєвого сигналу. Однак у стані емоційного стресу мовцю складно виконувати ці дві дії одночасно. Звідси – заповнені або незаповнені паузи, нерелевантні повтори звуків, слів (частин слів) і навіть фраз, використання пошукових слів і слів-паразитів. На підставі отриманих емпіричних даних можна зробити висновок, що проблема передбачувального планування подальших висловлювань у стані емоційного стресу є однією з причин появи лінгвістичних симптомів тривожності. (рисунок 2.1).

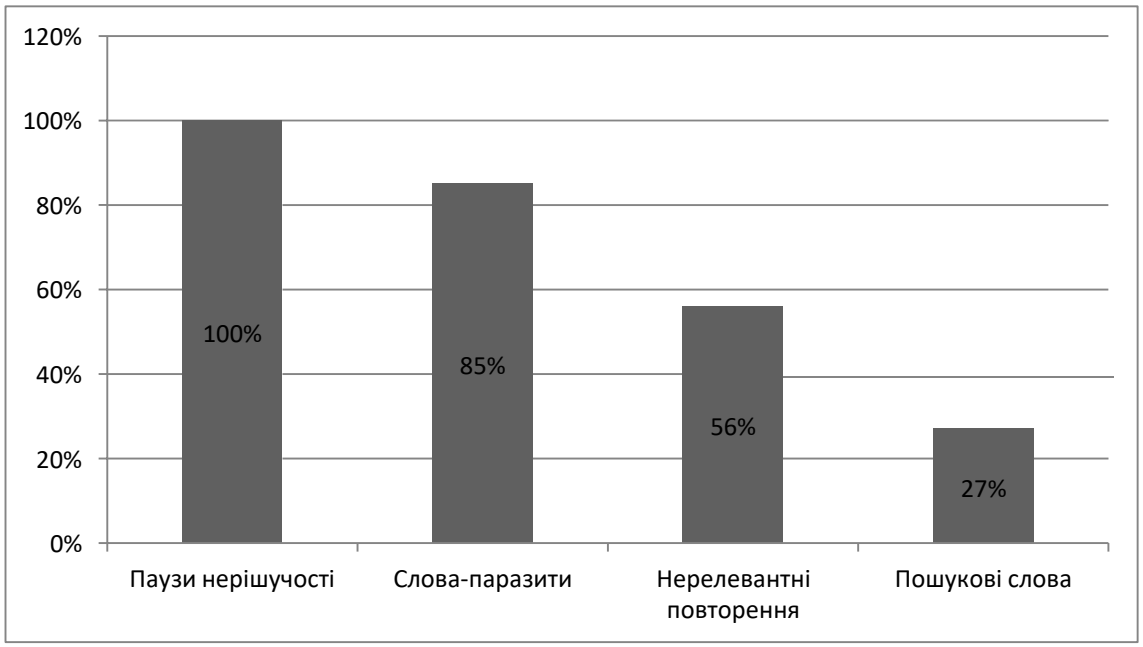


Рисунок 2.1. Відсоткове співвідношення частотності спостереження у мовленні респондентів вербальних проявів тривожності, пов'язаних із випереджувальним плануванням висловлювання

З рис. 2.1 видно, що проблема передбачувального планування висловлювань найяскравіше проявляється у виникненні хезитаційних пауз і використанні слів-паразитів, і меншою мірою – у нерелевантному повторенні окремих літер, складів і слів, а також у використанні пошукових слів і фраз.

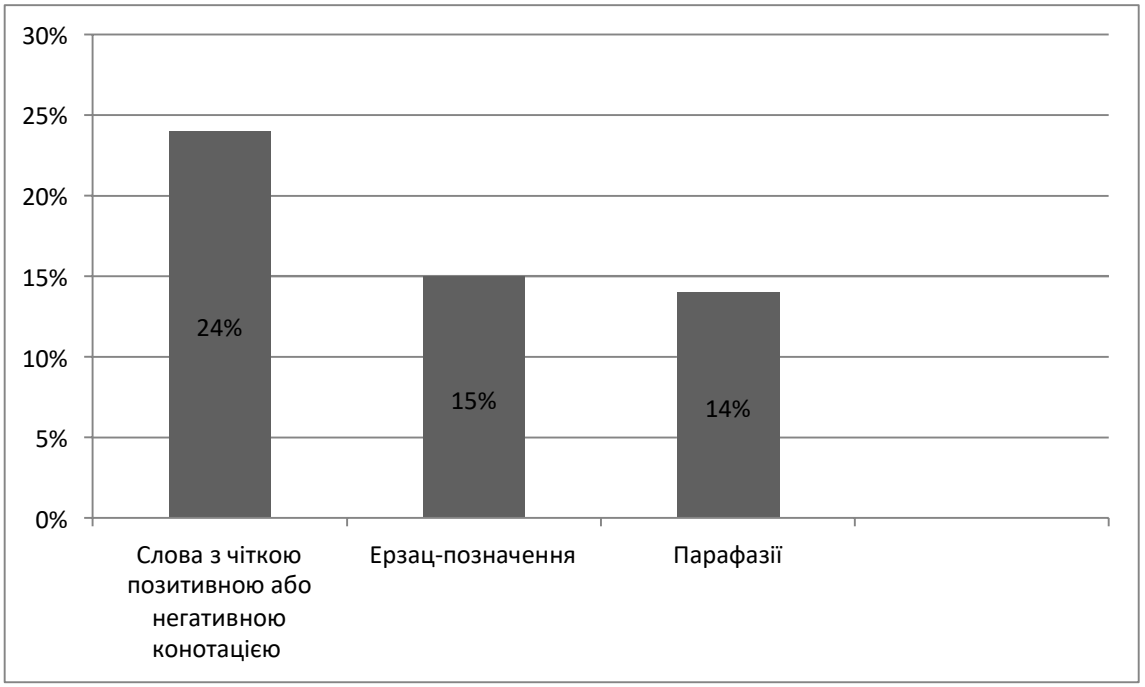


Рисунок 2.2. Відсоткове співвідношення частотності спостереження в мовленні респондентів вербальних проявів тривожності, що пов'язані з проблемою пошукупотрібних лексичних одиниць

Виходячи з отриманих даних, можна стверджувати, що, виступаючи в стані емоційного напруження, студенти зазнавали труднощів із вибором потрібних слів для правильного вираження своїх думок. Таким чином, можна зробити висновок, що другою причиною виникнення мовних проявів тривожності є проблема вибору підходящих лексичних одиниць, що проявляється у використанні ерзац-позначень, слів з явною позитивною або негативною конотацією та появі перефразування. На рис. 2.2 представлено відсоткове співвідношення випробовуваних, які демонструють мовні прояви тривожності у своєму мовленні у зв'язку з проблемою добору відповідних лексичних одиниць.

З малюнка видно, що проблема пошуку підходящих лексичних одиниць найчастіше виникає під час використання слів із явною позитивною або негативною конотацією та рідше – під час використання ерзац-позначень або перефразування.

У 92 % випадків у мовленні студентів частка дієслів значно перевищує частку прикметників (рис. 2.3). Так, середній коефіцієнт дієслів у мовленні учнів становить 12,9 %, а прикметників - 6,4 %, тобто співвідношення 1:2. Однак у 8 % промов учнів коефіцієнт прикметників перевищив коефіцієнт дієслів. Ми пов'язуємо цю особливість із тим, що виступи учнів готуються в контексті виступу на конференції. Зазначимо, що в ситуаціях іспиту та тестування частка дієслів у мовленні респондентів завжди перевищувала частку прикметників, бо мовлення учнів є спонтанним, що свідчить про те, що випробовувані перебувають у стані емоційного напруження.

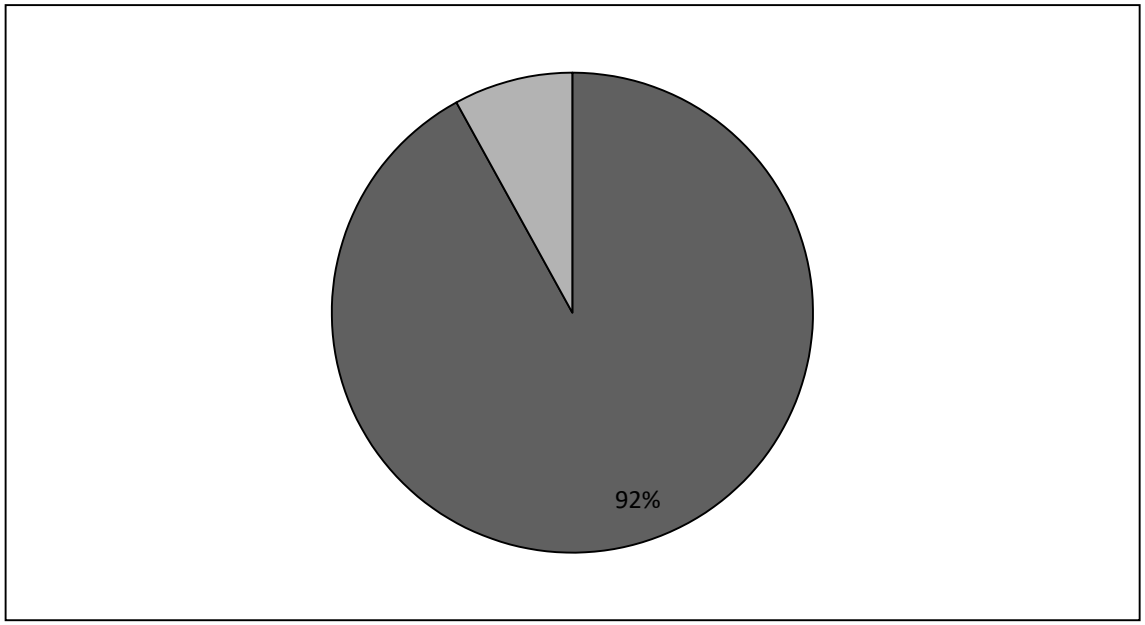


Рисунок 2.3. Відсоткове співвідношення досліджуваних, у мовленні яких частка дієслів перевищує частку прикметників.

На рис. 2.3 показано частку випробовуваних із більшою часткою дієслів, ніж прикметників. З діаграми видно, що в більшості (92%) висловлювань учнів в емоційно-стресових ситуаціях частка дієслів і дієслівних конструкцій значно вища, ніж частка прикметників. Це свідчить про те, що висловлювання в емоційно-стресових ситуаціях динамічно забарвлені.

Мовне вираження тривоги відбивається і на граматичному оформленні мовленнєвих повідомлень: 74% висловлювань студентів містять граматично неповні фрази. Такі речення і фрази переривалися в довільних місцях, і студенти починали наступне речення, не закінчивши свою думку.

У 22 % висловлювань студентів найчастіше спостерігалися такі граматичні порушення, коли підлегле речення не було закріплено за головним словом, а головне слово було перенесено на підлегле речення.

На підставі отриманих емпіричних даних можна стверджувати, що в ситуаціях емоційного напруження спостерігаються серйозні порушення в граматичному оформленні мовних повідомлень. Ми вважаємо, що це пов'язано з механізмом випереджального відображення за лінією лінгвістичного зобов'язання, що стосується як лінгвістичної ймовірності словосполучень, так і розроблення граматичних правил, які визначають глибину фрази; семантичного зобов'язання,

пов'язаного з предметно-логічним та емоційно-оцінним плануванням, і коли ця лінія випереджального синтезу порушується, це виявляється здебільшого у відсутності логіки, непослідовності, суперечливості та незв'язності мовленнєвого повідомлення.

На рис. 2.4 представлено частку випробовуваних із лінгвістичними проявами тривожності, пов'язаними з особливостями граматичного оформлення мовленнєвої продукції.

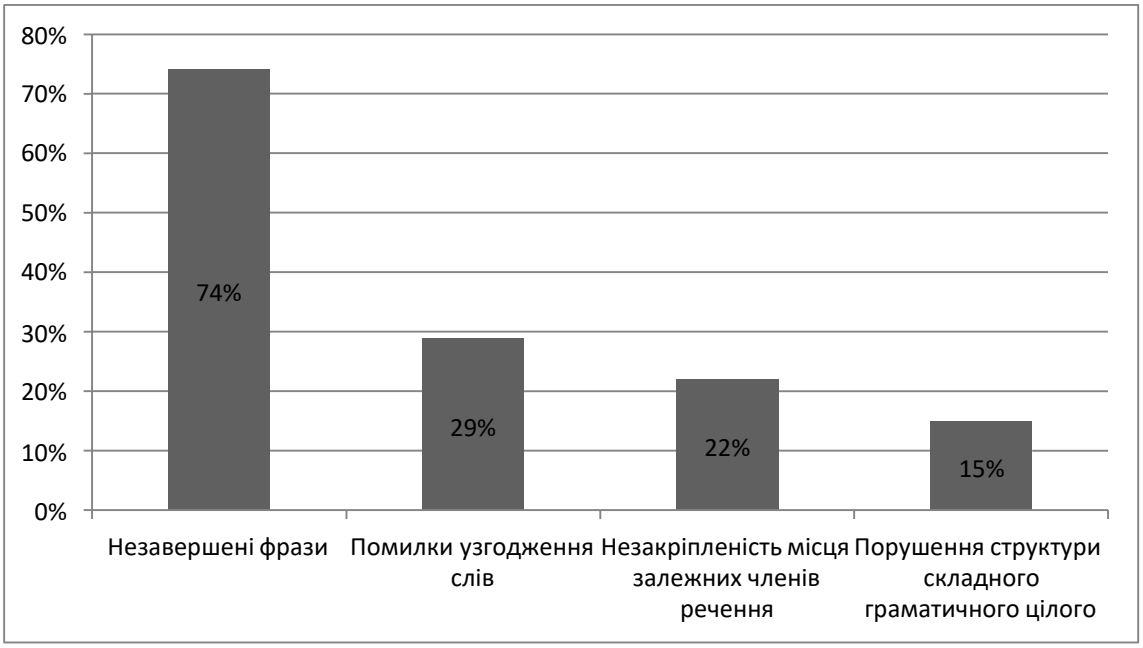


Рисунок 2.4. Відсоткове співвідношення частотності спостереження в мовленні респондентів вербальних проявів тривожності, що пов’язані з особливостями граматичного оформлення мовленнєвої продукції

З рис. 2.4 видно, що найяскравішим мовним проявом тривожності, пов'язаним із граматичним оформленням повідомлення, є наявність логічно й граматично незавершених фраз, такий показник трапляється у 74 % респондентів. У мовленні студентів, які перебувають в емоційній напрузі, трапляються передбачувана неузгодженість слів, нестійке розташування підпорядкованих клаузул і порушення загальної структури складних конструкцій, що трапляються у 29 %, 22 % і 15 % мовлення студентів відповідно.

II. Стадія артикуляції.

На цьому етапі тривожність проявляється в особливостях моторної реалізації висловлювання. На рис. 2.5 представлено результати аналізу загального темпу

мовлення респондентів. Цей аналіз показує, що для більшості студентів (78%) в емоційно-стресових ситуаціях зміни темпу мовлення не характерні.

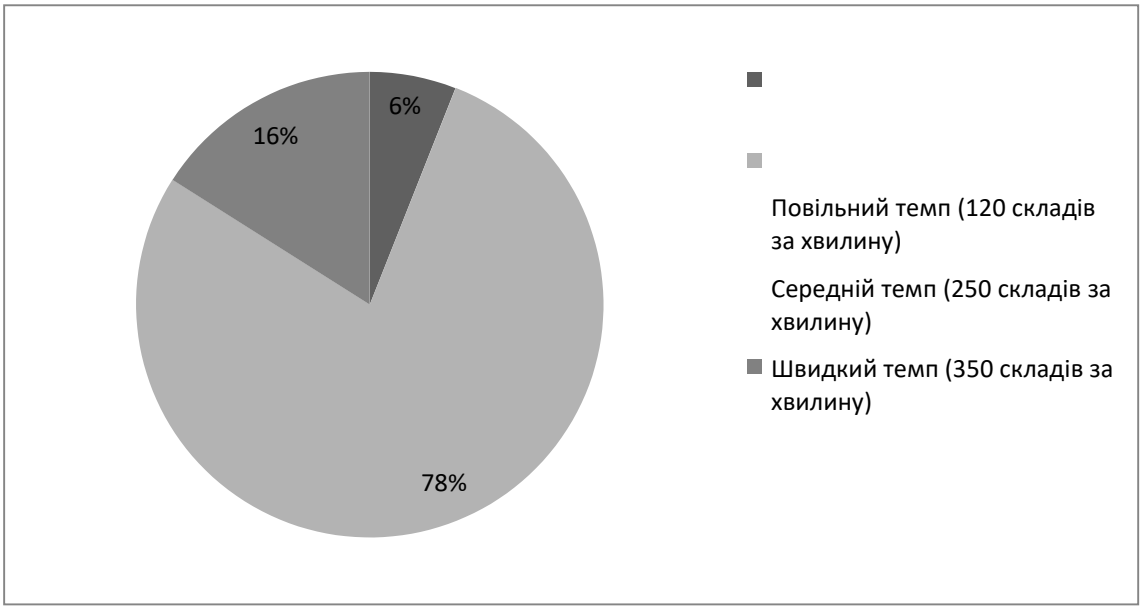


Рисунок 2.5. Відсоткове співвідношення досліджуваних за середнім темпом мовлення

З рис. 2.5 видно, що більшість студентів (78%) мають нормальний темп мовлення (250 складів за хвилину), 16% - швидкий (350 складів за хвилину) і 6% - повільний (120 складів за хвилину). Хоча в емоційно напружених ситуаціях темп мовлення зазвичай знижується, у ситуаціях навчальної діяльності дуже важливо, щоб студенти говорили вдумливо, помірковано і з повною увагою до змісту. Тому більшість студентів зберігають нормальний темп мовлення.

Ще одним показником тривожності в ситуаціях емоційного стресу є артикуляційні помилки, які виникають на етапі реалізації мовленнєвого сигналу і спостерігалися у 25 % студентів (рис. 2.6). До таких помилок належить перетворення емфатичної артикуляції на скандування, у цьому разі вона втрачає своє призначення як засіб акцентування.

.

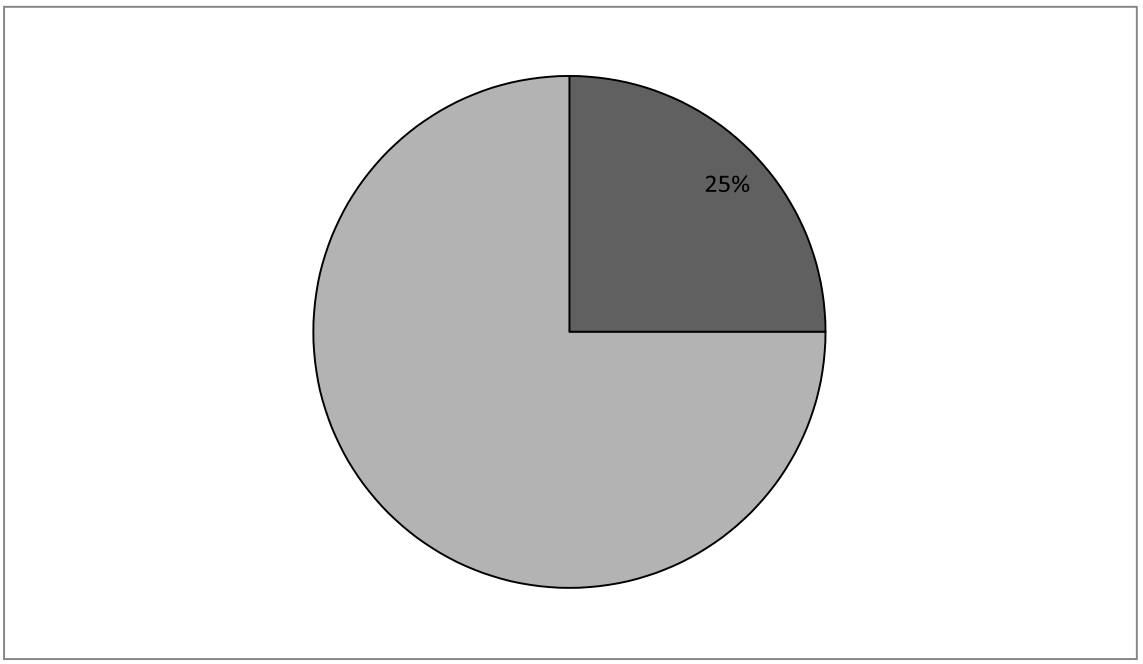


Рисунок 2.6. Відсоткове співвідношення досліджуваних з наявністю в мовленні артикуляційних помилок

З рис. 2.6 видно, що зміни в розбірливості звуку і посилення артикуляції було виявлено тільки у чверті респондентів. Виходячи з отриманих даних, можна стверджувати, що вербальне вираження тривоги у респондентів на етапі артикуляції найменше.

III. Стадія самоконтролю

Аналіз висловлювань респондентів щодо наявності або відсутності самокорекції показує, що самокорекція присутня у всіх студентів. Примітно, що всі висловлювання виправлялися одразу після здійснення помилки. З іншого боку, слова можуть перериватися або домовлятися до кінця, але виправлення вносяться одразу після цього. Особливістю мовлення студентів є те, що ці виправлення були зроблені без введення коригувального слова.

Результати аналізу дослідження показують, що в більшості випадків мовне вираження тривожності проявляється у виборі лексичних одиниць і появі самокорекцій. При цьому зміни в граматичному оформленні повідомлення було виявлено в 91 % респондентів, а зміни в моторному виконанні висловлювання – тільки в 44 %.

У таблиці 2.1 наведено узагальнені дані щодо частотності вербальних проявів

тривожності в усному мовленні студентів.

Таблиця 2.1

Частотність вербальних проявів тривожності в усному мовленні студентів

Вербальні прояви тривожності в усному мовленні	Кількість респондентів, %
Самокоригування	100 %
Хезитаційні паузи	100 %
Більша частка дієслів у порівнянні з прикметниками	92 %
Слова-паразити	85 %
Логічно й граматично незавершені фрази	74 %
Нерелевантні повторення	56 %
Помилки узгодження слів	29 %
Пошукові слова та фрази	27 %
Помилки в артикуляції звуків	25 %
Слова з чіткою позитивною чи негативною конотацією	24 %
Зміни в загальному темпі мовлення	22%
Незакріпленість місця залежних членів речення	22 %
Порушення структури складного синтаксичного цілого	15 %
Ерзац-позначення	15 %
Парафазії	14 %

Таким чином, як свідчать результати емпіричних досліджень, найяскравішими мовними проявами тривожності студентів у ситуаціях емоційного стресу є паузи нерішучості, самокорекція, збільшення частки дієслів у мовленнєвих повідомленнях, використання слів-паразитів, поява незакінчених фраз і нерелевантних повторів. Найменш поширеними мовними проявами є перефразування, ерзац-позначення, дезорганізація загальної структури складних

конструкцій, вільне розташування підпорядкованих речень, зміна темпу мовлення, використання слів із явною позитивною або негативною конотацією, помилки в артикуляції звуків і узгодженні слів, використання пошукових термінів.

Для вивчення мовного вираження тривоги в письмовому дискурсі було проаналізовано докладні письмові відповіді на запитання, отримані в ситуації модульної контрольної роботи. Група респондентів складалася зі 101 учасника, з них 44 юнаки та 57 дівчаток. Також було досліджено психічний стан респондентів за допомогою Шкали ситуативної тривожності Ч.Д. Спілбергера – Ю.Л. Каніна (Додаток А). Аналіз стану показав, що середній бал ситуативної тривожності студентів становив 52, що було інтерпретовано як показник високої тривожності. Середній обсяг досліджуваного мовлення становив 250 слів.

Для виявлення найтиповіших мовних проявів тривожності в письмовому мовленні психолінгвістичні показники письма учнів порівнювали із середніми показниками, притаманними письму в нормальному психічному стані. (за даними А.О. Крилова, С.О. Манічева). Результати проведеного аналізу наведено в таблиці 2.2.

Таблиця 2.2

Частотність вербальних проявів тривожності в писемному мовленні студентів

Вербальні прояви тривожності в писемному мовленні	Середній показник для нормального психічного стану	Середній показник, отриманий під час дослідження	Кількість респондентів, %
Коефіцієнт дієслівності	6,6%	нижче	0%
		вище	**100%**
Коефіцієнт логічної зв'язності	0,9	нижче	**99,1%**
		вище	0,9%
Самокоригування	-	-	**53%**
Коефіцієнт словникової різноманітності	22,4%	нижче	**23,8%**
		вище	76,2%
Описки	-	-	**16%**
Середній розмір речення	10,1 слова	нижче	**8,9%**
		вище	91,1%

На підставі даних, отриманих під час аналізу, можна стверджувати, що вербальне вираження тривожності студентів проявляється на таких етапах формулювання письмових мовленнєвих повідомлень

І. Стадія формулювання.

Результати аналізу показують, що тривожність у письмовому мовленні учнів в емоційно-стресових ситуаціях проявляється у двох показниках: коефіцієнті дієслівності та коефіцієнті логічної зв'язності. Так, середня наповненість дієсловами в письмовому мовленні студентів становить 18,2 %, що свідчить про стан хвилювання респондентів. Коефіцієнт логічної зв'язності склав 0,4. Цей показник свідчить про те, що в письмовому мовленні респондентів використовується недостатня кількість службових слів, що гарантує гармонійний виклад матеріалу та поєднання складних граматичних конструкцій.

Середня кількість речень у досліджуваних мовленнєвих повідомленнях становила 17 одиниць, а середня довжина – 14,7 слів. При цьому середній коефіцієнт

лексичного розмаїття мовленнєвих повідомлень, написаних учнями, виявився дуже високим – 26,8 %. На наш погляд, такі високі показники довжини речення та лексичного різноманіття пов'язані зі специфікою виконуваної діяльності (розгорнуті відповіді на запитання).

ІІ. Стадія зовнішнього оформлення

Під час опрацювання матеріалів у 16 % творів респондентів було виявлено описки, у яких учні не дописували закінчення або пропускали літери в словах.

ІІІ. Стадія самоконтролю.

Самокорекцію було виявлено в 53 % речень випробовуваних, які можна розділити на три основні типи. Перший тип – це корекція, спрямована на зміну порядку викладення інформації. Можливі два варіанти таких виправлень: 1) стирання частини тексту, додавання необхідної інформації та подальше переписування стертих частин; 2) додавання необхідної інформації за допомогою виносок (стрілок). Другий тип включає виправлення, спрямовані на перефразування конкретної фрази або частини фрази. Третій тип – виправлення, що складаються з одного слова.

Таким чином, результати емпіричного дослідження свідчать про те, що найяскравішими мовними проявами тривожності в письмовому мовленні студентів в емоційно-стресових ситуаціях є надмірне вживання дієслів, порушення логічної зв'язності викладення думок і поява самокорекцій. Меншою мірою характерні такі лінгвістичні прояви, як зменшення середнього розміру речення, наявність друкарських помилок і зниження лексичного розмаїття.

Таким чином, результати цього дослідження дають змогу припустити, що тривожність студентів виникає під впливом стресорів у процесі навчальної діяльності та проявляється у вигляді мовних проявів як в усному, так і в письмовому мовленні на трьох етапах продукування мовленнєвого повідомлення. Було встановлено, що тривожність в усному мовленні найчастіше проявляється в проблемах, пов'язаних із вибором лексичних одиниць, і в появі самоперебивань. Це пов'язано з тим, що емоційний стрес сповільнює процес передбачення і планування висловлювань, що призводить до появи пошукових слів, слів-паразитів і нерелевантного повторення звуків слова або фрази під час хезитації. Необхідність спростити пошук потрібних слів призводить до появи ерзац-позначень, слів з явною

позитивною або негативною конотацією, затримок (перефразувань) у мовленні. Помилки потребують виправлення, тому відбувається самопереривання і самокорекція. Мовлення під час емоційного стресу часто містить граматичні помилки в оформленні повідомлення. Ми вважаємо, що це пов'язано зі складністю процесу випереджального відображення, що призводить до порушень у логічній структурі мовленнєвого повідомлення. Це може бути пов'язано з позитивним впливом роздумів студентів про своє мовлення на темп і артикуляцію їхніх висловлювань.

Письмове мовлення студентів у ситуації емоційного стресу характеризується більшою частотою вживання дієслів і дієслівних форм порівняно з прикметниками, що порушує логічну зв'язність викладу думки. Для писемного мовлення в ситуації емоційного стресу характерна наявність помилок, що, на наш погляд, схоже з механізмом перефразування в розмовному мовленні. Крім того, мовним проявом тривожності в письмовому мовленні в ситуації емоційного стресу є наявність самокорекції, яку можна розділити на три типи: 1) корекція порядку викладення думки, 2) переформулювання і 3) виправлення помилок в окремих словах.

Дані, отримані під час аналізу мовлення студентів у ситуаціях емоційного стресу, узгоджуються з результатами теоретичного аналізу взаємозв'язку між ситуаціями емоційного стресу і вербальним вираженням тривожності студентів. Однак порівняння вербального вираження тривожності в усному та письмовому мовленні показало, що вплив стану емоційного стресу на письмове мовлення менший, ніж на усне. Це може бути пов'язано з тим, що під час висловлення своєї думки в письмовій формі є достатньо часу для вибору відповідної лексики та правильної побудови граматики. Це дає змогу припустити, що письмові запитання, які ставлять студентам, можуть допомогти оптимізувати процес навчання.

Висновки до розділу 2

За наявності емоційного стресу, пов'язаного з навчанням, студенти відчувають тривогу, що негативно позначається на їхньому мовленні. Вербальне вираження тривоги простежується як в усному, так і в письмовому мовленні.

Емпіричні дослідження прояву тривоги в усному мовленні студентів показують, що тривога виникає на трьох етапах продукування мовленнєвого

сигналу: етапі формулювання, етапі артикуляції та етапі самоконтролю.

На етапі формулювання мовний вираз тривожності проявляється в проблемах вибору слів і змінах у граматичному оформленні повідомлення. Проблеми вибору слів найчастіше проявляються в появі нерішучих пауз (100 % випробовуваних), частішому використанні дієслів і дієслівних форм порівняно з прикметниками (92 %), використанні слів-паразитів (85 %) і недоречному повторенні окремих літер, складів, слів і фраз (56 %). Проблеми з вибором слів також спостерігаються під час використання пошукових слів (27 %), слів з явною позитивною або негативною конотацією (24 %), різних ерзац-позначень (15 %) і перефразування (14 %).

Зміни граматичного оформлення в мовленні найчастіше призводять до появи логічно і граматично неповних фраз (74 % респондентів). Меншою мірою трапляються помилки в узгодженні попередніх слів (29 %), нестійке розташування підрядних слів (22 %) і порушення загальної структури складних конструкцій (15 %).

На стадії артикуляції лінгвістичні прояви тривоги проявляються у зміні загального темпу мовлення (22 % випробовуваних) і помилках у вимові окремих звуків (25 %). Зміни тривалості латентного періоду реакції на висловлювання співрозмовника не вважаються важливими в контексті цього дослідження, оскільки часто свідчать про те, що студент не знає правильної відповіді на запитання.

На етапі самоконтролю вербальні прояви тривожності з'являються за наявності самокорекції (100 % випробовуваних). Остання характеризується тим, що учні займаються самокорекцією без введення коригувального висловлювання. При цьому самопереривання відбувається одразу після помилки.

Аналіз мовного вираження тривожності в письмовому мовленні студентів показує, що тривожність проявляється і на трьох етапах продукування мовленнєвого повідомлення (формулювання, зовнішнє оформлення та самоконтроль).

Найхарактернішими мовними проявами тривожності на етапі формулювання речення є частіше використання дієслів і дієслівних форм порівняно з прикметниками (100% випробовуваних) і порушення логічної зв'язності текстової продукції (99,1%).

Лінгвістичними проявами тривожності на етапі зовнішнього оформлення речень є описки (16 % випробовуваних) і самокорекція на етапі самоконтролю (53 %).

Емпіричні дослідження показали зв'язок лінгвістичних проявів тривожності з такими особистісними характеристиками респондентів, як агресивна тривожність, сором'язливість, емоційна нестійкість (позитивна кореляція), інтроверсія та компетентність (негативна кореляція). Таким чином, на схильність до вербального вираження тривоги можуть негативно впливати:

1) високотривожні типи особистості, оскільки такі люди схильні до тривожних реакцій у різних життєвих ситуаціях, особливо пов'язаних з оцінкою їхньої компетентності та репутації;

2) наявність людських уподобань, відсутність упевненості та самооцінки;

3) нестабільні емоційні стани та слабка саморегуляція;

4) неактивні соціальні позиції;

5) інтровертні типи особистості, тобто замкненість і небажання спілкуватися з іншими людьми.

Отримані під час емпіричного дослідження дані свідчать про нагальну практичну необхідність корекційної роботи зі студентами, що сприяє зниженню мовних проявів тривожності та дає змогу визначити методи й напрями корекційної роботи, що дадуть змогу усунути негативний вплив мовної тривожності на академічну успішність студентів. Ці питання розглядаються в наступному розділі.

РОЗДІЛ 3
ТРЕНІНГОВА ПРОГРАМА ФОРМУВАННЯ КОНТРОЛЮ ЗА ВЕРБАЛЬНИМИ ПРОЯВАМИ ТРИВОЖНОСТІ СТУДЕНТІВ УСИТУАЦІЯХ ЕМОЦІЙНОЇ НАПРУГИ

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

З урахуванням розглянутих вище засобів і методів подолання тривожності було розроблено авторську програму-тренінг, що дає змогу студентам контролювати вербальне вираження своєї тривожності в ситуаціях емоційного стресу. Програма спрямована на подолання тривожності та її мовних проявів, узгоджуючись із думкою О.О. Леонтьєва про те, що «стратегія мовленнєвої поведінки залежить від аналізу конкретної ситуації», та що найадекватнішим способом боротьби з мовними проявами тривожності в контексті навчальної діяльності студентів є метод когнітивної регуляції.

На думку психологів (Д. Б. Богоявленська, М. Л. Смульсон, В. А. Петровський), підліткова зрілість характеризується значними змінами в особистісній та інтелектуальній сфері і є періодом максимального розвитку інтелектуальних здібностей особистості. Саме в перший рік навчання в університеті у студентів відбувається активний процес становлення соціальної зрілості та формування особистісних характеристик, розвиваються такі якості особистості, як рішучість, рішучість, наполегливість, самостійність, ініціативність і самоконтроль.

Однак фахівці в галузі психології та фізіології підкреслюють, що здатність людей у віці 17-19 років свідомо контролювати свою поведінку розвинена не повністю, що вказує на потенціал удосконалення навичок самоконтролю, необхідних у перший рік навчання в школі [14]. Розробляючи програму навчання контролю вербального вираження тривоги, ми спиралися на точку зору когнітивних терапевтів (А. Елліс, А. Бек, Дж. Бек, Д. Майхенбаум, Т. Дзурілла, М. Голфрід). Таким чином, розвиток раціонального мислення у студентів сприяє придушенню негативних емоцій у навчальній діяльності, що призводить до зниження інтенсивності ситуативної

тривоги і, відповідно, до зменшення вербального вираження тривоги. Тому ми вважаємо, що ключ до боротьби з вербальними проявами тривожності – це навчання школярів раціонального мислення в стресових ситуаціях, пов'язаних із навчанням.

Основна ***мета*** програми навчання – знизити вербальні прояви тривожності, які студенти відчувають у ситуаціях, пов'язаних із навчанням.

Основними завданнями програми тренінгу є:

1) Зниження інтенсивності ситуативної тривожності студентів, що виникає в ситуаціях емоційного стресу, пов'язаних із навчальною діяльністю;

2) Зменшення вербального вираження тривоги студентами;

3) Розвиток комунікативних навичок студентів;

4) Розвиток соціальних навичок студентів.

Логіка когнітивного тренінгу призводить до необхідності виділення двох його етапів. Перед початком тренінгу проводиться спеціальний підготовчий етап (мотиваційний) у вигляді бесіди з майбутніми учасниками тренінгової групи. Мета цього етапу – проінформувати студентів про цілі тренінгу, донести до них інформацію про наявні проблеми, мотивувати їх на бажання бути частиною тренінгової групи, встановити позитивний емоційний контакт і допомогти позитивно налаштуватися на подальшу роботу. Основний етап тренінгу складається з двох підетапів: 1) інтенсивний тренінг (закрита група); 2) підтримувальний тренінг (закрита група). Інтенсивний тренінг проводиться двічі на тиждень протягом 10 тижнів. Тривалість кожного заняття становить не більше 60 хвилин. Загальна кількість занять у фазі інтенсивного навчання – 20. Фаза підтримки спрямована на збереження і закріплення вироблених копінгових навичок. Фаза підтримки проводиться раз на тиждень, тривалість кожної сесії – 60-80 хвилин. Загальна тривалість обох фаз становить 4 місяці (16 тижнів).

Принципи роботи групи 1) чітко структурований стиль викладання – усі заняття чітко сплановані та проводяться у визначені дні та час, тривалість кожного заняття фіксована, усі інструкції чітко сформульовані; 2) уникнення емоційного та інформаційного перевантаження; 3) жорсткий фокус на поясненнях тренера 4) поступовий перехід від структурованості до спонтанності в груповій взаємодії; 5) поступовий перехід від емоційно нейтрального до емоційно нас

У процесі тренінгу також використовуються такі техніки: 1) інструктаж –

способи подолання конкретних ситуацій, що викликають тривогу; 2) зворотний зв'язок – аналіз конкретних стратегій подолання і типів поведінки, підкріплення правильних рішень; 3) моделювання – відпрацювання конкретних моделей поведінки (за участю тренера та інших членів групи); 4) рольова гра – відпрацювання конкретних моделей поведінки (за участю тренера та інших членів групи); 5) соціальне підкріплення – заохочення у разі знаходження правильних стратегій подолання; 6) домашнє завдання.

Принципи роботи тренера 1) Давати інструкції та стежити за перебігом заняття; 2) Брати участь у процесі моделювання ситуації; 3) Стежити за виконанням студентами домашнього завдання; 4) Надавати зворотний зв'язок у міру необхідності; 5) Вести щоденник заняття, фіксуючи перехід до нової підпрограми та мету кожного заняття; 6) Враховувати стратегію програми й аналіз заняття і планувати кожне наступне заняття із врахуванням

Давайте розглянемо докладніше, що і як включає в себе кожен етап.

Мотиваційний етап. Основна мета цього етапу – знайомство з членами групи та встановлення контакту між учасниками і тренером. Завдання.

1) Ознайомити учасників з основними цілями та структурою тренінгу;

2) ознайомити учасників із розкладом тренінгу;

3) ознайомити учасників із програмою тренінгу.

Мотиваційний етап включає в себе зустріч з майбутніми учасниками тренінгової групи. На зустрічі розповідається про цілі та завдання тренінгу. Тренер пояснює важливість постійної присутності на заняттях і знайомить із правилами групи. Студенти отримують роздруківку з правилами групи та розкладом занять. Також обговорюється, чого самі студенти очікують від тренінгу.

Основний етап тренінгу складається з п'яти підпрограм.

Вони організовані за такими напрямами.

Підпрограма 1: Розвиток навичок емоційного усвідомлення – спрямована на розвиток у студентів навичок самоспостереження і самоаналізу.

Завдання 1) Мотивація, постановка проблеми та знайомство; 2) Створення позитивної атмосфери та настрою; 3) Введення елементів групової взаємодії; 4) Виявлення типових проблемних ситуацій у навчальній діяльності учнів; 5) Розвиток навичок виявлення автоматичних думок та їхньої оцінки за допомогою ігрової моделі;

6) Розпізнавання емоцій як реакції на автоматичні думки; 7) Розвиток навичок самоспостереження через ведення щоденника для запису ситуацій і пов'язаних із ними думок та почуттів; 8) Обговорення прийомів та методів подолання негативних емоцій, уже виниклих у процесі навчання.

Заняття 1 (Додаток Е)

Мета:

- створити умови для кращого знайомства з членами групи;
- визначити очікування кожного учасника щодо його участі в тренінгу;
- Знайомство з основними принципами когнітивної терапії;
- Створення атмосфери психологічної безпеки та довіри;
- Самосвідомість і сприйняття учасників

На першому занятті учасники групи знайомляться один з одним. У вправі «Знайомство» кожен розповідає основну інформацію про себе (ім'я, факультет, рідне місто, захоплення, як зазвичай проводить вільний час). Щоб допомогти іншим членам групи запам'ятати їхні імена, учні роблять картки зі своїми іменами та прикріплюють їх до одягу. Під час заняття учні краще пізнають одне одного та знаходять спільні інтереси. Ця вправа допомагає членам групи відчути, що вони перебувають не в колі незнайомців, а в групі близьких за духом, цікавих і різнобічних однолітків.

Потім знову обговорюються правила роботи в групі. Правила, запропоновані тренером:

1. Довіра. Спілкування в групі має будуватися на принципі взаємної довіри.

Має бути засноване на принципі взаємної довіри. Щоб створити сприятливу атмосферу для зміцнення довіри, члени групи мають обрати прийнятне для всіх звернення ("ти" або "ви"). Це необхідно тому, що, коли до всіх у групі звертаються однаково, це ставить їх у рівні умови та полегшує спілкування.

2. «Я-висловлювання». Безособове мовлення зазвичай приховує власну позицію мовця, знімає з нього відповідальність за висловлені думки та не дає змоги йому усвідомити свою позицію. Тому на групових заняттях слід уникати безособових висловлювань і замінювати їх висловлюваннями з позиції «Я». Такі висловлювання мають ґрунтуватися на фразах на кшталт: «я так думаю», «на мою думку», «з моєї точки зору», «з мого досвіду» тощо.

3. Відкритість і чесність у спілкуванні. Основою чесних і відкритих стосунків у

групі є чітке усвідомлення учасниками своїх думок і почуттів з приводу того, що відбувається під час сесії. Усі члени групи мають прислухатися до себе і залишатися собою під час обговорення та висловлення думок. Якщо учасники не хочуть відкрито говорити про якесь питання, краще промовчати, ніж збрехати. Вони мають бути чесними не тільки з іншими членами групи, а й із самими собою.

4. Конфіденційність. Усе, що відбувається, обговорюється або висловлюється під час сесії, залишається всередині групи і не розголошується зовнішнім сторонам. Якщо члени групи можуть бути впевнені, що почуття, думки та досвід, якими вони діляться зі своїми колегами, будуть збережені в таємниці, це сприятиме чесності в спілкуванні та готовності відкритися й поділитися проблемами з іншими.

5. Активність під час занять. Кінцевий результат групової роботи залежить від кожного учасника. Тому під час занять студенти мають активно говорити, слухати, висловлювати свої ідеї та підтримувати інших учасників. Не тільки розв'язувати свої власні проблеми, а й активно допомагати іншим членам групи долати труднощі.

6. Правило «СТОП». Це правило дає кожному члену групи право відмовитися від участі в завданні без пояснення причини. Якщо студент не хоче щиро відповідати на запитання, не бажає брати участь у запропонованій грі або не готовий відкрито обговорювати проблему, він може сказати «СТОП». Звісно, скритність та ізоляціонізм обмежують можливості людини пізнати себе та знайти шляхи розв'язання власних проблем, тому це правило слід використовувати якомога рідше.

7. Взаємоповага. Коли один із членів групи говорить, решта учнів і тренер мають уважно слухати, не перебиваючи і не коментуючи, і дати цій людині можливість висловитися. Дайте кожному право висловити свою думку.

8. Не допускається пряма критика або звинувачення на адресу співрозмовника. Під час обговорення того, що відбувається в групі, оцінюється поведінка людини, її слова і дії, а не учасники. Замість «Ти мені не подобаєшся» слід використовувати такі вирази, як «Мені не подобається, як ти поводишся» або «Я не згоден із твоєю думкою».

Тренер також дасть кожному учаснику анкету, яку потрібно заповнити такими неповними реченнями:

1) Що вони очікують від тренера.

2) Очікування від інших учасників.

3) Очікування для себе.

4) Що я очікую від своєї участі в тренінгу.

5) Цілі, яких я маю намір досягти.

Потім тренер читає міні-лекцію про когнітивні моделі та знайомить учасників групи з особливостями суб'єктивного сприйняття людьми дійсності.

Наприкінці заняття студенти обговорюють, що пройшло добре чи погано. Попросіть студентів удома ще раз прочитати правила групи та знайти додаткову інформацію про когнітивно-поведінкову терапію.

Заняття 2 (Додаток Е)

Мета:

- виявити та обговорити проблемні ситуації, що виникають у процесі навчальної діяльності;

- розвиток навичок розпізнавання автоматичних думок;

- самоусвідомлення та розпізнавання учасниками своїх думок.

Заняття починається з обговорення домашнього завдання. Потім слухачі прослуховують міні-лекцію про «ситуації в навчальній діяльності». Лекція завершується обговоренням того, які навчальні ситуації є найбільш стресовими для студентів, і причин тривожності в навчальних ситуаціях.

Після обговорення члени групи виконують вправу на «позитивне та негативне мислення». Тренер називає ситуацію, а студенти проговорюють думки, які спадають їм на думку (Додаток Ж).

Наприкінці вправи проводиться обговорення ситуацій, які тренер не згадував, але які є проблемними для студентів і викликають у них негативні думки.

Потім відбувається обговорення заняття загалом. Студентам пропонується закінчити три речення:

1) Сьогодні мені сподобалося...

2) Сьогодні мені не сподобалося...

3) Я навчився сьогодні…

Удома студенти ведуть щоденник, у якому записують отримані знання та пов'язані з ними думки.

Заняття 3 (Додаток З)

Мета:

- розвинути навички виявлення автоматичних думок та їхнього оцінювання за допомогою ігрової моделі;

- самоусвідомлення та розпізнавання учасниками своїх думок.

На початку заняття проводиться обговорення домашнього завдання, потім студентам пропонується вибрати складну ситуацію для рольової гри.

Після розігрування ситуації проводиться обговорення з метою виявлення можливих способів пом'якшення характеру проблеми. Потім ситуація розігрується заново в більш конструктивному контексті.

Як підбиття підсумків заняття учні закінчують три речення:

1) Сьогодні мені сподобалося...

2) Сьогодні мені не сподобалося...

3) Сьогодні я помітив, що...

Попросіть їх продовжувати вести щоденник удома, щоб записувати свої навчальні та пов'язані з ними думки.

Заняття 4.

Мета:

- познайомити студентів із різними емоціями;

- тренування навичок розпізнавання емоцій;

- самоаналіз і самопізнання учасників.

На початку заняття тренерка пояснює домашнє завдання і просить студентів перерахувати емоції, які вони знають. Усі названі емоції включаються до списку позитивних і негативних емоцій, який вивішується в загальнодоступному місці, щоб студенти могли з ним ознайомитися в будь-який час. Щоб закріпити словниковий запас емоцій, студентам пропонується зіграти в гру «Сніговий шар».

Потім слідує гра «Розпізнавання емоцій». Тренер показує членам групи картинку, а студенти описують, яку емоцію відчуває людина. Під час гри студенти мають звертати увагу на позу та вираз обличчя зображеної людини, а також на зображену ситуацію.

Наступна гра – «пантоміма». Один з студентів має висловити емоцію жестом або позою, яку решта членів групи мають розпізнати.

Підбиваючи підсумок, студенти закінчують такі речення:

1) Сьогодні мені сподобалося ....

2) Сьогодні мені не сподобалося...

3) Сьогодні я зрозумір, що...

Домашнє завдання для студентів має включати:

1. Вести щоденник для запису своїх навчальних та пов'язаних з ними думок. Вони також мають записувати будь-які почуття, які вони відчувають.

2. Повторити емоційну лексику.

3. Заповнити шкалу емоційної інтенсивності.

Підпрограма 2. Розвиток навичок упоратися з автоматичними думками - спрямована на розвиток у студентів навичок самоспостереження та самоаналізу, формування навичок адаптації до негативних думок.

Завдання 1) визначити джерела тривоги (негативних думок); 2) навчитися оцінювати автоматичні думки; 3) знайти раціональні відповіді на автоматичні думки; 4) визначити думки, що найбільше знижують упевненість учня; 5) обговорити труднощі та способи їх подолання.

Заняття 5 (Додаток І)

Мета:

- обговорити рівень тривожності студентів у різних ситуаціях навчальної діяльності;

- закріпити навички розпізнавання автоматичних думок;

- самоаналіз і самопізнання учасників.

На початку заняття обговоріть домашнє завдання та емоційно-стресові ситуації, з якими зіткнулися студенти під час виконання домашнього завдання. Під час обговорення останнього пункту домашнього завдання члени групи порівнюють шкалу емоційної інтенсивності, яку вони заповнили вдома, і складають узагальнену шкалу емоційної інтенсивності за результатами обговорення. Потім вони складають список автоматичних думок для кожної типової ситуації навчального завдання.

Як підбиття підсумків заняття попросіть студентів закінчити такі речення:

1) Сьогодні мені сподобалося…

2) Сьогодні мені не сподобалося…

3) Сьогодні я дізнався, що...

Попросіть студентів продовжити писати свої щоденники вдома.

Заняття 6 (Додаток Ї)

Мета:

- закріпити навички розпізнавання негативних думок;

- розвиток навичок оцінювання автоматичних думок;

- розвиток навичок пошуку раціональних відповідей на автоматичні думки;

- самоаналіз і самопізнання учасників.

На початку заняття обговоріть домашні завдання. Особлива увага приділяється обговоренню автоматичного мислення в навчальних ситуаціях. Після обговорення учасники групи аналізують автоматичні думки, спираючись на такі запитання:

1. які факти підтверджують цю ідею?

2. які факти свідчать проти цієї ідеї?

3. чи є інше пояснення?

4. який найгірший сценарій для цієї ситуації? Чи зможу я це пережити?

5. який найкращий сценарій для цієї ситуації?

Як підбиття підсумків заняття студенти відповідають на такі запитання:

1) Сьогодні мені сподобалося…

2) Сьогодні мені не сподобалося…

3) Я навчився сьогодні…

Удома попросіть студентів продовжити вести щоденник, але почати записувати адаптивні думки про кожну проблемну ситуацію.

Заняття 7 (Додаток Й)

Мета:

- закріпити навички роботи над автоматичним мисленням;

- самоаналіз і самопізнання учасників.

Заняття розпочинається з обговорення домашнього завдання, після чого учасникам групи пропонується перерахувати ситуації, що впливають на причину проблеми та унеможливлюють її конструктивне розв'язання. Потім студенти намагаються знайти фрази, які вони можуть використати, щоб допомогти собі в таких ситуаціях.

Наступна вправа присвячена дисфункціональному мисленню. Попросіть членів групи обрати навчальну ситуацію, у якій вони могли б проаналізувати наслідки ірраціонального мислення. Обравши ситуацію, вони обговорюють автоматичні думки в цій ситуації та почуття, які вони викликають. Після обговорення студенти

визначають адаптивні думки, які можуть їх заспокоїти.

Як підбиття підсумків заняття студентам пропонується відповісти на три запитання:

1) Сьогодні мені сподобалося…

2) Сьогодні мені не сподобалося...

3) Я навчився сьогодні…

Вдома студенти продовжують вести щоденник і заповнюють форму для усунення дисфункціонального мислення для кожної проблемної ситуації.

Заняття 8 (Додаток К)

Мета:

- зміцнити здатність виявляти автоматичні думки;

- зміцнити здатність виявляти адаптивне мислення;

- самоаналіз і самоусвідомлення учасників.

На початку заняття проводиться обговорення домашнього завдання, під час якого обирається ситуація для рольової гри. Після рольової гри учасники групи обговорюють ситуацію, щоб знайти конструктивні способи її вирішення.

Як підбиття підсумків заняття студенти відповідають на три запитання:

1) Сьогодні мені сподобалось...

2) Сьогодні мені не сподобалося ...

3) Я навчився сьогодні...

Студентам пропонується вести щоденник удома.

Підпрограма 3. Розвиток навичок роботи з внутрішніми переконаннями

Ця програма спрямована на розвиток здатності справлятися з негативними думками і формувати навички альтернативного мислення.

Завдання: 1) Пояснення взаємозв'язку між автоматичним мисленням і проміжними переконаннями; 2) Виявлення проміжних переконань студентів через аналіз автоматичного мислення; 3) Обговорення проміжних переконань студентів з метою їхньої зміни; 4) Розвиток навичок альтернативного мислення та внутрішнього діалогу з метою подолання тривожності;

Заняття 9 (Додаток Л)

Мета:

- пояснити студентам взаємозв'язок між автоматичним мисленням, проміжними

переконаннями та глибинними переконаннями;

- розвиток навичок виявлення проміжних переконань;

- самосвідомість і пізнання учасників.

На початку заняття учасники обговорюють домашнє завдання, після чого тренер читає міні-лекцію про місце переконань у когнітивному моделюванні.

Після лекції тренер демонструє групі, як аналізувати проміжні та глибинні переконання. Для цього один з учасників групи розповідає про стресову ситуацію або автоматичну думку чи почуття, що виникли під час навчального заняття. На основі цього тренер аналізує глибинні переконання учня.

Щоб підбити підсумки, студентів просять відповісти на такі запитання

1) Сьогодні мені сподобалося...

2) Сьогодні мені не сподобалося...

3) Я навчився сьогодні…

Домашнє завдання для студентів – познайомитися з поняттям «проміжне переконання», «глибинне переконання» і вести щоденник.

Заняття 10 (Додаток М)

Мета:

- розвиток навичок виявлення проміжних переконань;

- самоаналіз і самопізнання учасників.

Ця сесія починається з обговорення емоційних стресових ситуацій, з якими вони зіткнулися після останньої зустрічі, та їхнього автоматичного й адаптивного мислення в таких ситуаціях.

Потім слідує вправа «Який Я», у якій один із членів групи розповідає про свою проблемну ситуацію, а потім на основі цієї розповіді виявляються глибинні переконання студента. Цей аналіз проводиться самими учасниками групи, а не тренером. Для цього вони намагаються проаналізувати свої власні автоматичні думки та проміжні переконання, щоб точно визначити глибинні переконання своїх друзів.

Студентів просять ще раз проаналізувати свої глибинні переконання вдома.

Заняття 11 (Додаток Н)

Мета:

- розвиток навичок формування нових проміжних переконань;

- самоаналіз і самопізнання учасників.

На початку заняття проводиться обговорення домашнього завдання: аналіз проблемних ситуацій, з якими зіштовхнулися студенти, їхніх автоматичних думок і почуттів, які вони викликали. Після обговорення студенти виконують вправу.

«Комплімент»

Студентам пропонується вдома проаналізувати ті якості, про які їм говорили інші члени групи.

Заняття 12 (Додаток О)

Мета:

- розвинути навички формування нових проміжних переконань;

- познайомити студентів із природою глибинних переконань;

- самосвідомість і сприйняття учасників.

На початку заняття обговоріть домашнє завдання. Потім, щоб закріпити позитивне ставлення до себе, попросіть групу виконати вправу під назвою «Останній герой».

Студентам пропонується проаналізувати свої власні глибинні переконання. Щоб переконатися в тому, що цей аналіз не є безпідставним, тренерка радить їм написати у двох стовпчиках докази, які підтверджують або спростовують ці переконання.

Підпрограма 4. Розвиток соціальних навичок

Мета програми – розвинути у студентів навички міжособистісного спілкування. Завдання: 1) Обговорити комунікативні труднощі, що виникають між студентами та викладачами в процесі освітньої діяльності. 2) Виявити й обговорити реальні міжособистісні ситуації, які призвели до виникнення труднощів.

Заняття 13 (Додаток П)

Мета:

- аналіз глибинних переконань студентів;

- обговорити комунікативні труднощі, що виникають між студентами та викладачами в процесі освітньої діяльності;

- самовідчуття та сприйняття учасників.

Основна частина заняття буде присвячена обговоренню домашніх завдань. Потім слідує «мозковий штурм» і складання списку комунікативних труднощів, що виникають між студентами та викладачами в процесі навчальної діяльності.

Після мозкового штурму підбиваються підсумки заняття. Домашнє завдання для студентів – вести щоденник.

Заняття 14 (Додаток П)

Мета:

- розвиток соціальних навичок;

- подолання труднощів у спілкуванні;

- самоаналіз і самопізнання учасників.

Це заняття починається з обговорення емоційно-стресових ситуацій, з якими студенти зіткнулися після попереднього заняття, та адаптивного мислення, яке допомогло їм контролювати себе в таких ситуаціях.

Потім слідує вправа «Чому запізнився?», у якій беруться до уваги питання, що обговорювалися на попередньому занятті. Під час гри студенти намагаються проаналізувати можливі причини запізнення на урок і те, як ці причини можуть бути сприйняті викладачем.

Вони обирають одну з цих ситуацій, яка може статися насправді, і розігрують її в групах. Потім студенти намагаються проаналізувати її з точки зору викладача.

Удома заохочуйте студентів знаходити конструктивні способи розв'язання будь-яких проблем і конфліктних ситуацій, з якими вони стикаються.

Заняття 15 (Додаток С)

Мета:

- розвиток соціальних навичок;

- навчання подолання труднощів у спілкуванні;

- самоаналіз і самопізнання учасників.

Обговоривши домашнє завдання з виявлення найбільших страхів студентів під час спілкування з викладачами, закінчіть такі речення:

1. Якщо я заговорю з викладачем, він/вона .....

2. Якщо я попрошу викладача про допомогу, він/вона ...

3. Якщо я зайду до викладацької на перерві, він/вона ...

4. Якщо я скажу викладачу, що не розумію запитання, він/вона ...

5. Навіть якщо я починаю вивчати тему, всеодно викладач ...

Домашнє завдання студента – підійти до одного з викладачів і розв'язати проблему.

Заняття 16 (Додаток Т)

Мета:

- удосконалення соціальних навичок;

- навчання подолання труднощів у спілкуванні;

- самоаналіз і самопізнання учасників.

На початку заняття обговоріть, як студенти розв'язали проблемну ситуацію. У цьому контексті оберіть ситуацію, яку, на думку студентів, не вдалося розв'язати успішно, і спробуйте відтворити її, щоб змінити ситуацію в позитивний бік.

Наприкінці заняття група обговорює, що вони дізналися і що їм здалося цікавим. Студентам дається домашнє завдання – вести щоденник.

Підпрограма 5. Розвиток мовних навичок – з метою навчання ефективної комунікації.

Завдання: 1) тренування у відповідях на спонтанні запитання за заданою темою;

2) тренування в поданні доповіді на задану тему; 3) вільне спілкування та дискусія на обрану тему; 4) аналіз мовних проявів тривожності студентів; 5) обговорення труднощів і способів їх подолання; 6) поступова підготовка студентів до переходу на підтримуючу фазу навчання, продовжуючи розвивати навички, яким була присвячена інтенсивна фаза.

Заняття 17 (Додаток У)

Мета:

- познайомити студентів із вербальним вираженням тривоги;

- обговорити вербальні прояви тривоги, які студенти помічають у своєму мовленні та мовленні інших членів групи;

- самоаналіз і самоусвідомлення учасників.

Обговорення домашнього завдання завершується міні-лекцією про «мовні прояви тривожності», після чого студенти аналізують власне мовлення та мовлення інших членів групи і перераховують помічені ними мовні прояви тривожності.

Як підбиття підсумків заняття студентам пропонується відповісти на такі запитання:

1) Сьогодні мені сподобалося...

2) Сьогодні мені не сподобалося... .

3) Я навчився сьогодні...

Удома студенти просять записати в зошиті словесні вирази тривоги, які вони помітили у своєму мовленні.

Заняття 18 (Додаток Ф)

Мета:

- потренуватися в поданні доповіді на задану тему;

- потренуватися відповідати на спонтанні запитання за заданою темою;

- самосвідомість і пізнання учасників

На початку заняття проводиться обговорення домашнього завдання, після чого виконується вправа «Доповідь». Наприкінці вправи студенти обговорюють, які мовні прояви тривоги вони помітили в мовленні спікера та учасника, який поставив запитання.

Удома студенти готують коротку доповідь для вправи «конференція».

Заняття 19 (Додаток Х)

Мета:

- потренуватися в поданні доповіді на задану тему;

- практика відповідей на спонтанні запитання за заданою темою;

- самоаналіз і розпізнавання учасників.

Основна частина заняття являє собою міні-конференцію, на якій члени групи виступають з доповідями і відповідають на запитання інших студентів. Прослухавши всі презентації, студенти аналізують свої виступи та виступи інших членів групи, досліджують мовні прояви тривожності та порівнюють відмінності між підготовленими та непідготовленими виступами.

Домашнє завдання – продовжити вести щоденники.

Заняття 20 (Додаток Ц)

Мета:

- вільно спілкуватися на обрану тему;

- обговорення;

- підготовка до переходу на етап підтримки.

Основна частина уроку присвячена вправам дискусійного клубу. Завдання студентів – не тільки висловити свою думку та переконати інших, а й стежити за власним мовленням, мінімізувати вербальні прояви занепокоєння, дотримуватися принципів логічного та зв'язного викладу своїх думок, вести дискусію, сприймаючи

думки інших членів групи.

Наприкінці вправи група обговорює, наскільки покращилося мовлення студентів і наскільки ефективним був тренінг.

Таким чином, на основі аналізу причин виникнення тривожності та її вербального вираження, а також з урахуванням наявних методів подолання тривожності було розроблено програму тренінгу з розвитку контролю за вербальним вираженням тривожності у студентів в емоційно-стресових ситуаціях. Основна мета програми – розвиток в студента контролю над автоматичними думками та зниження інтенсивності вербальних проявів тривоги за рахунок зміни проміжних переконань. Ми припускаємо, що розроблена нами програма не тільки допоможе студентам контролювати своє мовлення в ситуаціях, значущих для навчального процесу, а й оптимізує їхню навчальну діяльність і підвищить успішність.

3.2. Аналіз ефективності тренінгової програми

Мета розробленого тренінгу – допомогти студентам зменшити вербальне вираження тривоги в ситуаціях емоційного стресу під час навчальної діяльності, щоб оптимізувати процес навчання. Для цього було організовано практичну апробацію програми тренінгу. Робоча гіпотеза полягає в такому: підвищення здатності студентів справлятися із ситуативною тривогою та конструктивно змінювати свої автоматичні думки за допомогою запропонованого нами методу впродовж чотирьох місяців сприятиме зниженню вербального висловлення тривоги в мовленні.

Під час апробації програми тренінгу незалежною змінною було виконання випробовуваними спеціальних вправ, запропонованих у нашій програмі тренінгу для розвитку контролю над вербальним вираженням тривоги у студентів у ситуаціях емоційного стресу, а залежною змінною – рівень мовленнєвої тривожності студентів. Використовувався рівень мовленнєвої тривожності.

У дослідженні взяли участь 40 студентів першого курсу природничих спеціальностей. Експериментальна та контрольна групи складалися з 20 студентів (по 10 юнаків і 10 дівчат). Студенти експериментальної групи пройшли чотиримісячний тренінг із розвитку контролю над вербальним вираженням тривоги в ситуаціях емоційного стресу, основний етап якого складався з п'яти підпрограм. Кожна підпрограма аналізується для того, щоб зрозуміти, чи були досягнуті поставлені цілі.

У таблиці 3.2 наведено показники психічного стану та особистісні характеристики респондентів контрольної та експериментальної груп, отримані до і після тренінгових занять.

Таблиця 3.2

Показники психічних станів та особистісних властивостей респондентів контрольної та експериментальної груп до і після проведення тренінгу

Показники	Група	На першому етапі	На третьому етапі
Мовленнєва тривожність	К	10,55	10,65
	Е	13,25	7,6
Ситуативна тривожність	К	38,8	39,1
	Е	37,85	30,85
Особистісна тривожність	К	53,15	52,65
	Е	48,65	33,9
Сором’язливість	К	6,8	6,65
	Е	6,4	5,8
Емоційна лабільність	К	7	6
	Е	6,2	4,6
Інтровертованість	К	6,1	6,2
	Е	5,6	6,6
Товариськість	К	7,2	6,65
	Е	5,3	6,4

Аналіз рівня мовленнєвої тривожності обох груп респондентів на початку навчання показав, що середній бал студентів контрольної групи становив 10,55. При цьому 70 % випробовуваних мали помірну мовленнєву тривожність, 25 % - підвищену і 5 % - високий рівень мовленнєвої тривожності.

Середній рівень мовленнєвої тривожності на першому етапі у студентів експериментальної групи становив 13,25. При цьому 60% мали середній рівень мовленнєвої тривожності, 30% - підвищений рівень мовленнєвої тривожності, 5% - високий рівень мовленнєвої тривожності та 5% - надмірний рівень мовленнєвої

тривожності.

У таблиці 3.3 подано результати аналізу порівняння рівня мовленнєвої тривожності обох груп студентів на першому етапі.

Таблиця 3.3

Рівень мовленнєвої тривожності студентів контрольної та експериментальної груп на першому етапі

Рівень мовленнєвої тривожності, бали	Контрольна група		Експериментальна група	
	Кількість студентів	Відсотки, %	Кількість студентів	Відсотки, %
Низький рівень МТ (0-5 балів)	0	0	0	0
Помірна МТ (6-11 балів)	14	70	12	60
Підвищена МТ (12-16 балів)	5	25	6	30
Високий рівень МТ (17-21 бал)	1	5	1	5
Завищена МТ (22-24 бали)	0	0	1	5

Для підтвердження того, що контрольна й експериментальна вибірки на першому етапі навчання були однорідні за рівнем розподілу мовленнєвої тривожності, було розраховано U-критерій Манна-Уітні. Аналіз підтвердив відсутність відмінностей між двома вибірками за рівнем мовленнєвої тривожності ($U=177,5$, при $p\leq0,05$).

Протягом чотирьох місяців учасники експериментальної групи навчалися вміння контролювати особливості мовлення в ситуаціях емоційного стресу. Після виконання програми тренінгу було проведено порівняння показників мовленнєвої тривожності двох груп студентів. Середній бал мовленнєвої тривожності в контрольній групі становив 10,65. При цьому 45% студентів мали помірну мовленнєву тривожність, 40% - високу мовленнєву тривожність і 5% - підвищену мовленнєву тривожність. Аналіз результатів контрольної групи показав, що рівень мовленнєвої тривожності студентів цієї групи підвищився порівняно з рівнем мовленнєвої тривожності на початку дослідження. На наш погляд, причина цього може полягати в будь-якому з чинників, здатних вплинути на рівень тривожності та, відповідно, на її мовне вираження: негативний досвід, отриманий студентами на

першому занятті, загальна втома, негативні очікування від оцінки тощо.

Таблиця 3.4

Рівень мовленнєвої тривожності студентів контрольної та експериментальної груп на третьому етапі

Рівень МТ, бали	Контрольна група		Експериментальна група	
	Кількість студентів	Відсотки, %	Кількість студентів	Відсотки, %
Низький рівень МТ (0-5 балів)	0	0	13	65
Помірна МТ (6-11 балів)	9	45	6	30
Підвищена МТ (12-16 балів)	8	40	1	5
Високий рівень МТ (17-21 бал)	2	10	0	0
Завищена МТ (22-24 бали)	1	5	0	0

Рівень мовленнєвої тривожності студентів експериментальної групи на третьому етапі становив 7,6. При цьому 65 % студентів мали низький рівень мовленнєвої тривожності, 30 % - помірний і 5 % - високий рівень мовленнєвої тривожності.

Порівняння результатів, отриманих на першому і третьому етапах дослідження, засвідчило, що рівень мовленнєвої тривожності студентів експериментальної групи після тренінгу знизився, що дає змогу зробити попередні висновки про ефективність програми тренінгу в зниженні мовленнєвої тривожності.

Для підтвердження отриманих результатів було вираховано t-критерії Стьюдента за двома залежними вибірками експериментальної групи. Результати показали значне зниження рівня мовленнєвої тривожності ($t=6,3$; $n=20$; при $p\leq0,05$).

Для того щоб всебічно перевірити й оцінити ефективність тренінгу, було проаналізовано вплив на рівень активної та реактивної тривожності студентів, а також на їхні особистісні характеристики.

На рисунку 3.1 наведено порівняння показників особистісної тривожності студентів контрольної групи та показників ситуативної тривожності, отриманих на першому та третьому етапах тренінгу.

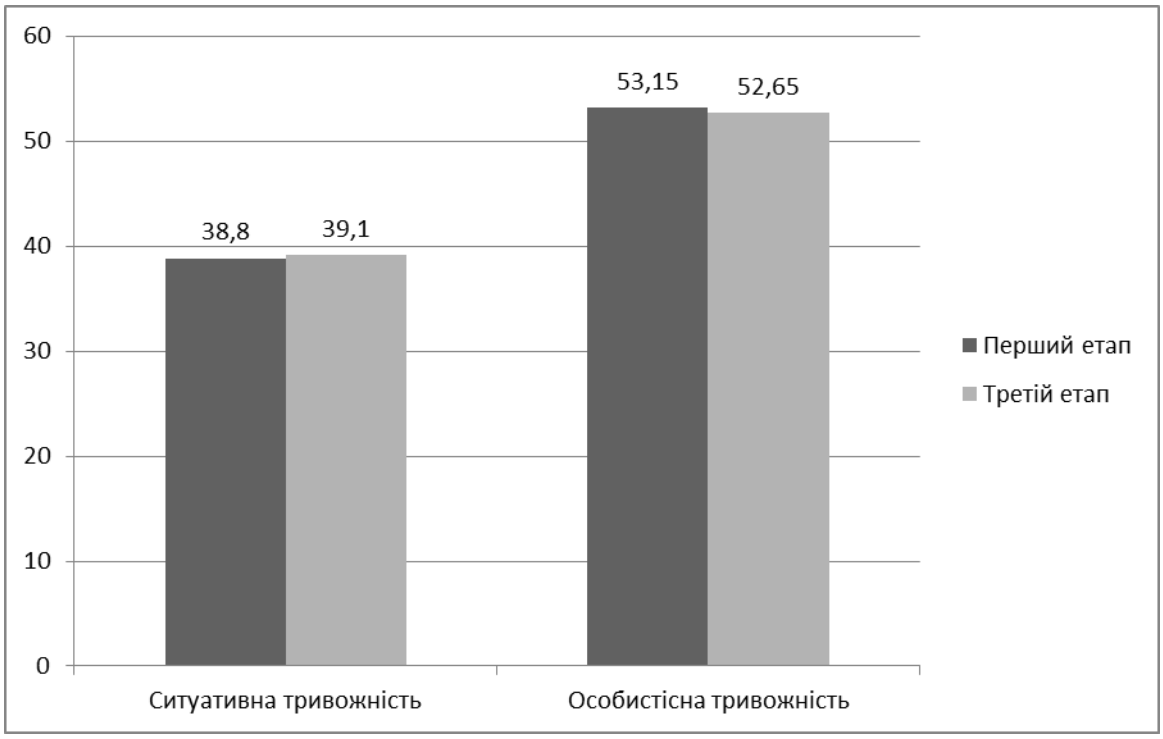


Рисунок 3.1. Порівняння показників особистісної та ситуативної тривожності студентів контрольної групи перед початком проведення тренінгу в експериментальній групі і після його закінчення

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

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

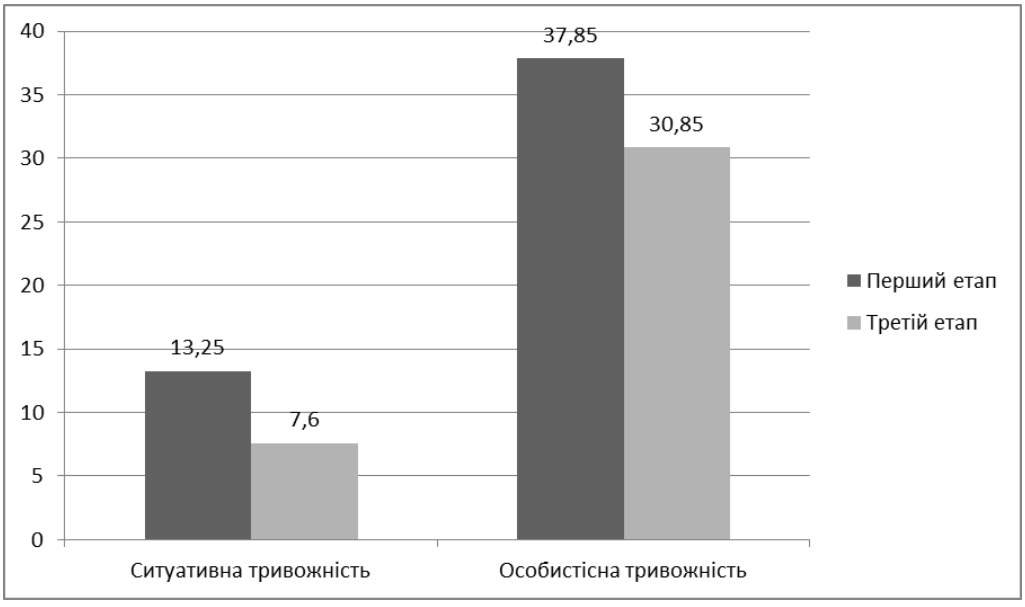


Рисунок 3.2. Порівняння показників особистісної і ситуативної тривожності студентів експериментальної групи до і після проведення тренінгу

Як видно з рис. 3.2, показники активної та реактивної тривожності респондентів після тренінгу значно знизилися, що дає змогу зробити попередні висновки щодо позитивного впливу тренінгу на рівень особистісної та ситуативної тривожності респондентів. Інакше кажучи, отримані результати дають змогу припустити, що запропонована програма тренінгу може сприяти зниженню ситуативної та особистісної тривожності студентів у ситуаціях емоційного напруження в процесі навчання.

Для підтвердження отриманих результатів було пораховано t-критерій Стьюдента для двох залежних вибірок. Аналіз підтвердив значне зниження ситуативної (t=3,7; n=20; за p≤0,05) та особистісної (t=7,1; n=20; за p≤0,05) тривожності у студентів експериментальної групи.

На рисунку 3.3 представлено графічне порівняння особистісних характеристик студентів контрольної групи до і після тренінгу. З рисунку видно, що відмінності є за всіма показниками.

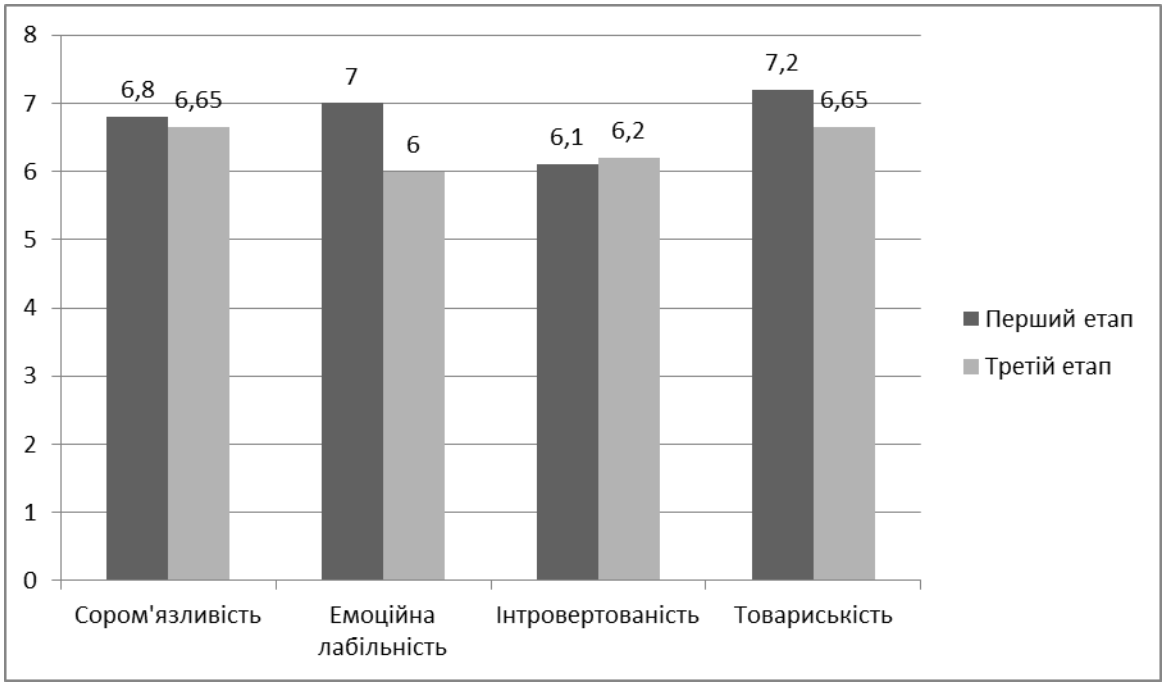


Рисунок 3.3. Порівняння показників особистісних властивостей студентів контрольної групи до і після проведення тренінгу

Для перевірки значущості виявлених змін було розраховано t-критерії Стьюдента для двох залежних вибірок. Аналіз показав, що єдиною значущою зміною стала емоційна нестійкість (t=3,1; n=20; при p≤0,05). Відмінності в показниках

сором'язливості, інтроверсії та комунікації не були значущими (t=0,6, t=0,2 і t=1,4 відповідно; n=20; за p≤0,05).

Зниження емоційної нестійкості свідчить про підвищення рівня саморегуляції студентів. Це може бути пов'язано з кращою адаптацією студентів контрольної групи до ситуації навчальної діяльності на третьому етапі порівняно з першим етапом, що позитивно позначилося на їхньому загальному психічному стані, зокрема на навичках саморегуляції.

Рисунок 3.4 наочно ілюструє порівняння показників особистісних характеристик студентів експериментальної групи до і після навчання.

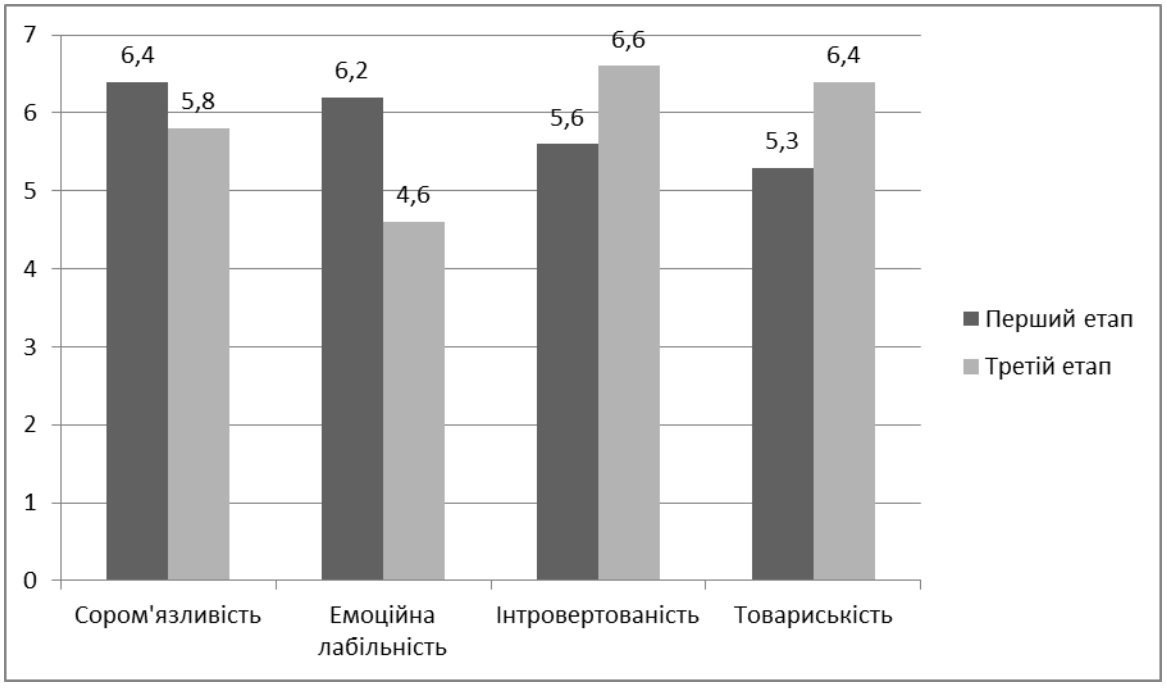


Рисунок 3.4. Порівняння показників особистісних властивостей студентів експериментальної групи до і після проведення тренінгу

На рис.3.4 видно, що після тренінгу сором'язливість та емоційна нестійкість зменшилися, а інтроверсія та комунікабельність збільшилися.

Для перевірки значущості змін було розраховано t-критерій Стьюдента для двох залежних вибірок. Результати аналізу підтверджують значущість зниження показників емоційної нестійкості у студентів експериментальної групи (t=5; n=20; при p≤0,05). t-критерій Стьюдента для показника інтроверсії перебував у межах похибки, але в нашій вибірці був визнаний значущим (t=2,1; n=20; за p≤0,05). Зміни показників сором'язливості та комунікабельності не були значущими (t=1,6 і t=1,9, відповідно; n=20; p≤0,05).

Отримані дані підтверджують, що проведений тренінг зі студентами експериментальної групи сприяє розвитку навичок саморегуляції, розвиває стійкість до емоційно-стресових ситуацій і формує готовність до спілкування з оточуючими.

Основною метою програми тренінгу з розвитку контролю мовленнєвих характеристик студентів в емоційно-стресових ситуаціях було зниження вербального вираження тривожності, що виникає в студентів в ситуаціях, пов'язаних з навчальною діяльністю. Апробація програми тренінгу показала, що в експериментальній групі після тренінгу спостерігається зниження рівня мовленнєвої тривожності студентів. Це свідчить про те, що навчання стратегій подолання ситуативної тривожності та вдосконалення соціально-комунікативних навичок може позитивно вплинути на мовлення студентів у ситуаціях емоційного стресу і допомогти знизити схильність людини до вербального вираження тривожності. Крім того, у студентів експериментальної групи спостерігалося значне зниження емоційної нестійкості та підвищення екстраверсії. Це свідчить про те, що студенти експериментальної групи стали більш упевненими в собі, навчилися раціонально розв'язувати різноманітні навчальні задачі та стали більш відкритими у спілкуванні з оточенням. Ці зміни позитивно вплинули на загальний психологічний стан студентів і сприяли підвищенню ефективності їхньої навчальної діяльності.

Таким чином, запропонована програма ефективно допомагає студентам контролювати вербальне вираження тривоги в ситуаціях емоційного стресу. На наш погляд, програма може бути впроваджена в навчальні плани ВНЗ і сприятиме підвищенню працездатності та інтелектуальної активності студентів у ситуаціях емоційного стресу в навчальному процесі.

Висновки до розділу 3

У психопрофілактиці та подоланні вербального вираження тривожності важливим завданням є підготовка студентів до раціонального мислення в ситуаціях навчальної діяльності, тобто до зниження емоційності в ситуаціях, пов'язаних з навчальним процесом, шляхом контролю власних думок і викликаних ними почуттів.

Як показує аналіз теоретичної літератури, тренінгові програми, створені в концептуальних рамках когнітивно-поведінкової терапії, позитивно впливають на

зниження рівня ситуативної тривожності студентів у ситуаціях навчальної діяльності. Таким чином, представляється можливим зменшити вербальні симптоми тривожності за допомогою тренінгової терапії, заснованої на навчанні копінг-стратегій подолання ситуативної тривожності та розвитку соціальних і комунікативних навичок.

Аналіз теоретичної та практичної наукової літератури з питань подолання тривожності показує, що наявні методи та інструменти (міні-лекції, моделювання ситуацій, когнітивні техніки, раціональні та емоційні техніки, засоби психічної самоорганізації, вербалізація тривожності, групове обговорення та аналіз, аналіз проблемних ситуацій, техніки позитивного мислення, схеми оцінки тривожності та реагування на неї, схеми для (наприклад, прояснення реальності за допомогою спеціальних форм опитування, анестезії тощо) з метою усвідомлення хибності переконань.

Наукове осмислення результатів емпіричних досліджень вербального вираження тривожності зумовило розробку тренінгової програми контролю вербального вираження тривожності в студентів у ситуаціях емоційного стресу, спрямованої на зниження вербального вираження тривожності в студентів.

ВИСНОВКИ

Відповідно до поставленого завдання та з урахуванням отриманих емпіричних даних зроблено такі висновки

1. Теоретичний аналіз феномена тривожності дав змогу виокремити три основні підходи до його вивчення Тривожність дослідники розглядають як емоційний процес, як стійку особистісно-психологічну характеристику індивіда і як суб'єктивний психічний стан людини. У нашому дослідженні тривожність аналізується з позиції стану і трактується як гостре внутрішнє занепокоєння у свідомості індивіда, пов'язане з передчуттям невдачі або небезпеки, або очікуванням чогось важливого і значущого для особистості в умовах невизначеності.

На основі теоретичного аналізу літератури визначено особливості вербального вираження тривоги в мовленні. У процесі усного мовлення тривога спричиняє зміни на трьох рівнях продукування мовленнєвого сигналу – фазах формулювання, артикуляції та самоконтролю, що полягають у збільшенні кількості та тривалості нерішучих пауз; збільшенні кількості семантично нерелевантних повторів окремих звуків, складів, слів та фраз; використанні пошукових слів та слів-паразитів; зниженні лексичного розмаїття; використанні помилок у вживанні, що проявляється у виникненні парафазії; використанні слів із явною позитивною чи негативною домінанкою, що мають позитивне чи негативне значення для мовленнєвого сприйняття.

У письмовому мовленні мовні прояви тривожності також виявляються на трьох етапах продукування мовленнєвого сигналу (формулювання, зовнішнє оформлення та самоконтроль), основними проявами яких є: частіше використання дієслів порівняно з прикметниками, порушення логічної зв'язності та граматичного оформлення повідомлення, лексичної одноманітності, поява помилок і самокорекції.

Аналіз теоретичних джерел із проблеми емоційного стресу дав змогу визначити підхід до розуміння його як психічного стану, що спричиняє тимчасове зниження стійкості психічних процесів, що призводить до зниження працездатності та ефективності.

Аналіз психологічних досліджень дав змогу виявити спільні ознаки емоційного стресу у фізіологічному та психологічному стані людини:

1) зміни поведінкових реакцій; 2) зміни інтелектуальних процесів; 3) зміни фізіологічних процесів; 4) зміни загального емоційного стану.

2. Аналіз теоретичного масиву проблем психічного стану студентів у контексті навчальної діяльності показав, що зміни є результатом напруженої психічної діяльності. Результати засвідчили, що психічний стан має суттєвий вплив на успішність студентів і визначає їхню активність, прагнення до певної поведінки та ставлення до навчання.

Аналіз теоретичного матеріалу щодо особливостей навчальної діяльності студентів показав, що ситуації, пов'язані з оцінюванням знань, умінь і навичок студентів, можуть викликати стан емоційного напруження.

На основі проаналізованих досліджень виокремлено такі типи емоційно-стресових ситуацій у навчальній діяльності студентів: 1) аудиторні відповіді (письмові, усні); 2) публічні виступи (збори, захист особистих робіт, захист курсових і дипломних робіт); 3) контрольовані перевірки знань (модульні тести, тести, іспити, національні кваліфікації). Найбільш емоційно напруженими ситуаціями є публічні виступи (конференції, захист особистих наукових робіт) і перевірки знань (тести, іспити).

Встановлено, що перелічені вище ситуації емоційного стресу пов'язані з виникненням тривожності, яка впливає на мовленнєву діяльність студентів і проявляється як в усному, так і в письмовому мовленні. Мовними проявами тривожності студентів в усному мовленні є проблеми з вибором слів, зміна граматичного оформлення повідомлення (фаза формулювання), зміна швидкості мовлення, артикуляційні помилки (фаза артикуляції), самоперериванння та самокорекція (фаза самоконтролю).

Лінгвістичними проявами тривожності студентів у письмовому мовленні є зміна словникового запасу речення, зменшення розміру речення, порушення логічної зв'язності (фаза формулювання), помилки під час набору тексту (фаза зовнішнього оформлення) та самокорекція (фаза самоконтролю).

3. Емпіричне дослідження мовних проявів тривожності студентів в емоційно-стресових ситуаціях підтвердило, що тривожність спостерігається як в усній, так і в письмовій мовленнєвій продукції. Значущі відмінності в лінгвістичних показниках тривожності були зафіксовані в контрольних тестах знань студентів і в ситуаціях

публічного виступу, що пояснюється рівнем попередньої мовленнєвої підготовки.

Основними емпіричними показниками тривожності в усному мовленні в ситуаціях контролю знань є: 1) порушення складних конструкцій загалом; 2) помилки вимови; 3) використання пошукових слів; 4) помилки узгодження слів; 5) недоречне повторення окремих звуків або слів; 6) наявність незавершених фраз; 7) використання слів-паразитів; 8) більш часте використання дієслів та дієслівних словосполучень, аніж прикметників; 9) нерішучі паузи; 10) наявність самоперебивів та самокорекції.

В усному мовленні в ситуаціях публічного виступу основними показниками тривожності є: 1) помилки у вимові; 2) помилки в узгодженні слів; 3) недоречне повторення окремих звуків або слів; 4) наявність незавершених фраз; 5) паузи нерішучості; 6) наявність самоперебивання або самокорекції.

Найхарактернішими показниками тривожності в письмовому мовленні учнів в емоційно-стресових ситуаціях є: 1) наявність описок; 2) самокорекція; 3) порушення логічної зв'язності викладення думок; 4) частіше використання дієслів і дієслівних форм порівняно з прикметниками.

4. Кореляційний аналіз виявив взаємозв'язок мовленнєвої тривожності з рівнем особистісної тривожності ($r = 0,35$, $p \leq 0,05$), сором'язливості ($r = 0,42$, $p \leq 0,05$), емоційної нестійкості ($r = 0,36$, $p \leq 0,05$), товариськості ($r = -0,38$, $p \leq 0,05$) та інтроверсії ($r = -0,37$, $p \leq 0,05$). Результати дослідження показали, що на схильність індивіда до вербального вираження тривоги можуть негативно впливати:

1) висока особистісна тривожність;

2) нерішучість, відсутність упевненості та самооцінки

3) нестабільні емоційні стани та слабка саморегуляція;

4) неактивна соціальна позиція;

5) інтровертний тип особистості.

5. На основі теоретичних досліджень та отриманих емпіричних даних було розроблено й апробовано програму тренінгу з розвитку у студентів контролю над вербальним вираженням тривоги в ситуаціях емоційного стресу: 1) знизити інтенсивність ситуативної тривожності студентів, яка виникає в ситуаціях емоційного стресу, пов'язаних із навчальною діяльністю; 2) зменшити вербальні прояви тривожності студентів; 3) оптимізувати комунікативні та соціальні навички

учнів.

Під час перевірки ефективності програми було встановлено, що участь експериментальної групи студентів у тренінгу знизила їхню особистісну схильність до вербальної тривожності, рівень реактивної тривожності в навчальних ситуаціях, пов'язаних з оцінюванням знань, і рівень їхньої особистісної тривожності. Крім того, у студентів експериментальної групи підвищилися показники емоційної нестійкості та екстраверсії, що свідчить про позитивний вплив програми на розвиток навичок саморегуляції студентів і формування їхньої стійкості до ситуацій емоційного стресу.

Перспективи подальшого дослідження включають детальне вивчення впливу емоційних станів на мовленнєву діяльність і розробку програм із формування контролю над вербальним вираженням тривоги для різних вікових груп.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Артюшин Л. М. Праця в особливих умовах К. : Хімджест, 2004. 94 с.

2. Болюбаш Я. Я. Організація навчального процесу у вищих закладах освіти : Навч. посібник для слухачів закладів підвищення кваліфікації системи вищої освіти К. : ВВП КОМПАС, 1997. 64 с.

3. Бороздина Л. В. Увеличение индекса тревожности при расхождении уровней самооценки и притязаний Вопросы психологии. 1993. № 1. С. 104 – 113.

4. Бохонкова Ю. О. Особистісні чинники соціально-психологічної адаптації першокурсників до умов вищих навчальних закладів : Дис ... канд. психол. наук : Луганськ, 2005. 207 с.

5. Бочарова С. П. Психология и память. Теория и практика для обучения и работы /Х. : Изд-во Гуманитарный Центр, 2007. 384 с.

6. Витт Н. В. Влияние состояния психического напряжения, вызванного ограничением времени, на качество речи Материалы 4 Всесоюзногосъезда общества психологов. Тбилиси, 1971. С. 303.

7. Волженцева І. В. Оптимізація психічних станів студентів у навчальній діяльності засобами музичного впливу : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. псих. наук : спец. К., 2006. 22 с.

8. Давлетчина С. Б. Словарь по конфликтологии. Улан-Удэ : ВСГТУ, 2005. 100 с.

9. Дашкевич О. В. Экспериментальный анализ психологической структуры самооценки спортсмена и ее проявления Тезисы докладов к XX Международному психологическому конгрессу, 13-19 августа, Токио. ., 1972. С. 21 – 23.

10. Завалова Н. Д. Психические состояния человека в особых условиях деятельности Психологический журнал. 1983. Т. 4. № 6. С. 92 – 105.

11. Засєкіна Л. В. Вступ до психолінгвістики : Навчальний посібник Острог : Видавництво Національного університету “Острозька академія”, 2002. 168 с.

12. Ігумнова О. Б. Напрями психокорекції негативних психічних станів студентів Наукові записки Національного університету “Острозька академія”. Серія :

Психологія і педагогіка. 2014. Вип. 30. С. 64 – 68.

13. Кондаш О. Хвилювання : Страх перед випробуванням К. : Радянська школа, 1981. 168 с.

14. Коробко О. М. Стан емоційної напруги у навчальному процесі та когнітивно-поведінкові засоби його подолання Наукові записки. Серія “Психологія і педагогіка”. Тематичний випуск “Актуальні проблеми когнітивної психології”. – Острог : Видавництво Національного університету “Острозька академія”, 2010. Вип. 14. С. 177 – 185.

15. Кузнецов О. І. Психічні стани студентів у різних ситуаціях навчальної діяльності у виші /Психологія і особистість. 2014. № 2. С. 58 – 70.

16. Лазарус Р. Теория стресса и психофизиологические исследования Эмоциональный стресс / [ред. Л. Леви, В.Н. Мясищев]. –Л : Медицина, 1970. С. 178 – 208.

17. Леви Л. Некоторые принципы психофизиологических исследо ваний и источники ошибок Эмоциональный стресс [ред. Л. Леви, В.Н. Мясищев]. Л. : Медицина, 1970. С. 88 – 108.

18. Марищук В. Л. Функциональные состояния и работоспособность Методология исследований по инженерной психологии и психологии труда. Л. : Изд. ЛГУ, 1974. Ч.1. С. 87 – 95.

19. Мацко Л. А. Основи психології та педагогіки : навчальний посібникВінниця : ВНТУ, 2009. 158 с.

20. Миронець С. М. Негативні психічні стани рятувальників в умовах надзвичайної ситуації : Монографія К. : ТОВ Видавництво Консультант, 2008. 232 с.

21. Наказ Міністерства освіти України “Про затвердження Положення про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах” / Міністерство освіти України. – 2.06.1993. – № 161. – 18 с. – Режим доступу : http://www.knmu.kharkov.ua.

22. Носенко Э. Л. Особенности речи в состоянии эмоциональной напряженности Днепропетровск, 1975. 130 с.

23. Носенко Э. Л. Специфика проявления в речи состояния эмоциональной напряженности : автореф. дис. на соискание учен. степени д-ра психол. наук : спец. 19.00.01 “Общая психология, психология личности, история психологи” 1979. 36 с.

24. Носенко Э. Л. Эмоциональное состояние и речь К. : Вища школа, 1981. 195

с.

25. Омельченко Я. Психологічна допомога дітям з тривожними станамиК. : Шк. світ, 2008. 112 с.

26. Орап М. О. Психологія мовленнєвого досвіду особистості : монографія Тернопіль : Підручники і посібники, 2014. 480 с.

27. Прангишвили А. С. Проблема установки на современном уровне разработки грузинской психологической школы Психологические исследования, посвященные 85-летию со дня рождения Д. Н. Узнадзе. Тбилиси, 1973. С. 243 – 279.

28. Приходько Д. П. Регуляція психічної напруженості курсантів-льотчиківу період наземної підготовки до польотів : дис... канд. психол. наук : 19.00.09 / Приходько Дмитро Петрович. Харків, 2010 202 с.

29. Савченко О. В. Особливості сприймання ситуацій, що пов'язані з навчальною діяльністю студентів Проблеми сучасної психології : Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України. Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2012. Вип. 17. С. 479 – 489.

30. Семиченко В. А. Психические состояния К. :Магістр-S, 1998. 208 с.

31. Турчак О. М. Зміни мовленнєвих характеристик у ситуаціях емоційної напруги Наукові записки. Серія "Психологія і педагогіка". Острог : Видавництво Національного університету "Острозька академія", 2010. Вип. 16. С. 278 – 284.

32. Турчак О. М. Психологічний зміст поняття "мовленнєва тривожність"Психолінгвістика : [зб. наук. праць ДВНЗ "Переяслав- Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди"]. Переяслав-Хмельницький : ФОП Лукашевич О. М., 2013. Вип. 14. С. 129 – 139.

33. Турчак О. М. Теоретичні засади дослідження змін мовлення у стані тривожності Психологічні перспективи. Луцьк : Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки, 2014. Вип. 23. С. 287 – 299.

34. Турчак О. М. Дослідження якісних і кількісних показників мовленнєвої тривожності в усному мовленні студентів у ситуаціях емоційної напруги Психолінгвістика : [зб. наук. праць ДВНЗ "Переяслав- Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди"].

– Переяслав-Хмельницький : Видавництво КСВ, 2014. Вип. 16. – С. 143 – 152.

35. Турчак О. М. Інтенсивність проявів тривожності у мовленні студентів залежно від особистісних характеристик Наукові записки. Серія Психологія і педагогіка". – Острог : Видавництво Національного університету "Острозька академія", 2014. – Вип. 30. – С. 112 – 116.

36. Турчак О. М. Ситуації емоційної напруги у навчальній діяльності студентів Вісник Харківського національного педагогічного університету. Психологія. Харків : ХНТУ, 2014. Вип. 47. – С. 180 – 189.

37. Турчак О. М. Тренінгова програма формування контролю за характеристиками мовлення студентів у ситуаціях емоційної напруги К. : ЦП "КОМПРИНТ", 2014. 42 с.

38. Юрченко В. М. Теоретико-методологічні засади дослідження психічних станів людини : автореф. дис. на здобуття наукю ступеня доктора псих.наук : спец. 19.00.01 "Загальна психологія, історія психології" К., 2009. 38 с.

39. Alexander F. Psychosomatic Medicine : Its Principles and Applications / Alexander F. – N. Y. : Norton, 1950. – P. 57 – 69.

40. Alpert M. Transient Voice Changes Associated with Emotional Stimuli / Alpert M., Kurtzberg R. L., Friedhoff A. J. // Archives of General Psychiatry. – 1963. – V. 8. – P. 362 – 365.

41. Basowitz H. Anxiety and Stress / [Basowitz H., Sheldon H., Persky H., et al.]. – N. Y., Toronto, London, 1954. – 76 p.

42. Basowitz H. Anxiety and Stress : an Interdisciplinary Study of a Life Situation / [Basowitz H., Persky H., Korchin Sh., Grinker R.]. – N. Y. : McGrowHill, 1955. – P. 203 – 243.

43. Bruch M. A. Relationships of Cognitive Components of Test Anxiety to Test Performance: Implications for Assessment and Treatment / Bruch M. A., Juster H. R., Kaflowitz N. G. // Journal of Counseling Psychology. – 1983. – V. 3. – № 4. – P. 527 – 536.

44. Burns D. J. Anxiety at the Time of the Final Exam : Relationships with Expectations and Performance / D. J. Burns // Journal of Education for Business. – 2004. – November-December. – P. 119 – 124.

45. Burns D. J. Will I Do as Well on the Final Exam as I Expect? An Examination of Students' Expectations / D. J. Burns // Journal of the Scholarship of Teaching and Learning. – 2008. – V. 8. – № 3. – P. 1 – 19.

46. Carrol D. W. Psychology of Language / Carrol D. W. – Brooks, USA : Cole Publishing Company, 1999. – 456 p.

47. Culler R. E. Test Anxiety and Academic Performance : the Effects of Study-Related Behaviors / R. E. Culler, C. J. Holahan // Journal of Educational Psychology. – 1980. – V. 72. – № 1. – P. 16 – 20.

48. Dittman A.T. Linguistic Techniques and the Analysis of Emotionality in Interviews / A. T. Dittman, L. S. Wynne // Journal of Abnormal and Social Psychology. – 1961. – V. 65 – P. 201 – 204.

49. Durič L. Práceschopnosť žiakov vo vyučovacom procese / L. Durič // Z teórie výchovy a vyučovania. – Bratislava : SPN, 1965. – S. 306.

50. Galassy J. P. Concurrent Versus Retrospective Assessment in Test Anxiety Research / Galassy J. P., Frierson H. T., Sharer R. // Journal of Consulting and Clinical Psychology. – 1981. – V. 49. – № 4. – P. 614 – 615.

51. Goldman-Eisler F. Continuity of Speech Utterance, its Determinants and Significance / F. Goldman-Eisler // Language and Speech. – 1961. – V. 4 – P. 220 – 223.

52. Goldman-Eisler F. Hesitation and Information in Speech / F. Goldman- Eisler // Information Theory / [ed. by Cherry C.] – London: Butterworth, 1961. – V. 4. – P. 162 – 174.

53. Goldman-Eisler F. The Determinants of the Rate of Speech Output and Their Mutual Relations / F. Goldman-Eisler // Journal of Psychosomatic Research. – 1954. – V. 1 – P. 137 – 143.

54. Goldman-Eisler F. The Relationship between Temporal Aspects of Speech, the Structure of Language and State of the Speaker / F. Goldman-Eisler // Research in Verbal Behaviour and Some Neurophysiological Implications. / [ed. by Salzinger K., Salxinger S.] – N. Y., 1967. – P. 269 – 279.

55. Goldman-Eisler F. The Significance of Changes in the Rate of Articulation / F. Goldman-Eisler // Language and Speech. – 1961. – V. 4. – P. 171 – 174.

56. Hayden T. Maintaining Trait Consistency in the Resolution of Behavioral Inconsistency the Wolf in Sheep's Clothing / T. Hayden, W. Mischel // Journal of Personality. – 1976. – V. 44. – P. 89 – 96.

57. Lasey J. The Evolution of Autonomic Responses : Toward a General Solution / J. Lasey // Annals of the New York Academy of Sciences. – 1956. – V. 67 – P. 123 – 164.

58. Lasey J. The visceral level : situational determinants and behavioral correlates of autonomies response patterns / [Lasey J., Kagan I., Lasey B., Moss H.]. // Expression of the emotions in men. – N. Y., 1963. – P. 161 – 205.

59. Lazarus R. S. Motivations and Personality in Psychological Stress / R. S. Lazarus, R. W. Baker // Psychological Newsletter. – 1957. – № 8. – P. 159 – 193.

60. Lazarus R. S. Psychological Stress and the Coping Process. – N. Y. : McGrawHill, 1966. – 466 p.

61. Lazarus R. S. Stress and Emotion: a New Synthesis / Lazarus R. S. – N. Y. : Springer Publishing Company, 1999. – 341 p.

62. Lazarus R. S. The Effect of Psychological Stress upon Performance / Lazarus R. S., Deese I., Osler S. F. // Psychological Bulletin. – 1952. – V. 49. – P. 293 – 314.

63. Levelt W. Monitoring and self-repair in speech / W. Levelt // Cognition. – 1983. – V. 4. – Is. 1. – P. 41 – 104.

64. Levy L. The Urinary Output of Adrenalin and Noradrenalin during Pleasant and Unpleasant Emotional State / L. Levy // Psychosomatic Medicine, 1965. – V. 27 – № 1 – P. 80 – 85.

65. Lindzey G. Thematic Apperception Test : a Tentative Appraisal of Some “signs” of Anxiety / G. Lindzey, A. S. Newburg // Journal of Consulting Psychology. – 1954. – V. 18 – P. 389 – 395.

66. Osgood C. E. Motivation and Language Behaviour. A Content Analysis of Suicide Notes / C. E. Osgood, E. G. Walker // Journal of Abnormal and Social Psychology. – 1959. – V. 59. – P. 58 – 67.

67. Paulman R. G. Test Anxiety and Ineffective Test Taking : Different Names, Same Construct? / R. G. Paulman, K. J. Kennelly // Journal of Educational Psychology. – 1984. – V. 76. – № 2. – P. 279 – 288.

68. Ričan P. Faktorová struktura hodonceni vlastnich shopnosti / Ričan P. // C. Psychol. – Praha, 1971. – № 15 – S. 355 – 366.

69. Scott R. Models of Stress / R. Scott, A. Howard // Social Stress. – Chicago : Aldine, 1970. – P. 270 – 273.

70. Starkweather J. A. Variations in Vocal Behaviour / J. A. Starkweather // Disorders of Communication. – Baltimore : Williams & Wilkins, 1964. – V. 42. –P.

424 – 449.

71. Stebbins R. A. A Theory of the Definition of the Situation / R. A. Stebbins // The Psychology of Social Situations. – Oxford : Pergamon Press, 1981. – P. 353.