

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
ПОЛІСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ  
Факультет права, публічного управління та національної безпеки  
Кафедра психології

Кваліфікаційна робота  
на правах рукопису

**Гордієнко Наталії Володимирівни**

УДК 159.9:377

**КВАЛІФІКАЦІЙНА РОБОТА**

**Дослідження соціально-психологічних чинників шкільної тривожності  
учнів вищого професійного училища**

Спеціальність 053 «Психологія»

ОПП «Практична психологія»

подається на здобуття освітнього ступеня магістра психології.

Кваліфікаційна робота містить результати власних досліджень. Використання  
ідей, результатів і текстів інших авторів мають посилання на відповідне джерело

Н.В. Гордієнко

Керівник роботи:

**Гречуха Ірина Анатоліївна**

доктор філософії (спеціальність

«Психологія»), доцент кафедри психології

Житомир – 2023

**Висновок кафедри** \_\_\_\_\_  
за результатами попереднього захисту: \_\_\_\_\_

Протокол засідання кафедри  
№ \_\_\_\_\_ від «\_\_\_» \_\_\_\_\_ 20\_\_ року

В.о. завідувач кафедри  
кандидат психологічних наук, доцент \_\_\_\_\_ Тетяна КОЛОМІЄЦЬ  
(науковий ступінь, вчене звання) (підпис) (ім'я, прізвище)

**Результати захисту кваліфікаційної роботи**  
Здобувач вищої освіти Гордієнко Наталія Володимирівна  
захистила  
(прізвище, ім'я, по батькові)

кваліфікаційну роботу з оцінкою:

сума балів за 100-бальною шкалою \_\_\_\_\_  
за шкалою ECTS \_\_\_\_\_  
за національною шкалою \_\_\_\_\_

Секретар ЕК  
\_\_\_\_\_  
(науковий ступінь, вчене звання) (підпис) (прізвище, ім'я, по батьков)

## АНОТАЦІЯ

**Гордієнко Н. В. Дослідження соціально-психологічних чинників шкільної тривожності учнів вищого професійного училища. – Кваліфікаційна робота на правах рукопису.**

Кваліфікаційна робота на здобуття освітнього ступеня магістра за спеціальністю 053 «Психологія», ОПП «Практична психологія». – Поліський національний університет, Житомир, 2023.

Кваліфікаційну роботу присвячено вивченню соціально-психологічних чинників шкільної тривожності в учнів вищого професійного училища. Теоретично обґрунтовано та емпірично досліджено особливості прояву та впливу на тривожність учнів вищого професійного училища соціально-психологічних чинників. Подано теоретичне узагальнення та емпіричне дослідження стану шкільної тривожності старшокласників. На основі аналізу наукових джерел поняття шкільної тривожності визначається як багатоаспектний феномен, відносно м'яка форма прояву емоційного неблагополуччя дитини. Проведений аналіз та узагальнення психологічної літератури дозволили виділити основні групи психологічних чинників шкільної тривожності у ранньому юнацькому віці: адаптаційні, особистісні та мотиваційні.

З метою емпіричного дослідження проявів тривожності в учнів вищого професійного училища було підібрано комплекс психодіагностичних методик. За результатами кореляційного аналізу було виявлено наявність статистично значущих взаємозв'язків тривожності та її видів із адаптацією й мотивацією учнів вищого професійного училища. Виявлено, що шкільна тривожність взаємопов'язана із дезадаптивними процесами, що виявляються неприйняттям себе, відчуттям емоційного дискомфорту, конфліктних, напружених стосунках з іншими людьми, залежною поведінкою, а також ухиленням від вирішення проблемних ситуацій.

*Ключові слова:* тривога, тривожність, особистісна тривожність, ситуативна (реактивна) тривожність, шкільна тривожність.

## ANNOTATION

**Hordiienko N. Study of socio-psychological factors of school anxiety among students of a higher professional school. - Qualification work on manuscript rights.**

Qualification work for obtaining a master's degree in specialty 053 «Psychology», EP «Practical Psychology». – Polissia National University, Zhytomyr, 2023.

The qualification work is devoted to the study of socio-psychological factors of school anxiety in students of a higher vocational school. The peculiarities of the manifestation and influence of social and psychological factors on the anxiety of students of a higher professional school were theoretically substantiated and empirically investigated. A theoretical generalization and an empirical study of the state of school anxiety of high school students are presented. Based on the analysis of scientific sources, the concept of school anxiety is defined as a multifaceted phenomenon, a relatively mild form of manifestation of a child's emotional distress. The analysis and generalization of the psychological literature made it possible to identify the main groups of psychological factors of school anxiety in early youth: adaptive, personal and motivational.

In order to empirically study the manifestations of anxiety in students of a higher professional educational institution, a complex of psychodiagnostic techniques was selected. According to the results of the correlation analysis, the presence of statistically significant relationships between anxiety and its types with adaptation and motivation of students of a higher professional school was revealed. It was found that school anxiety is interrelated with maladaptive processes manifested in self-rejection, feelings of emotional discomfort, conflictual, tense relationships with other people, dependent behavior, as well as avoidance of solving problem situations.

*Key words: anxiety, restlessness, personal anxiety, situational (reactive) anxiety, school anxiety.*

## ЗМІСТ

ВСТУП.....	7
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНИХ ЧИННИКІВ ШКІЛЬНОЇ ТРИВОЖНОСТІ УЧНІВ ВИЩОГО ПРОФЕСІЙНОГО УЧИЛИЩА.....	12
1.1. Теоретичні підходи до дослідження тривожності в сучасних психологічних дослідженнях.....	12
1.2. Дослідження шкільної тривожності учнів раннього юнацького віку.....	15
1.3. Соціально-психологічні чинники шкільної тривожності учнів вищого професійного училища.....	19
Висновки до розділу 1.....	24
РОЗДІЛ 2. ОРГАНІЗАЦІЯ ЕМПІРИЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ: ХАРАКТЕРИСТИКА ВИБІРКИ ТА МЕТОДІВ ДОСЛІДЖЕННЯ.....	25
2.1. Опис методів і методики дослідження соціально- психологічних чинників шкільної тривожності учнів вищого професійного училища.....	25
2.2. Процедура дослідження соціально-психологічних чинників шкільної тривожності учнів вищого професійного училища.....	30
Висновки до розділу 2.....	32
РОЗДІЛ 3. ДОСЛІДЖЕННЯ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНИХ ЧИННИКІВ ШКІЛЬНОЇ ТРИВОЖНОСТІ УЧНІВ ВИЩОГО ПРОФЕСІЙНОГО УЧИЛИЩА.....	33
3.1. Дослідження особливостей взаємозв'язків шкільної тривожності із показниками соціально-психологічної адаптації учнів вищого професійного училища.....	33
3.2. Дослідження особливостей взаємозв'язків шкільної тривожності із особистісними та мотиваційними показниками особистості учня.....	47

3.3. Психологічні рекомендації для учнів щодо зниження шкільної тривожності.....	58
Висновки до 3 розділу.....	61
ВИСНОВКИ.....	63
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	66

## ВСТУП

**Актуальність теми дослідження.** Рівень тривожності за останніх два роки в сучасних стресових, політичних, соціально-економічних, екологічно несприятливих умовах стає одним із визначальних чинників у становленні особистості раннього юнацького віку. Підвищена стресогенність середовища в умовах війни та пандемії, стрімкі, динамічні життєві процеси, інформаційна напруженість, зміна вимог до когнітивних і комунікативних процесів людини призводять до емоційних порушень, серед яких тривожність займає значне місце та часто розглядається як передневротичний симптом. Результати досліджень останніх років свідчать про те, що на сьогоднішній час, порівняно з попереднім десятиліттям, не тільки значно збільшилася кількість тривожних молодих людей, а й значно змінилися форми їх тривожності. Тривожність стала глибинною, особистісною та «подорослішала». Страх бути невизнаним, страх не виправдати батьківських та й своїх власних надій, невпевненість у своєму майбутньому та невизначеність перспектив подальшого розвитку спричиняють дещо підвищену тривожність у ранньому юнацькому віці. І тут важливо не лише просто визначити який же рівень тривожності в юнаків і дівчат, а саме учнів професійного училища, а й дослідити чинники (фактори), які визначають, як загальний рівень особистісної тривожності (диспозиційної), так і рівень ситуативної тривожності у певних ситуаціях [1].

Дослідженням проблеми тривожності приділяло увагу багато вітчизняних та зарубіжних науковців такі як: Д. Айке, Ф. Василюк, К. Ізард, Л. Костіна, В. Крайнюк, Р. Мей, Я. Омельченко, Г. Прихожан, О. Ранк, Ч. Рікфорт, Г. Салліван, Ч. Спілбергер, Д. Тейлор, Н. Шевченко, З. Фройд, Е. Фромм, К. Хорні, К.Юнг, В. Юрченко, І. Ясточкіна. На сьогоднішній день значна увага надається таким окремим видам тривожності у дітей як шкільна тривожність (І. Вачков, О. Дусавицький, Д. Кузнецов, Т. Нежнова, Є. Новікова, М. Одінцева, Г. Прихожан, Б. Філліпс).

Саме тому актуальною постає проблема всебічного вивчення соціально-психологічних чинників, що впливають на стан тривожності учнів вищого професійного училища, які стоять на порозі дорослого життя, у період вибору майбутнього шляху. З огляду на це, що дана проблема є соціально значущою та маловивченою й зумовило вибір теми нашого дослідження, а саме *«Дослідження соціально-психологічних чинників шкільної тривожності учнів вищого професійного училища»*.

**Мета дослідження:** визначення показників тривожності та соціально-психологічних чинників, що впливають на шкільну тривожність учнів вищого професійного училища.

**Завдання дослідження:**

1. Охарактеризувати основні теоретичні підходи до дослідження проблеми шкільної тривожності в психологічній науці.
2. Зробити опис методик та методів дослідження соціально-психологічних чинників шкільної тривожності учнів вищого професійного училища.
3. Вивчити соціально-психологічні чинники виникнення шкільної тривожності та особливості їх прояву в учнів вищого професійного училища.
4. Підготувати психологічні рекомендації для учнів щодо зниження шкільної тривожності.

**Об'єкт дослідження:** прояви тривожності учнів вищого професійного училища.

**Предмет дослідження:** соціально-психологічні чинники шкільної тривожності учнів вищого професійного училища.

**Гіпотеза дослідження:** особистісна тривожність учнів вищого професійного училища значною мірою обумовлена саме соціально-психологічними чинниками: труднощами із самоорганізацією, невідповідністю самооцінки та рівня домагань, складнощами у взаємодії з однолітками, батьками, викладачами та майстрами виробничого навчання, відсутністю сформованих стратегій ефективного



подолання конфліктів, негативним шкільним досвідом, соціальними стресами, браком соціальної підтримки, недостатністю адаптивних можливостей для пристосування.

**Теоретико-методологічною основою дослідження** є положення про природу тривоги у роботах вчених: психоаналітичного напрямку таких як А. Адлер, О. Ранк, Ч. Спілбергер, З. Фрейд, К. Хорні, Ю. Ханін; тривожність як психічний стан емоційної напруги (Л. Бороздіна, П. Горностай, К. Ізард, Є. Ільїн, Є. Калюжна, Л. Костіна, Р. Лазарус, Д. Леонтьєв, Р. Мэй, Я. Омельченко, А. Прихожан, Г. Салліван, С. Ставицька, Т. Титаренко); особливості та закономірності формування та розвитку в ранньому юнацькому віці (Р. Бернс, Л. Волков, І. Дубровіна, Е. Еріксон, І. Кон, Г. Крайг, В. Мухіна, Л.Ф. Обухов, Ф. Райс, Х. Ремшмідт, А. Петровський, Д. Фельдштейн); когнітивно-поведінкового підходу (А. Прихожан, С. Рогов, С. Ставицька та ін.)

**Методи дослідження:** *теоретичні методи:* аналіз, синтез, узагальнення науково-психологічної літератури з означеної проблеми; *психодіагностичні методики:* методика «Шкала реактивної (ситуативної) та особистісної тривожності Ч.Д. Спілбергера - Ю.Л. Ханіна, методика «Шкала тривожності» Дж. Тейлора, методика діагностики соціально-психологічної адаптації К. Роджерса і Р. Даймонда, методика діагностики особистості на мотивацію до успіху Т. Елерса, тест-опитувальник Г. Айзенка – ЕРІ, методика самооцінки психічних станів Г. Айзенка, діагностика домінуючої перцептивної модальності С. Єфремцева; *статистичні методи:* описова статистика (знаходження рівнів вираженості ознаки у відсотках, середнє арифметичне значення), лінійний кореляційний аналіз Пірсона; t-критерій Стюдента. Статистична обробка даних здійснювалася за допомогою пакету програм IBM SPSS Statistics 23.

**Емпірична база дослідження.** Дослідження проводилося впродовж 2022 року на базі Державного навчального закладу «Новоград –Волинське вище професійне училище». У дослідженні взяли участь 68 учнів раннього юнацького віку (15 – 17 років).

**Наукова новизна та теоретичне значення:** *вперше* виявлена спроба вивчення впливу соціально-психологічних чинників на шкільну тривожність учнів вищого професійного училища; *поглиблено та розширено* зміст поняття «тривожність», «шкільна тривожність», «особистісна тривожність», «ситуативна (реактивна) тривожність»; *подальшого розвитку набули* положення про взаємозв'язок мотиваційних, особистісних та адаптаційних показників із шкільною тривожністю учнів вищого професійного училища; *розроблено та впроваджено* низку рекомендацій для учнів та вчителів закладу освіти щодо корекції шкільної тривожності.

**Практичне значення дослідження** полягає у визначенні соціально-психологічних чинників шкільної тривожності, які можуть бути використані у роботі з учням вищого професійного училища психологами, викладачами, майстрами та батьками під час організації системи заходів, що дозволяють поліпшити психоемоційний стан учнів, які мають низький або високий рівень тривожності.

**В апробації результатів дослідження.** Основні положення та результати дослідження були представлені для обговорення на 3 науково-практичних конференціях: VIII Міжнародна науково-практична конференція «Особистість у кризових умовах та критичних ситуаціях життя», Сумський державний педагогічний університет імені А.С. Макаренка (Суми, 28 – 30 квітня 2022 року), I Науково-практичній конференції молодих вчених «Психологічна безпека особистості в умовах сучасних суспільних викликів», Поліський національний університет (Житомир, 16-17 листопада 2022 року) та Міжнародній науковій інтернет-конференції соціогуманітарного спрямування «Сімдесят другі економіко-правові дискусії. Серія: Соціальні та гуманітарні науки» (м. Львів, 21-22 лютого 2023).

**Публікації.** Теоретичні та емпіричні результати дослідження висвітлено у 3 публікаціях:

1. Гречуха І., Гордієнко Н. Психологічні особливості прояву шкільної тривожності у ранньому юнацькому віці. *100-річчя Поліського національного університету: здобутки, реалії, перспективи : збірник праць учасників Міжнародної науково-практичної конференції* (1 листопада 2022 р.). Житомир : Поліський національний університет, 2022. С. 363-365.

2. Гордієнко Н.В. Дослідження шкільної тривожності у ранньому юнацькому віці. *Психологічна безпека особистості в умовах сучасних суспільних викликів. Збірник наукових праць*. За матеріалами I Науково-практичної конференції молодих вчених (м. Житомир, 16-17 листопада 2022 року). – подано до друку.

3. Гордієнко Н.В. Вплив шкільної тривожності на мотивацію до успіху в учнів раннього юнацького віку. *Сімдесят другі економіко-правові дискусії. Серія: Соціальні та гуманітарні науки: матеріали Міжнародної наукової інтернет-конференції* (м. Львів, Україна – м. Переворськ, Польща, 21-22 лютого 2023 р.). редкол. : О. Патряк та ін.; ГО “Наукова спільнота”; WSSG w Przeworsku. – Львів : ФО-П Шпак В.Б. С.176-178.

**Структура та обсяг роботи:** складається зі вступу, трьох розділів, висновків, списку використаних джерел, що налічує 71 найменування (з них 4 іноземною мовою). Загальний обсяг кваліфікаційної роботи складає 72 сторінки, основний зміст роботи викладено на 65 сторінках. Робота містить 8 таблиць та 1 рисунок.

# РОЗДІЛ 1

## ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНИХ ЧИННИКІВ ШКІЛЬНОЇ ТРИВОЖНОСТІ УЧНІВ РАННОГО ЮНАЦЬКОГО ВІКУ

### 1.1. Теоретичні підходи до дослідження тривожності в сучасних психологічних дослідженнях

Дослідження тривожності займає особливе місце в системі сучасного психологічного знання. У психологічній науці на сьогоднішній день тривожність вивчається як багатоаспектний феномен. У психологічній літературі поняття «тривожність» є надзвичайно багатозначним. Прийнято розрізняти терміни «тривога» (як психічний стан) та «тривожність» (як властивість особистості) [65]. Термін «тривога», здебільшого, розглядається як короткотривалий емоційний стан, що проявляється в ситуаціях невизначеної небезпеки та супроводжується очікуванням несприятливого розвитку подій. Тривожність визначають як особистісну рису, яка проявляється у частій та легкій формі виникненні тривоги [24]. Традиційно тривожністю прийнято називати схильність людини до переживання тривоги, тобто негативного емоційного переживання, пов'язаного з передчуттям реальної або уявної небезпеки. У психології розрізняють ситуативну та особистісну тривожність, яка має стійкий, довготривалий характер, що не має зв'язку із характерними ознаками ситуацій (Р. Мей, З. Фройд) [48].

Дослідженню поняття тривожності було приділено значну увагу багатьма науковцями, свідченням чого є багаточисленні дослідження. Здебільшого науковці схиляються до думки, що вперше проблема тривожності (як власне психологічна) була поставлена у працях З. Фрейда [52; 68]. Він охарактеризував тривожність як неприємне емоційне переживання, що є сигналом антиципованої небезпеки. На думку науковця, для тривожності характерні такі ознаки: «специфічним відчуттям неприємного; соматичними реакціями, перш за все посиленням серцебиття; усвідомленням цього переживання» [1, с.149].

Вагомий вплив на розвиток проблематики тривоги та тривожності у зарубіжній психології зробили вчені наступних психологічних напрямків: психоаналіз та неопсихоаналіз (А. Адлер, О. Ранк, К. Хорні, А. Фройд, З. Фройд, К. Юнг), теорія научіння (Дж. Доллард, О. Маурер, Г. Мандлер, В. Хартуп), класична теорія емоцій (Ч. Дарвін, У. Джемс, У. Мак-Дауголл), екзистенціалізм (С. Мадді, Р. Мей, Ж. Сартр, П. Тилліх, М. Хайдеггер, К. Ясперс), трансперсональна психологія (С. Гроф), гуманістичний напрямок (К. Роджерс), біхевіоризм (Е. Торндайк, Дж. Уотсон) [65]. Більшість дослідників схиляються до думки, що основними характерними проявами тривожності є: негативне емоційне забарвлення, невизначеність предмета переживання, відчуття реальної небезпеки. Деякі науковці виділяють спрямованість у майбутнє як важливу ознаку тривожності (С. Мадді, У. Макдаугал, П. Тилліх, Ч. Рікрофт).

Науковці визначають джерелами тривожності: перинатальні (С. Гроф, О. Ранк), внутрішньоособистісні (Д. МакКлеланд, Р. Мей, К. Роджерс, Е. Фром, К. Юнг), значуща людина (Г. Салліван, К. Хорні). Було відмічено, суб'єктивність феномену тривожності, що має індивідуально значущі, фізіологічні, поведінкові та інтроспективні прояви [65].

У пострадянській та радянській психології поняття «тривожність» здебільшого об'єднує тривогу і власне тривожність та використовується як загальний термін. Всупереч значним розходженням підходів у визначенні видів тривожності та термінології: самооцінна (А. Мікляєва [33], А. Парафіян [38]), адекватна і неадекватна тривожність (Л. Божович [5]), відкрита і прихована, стійка, генералізована (Г. Прихожан [36]), немотивована тривожність (Г. Генінг [12]), зовнішня та внутрішня (І. Мусіна [18]), шкільна, міжособистісна, загальна та специфічна особистісна тривожність (Ю. Ханін [54]), Г. Прихожан [37], С. Ставицька [41]), науковці схиляються до думки, що тривога є нормальною обов'язковою і корисною складовою частиною життя людини, але надмірні прояви її спричиняють високий рівень стурбованості, особистісну дисгармонію, внутрішні

протиріччя в образі «Я», що супроводжуються очікуванням загрози та небезпеки, емоційною напругою, дезорганізацією, демотивацією.

Тривожність стає індикатором потенційних і реальних загроз суспільного розвитку у кризовому суспільстві. Відображена у суспільній свідомості, тривожність є показником відсутності соціального порядку, вона зважає наявність адаптаційних ресурсів, вказує на джерела загроз і оцінює стан соціальної системи. Без огляду на те, що носіями емоції тривожності є окремі особистості, емоційні переживання, перемежуючись у полотні соціальної взаємодії, переходять у надіндивідуальний вимір і виконують відповідні соціальні функції.

Сьогоднішнє бачення феномена тривожності значно розширилось, набуваючи гнучких та несталих ознак у різних наукових течіях і школах. Це дозволяє говорити про перспективи налагодження міждисциплінарних зв'язків та використання нових підходів до класичних положень, беручи до уваги соціальний контекст емоційної сфери. Важливими напрямками вивчення соціального виміру феномена тривожності є розкриття його ролі та місця у соціальному житті окремого індивіда, а також груп та спільнот, сукупності страхів та основних механізмів їх функціонування й актуалізації, дослідження сучасних аспектів «катастрофічної свідомості». Проблематика тривоги демонструється і в художній літературі, в соціальних дослідженнях, в політиці, в філософії та психології.

Загалом виокремлюють дві позиції науковців і, відповідно, два напрямки дослідження явища тривожності з точки зору соціології: 1) тривожність як симптом різних розладів особистості в соціумі; 2) тривожність (соціальна фобія) як окрема нозологічна одиниця [34].

Дослідження когнітивних і поведінкових стратегій тривожності дає змогу підійти до цього соціального феномену, але попри дослідження соціальної тривожності як ситуативної та особистісної риси і соціального страху як психічного тривожного розладу, загально психологічний підхід до вивчення поведінкових та когнітивних проявів, як типових когнітивно-поведінкових і цілісних стратегій, індивідів із соціальною тривожністю, яка знаходиться на межі

між сором'язливістю і соціальною фобією, не отримав значного висвітлення в науковій зарубіжній і вітчизняній психології.

Отже, з огляду на значну кількість наукових праць в психології, дослідження тривожності є актуальною проблемою, та потребує подальшого вивчення. До цих пір вважається не визначеним та відкритим не тільки саме поняття тривожності, а й причини її виникнення.

## **1.2. Дослідження шкільної тривожності учнів раннього юнацького віку**

Переважає більшість емпіричних досліджень вітчизняних науковців щодо вивчення психологічних детермінант, проявів тривоги, страхів та тривожності охоплюють здебільшого дошкільний, молодший шкільний та підлітковий вік (Н. Бастун, О. Дусавицький, Є. Калюжна, Н. Карпенко, Т. Ольховецька, Я. Омельченко, О. Склярєнко, С. Ставицька, Б. Філіпс, Н. Шевченко).

Втім деякі дослідники схиляються до думки, що тривожність як стійка особистісна риса формується саме в підлітковому віці. Детально проаналізовані емпіричні дослідження юнацького віку засвідчує проте, що це особлива соціальна група, яка має специфічні потреби, турботи і проблеми. Для цього віку характерним є суперечливість та нерівномірність розвитку як на психічному, так і на соціальному рівнях особистості (Г. Крайг, Д. Бокум, Л. Мудрик, Х. Ремшідт, І. Шаповаленко) [32]. Особистісна тривожність юнаків та юнок, на думку вчених (Б. Волков, Е. Еріксон, В. Кисловська, В. Мухіна) проявляється у наступних сферах: конфліктний характер відносин з референтними дорослими, дисгармонійність у розвитку особистого «Я», особистісне і професійне самовизначення, невизначене майбутнє. До психологічних чинників шкільної тривожності у ранньому юнацькому віці відносяться як суб'єктивні так і об'єктивні: внутрішні конфлікти, в основі яких – хибне уявлення щодо власного «Я»; неадекватний рівень домагань, передчуття об'єктивних труднощів. Було зазначено також, що особистісна тривожність може проявлятися у вигляді

заниженої самооцінки, невпевненості у собі, нерішучості (І. Дубровіна, Д. Фельдштейн) [65].

Н. Аракелов, Н. Шишков [3] схиляються до думки, що при зміні соціальних відносин у деяких учнів можуть з'являтися, незважаючи на вік, вагомі труднощі. Емоційна напруженість та тривожний стан, що обумовлені здебільшого зі зміною навколишнього оточення, з відсутністю знайомого для учня оточення, умов і ритму життя до яких він звик [3]. Такий психічний стан тривоги визначається як генералізоване відчуття неконкретної, невизначеної загрози. Очікування небезпеки, що насувається, поєднується з відчуттям невідомості. На відміну від подібних до неї емоцій страху, тривога не має певного джерела. Л. Матвеева зазначає, що вона дифузна і може проявлятися у загальній поведінковій дезорганізованій діяльності, що призводить до порушення її продуктивності та спрямованості [31]. О. Бодальов, В. Столін виділяють наступні групи ознак тривоги: перша – фізіологічні ознаки, які відображаються на рівні соматичних симптомів; друга – реакції, які відображаються на психічній сфері. Опис цих проявів ускладнюється тим, що всі вони окремо і навіть в певній сукупності можуть відображати не тільки тривогу, але й інші стани, наприклад, гнів, відчай, також і радісне збудження [19]. Автори схиляються до думки, що поведінкові і психологічні реакції тривоги можуть бути ще більш непередбачуваними, різноманітними та дивними. А незначні вираження проявів тривоги, таких як відчуття певного занепокоєння, невпевненості у правильності своєї поведінки – невід'ємна частина емоційного життя будь-якої людини. Здобувачі освіти, що не в повній мірі готові до подолання ситуацій, які викликають тривогу, можуть вдаватися до фантазій, брехні, стають соромливими, неуважними, розсіяними [11].

Тривожність як стійкий стан заважає ефективному спілкуванню, ясності мислення, енергійності, спричиняє труднощі під час знайомства з новими людьми [58]. В цілому, тривожність є суб'єктивною ознакою неблагополуччя учня. Але для її формування, школяр повинен «збагатитися» багажем невдалих, неадекватних способів подолання стану тривоги. Тому для профілактики тривожно-



невротичного стану розвитку особистості важливо допомагати учням підібрати дієві та ефективні способи, які б допомогли навчитися справлятися з хвилюванням, невпевненістю у собі та іншими проявами емоційної нестійкості.

К. Хорні [55] вважає, що відчуття тривоги може викликати все, що порушує у здобувача освіти відчуття впевненості у власних силах, надійності у взаємовідносинах з оточуючими. З метою занепокоєння, переборення страху, відчуття ізоляції й безпорадності, у індивіда виникають «невротичні» ознаки, які науковець зазначає як невротичні риси особистості, отримані у результаті негативного досвіду та вибудовує власну систему поведінки у відношенні до інших людей. Людина стає агресивною, замкненою, злою, або намагається отримати владу над іншими, для компенсації відсутності любові. Втім, К. Хорні, вважає, що така поведінка не призводить до успіху, а навпаки, ще більше сприяє загостренню конфлікту та підсилює страх та безпорадність [55]. Відчуття тривоги під час педагогічного процесу неминує супроводжує навчальну діяльність учня у будь-якому, навіть найкращому навчальному закладі, але сама ситуація пізнання чогось нового, невідомого, ситуація розв'язання задачі, яка потребує зусилля на розуміння, завжди приховує у собі невизначеність, занепокоєння, суперечність, що є приводом для тривоги [23]. Зняти стан тривоги повністю можна лише за умови усунення всіх труднощів пізнання, що не можливо, та й не має на це потреби [11].

Г. Бреслав [6] із досвіду роботи стверджує, що не тільки тривога може спричинити порушення у поведінці учня, також існують й інші механізми що спричиняють відхилення в розвитку особистості школяра. Однак, психологи зауважують, що переважна частина проблем, з приводу яких до них звертаються вчителі, батьки, учні, у своєму підґрунті пов'язана з тривожністю учнів [6].

М. Бітякова [4] стверджує, що стиль освітньої діяльності, тобто високий темп уроку, що тримає учня в постійній напрузі протягом довгого часу, встановлюється авторитарним педагогом, може призвести до страху не встигнути або вчинити неправильно. Таким вчителем переважно вживаються дисциплінарні заходи, що зводяться до негативних оцінок, криків, осуду, покарань. Педагог своїми

непоследовними діями породжує в учня тривожність тим, що не дає йому змоги передбачити та спрогнозувати власні вчинки та поведінку. Розгубленість у здобувача освіти, неможливість вирішити, як слід поводитись в тому або іншому випадку можуть бути викликані систематичною мінливістю вимог вчителя, залежністю такої поведінки від настрою, емоційною лабільністю [4].

Е. Козлова [27] вказує, що суперечливі душевні стани учня можуть викликатися: розбіжними вимогами, що надходять до нього від різноманітних джерел; невідповідними можливостями, неадекватними вимогами і прагненнями юнаків та юнок; негативними вимогами, що принижують їх почуття. У всіх трьох випадках з'являється відчуття невпевненості у собі та навколишньому світі, втрати міцних орієнтирів у житті [27].

Характерною особливістю раннього юнацького віку є те, що проявляється по-різному усвідомлення проявів власної тривожності, в залежності від рівня її сформованості. Серед найбільш значущих чинників, що викликають тривогу, учні старших класів відносять непорозуміння із рідними та друзями, байдужість, пошук сенсу життя, невизначеність із власним майбутнім. Тривога у ранньому юнацькому віці проявляється в емоційній, когнітивній та поведінковій сферах особистості. Юнаки та юнки усвідомлюють, що для їх поведінки характерним є підвищення активності, або, навпаки, пасивності, а також психофізіологічні та психосоматичні порушення, які стають об'єктивними показниками її високого рівня [65].

У ранньому юнацькому віці виділяють три рівні сформованості за особливостями прояву особистісної тривожності: низький, помірний та високий. Юнаки та юнки з високим рівнем особистісної тривожності характеризуються особистісними протиріччями, скутістю у стосунках, переживаннями емоційного дискомфорту, орієнтацією на думку оточуючих, неузгодженістю між обраною метою та шляхами досягнення потрібного результату, песимістичним та нереалістичним оцінюванням свого майбутнього та невдоволеністю власним життям [64].

Теоретичний аналіз психологічної літератури та проведенне узагальнення дозволяють нам зробити припущення щодо основних груп соціальних та психологічних чинників особистісної тривожності раннього юнацького віку: авторитарна педагогіка, страх ситуації перевірки знань, конфліктність у сім'ї, надмірне навантаження, адаптаційні, особистісні та мотиваційні.

У нашому дослідженні нас цікавить прояв тривожності як реакції на зовнішній світ, тобто виникнення тривожності з соціальних умов життя. Учні, які вчора стали випускниками шкіл, залучаються до нових соціальних стосунків змінюючи освітній заклад, педагогів, навчальний колектив, що спричиняє під час адаптації до нових умов навчально-виховного процесу виникнення тривоги у частини здобувачів освіти. Вивчення цієї проблеми і є завданням нашого дослідження.

### **1.3. Соціально-психологічні чинники шкільної тривожності учнів вищого професійного училища**

Події останніх років доводять необхідність ґрунтовного аналізу впливу психотравмуючих подій, таких як війна, вимушені міграційні процеси та пов'язаних з ними стресових розладів, самоізоляція, соціально-економічна нестабільність в країні на появу та протікання тривожності як психологічного явища.

Високий ступень загальної тривожності індивіда найчастіше супроводжує емоційну нестабільність, викликану різними причинами. Люди стають схильними до депресії, невротичних розладів, емоційних зривів, що ще сильніше знижує рівень відчуття їхньої особистої безпеки. Безперечно, і професійна діяльність іноді втрачає будь-який сенс. Тому часом українські соціологи іменують нашу епоху «сторіччям тривоги», визнаючи, що це почуття, викликане швидкістю соціальних змін, усвідомленням проблем сьогодення, відходом від базисних духовних цінностей та охоплює всі сфери життя. Будь-які трансформації, що відбуваються із суспільством, відображаються в тому числі й на учнях. Це зумовлено тим, що через соціальні, психологічні та вікові особливості учні раннього юнацького віку є також чутливою

та вразливою соціальною групою. Вони, є індикаторами позитивних і негативних суспільних змін в нашій країні. Страх не є виключно психологічним феноменом, він є ще й соціально-філософським явищем, яке не можна оцінювати однозначно та беззаперечно, оскільки його зміст та діапазон можуть бути надзвичайно різноплановими. Через це, на думку дослідників, проблема місця страху в житті сучасної людини потребує подальшого вивчення та нових обґрунтувань. Негативні емоції та переживання, які викликані соціальною фобією на даному етапі розвитку особистості, можуть негативно вплинути на якість життя учнів та викликати соціальну та емоційну дезадаптацію.

Дослідження вчених свідчать про те, що підвищена тривожність часто призводить до невпевненості у власних комунікативних можливостях. Стан тривожності зазвичай характеризується сильною емоційною напругою та її довгою тривалістю. Тому значний рівень соціальної тривожності у індивіда є фактором ризику. В основі соціальної тривожності часто закладені внутрішні конфлікти особистості.

Експериментальні дослідження, започатковані у 20-тих роках ХХ ст. американським психологом Ф. Олпортом і російським фізіологом В. Бехтеревим щодо дії соціально-психологічного чинника показали, що у разі присутності інших людей, зокрема у процесі взаємодії з ними, продуктивність діяльності індивіда змінюється - знижується чи підвищується. Найпростішим соціально-психологічним явищем є безпосередній вплив одного індивіда на іншого. Такі дані дають нам підстави стверджувати, що психологія зорієнтована на використання соціальних чинників у поясненні сутності психічного. Соціальна психологія як самостійна наука сформувалася з перших спроб пояснення суті змін активності індивіда в оточенні інших. Сучасна психологія є джерелом розвитку всіх галузей психологічної науки, вивчає загальні закономірності психіки людини, а також, окреслює в галузі соціальної психології основні засади науково-психологічних досліджень [34].

Коли мова йде про формування особистості у ранньому юнацькому віці, то потрібно враховувати те, що юнаки та юнки живуть сьогоднішнім днем.

Найбільшого впливу для них набуває те, що пробуджує задоволення на даний час. Головними двигунами цього впливу виступають соціальні установки, або зразки, які пропонуються соціальним оточенням: сім'єю, друзями, ідеалами прийнятими в суспільстві. Взаємостосунки у родині мають вплив як на сформованість міркування ідеалів так і досконалого «Я» особистості, адже батьки виступають у ролі зразка ідеалу поведінки, взаємостосунків один з одним, з людьми, які перебувають у близькому колі сім'ї. Окрім цього друзі, з якими контактує молода людина, виступають прикладом для наслідування, або навпаки для власного особистого життя. Відповідно вважається раціональним дослідження впливу взаємостосунків між батьками, дорослою спільнотою, а також традицій та цінностей, що існують за місцем проживання учня на формування досконалого «Я» сучасного юнака та юнки [48].

До важливих особливостей психічного розвитку особистості раннього юнацького віку належить становлення самосвідомості, яке супроводжується відкриттям здобувачем освіти власного особливого внутрішнього світу, індивідуальності своєї особистості, усвідомлення швидкоплинності та незворотності часу, формування цілісного уявлення про себе. Такий прояв самосвідомості полягає в тому, що учень старшого шкільного віку може почати сприйняття своїх емоцій та переживань не як віддзеркалення подій із зовні, а як стану власного внутрішнього Я, з усвідомленням своєї неповторності, несхожості з іншими. Розкриття свого внутрішнього світу проявляє радість, хвилювання і водночас супроводжується тривогою [65].

У юнаків та юнок з'являється усвідомлення швидкоплинності та незворотності часу, що серйозно змушує замислюватися над сенсом буття, своїми перспективами, життєвим шляхом, особистими моральними цінностями та цілепокладанням. Стан внутрішнього конфлікту та незгода з самою собою, суперечливість її прагнень та бажань людини, коли одна потреба заважає іншій, у цей час виникає почуття втрати підтримки та опори, міцних орієнтирів у житті, невпевненість у завтрашньому дні призводить до виникнення тривожності [7].

Шкільна тривожність у юнаків та юнок значною мірою зумовлюється на нашу думку, трьома групами психологічних чинників (адаптаційні, особистісні та мотиваційні).

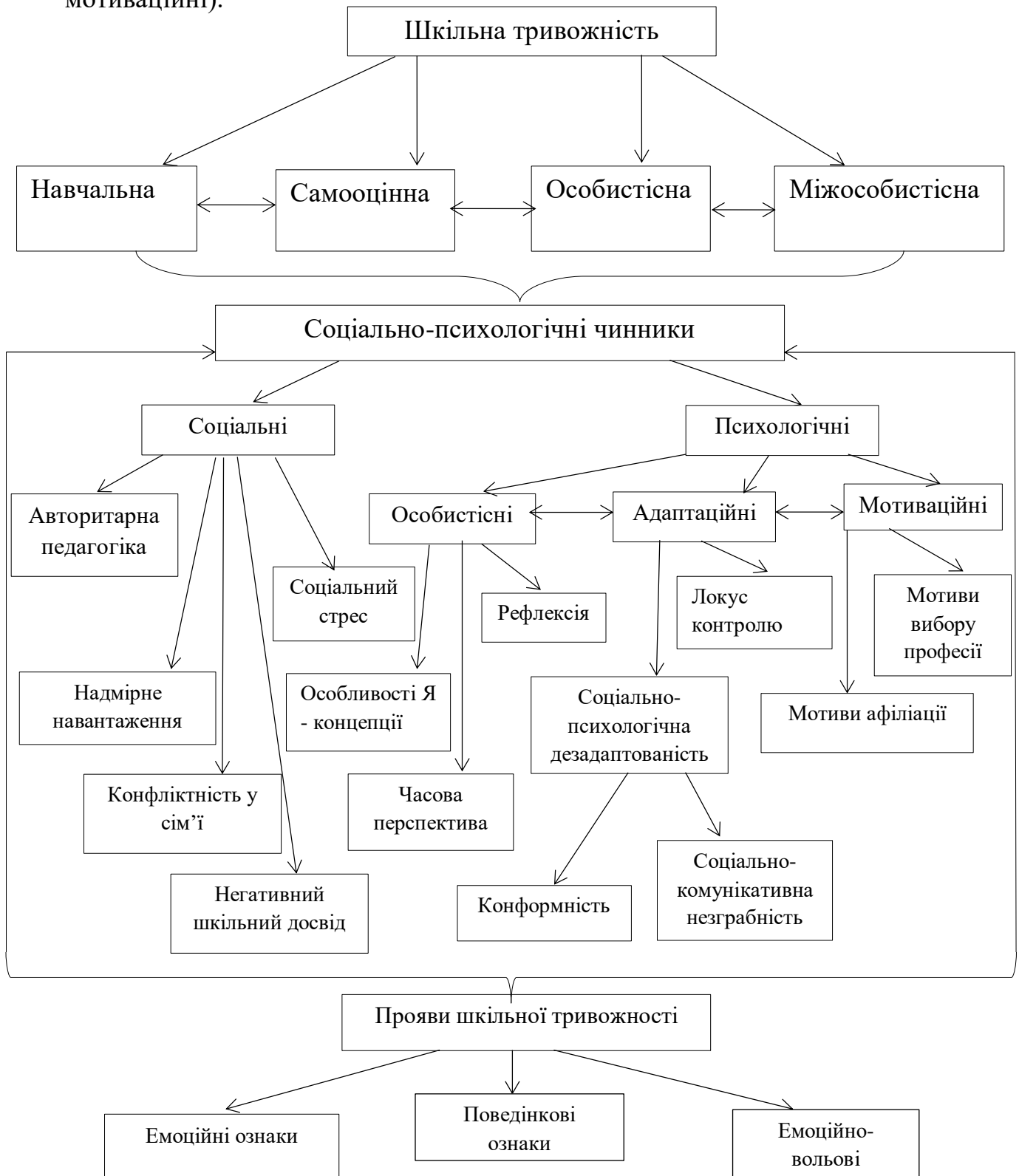


Рис. 1. Теоретична модель дослідження шкільної тривожності

Відповідно до нашої теоретичної моделі дослідження шкільної тривожності, до особистісних чинників шкільної тривожності належать окремі прояви Я-концепції (занижена самооцінка, дисгармонійне самовизначення) та суперечливе ставлення до власного минулого, теперішнього та майбутнього, рефлексія. Адаптаційними чинниками особистісної тривожності виділяють: соціально-психологічну дезадаптованість, для якої є характерним конфліктне сприйняття себе та інших, пасивна позиція у міжособистісній взаємодії, залежна поведінка, ухилення від вирішення проблем, переважання екстернального локусу контролю, соціально-комунікативна незграбність, конформність. До мотиваційних чинників, відповідно належать: мотиви афіліації (наше прагнення до прийняття іншими людьми та страх відторгнення), мотиви вибору професії (є соціально важливими для учнів раннього юнацького віку), рівень домагань (як неузгодженість між мотиваційними компонентами структури особистості, прогностичними оцінками та причинними факторами діяльності).

До соціальних чинників шкільної тривожності, на нашу думку, належать: авторитарна педагогіка, негативний шкільний досвід, переживання соціального стресу, надмірне навантаження та конфліктність у сім'ї.

Таким чином, юнацький вік є завершальним етапом формування особистості, який співвідноситься із особистісним та професійним самовизначенням, вибором свого життєвого шляху, тому, мотивація, як сукупність спонукальних чинників, відіграє провідну роль та визначає саму активність особистості.

## **Висновки до розділу 1**

Проаналізувавши теоретичні засади дослідження соціально-психологічних чинників шкільної тривожності у ранньому юнацькому віці ми бачимо, що проблемою тривожності займалися багато психологів. У ході аналізу наукових досліджень проблеми психологічних особливостей розвитку тривожності було висвітлено сутність, засади і особливості розвитку тривожності у вітчизняній та

зарубіжній психології. Проведений аналіз та узагальнення психологічної літератури дозволили нам також висунути гіпотезу щодо основних груп соціальних (авторитарна педагогіка, негативний шкільний досвід, переживання соціального стресу, надмірне навантаження, конфліктність у сім'ї) та основних психологічних чинників шкільної тривожності раннього юнацького віку (адаптаційні, особистісні та мотиваційні). Дослідженню особливостей їх прояву та впливу на особистісну тривожність і буде присвячене наше експериментальне дослідження.

Юнацькі роки - це дуже складний етап в житті людини. На цьому етапі остаточно формується не тільки фізичне, але і психічний розвиток людини, формується особистість студента і все його подальше життя. Найголовніше для учня щоб він міг відчувати себе значущим, спілкуватися з людьми і ці відносини були продуктивні, якісні.

Як було зазначено, складні соціально-економічні зміни у країні, невизначеність та неможливість передбачити навіть найближче майбутнє призводять до виникнення стану емоційної напруженості у більшості здобувачів освіти раннього юнацького віку. Дуже багато учнів почувають себе самотніми, відчують моральний дискомфорт внаслідок невизначеної соціальної позиції в групі, відсутності близьких та довірливих взаємин, несформованих ціннісних орієнтацій, неможливості планування навіть на близьке майбутнє.

Основу самовизначення ранньої юності становить особистісне самовизначення, яке базується на ціннісно-смысловому підґрунті та активному формуванню власної позиції щодо суспільної системи цінностей.



## РОЗДІЛ 2

### ОРГАНІЗАЦІЯ ЕМПІРИЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ: ХАРАКТЕРИСТИКА ВИБІРКИ ТА МЕТОДІВ ДОСЛІДЖЕННЯ

#### **2.1. Опис методів і методики дослідження соціально-психологічних чинників шкільної тривожності учнів вищого професійного училища**

Вивчення тривожності досить складний процес. Часто для дослідження такого явища, як тривожність використовуються в комплексі методи спостереження (особливо важливими тут постають невербальні прояви тривожності: різкі рухи, поза, нав'язливі дії, які покликані маскувати тривожність), різні типи анкетування або спрямованої бесіди, які дають змогу досліджуваним самим розказати про симптоми тривожності, які їх турбують, а також використовуються стандартизовані тестові методики.

Вивчення ситуаційних та диспозиційних характеристик тривожності в ранньому юнацькому віці передбачає вивчення загального рівня тривожності юнаків загалом, а також окремих ситуацій та факторів, які підвищують рівень їх тривожності в освітньому закладі, а саме, вивчення особистісної та реактивної тривожності). Тому ми вирішили побудувати своє дослідження таким чином, щоб в результаті отримати цілісну картину тривожності старшокласника. Обираючи методики для дослідження ми керувалися саме тим, щоб в результаті отримати дані, які зможуть продемонструвати і рівень шкільної тривожності учнів, і водночас визначити ситуативні фактори, які підвищують рівень тривожності.

Для реалізації поставленої мети емпіричного дослідження було підібрано низку методик:

- 1) методика «Шкала тривожності» Дж. Тейлора [29, с. 59];
- 2) методика діагностики самооцінки тривожності Ч.Д. Спілберга, Ю.Л. Ханіна [47];
- 3) тест-опитувальник Г. Айзенка – ЕРІ [29, с.133];
- 4) методика самооцінки психічних станів Г. Айзенка [29, с.76];

- 5) діагностика домінуючої перцептивної модальності С. Єфремцева [29, с. 237 ];
- 6) методика діагностики соціально-психологічної адаптації К. Роджерса і Р. Даймонда [45];
- 7) тест-опитувальник Т Елерса [22].

**Методика виміру рівня тривожності Тейлора** [29]. Дана методика містить перелік ситуацій, з якими учень часто стикається по життю. Частина з них може бути неприємною, тому що викликає хвилювання, тривогу, або страх. Потрібно уважно прочитати кожне речення і обвести кружечком одну з цифр праворуч – 0, 1, 2, 3, 4 – в залежності від того, якою мірою подана ситуація приймається неприємною та здатна викликати хвилювання, тривогу, побоювання чи страх. У відповідній таблиці наведені дані про віднесення ситуацій до конкретної шкали видів тривожності. Також надаються стандартні дані, відповідно до яких дозволяється визначення рівня тривожності в різних статево-вікових у групах [29].

Дана методика містить ситуації трьох видів, які пов'язано зі школою, взаємодією з педагогом, а саме шкільна тривожність, також ті, що актуалізують уявлення про себе, тобто самооцінна тривожність. Рівень тривожності зображує можливі відхилення у поведінці людини, схильної до агресії, соціофобії, мнювальності, а також добре показує можливі реакції в різних ситуаціях і стресостійкість.

**Методика діагностики самооцінки тривожності Ч.Д. Спілберга, Ю.Л. Ханіна** [47]. Дана методика являється надійним інформативним засобом самооцінки рівня тривожності на даний час – реактивної тривожності як стану та особистісної тривожності як стійкої характеристики людини. Для особистісної тривожності є характерним: схильність до сприйняття великого кола ситуацій як загрозливих, реагування на такі ситуації станом тривоги. Реактивна тривожність визначається неспокоєм, напругою, нервовістю. Дуже високий рівень реактивної тривожності причиняє порушення уваги, іноді порушення тонкої координації. Однак тривожність з самого початку не є негативною характеристикою. Певний

рівень тривожності – природна і обов'язкова характеристика активної людини. Втім існує оптимальний індивідуальний рівень тривоги, яка є корисною.

Шкала самооцінки тривожності даної методики складається з 2-х частин, які дозволяють окремо оцінити реактивну та особистісну тривожність.

**Тест – опитувальник Г. Айзенка – ЕРІ [29].** Опитувальник містить 101 запитання, на які респонденти мають надати відповідь «так» або «ні», Опитувальник досліджує такі психічні властивості, як нейропсихічна лабільність, екстраверсія і психотизм. Тест Айзенка допомагає визначити стійкість нервової системи, зрозуміти яка з властивостей є основною рисою – інтроверсія або екстраверсія. а також виявить показник рівня конфліктності, можливу схильність до девіантної та асоціальної поведінки, схильність до деяких психічних захворювань, безпосередньо пов'язаних з цими якостями. Також опитувальник ЕРІ здатний виявити основний тип темпераменту. З урахуванням визначених характеристик виділяють класичні типи темпераменту: сангвінік, флегматик, меланхолік, холерик. Опитувальник показує зв'язок між цими чотирма типами темпераменту і результатами факторно-аналітичного опису особистості. Час відповідей не обмежується. Опитування можна проводити як індивідуально, так і в групі [29].

**Методика діагностики самооцінки психічних станів Г. Айзенка [29].** Дані стани виступають важливими елементами визначення загальних адаптивних можливостей у ранньому юнацькому віці. Дана методика дає змогу визначити особливості психічних станів досліджуваного у 4 основних напрямках: 1) тривожність; 2) фрустрація (пов'язується з рівнем самооцінки: висока самооцінка – низька фрустрованість, низька самооцінка – висока фрустрованість); 3) агресивність (високий рівень агресивності пов'язується з проблемами у спілкуванні); 4) ригідність (пов'язується з можливостями людини швидко переключатися з одного виду діяльності на інший). Даний тест можна застосовувати як і в якості самостійної клініко-психологічної методики, так і в

сукупності послідовних процедур комплексно з іншими методиками подібного спрямування [29].

Методика налічує 40 тверджень, які включають опис різних психічних станів. Якщо учням цей стан часто притаманний, ставиться 2 бали, якщо цей стан буває зрідка, то ставиться 1 бал, якщо ж зовсім не підходить – 0 балів. Даний тест передбачає як індивідуальне так і групове використання. Для визначення результатів необхідно підрахувати суму балів за кожну з чотирьох груп запитань. Відведений час для заповнення бланку не фіксується [29].

Обробка результатів здійснюється шляхом підрахування суми балів за кожну групу питань: 1 -10 питань - тривожність; 11 - 20 питань - фрустрація; III 21 - 30 питань - агресивність; 31 - 40 питань - ригідність.

**Діагностика домінуючої перцептивної модальності С. Єфремцева (адаптація Н. П. Фетискин, В. В. Козлов, Г. М. Мануилов) [29].** Дана діагностика служить для визначення провідного типу сприйняття: аудіального, візуального або кінестетичного, дигітального.

- Візуал (зорове сприйняття) – по тому, як на нього дивляться;
- Кінестетик (тактильне сприйняття) – по тому, як його стосуються;
- Аудіал (слухове сприйняття) – по тому, що йому говорять;
- Діскрет (дигітальне сприйняття) – по тому, що підказує логіка.

Для виконання діагностики потрібно прочитати запропоновані твердження. Поставити знак «+», якщо Ви згодні із твердженням, і знак «-» якщо не згодні [29].

**Методика діагностики соціально-психологічної адаптації К.Роджерса та Р.Даймонда [44].** Дана методика дає змогу за короткий час встановити рівень соціально-психологічної адаптації. К. Роджерс, розглядаючи поняття «показники соціально-психологічної адаптації (або адаптованості)» наголошує на понятті «фактори адаптації», яке належить до проблеми детермінації адаптаційного процесу. Під чинниками розглядаються умови, що відбиваються на значенні показників адаптації. Під фактором адаптації розуміються сукупність умов, що визначають вид, характер, а саме, швидкість, етап та результати адаптації.

Опитувальник містить висловлювання про людину, його спосіб життя: переживаннях, стилі поведінки, звичках, думках. Вони завжди можуть співвідноситися із власним способом життя.

Після прочитання або прослуховування чергового висловлювання опитування, приміряючи його до власних звичок, власного способу життя потрібно оцінити, якою мірою цей вислів може бути віднесено до себе. Для того щоб вказати свою відповідь в бланку, потрібно вибрати відповідний, один з шести варіантів оцінок, пронумерованих цифрами від «0» до «6». Тест складається з 8 шкал, які були використані нами у роботі : «Адаптивність-Дезадаптивність, Прийняття себе-Неприйняття себе, Прийняття інших-Неприйняття інших, Емоційний комфорт-Емоційний дискомфорт, Внутрішній контроль-Зовнішній контроль, Домінування-Відомість, Ескапізм, Брехливість" [44]. Під час опрацювання результатів застосовуються стовпці «норми», що визначатимуть зону невизначеності в інтерпретації результатів відповідно до кожної шкали, для підлітків надається в дужках, для дорослих – без дужок. Результати, які належать «до» зони невизначеності тлумачяться як дуже низькі, а «після» найбільшого покажчика в зоні невизначеності –дуже високим.

**Методика діагностики особистості на мотивацію до успіху Т. Елерса [22].** Тест-опитувальник Т. Елерса на мотивацію досягнення успіху дає змогу дослідження та прорахунку шансу на успіх. Опитувальник складається з 41 питання, на кожне з яких потрібно надати відповідь «так» або «ні».

Чим нижчий рівень мотивації у людини до успіху, тим нижчий показник готовності до ризику. Окрім цього мотивація до успіху впливає й на сподівання на успіх: при високому рівні мотивації до успіху сподівань на успіх звичайно більше, ніж при низькому[22].

Сильно мотивовані на успіх люди мають високу готовність до ризику та рідше опиняються у незручних ситуаціях, ніж ті, хто має високий рівень готовності до ризику, але високу мотивацію до уникнення невдач (захист). Іта навпаки, при

високому рівні мотивації до уникнення невдач (захист), це є перешкоджанням мотиву до успіху - досягнення мети.

Адекватний рівень мотивації досягнення закономірно формується і може конструктивно реалізуватися тільки в рамках системи відносин, для яких характерними рисами є справжнє співробітництво, позитивне санкціонування за успіхи та непринизливої підтримки в разі невдачі.

Отже, для реалізації поставленої мети нами було підібрано 7 психодіагностичних методик, використання яких дозволяє емпірично перевірити авторську модель дослідження шкільної тривожності та встановити її соціально-психологічні чинники.

## **2.2. Процедура дослідження соціально-психологічних чинників шкільної тривожності учнів вищого професійного училища**

В основу розробленої програми дослідження соціально-психологічних чинників шкільної тривожності в учнів раннього юнацького віку були покладені результати досліджень соціально-психологічної адаптації учнів, самооцінки психічних станів, діагностики самооцінки тривожності, емоційної стабільності (симптомокомплексу екстра-версії-інтроверсії й нейротизму), рівні реактивної та особистої тривожності, результати діагностики домінуючої перцептивної модальності та діагностика особистості на мотивацію до успіху.

Відповідно до поставлених завдань дослідження проводилось у три етапи.

*На першому етапі* було передбачено формування дослідницької вибірки та підбір комплексу психодіагностичних методик відповідно до предмету і завдань дослідження.

Так, у дослідженні взяли участь 68 учнів (юнаків) раннього юнацького віку (15–17 років) Державного навчального закладу «Новоград–Волинське вище професійне училище». Вибірка була сформована із учнів, які проживають у сільській місцевості та у місті, а також з учнів, що виховуються у повних сім'ях або одним із батьків.

Також на цьому етапі, проводився перший зріз дослідження за методиками, що дало нам змогу визначити загальний рівень тривожності, показників адаптації, самооцінки психічних станів, емоційної стабільності (симптомокомплексу екстраверсії-інтроверсії й нейротизму) та домінуючої перцептивної модальності. Для цього було використано наступні методики: методика діагностики соціально-психологічної адаптації К. Роджерса і Р. Даймонда, тест-опитувальник – ЕРІ та методика самооцінки психічних станів Г. Айзенка, діагностика домінуючої перцептивної модальності С. Єфремцева.

*Другий етап передбачав* дослідження визначення рівня реактивної та особистісної тривожності, яка є перевіреним і високоінформативним показником самооцінки ступеня тривожності в певний момент (реактивна тривожність) і ступеня тривожності протягом життя індивідуума (особистісна тривожність) та різні рівні її градації, соціально-психологічної адаптації учнів у другому семестрі та показники рівня мотивації досягнення успіху. Таким чином, проводився другий зріз дослідження за методиками: методика «Шкала реактивної (ситуативної) та особистісної тривожності» Ч.Д. Спілбергера – Ю.Л. Ханіна, методика «Шкала тривожності» Дж. Тейлора, методика діагностики соціально-психологічної адаптації К. Роджерса і Р. Даймонда, методика діагностики особистості на мотивацію до успіху Т. Елерса.

*Третій етап* передбачає порівняння результатів досліджуваного психічного явища на матеріалі першого і другого зрізів. Аналіз результатів дослідження здійснювався із врахуванням показників тривожності та особистісних показників мотивації до навчання, самооцінки, рівня соціально-психологічної адаптації тощо.

На етапі аналізу, обробки та інтерпретації результатів дослідження було проведено статистичну обробку даних за допомогою методів описової статистики: середнє арифметичне значення; знаходження рівнів вираженості ознаки у відсотках; t-критерій Стьюдента та якісну інтерпретацію результатів; лінійний кореляційний аналіз Пірсона.

Дослідження проводилося впродовж 2022 року на базі Державного навчального закладу «Новоград-Волинське вище професійне училище».

### **Висновки до розділу 2**

На основі теоретичного аналізу проблеми дослідження соціально-психологічних чинників шкільної тривожності учнів вищого професійного училища ми вибрали наступні діагностичні методики: методика «Шкала тривожності» Дж. Тейлора; методика діагностики самооцінки тривожності Ч.Д. Спілберга, Ю.Л. Ханіна; тест-опитувальник Г. Айзенка – ЕРІ; методика самооцінки психічних станів Г. Айзенка; діагностика домінуючої перцептивної модальності С. Єфремцева; методика діагностики соціально-психологічної адаптації К. Роджерса і Р. Даймонда; тест-опитувальник Т. Елерса. Нами було сплановано процедуру дослідження соціально-психологічних чинників шкільної тривожності учнів вищого професійного училища.

Для виявлення статистичного зв'язку між отриманими результатами нами використовувалися методи описової статистики: середнє арифметичне значення; знаходження рівнів вираженості ознаки у відсотках; t-критерій Ст'юдента та якісна інтерпретація результатів; лінійний кореляційний аналіз Пірсона.



## РОЗДІЛ 3

### ДОСЛІДЖЕННЯ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНИХ ЧИННИКІВ ШКІЛЬНОЇ ТРИВОЖНОСТІ УЧНІВ ВИЩОГО ПРОФЕСІЙНОГО УЧИЛИЩА

#### **3.1. Дослідження особливостей взаємозв'язків шкільної тривожності із показниками соціально-психологічної адаптації учнів вищого професійного училища**

Досліджуючи прояви шкільної тривожності у ранньому юнацькому віці, слід звернути увагу на те, що вона набуває своїх психологічних особливостей у зв'язку з особливостями віку, проявляється емоційною нестабільністю, здебільшого обумовлена оточенням учня та соціальною ситуацією розвитку. Тривожність починає носити певною мірою соціально зумовлений характер.

Л.А. Лєпіхова [30] схиляється до думки, що тривожність – це результат виникнення недостатньо сформованих адаптивних психофізіологічних механізмів, що знаходить виявлення в підвищенні рівня активації нервової системи та стає причиною неадекватних поведінкових реакцій. Саме тому показники соціально-психологічної адаптації мають значний вплив на стан тривожності учня в навчальному закладі [30].

Під поняттям соціально-психологічної адаптації ми розуміємо процес взаємодії особистості із середовищем, під час якого вона має враховувати особливості цього середовища й активно впливати на нього, для забезпечення задоволення основних своїх потреб [57]. Цей процес полягає в пошуку й використанні засобів і способів задоволення потреб: потреби в безпеці, фізіологічних потреб, потреби у прийнятті та любові, у визначенні та повазі, потреби в самостверженні, самовираженні та розвитку. Рівень «шкільної адаптації» має великий вплив на успішність, поведінку, мотиваційну й емоційну сферу учня і виражається через тривогу, адже стан тривоги – це індикатор незадоволення потреби. До найбільш типових труднощів, які впливають на адаптацію слід віднести труднощі учня у стосунках з вчителем, з однокласниками,

у спілкуванні, не уміння розв'язувати протиріччя між сімейними і шкільними «ми», низька самооцінка.

Аналізуючи стан тривожності за показниками 1 зрізу відповідно до методики діагностики самооцінки психічних станів Г. Айзенка можна зробити певні висновки: відповідно до отриманих показників, високий рівень тривожності було виявлено у 14% учнів I курсу і 13% в учнів II курсу. Таким учням властива замкнутість, самозвинувачення, неадекватна оцінки діяльності оточуючих людей. Почуття провини може обумовлювати негативну самооцінку. Вони вирізняються певними соціальними цінностями і стереотипами, які сприяють зростанню негативних емоцій (наприклад, підозрливості, образи, почуття провини). У деяких юнаків і юнок може бути представлений своєрідний культ успіху, досягнень і благополуччя, культивований суспільством, засобами масової інформації, референтною групою. Якщо людина недостатньо відповідає цим вимогам, то це сприяє формуванню у нього негативного ставлення до себе і виникненню внутрішнього конфлікту особистості, що супроводжується зростанням тривожності. Чим нижчий рівень тривожності виявлено в учня, тим менша вірогідність прояву даних якостей. Відповідно середній рівень тривожності було виявлено у 42% учнів I курсу та 48% II курсу та низький у 13% I курсу і 14% II курсу.

Фрустрація характерна на високому рівні для 21% опитуваних I курсу та 24 % II курсу, на середньому рівні для 13% учнів I курсу та 28% II курсу. При цьому низькі показники за цією шкалою властиві для 66% досліджуваних I курсу та 48% II курсу. Високий рівень фрустрації проявляється в негативних переживаннях: розчарування, роздратування, тривога, розпач. У хлопців фрустрація часто проявляється переважно в агресивних реакціях, що можуть мати як зовнішню, так і внутрішню спрямованість. В учнів вона частіше може проявлятися як реакції агресії та ігнорування.

За даними дослідження 10% осіб I курсу та 19% II курсу мають високі показники за шкалою агресивності, такі результати свідчать про дратівливість,

невитриманість, низький самоконтроль щодо регуляції проявів агресії у цих учнів, їх готовність виражати негативні емоції при впливові навіть незначних подразників, складнощі у зміні стереотипів поведінки та діяльності в умовах, що потребують таких змін, виникнення негативних переживань при відхиленні від прийнятого стереотипу. Для юнаків з високим рівнем агресивності властиві спонтанні прояви вербальної чи фізичної агресії, негативізм, ворожість. Вона також проявляється в тенденції нападати, завдавати неприємностей, шкоди людям, тваринам, навколишньому світу. Іноді проявляється у формі демонстрації переваги в силі по відношенню до іншої людини або іншого соціального об'єкта. Агресія в юнацькому віці негативно впливає на робочу та навчальну діяльність, індивідуальний розвиток, стосунки з батьками, друзями, близькими, ровесниками. Відповідно у 9% респондентів I курсу та у 19% II курсу спостерігається середній рівень, частіше це проявляється у вербальній агресії, ніж у фізичній, властивий перенос агресії на неживий предмет, а не на людей, у 81 % досліджуваних I курсу та 62% II курсу констатовано низький рівень агресивності.

Для 13% респондентів I курсу та 14% II курсу властивий високий рівень ригідності, у 19% досліджуваних I курсу та 33% II курсу, показники за цією шкалою мають середній рівень, а у 68% I курсу та 48% II курсу, спостерігається низький рівень ригідності. Високий рівень прояву ригідності в юнацькому віці виявляється в ускладненості зміни обраною індивідом програми діяльності в умовах, що об'єктивно її перебудови. Сильно виражена ригідність проявляється в незмінності поведінки, переконань, поглядів, навіть якщо вони не відповідають реальній дійсності. При низькому її рівні особам юнацького віку більш властива пластичність, швидка адаптація, здатність підлаштовуватися до оточуючих обставин.

Наступним кроком було визначення кореляційного зв'язку між певними психічними станами та тривожністю учнів. Даний аналіз ми здійснювали завдяки коефіцієнту рангової кореляції Пірсона (див. додаток А). Було виявлено додатні двосторонні кореляційні зв'язки між шкалами «Тривожність» та «Фрустрація»

( $r=289$ ;  $p \leq 0,05$ ), «Агресивність» та «Ригідність» ( $r=562$ ;  $p \leq 0,01$ ), «Фрустрація» та «Ригідність» ( $r=581$ ;  $p \leq 0,01$ ), що свідчить про їх взаємопов'язаність, зі зростанням тривожності збільшується і рівень фрустрації та ригідності і навпаки, а також із збільшенням ригідності збільшується і агресивність.

Достовірні статистично значущі відмінності було виявлено між показниками тривожності I та II курсів ( $t=1,938$ ;  $p \leq 0,10$ ); ригідності в учнів II курсу ( $t=-1,730$ ;  $p \leq 0,10$ ), а також в учнів, що проживають у місті ( $t=2,115$ ;  $p \leq 0,05$ ). Цей показник говорить про те, що таким юнакам важко змінювати діяльність, швидко перестроюватись та пристосовуватись до нових умов. Відповідно, рівень тривожності в учнів I курсу на початку навчального року більший ніж в учнів II курсу, що пов'язано зі зміною навчального закладу та адаптацією до нових умов.

Для визначення наявності статистично значущих відмінностей між результатами діагностики за показниками психічних станів, учнів I та II курсу було їх розподілено на три групи із врахуванням демографічних особливостей (місто / сільська місцевість) та за статусом сім'ї в якій вони виховуються (повна / не повна). Показники середніх значень психічних станів досліджуваних в цих групах мали достовірні відмінності (за t-критерієм Стьюдента) (див. табл. 3.1.).

Таблиця 3.1.

**Порівняльна характеристика середніх значень за показниками психічних станів 1 зрізу (N1=47, N2=21)**

Показники		Психічні стани			
		Тривожність	Фрустрація	Агресивність	Ригідність
Курс навчання	1	9,7234	8,7660	7,4894	8,3404

Продовження таблиці 3.1

	2	8,0476	10,0476	9,0000	10,1905
	t-критерій	<b>1,938*</b>	-1,206	-1,593	<b>-1,730*</b>
Сім'я	повна	9,4186	8,8140	7,6047	8,3953
	не повна	8,9583	9,4583	8,6667	9,5417
	t-критерій	0,534	0,900	0,408	0,599
Місце проживання	місто	8,7917	9,4167	8,0417	10,4167
	село	9,4390	8,9512	7,8293	8,1951
	t-критерій	-0,738	0,445	0,223	<b>2,115**</b>

Примітки: 1.\* –  $p \leq 0,10$ ; \*\* –  $p \leq 0,05$ ; \*\*\* –  $p \leq 0,01$ ; \*\*\*\* –  $p \leq 0,001$ ;

Статистично значущі достовірні відмінності ми бачимо в показниках тривожності відповідно до курсу навчання ( $t=1,938$ ;  $p \leq 0,1$ ) та ригідності ( $t=-1,730$ ;  $p \leq 0,1$ ). Отже, учні I курсу мають вищі показники тривожності ніж учні II курсу, що обумовлено особливостями адаптаційних процесів. Другокурсники краще адаптовані до умов навчання в освітньому закладі, але у 33% учнів II курсу дещо ускладнюється здатність підлаштовуватися до оточуючих обставин та гнучкість до змін. Достовірні значущі відмінності прослідковуємо також у показнику ригідності ( $t=2,115$ ;  $p \leq 0,1$ ) – у групі досліджуваних «місто», що може вказувати на незмінності в поведінці, переконаннях, поглядах, навіть якщо вони не відповідають реальній дійсності.

Для дослідження індивідуальних особливостей адаптаційних механізмів психіки застосовувалася методика діагностики соціально-психологічної адаптації К. Роджерса і Р. Даймонда. За результатами даної методики було виявлено що 96% учнів I курсу та 100% II курсу мають рівень адаптації в межах норми, а 6% учнів I курсу мають дещо нижчі показники. Високі показники рівня самосприйняття мають 28% опитуваних I курсу та 13% II курсу, в межах норми –

66% I курсу та 87% II курсу, нижче норми на I курсі 6% на II курсі таких показників на зафіксовано. Високий показник емоційного комфорту мають 34% опитуваних I курсу та 62% II курсу, в межах норми – 64% учнів I курсу та 38% II курсу, низького – 2% учнів I курсу, на другому курсі такі показники відсутні. Високий рівень сприйняття інших ми спостерігаємо у 43% респондентів I курсу та 19% I курсу, в межах норми – 76% I курсу та 76% II курсу, нижче норми – 19% I курсу та 5% II курсу, за показниками інтегральності було визначено що показники вище норми відсутні на I курсі та 9% на II курсі, відповідно в межах норми 91 % учнів I курсу та 95% II курсу, нижче норми – 9% I курсу, на другому курсі такі показники відсутні. Щодо прагнення до домінування, у всіх респондентів I та II курсів ми спостерігаємо показник в межах норми. Підсумовуючи вище сказане можна зробити висновок, що більшість факторів лежать в межах середнього рівня. Разом з тим, визначилися і показники що не входять в межі норми, а саме: за шкалою прийняття себе вибірка в середньому не відрізняється невротичним неприйняттям себе, а, навпаки, орієнтована на прийняття індивідуальних особливостей власної особистості; за шкалою емоційного комфорту вибірка теж в середньому не відрізняється невпевненістю в собі, тривожністю і напруженістю, але це не говорить про протилежні якості індивіда, оскільки значення полярної шкали емоційного комфорту знаходиться в межах норми, і, разом з тим, може вказувати на тенденцію серед респондентів до прийняття авантюричних рішень; за шкалою зовнішнього контролю відзначається середнє значення вище рівня норми, що характеризує групу як схильних до екстернальності, разом з тим показник інтернальності не виходить за межі норми, що свідчить про несхильність до зайвого самоконтролю.

Для визначення наявності статистично значущих відмінностей між результатами діагностики за показниками адаптації учнів I та II курсу ми також визначали трьома групами із врахуванням демографічних особливостей (сільська місцевість / місто) та за статусом сім'ї в якій вони виховуються (повна/ не повна).

Показники середніх значень адаптації досліджуваних в цих групах мали теж свої достовірні відмінності (за t-критерієм Стьюдента) (див. табл. 3.2.).

Таблиця 3.2.

**Порівняльна характеристика середніх значень за показниками  
адаптації 1 зрізу (N1=47, N2=21)**

Показники	Показники адаптації					
	A	S	E	L	I	D
	Курс навчання					
1	75,6809	32,6170	16,9787	22,0000	22,1489	15,1489
2	76,8571	37,4762	24,7143	25,1429	22,9048	14,1429
t -критерій	-0,675	<b>-2,650***</b>	0,721	0,387	0,381	0,026
	Сім'я (повна/не повна)					
повна	75,9767	33,0465	18,3023	22,2558	22,0698	14,9302
не повна	76,2917	35,7917	21,2083	24,1250	22,8333	14,4167
t -критерій	-0,184	-1,487	<b>-1,918*</b>	-1,209	-0,690	0,462
	Місце проживання ( місто/село)					
місто	77,0833	33,9583	19,5417	22,7083	22,8333	13,7917
село	75,6098	33,8049	19,2683	23,0244	22,3415	15,4634
t -критерій	0,892	0,081	0,177	-0,201	0,443	-1,508

*Примітки:* 1.\* –  $p \leq 0,10$ ; \*\* –  $p \leq 0,05$ ; \*\*\* –  $p \leq 0,01$ ; \*\*\*\* –  $p \leq 0,001$ ;

2. А – адаптація, S – самоприйняття, E – емоційний комфорт, L – прийняття інших, I – інтегральність, D – прагнення до домінування.

Статистично значущі достовірні відмінності ми бачимо в показнику самоприйняття відповідно до курсу навчання ( $t=-2,650$ ;  $p\leq 0,01$ ), що проявляється у дещо завищеному рівні самооцінки в учнів II курсу. Достовірні значущі відмінності прослідковуємо також у показнику емоційного комфорту ( $t=-1,918$ ;  $p\leq 0,10$ ) у групі досліджуваних «неповна сім'я». Що говорить про значно вищий рівень емоційного комфорту в учнів, що виховуються одним із батьків, їм вдається краще зберігати душевний комфорт та гарне самопочуття.

За результатами *методики Айзенка (EPI)* ми мали змогу визначити такі індивідуальні особливості як екстраверсія-інтроверсія та нейротизм. Високі показники нейротизму ми спостерігаємо у 17% респондентів I курсу та у 48% II курсу, що відповідно проявляється у надзвичайній нервовості, емоційній нестійкості, поганій адаптації, схильності до швидкої зміни настрою, почуття провини і занепокоєння, ворожості, відчуженості, депресивних реакціях та неувважності учнів. У них часто бувають спади і підйоми енергії, різкі зміни настрою, боляче реагують на критику, ранимі, дратівливі. У таких учнів через невпевненість в собі спостерігається нерішучість, відсутність почуття відповідальності, вони мрійливі, а не діяльнісні; надто чуйні до багатьох речей. Усвідомленість власної незручності, невпевненість, здатна породжувати у цього типу людей ревність, заздрість до успіху інших – ті якості, яких вони не визнають за собою, але підсвідомо вони проявляються в їх вчинках і стосунках з людьми. Їх поведінка багато в чому обумовлена ситуацією. Такі люди тривожно очікують неприємностей, в разі невдачі легко впадають у відчай. Такі люди гірше працюють в стресових ситуаціях, в яких відчувають психологічну напругу. Середній рівень вираженості цього фактору зафіксовано у 7% учнів I курсу та 10% учнів II курсу. Відповідно достатній рівень емоційної стійкості мають 68% учнів I курсу та 43% учнів II курсу. Такі юнаки зазвичай самодостатні, впевнені у своїх силах, емоційно зрілі, спокійні, постійні у своїх планах та уподобаннях. Вони дивляться серйозно і реалістично на життя, добре усвідомлюють вимоги, не скривають від себе власних недоліків, не переймаються дрібницями, почувають себе добре



приспособленими до життя, вони проявляють холоднокровність і спокій навіть у найнесприятливіших ситуаціях, мають якості протилежні невротикам.

За результатами дослідження, 45% респондентів I курсу та 29% II курсу мають низький рівень за шкалою «Інтроверсія / екстраверсія», тобто схильні до інтроверсії. Їм властива відсутність впевненості щодо правильності своєї поведінки і неухважність до подій, що відбуваються навколо; перевагу надають власним силам і бажанням, ніж на поглядам інших людей. Інтроверти зазвичай мають рівний, трохи знижений настрій. Це юнаки, які звернені до свого внутрішнього світу. Зазвичай вони можуть бути стурбовані своїми особистими проблемами і переживаннями, стримані і далекі від людей, окрім близьких, не терплять метушні навколо себе, їм не до вподоби каверзні жарти, ризик і авантюризм, уникають розповідати про себе, замкнуті, байдужі до проблемам інших людей. Інтроверти надають перевагу науковим і теоретичним видам діяльності, у навчанні такі юнаки досягають більш помітних успіхів, ніж екстраверти. Інтровертовані люди люблять планувати своє майбутнє, зважено ставляться до своїх вчинків, не довіряють першим спонуканням і захопленням, дуже зрідка бувають нестриманими і збудженими. Вони набагато легше сприймають одноманітність в діяльності, можуть тримати свої почуття під суворим контролем, зрідка чинять агресивно, не запальні, на них можна покластися у складних ситуаціях, високо цінують естетичні норми. Вони більш чутливі до покарання, ніж до заохочення.

Серед опитаних також було встановлено, що 34% учнів I курсу та 57% II курсу схильні до екстраверсії. Вони вирізняються привітністю, товариськістю, люблять розваги і масові заходи, мають велику кількість друзів і знайомих, потребують спілкування з людьми для приємного проведення часу, їм не подобається обтяжувати себе роботою або навчанням, мають схильність до гострих вражень, часто ризикують, мають імпульсивні, необдумані вчинки, зазвичай проявляють безтурботність, оптимізм та прагнуть змін. У екстравертів спостерігається послаблений контроль над вчинками і почуттями, завдяки чому вони бувають схильні до запальності і агресивності, здебільшого прагнуть

працювати з людьми, дуже чутливі до заохочення, перевагу надають рухам і діям, мають тенденцію до агресивності, запальні, часто проявляють безпечність і безтурботність, вважаючи, що все влаштується само по собі. Під час навчання екстраверти швидше, ніж інтроверти, пригадують інформацію, краще виконують важкі завдання в ситуації дефіциту часу.

Також 21% опитаних I курсу та 14% II курсу не демонструють яскравого вираження одного з параметрів. Це говорить про те, що таким юнакам притаманні риси екстра - та інтроверсії.

За результатами *методики домінуючої перцептивної модальності Єфремцева* ми визначили провідний тип сприйняття: аудіальний, візуальний або кінестетичний. Дослідження показали що у 47% учнів I курсу та в учнів 52% II курсу переважає кінестетичний канал сприйняття. Це говорить про те що почуття та враження такого типу учнів стосуються здебільшого того, що стосується дотиків, інтуїції, здогадки, у розмовах цікавлять їх внутрішні переживання. Вони звикли до того, що довкола має кипіти діяльність; їм потрібний простір для руху; увага завжди прикута до рухомих об'єктів; здебільшого їх дратує та відволікає, коли інші поряд не можуть знаходитись на одному місці, однак їм самим потрібно постійно рухатися. Улюблене слово кінестетів – відчуваю, його вони вживають до місця і навіть не до місця, для них є характерним говорити: «мурашки біжать по шкірі», «атмосфера у класі нестерпна», «його слова глибоко мене зворушили».

Аудіальний канал сприйняття більш розвинений у 17% учнів I курсу та 29% II курсу, саме для них велике значення відіграє все акустичне: слова, шумові ефекти, звуки, музика, під час читання вони часто ворухать губами. Такі учні постійно відчують потребу безперервній звуковій стимуляції, а коли довкола тихо, починають видавати різноманітні звуки – мурличуть собі під ніс, наспівують або самі із собою розмовляють, та й з іншими роблять це з явним задоволенням, але тільки не тоді, коли зайняті навчанням, тому що в такі моменти їм потрібна тиша щоб зосередитися, в іншому випадку їм доводиться відключатися від подразнюючого шуму. Вони досить чутливі до похвали, у спілкуванні їм

подобається знаходитися наближено до співрозмовника, для того, щоб краще почути його, але поряд з цим їм не подобається дивитися в обличчя і особливо в очі. У спілкуванні використовують багато слухових метафор: «перестань скрипіти»; «я добре тебе чую», «терпіти не можу таких гучних звуків».

Візуальний канал сприйняття більш розвинений у 36% учнів I курсу та 19% II курсу. Для учнів, що належать до цього типу є характерним швидке сприйняття того, що можна побачити: форми, лінії, кольори, гармонію та безлад. Вони дуже чутливі до видимої сторони навколишнього світу; відчувають велику потребу у тому, щоб все довкола них виглядало красиво; легко відволікаються та тривожаться при вигляді безладу, часто вживають слова та фрази, які пов'язані із образами та уявою. Малюнки, образні описи, фотографії з для даного типу значать більше, ніж слова. При спілкуванні з людьми в першу чергу звертають увагу на обличчя людини, його одяг і зовнішність. Добре запам'ятовують видимі деталі обстановки, а також тексти та навчальні матеріали, які представлені у друкованому або графічному, табличному вигляді. У спілкуванні обирають зорові метафори, наприклад: «я чудово все бачу»; «я дивлюся на це питання в корінь».

Наступним етапом нашого дослідження є вияв кореляційних зв'язків самооцінки психічних станів із показниками адаптації, емоційної стабільності (симптомокомплексу екстра-версії-інтроверсії й нейротизму) та домінуючої перцептивної модальності. Під час емпіричної перевірки наявності взаємозв'язків між ними було виявлено низку закономірностей (див. табл. 3.3).

Таблиця 3.3.

**Матриця кореляційних взаємозв'язків самооцінки психічних станів із показниками адаптації, емоційної стабільності (симптомокомплексу екстра-версії-інтроверсії й нейротизму) та домінуючої перцептивної модальності (N1=47, N2=21)**

П	о	К	у	Психічні стани
---	---	---	---	----------------

		Тривожність	Фрустрація	Агресивність	Ригідність
A	1	<b>-246*</b>	-078	-161	010
	2	001	-239	-084	-252
S	1	051	016	-156	-002
	2	-034	157	-098	026
E	1	-225	-128	-141	-091
	2	160	-276	165	-422
L	1	<b>-286*</b>	<b>-323**</b>	<b>-247*</b>	-297
	2	-,221	047	-091	-303
I	1	<b>-243*</b>	-211	<b>-186*</b>	-258
	2	<b>-316*</b>	015	053	033
D	1	<b>189*</b>	<b>180*</b>	-128	-071
	2	181	216	-324	<b>276*</b>
E/I	1	<b>500**</b>	<b>270*</b>	019	176
	2	108	087	<b>396**</b>	210
H	1	<b>154*</b>	106	<b>333*</b>	283
	2	-017	136	-113	-094
K	1	-185	-182	-016	-072
	2	175	-,098	-039	110
A	1	114	266	-013	-053
	2	-132	<b>345**</b>	072	<b>337**</b>
B	1	-038	-085	-097	084
	2	<b>157*</b>	-016	069	-069

Примітки: 1. Нулі та коми пропущено;

2. \* –  $p \leq 0,1$ ; \*\* –  $p \leq 0,05$ ; \*\*\* –  $p \leq 0,01$ ; \*\*\*\* –  $p \leq 0,001$ ;

3. A – адаптація, S – самоприйняття, E – емоційний комфорт, L – прийняття інших, I – інтегральність, D – прагнення до домінування;

4. E/I – екстраверсія-інтроверсія, H – нейротизм;

5. K – кінестет, A – аудіал, B – візуал.

Кореляційний аналіз дозволив зафіксувати наявність статистично значущих взаємозв'язків між показниками самооцінки психічних станів із показниками

адаптації, емоційної стабільності та домінуючої перцептивної модальності. Порівняльний аналіз цих статистично значущих кореляційних взаємозв'язків дозволив виявити низку особливостей:

1) наявність широкого спектру кореляцій самооцінки психічних станів із показниками адаптації;

2) спостерігаються кореляційні зв'язки між показниками самооцінки психічних станів і показниками симптомокомплексу екстраверсії-інтроверсії й нейротизму;

3) спостерігається кореляційні зв'язки між показниками самооцінки психічних станів та показниками домінуючої перцептивної модальності.

Таким чином, результати даної кореляції підтверджують існування статистично значущі взаємозв'язки між рівнем адаптації та рівнем тривожності в учнів I курсу ( $r=-0,246$ ;  $p\leq 0,1$ ), це говорить про те, що при високому рівні тривожності особи юнацького віку демонструють нижчий рівень адаптації і навпаки, також негативний зв'язок показників адаптації та ригідності на II курсі не сприяють можливостям учнів швидкого переключення з одного виду діяльності на інший, а також пристосовуватись до нових умов. Окрім цього було відмічено і негативний зв'язок між рівнями тривожності та показником рівня прийняття інших на I курсі ( $r=-0,286$ ;  $p\leq 0,1$ ) й інтегральності на II курсі ( $r=-0,316$ ;  $p\leq 0,05$ ), цей факт говорить про те, що зі збільшенням рівня тривожності у таких учнів - зменшився рівень прийняття інших, тобто це респонденти, які не здатні на безумовне поважливе та прихильне ставлення до соціуму та зовнішнього світу загалом, а також зі збільшенням рівня тривожності у них можуть виникати проблеми у взаємостосунках з іншими, вони більше відчують труднощі входження у новий колектив. Показник тривожності також позитивно корелює із показником екстраверсії-інтроверсії на II курсі ( $r=0,500$ ;  $p\leq 0,05$ ). Враховуючи той факт, що в групі учнів II курсу переважає показник екстраверсії – 57%, то саме у цієї категорія учнів спостерігається ослаблений контроль над почуттями і вчинками, можна

спрогнозувати, що саме у таких учнів буде вищий і рівень ситуативної тривожності.

Негативні двосторонні кореляції між показниками «Аудіали та «Візуали» ( $r=-0,638$ ;  $p\leq 0,001$ ) говорять про очевидну залежність цих каналів сприйняття – при збільшенні аудіального каналу відповідно зменшується ступень візуального і навпаки. Також спостерігаються додатні двосторонні кореляційні зв'язки між шкалами «Аудіали» та «Фрустрація», що свідчить про їх взаємопов'язаність, ми можемо припустити, що аудіалам у стані тривожності більш притаманні гострі фрустраційні реакції, що супроводжуються в основному низкою негативних емоцій: гнів, лють, роздратованість, гостре почуття вини, розпач, страх, туга тощо.

Важливо зазначити наявність негативного кореляційного зв'язку між показниками фрустрації та показником сприйняття себе ( $r=-0,323$ ;  $p\leq 0,05$ ) та позитивної кореляції із показником екстраверсії-інтроверсії на I курсі ( $r=-0,270$ ;  $p\leq 0,1$ ). Цей факт свідчить про те, що в учнів із низьким рівнем самоприйняття схильні до збільшення рівня фрустрації, що проявляється у розчаруванні, роздратуванні, тривозі тощо.

Окрім того, було також встановлені негативні кореляційні зв'язки між показником агресивності та показниками самоприйняття ( $r=-0,156$ ;  $p\leq 0,1$ ) і прийняття інших ( $r=-0,247$ ;  $p\leq 0,1$ ) на I курсі, такі результати можуть свідчити про невротичне неприйняття себе та не здатність на прихильне ставлення до оточуючих та проблемах у спілкуванні. Також ми спостерігаємо позитивну кореляцію показників агресивності та показниками екстраверсії-інтроверсії на ( $r=-0,396$ ;  $p\leq 0,05$ ) II курсі і нейротизму ( $r=-0,333$ ;  $p\leq 0,05$ ) на I курсі, що говорить про значний взаємозв'язок між поведінкою екстравертів, яким властиві спонтанні прояви вербальної чи фізичної агресії, негативізм, ворожість, а та у формі демонстрації переваги в силі по відношенню до іншої людини або іншого соціального об'єкта.

Ригідність позитивно корелює із показником прагнення до домінування ( $r=0,276$ ;  $p\leq 0,1$ ) на II курсі, що проявляється незмінності поведінки, переконань, поглядів та авторитарній поведінці.

Отже, аналіз результатів дослідження 1 зрізу показав статистично значущі достовірні відмінності в показниках: тривожності відповідно до курсу навчання, на першому курсі навчання вони значно вищі, а також в учнів, що проживають у місті; самоприйняття відповідно до курсу навчання, що проявляється у дещо завищеному рівні самооцінки в учнів II курсу; емоційного комфорту у групі досліджуваних «неповна сім'я». Порівняльний аналіз взаємозв'язків між показниками самооцінки психічних станів із показниками адаптації, емоційної стабільності та домінуючої перцептивної модальності показав: наявність широкого спектру кореляцій самооцінки психічних станів із показниками адаптації; кореляційні зв'язки між показниками самооцінки психічних станів і показниками симптомокомплексу екстраверсії-інтроверсії й нейротизму; кореляційні зв'язки між показниками самооцінки психічних станів та показниками домінуючої перцептивної модальності.

### **3.2. Дослідження особливостей взаємозв'язків шкільної тривожності із особистісними та мотиваційними показниками особистості учня**

Наступною для вимірювання рівня тривожності в ранньому юнацькому віці було використано методику Дж. Тейлора. Результати дослідження за даною методикою представлені у таблиці 3.4.

Таблиця 3.4.

#### **Особливості тривожності юнаків (N1=47, N2=21)**

Рівень тривожності	I курс	II курс
Нормальний	57%	62%

Продовження таблиці 3.4

Трохи завищений	43%	38%
Високий	-	-
Дуже високий	-	-
Надто спокійний	-	-

Згідно результатів діагностики тривожності в юнацькому віці за даною методикою високий та дуже високий рівні не виявлені у жодного учня. Трохи завищений рівень тривожності в учнів I курсу (проявляється у кожного другого), та й у другокурсників (у кожного п'ятого). Такий рівень тривожності може негативно впливати на емоційно-ціннісне ставлення особистості, що проявляється у самозвинуваченні, імпульсивності та й у сформованості почуття відповідальності, низькій самооцінці страху потерпіти невдачу, обов'язковості, совісності, скромності, конформізмі. Трохи завищена тривожність може впливати на діяльність і розвиток учня, також має негативний вплив на діяльність і розвиток особистості не дивлячись на те, в якому вигляді та в якій формі вона виявляється й відображається на продуктивності діяльності та в першу чергу, в ситуаціях оцінювання. Такі учні проявляють нерішучість та невпевненість у собі, втім вони раціоналізують свій страх та не дають тривозі заволодіти їхньою свідомістю. Нормальний (оптимальний) рівень тривожності розглядається як важливий для найбільш ефективного пристосування до дійсності (адаптивна, мобілізуюча тривога). Учні із нормальним рівнем тривожності найбільш рішучі та впевнені у собі. Для них тривожність розглядається як позитивна мотивація до втілення у життя власних ідей, тривога для таких юнаків та юнок - відчуття раціональне та мотивуюче. У структурі мотиваційної сфери учня, у якого низький рівень тривожності, виступає мотив до досягнення успіху, прагнення на високий рівень самореалізації, у них відсутня потреба в мотивації до успіху, вони проявляють високий інтерес до обраної професії, це ознака готовності людини діяти. Але мобілізуюча функція тривоги діє у досить вузьких межах при сильних і стабільних



переживаннях. Вона може бути і показником дезадаптаційних процесів та наявних емоційних переживань. Типовими причинами виникнення тривоги може бути внутрішній конфлікт, що пов'язаний з невірним уявленням особистості про себе та власні можливості, а також соціальні чинники (взаємостосунки із батьками, друзями, одногрупниками, війна в Україні та напружена соціально-політична ситуація в країні та світі тощо). Причинами ж внутрішнього конфлікту може виступати занижена самооцінка, що стає причиною тривоги, страху, мотивації до невдачі. Надто спокійний рівень тривожності відсутній в обох групах.

Для визначення соціально-психологічних чинників стану тривожності учнів раннього юнацького віку ми також провели дослідження рівня тривожності і за методикою «Шкала Спілбергера – Ханіна». Дана методика дозволила діагностувати два типи тривожності: особистісну та реактивну. Щодо рівня реактивної тривожності, то показник високий у 47% учнів на I курсі та у 39% - на II курсі свідчить про значно високий рівень на обох курсах. Такий показник говорить про наявність переживань та страхів в учнів, які виражаються у відчутті дискомфорту, почутті скутості на фізичному рівні, невпевненості, тиску ситуації та проявляються у вербальних та невербальних ознаках і вказують на наявні емоційні переживання. Помірний – у 32% учнів на I курсі та у 43% учнів на II курсі і відповідно низький у 21% на I та 19% на другому курсі. Досліджуючи ситуативний рівень тривожності, можемо відзначити, що переважна більшість відносяться до середнього рівня, що є доволі високим, але не критичним показником, цей стан відрізняється різною інтенсивністю та часовою нестійкістю в залежності від сили впливу стресової ситуації. Слід зазначити, що показник реактивної тривожності у більшості досліджуваних значно вище показника особистісної тривожності, який становить 43% на обох курсах помірному рівня і 52% низького рівня. Високий рівень особистої тривожності відсутній на обох курсах, що обумовлено легкістю сприйняття життя та життєвих ситуацій. При наявності тривоги це ніяк не впливає на самооцінку, когнітивну, фізичну сферу та ставлення до майбутнього таких учнів. Переважання високого рівня реактивної тривожності при низькому рівні

особистісної тривожності вказує на те, що на стресову ситуацію учні можуть реагувати з більшою напругою і занепокоєнням.

Для визначення наявності статистично значущих відмінностей між показниками тривожності учнів залежно від курсу навчання (1 та 2 курс), а також із врахуванням демографічних особливостей (сільська місцевість / місто) та за статусом сім'ї в якій вони виховуються (повна/ не повна). Показники середніх значень видів тривожності досліджуваних в цих групах мали теж свої достовірні відмінності (за t-критерієм Стьюдента) (див. табл. 3.5).

Таблиця 3.5.

**Порівняльна характеристика середніх значень за показниками тривожності та її видів 2 зрізу (N1=47, N2=21)**

Показники		Види тривожності					
		Реактивна	Особистісна	Шкільна	Самооцінна	Міжособистісна	Загальна
курс навчання	1	39,23	30,48	13,68	16,96	16,23	46,49
	2	40,14	31,00	14,09	14,67	13,29	42,57
	t	-0,424	-0,535	-1,217	<b>2,342**</b>	<b>2,716***</b>	1,617
сім'я	повна	40,63	30,54	14,21	16,46	4,59	45,71
	не повна	38,73	30,76	13,88	16,22	3,33	45,61
	t	0,912	-0,215	0,293	0,269	0,870	0,043
МП	м	40,63	30,54	14,21	16,46	15,04	45,71
	с	38,73	30,77	13,88	16,22	15,98	45,61
	t	0,912	-0,215	0,293	0,242	-0,870	0,043

*Примітки:* 1.\* –  $p \leq 0,10$ ; \*\* –  $p \leq 0,05$ ; \*\*\* –  $p \leq 0,01$ ; \*\*\*\* –  $p \leq 0,001$ .

Статистично значущі достовірні відмінності ми бачимо в показниках самооцінної ( $t=2,342$ ;  $p \leq 0,05$ ) та міжособистісної тривожності ( $t=2,716$ ;  $p \leq 0,05$ ) - відповідно до курсу навчання, що вказує на достатньо вищий рівень тривожності

учнів I курсу у спілкуванні та уявленні про себе і може проявлятися у невдоволенні, невпевненості в собі й зайвій самокритичності. Такі учні часто сором'язливі, їм властива хвороблива реакція на критику, сміх, осуд та непокоїть думка оточуючих про них. Занижений рівень самоповаги і комунікативні труднощі можуть значно знизити їх соціальну активність, у них переважає суперечливий погляд на власне майбутнє.

За результатами *діагностики соціально-психологічної адаптації К. Роджерса і Р. Даймонда* під час другого зрізу було виявлено, що 94% учнів I курсу та 100% II курсу мають рівень адаптації в межах норми, а 6% учнів I курсу мають дещо нижчі показники. В межах норми показники самосприйняття мають 89% учні I курсу та 100% II курсу, нижче норми на I курсі – 11%. Високий показник емоційного комфорту мають 19% опитуваних I курсу та 62% II курсу, в межах норми – 72% учнів I курсу та 100% II курсу, низького – 9% учнів I курсу. Високий рівень сприйняття інших ми спостерігаємо у 2% респондентів I курсу, в межах норми – 94% I курсу та 95% II курсу, нижче норми – 4% I курсу та 5% II курсу. За показниками інтегральності було визначено, що в межах норми 100% учнів I курсу та II курсів. Щодо прагнення до домінування, у всіх респондентів I та II курсів ми спостерігаємо показник в межах норми. Підсумовуючи вище сказане можна зробити висновок, що більшість факторів лежать в межах середнього рівня. Аналіз наведених даних дозволяє дійти висновку, що обидві групи за всіма показниками адаптації є досить однорідними та суттєво не вирізняються, тому можна констатувати той факт що у II семестрі фактично у всі учнів I та II курсів процес адаптації пройшов успішно.

За результатами *методики діагностики особистості на мотивацію до успіху Т. Елерса* ми визначили що за показником рівня мотивації досягнення успіху в учнів I та II курсів у більшості респондентів спостерігаються середній та помірно високий рівні мотивації досягнення успіху. Помірно високий рівень мотивації в учнів склав 24% респондентів I курсу та 19% II курсу, занадто високого – 6% I курсу та 10% II курсу%. Їм властива ініціативність, активність, наполегливість у

досягненні поставлених цілей, здатність долати перешкоди. Продуктивність навчальної діяльності у таких учнів не залежить від зовнішнього локусу контролю, а притаманне домінування внутрішніх мотивів. Середній рівень мотивації досягнення виявлений у 49 % учнів I курсу та 57% II курсу. Для цієї категорії характерними є менша ініціативність та наполегливість у досягненні мети, залежність від зовнішніх стимулів, менша орієнтація на успіх.

Учням з низьким рівнем мотивації, їх виявлено 21% учнів I курсу і 14% II курсу, притаманна невпевненість у собі, відчуття дискомфорту від подолання перешкод, домінування зовнішньої мотивації над внутрішньою, орієнтованість на уникнення помилки.

Для визначення наявності статистично значущих відмінностей між показниками мотивації на успіх та адаптації учнів I та II курсу визначали з врахуванням їх місця проживання та демографічних особливостей (сільська місцевість / місто) та за статусом сім'ї в якій вони виховуються (повна/ не повна). Показники середніх значень адаптації досліджуваних в цих групах мали теж свої достовірні відмінності (за t-критерієм Стьюдента) (див. табл. 3.6).

Таблиця 3.6.

**Порівняльна характеристика середніх значень за показниками адаптації та мотивації на успіх 2 зрізу (N1=47, N2=21)**

Показник и	Показники адаптації та мотивації на успіх						
	A	S	E	L	I	D	M
	Курс навчання						
1	47,32	33,89	18,28	22,79	23,17	15,32	14,00

Продовження таблиці 3.6

2	77,52	38,29	23,90	28,90	22,57	13,86	14,43
t - критерій	-0,112	<b>-2,374**</b>	<b>-4,71 ****</b>	<b>-2,407**</b>	0,546	1,195	-0,351
	Сім'я (повна/не повна)						
повна	77,51	34,26	19,21	24,63	22,72	15,05	13,44
не повна	77,42	36,79	21,38	24,71	23,41	14,33	15,41
t - критерій	0,053	-1,371	1,640	-0,31	-0,650	0,597	<b>-1,687*</b>
	Місце проживання ( місто/село)						
місто	77,79	35,29	19,75	23,37	23,17	13,79	14,96
село	77,34	34,80	20,21	25,24	23,15	15,56	13,51
t - критерій	0,260	0,260	-0,354	-0,716	0,019	1,483	1,241

Примітки: 1.\* –  $p \leq 0,10$ ; \*\* –  $p \leq 0,05$ ; \*\*\* –  $p \leq 0,01$ ; \*\*\*\* –  $p \leq 0,001$ ;

2. А –адаптація, S –самоприйняття, E– емоційний комфорт, L – прийняття інших, I –інтегральність, D – прагнення до домінування;

3. M – мотивація на успіх.

Статистично значущі достовірні відмінності бачимо в показниках самоприйняття ( $t=-2,374$ ;  $p \leq 0,05$ ), емоційного комфорту ( $t=-4,71$ ;  $p \leq 0,001$ ), та прийнятті інших ( $t=-2,407$ ;  $p \leq 0,05$ ) відповідно до курсу навчання. Дані показники свідчать про значно вищий рівень самооцінки, емоційного комфорту та прийняття інших в учнів II курсу, що може проявлятися у розумінні своєї цінності, впевненості у власних силах та можливостях, не зважаючи на критику оточуючих. Ця впевненість допомагає їм протистояти тривалим труднощам, зберігати душевний комфорт та гарне самопочуття.

Достовірні значущі відмінності прослідковуємо також у показнику мотивації на успіх ( $t=-1,687$ ;  $p \leq 0,10$ ) у групі досліджуваних «не повна сім'я».

Згідно цього показника ми можемо передбачити, що учні із не повних сімей значно більше вмотивовані на досягнення успіху, адже в житті їм доводиться спиратися більше на власні сили на шляху до самореалізації та вирізняються наполегливістю та цілеспрямованістю у досягненні мети, але залежні від схвалення і визнання соціумом.

Наступним етапом нашого дослідження є вияв кореляційних зв'язків тривожності та її видів із показниками адаптації та мотивації на успіх. Під час емпіричної перевірки наявності взаємозв'язків між ними було виявлено низку закономірностей (див. табл. 3.7).

Таблиця 3.7.

**Матриця кореляційних взаємозв'язків тривожності та її видів із показниками адаптації та мотивації на успіх ( 2 зріз) (N1=47, N2=21)**

Показники	Курс навчання	Види тривожності					
		Реактивна	Особистісна	Шкільна	Самооцінна	Міжособистісна	Загальна
А	1	<b>-526**</b>	-171	-231	<b>-417**</b>	-256	<b>-360*</b>
	2	-368	-043	-443	<b>-564*</b>	-282	<b>-505**</b>
S	1	-039	-122	-267	-265	109	047
	2	-071	194	-122	-171	-045	-089
E	1	<b>-416**</b>	-178	-229	<b>-305*</b>	-269	-342
	2	-334	-139	-325	-282	-231	-347
L	1	<b>-406**</b>	-133	-224	-241	-114	-243
	2	054	-042	-201	-066	080	-093
I	1	-237	-058	-116	-193	-131	-162
	2	<b>-551**</b>	-346	-283	-356	-388	-390
D	1	096	078	-011	078	058	040
	2	<b>562**</b>	217	324	385	270	<b>488*</b>
M	1	247	-048	-073	070	-031	-062
	2	200	130	123	122	156	235

- Примітки:* 1. Нулі та коми пропущено;  
 2. \* –  $p \leq 0,05$ ; \*\* –  $p \leq 0,01$ ; \*\*\* –  $p \leq 0,001$ ;  
 3. А – адаптація, S – самоприйняття, E – емоційний комфорт, L – прийняття інших, I – інтегральність, D – прагнення до домінування;  
 4. М – мотивація на успіх.

За результатами кореляційного аналізу було виявлено наявність статистично значущих взаємозв'язків тривожності та її видів із адаптацією й мотивацією між групами учні I та II курсу ( $p \leq 0,05$ ,  $p \leq 0,01$ ):

1. Адаптація негативно взаємодіє із загальним показником тривожності ( $r = -0,360$ ;  $p \leq 0,05$ ) показниками реактивної тривожності ( $r = -0,526$ ;  $p \leq 0,01$ ), самооцінної тривожності ( $r = -0,417$ ;  $p \leq 0,01$ ) на першому курсі та показниками загальної ( $r = -0,505$ ;  $p \leq 0,01$ ), самооцінної ( $r = -0,564$ ;  $p \leq 0,01$ ) тривожності на другому курсі. Такі результати взаємопов'язані із дезадаптивними процесами. Юнаки з високим рівнем тривожності мають складнощі, що пов'язані з процесом адаптації, які спостерігаються у неприйнятті себе, конфліктних, напружених стосунках з оточуючими, залежній поведінці, переживанні емоційного дискомфорту та ухиленні від вирішення проблемних ситуацій.

2. Емоційний комфорт негативно корелює із показниками реактивної ( $r = -0,416$ ;  $p \leq 0,01$ ) та самооцінної ( $r = -0,305$ ;  $p \leq 0,05$ ) тривожності на I курсі, що говорить про їх взаємозалежність, адже емоційний комфорт буде значно знижуватися при значних показниках реактивної і самооцінної тривожності, а також, при високому рівні ситуативного емоційного напруження учня, який супроводжується високим рівнем тривоги, спостерігається стан емоційного дискомфорту та ускладнена можливість виявляти позитивні емоції у середовищі в якому перебуває учень, а також знижується здатність юнака адекватно сприймати, оцінювати й розуміти соціальне оточення, що ускладнює ефективність міжособистісної взаємодії. Типовою причиною зниження рівня емоційного комфорту та підвищенням рівнів реактивної та самооцінної тривожності може бути





Продовження таблиці 3.8

1 курс	-1,63830	1,27660	-1,29787	-1,89362	-1,02128	-0,17021	-3,51064
t - критерій	-0,89747	<b>4,644****</b>	-0,45640	<b>-2,40508**</b>	-0,57773	0,08457	<b>-4,28181****</b>
2 курс	-0,66667	0,80952	0,80952	-3,76190	0,33333	0,28571	-5,23810
t - критерій	-1,224	<b>1,994*</b>	<b>2,318**</b>	-1,111	0,725	0,900	<b>-4,745****</b>

Примітки: 1.\* –  $p \leq 0,10$ ; \*\* –  $p \leq 0,05$ ; \*\*\* –  $p \leq 0,01$ ; \*\*\*\* –  $p \leq 0,001$ ;

2. А – адаптація, S – самоприйняття, E – емоційний комфорт, L – прийняття інших, I – інтегральність, D – прагнення до домінування;

3. T- тривожність.

Статистично значущі достовірні відмінності бачимо в показниках: самоприйняття ( $t=4,644$ ;  $p \leq 0,001$ ) на I та II курсі навчання ( $t=1,994$ ;  $p \leq 0,10$ ); прийняття інших ( $t=-2,40508$ ;  $p \leq 0,05$ ) на I курсі; емоційного комфорту ( $t=2,318$ ;  $p \leq 0,05$ ) на II курсі навчання. Такі показники вказують на значне підвищення рівня самоприйняття в учнів на обох курсах в II семестрі, що може бути пов'язано із адаптивними процесами, підвищенням рівня самооцінки, розумінні своєї цінності, вірі у власні сили та можливості та проявлялося у багатьох учнів в активній волонтерській діяльності.

Достовірні значущі відмінності прослідковуємо також у показнику рівнів ситуативної тривожності на I курсі ( $t=-4,28181$ ;  $p \leq 0,001$ ) та II курсі навчання ( $t=-4,745$ ;  $p \leq 0,001$ ). З огляду на високий показник ситуативної тривожності на обох курсах ми можемо припустити, що це пов'язано із страхом перед ситуаціями, які сприймаються учнями як загрозові, мають соціальний характер та втілюється у поведінкових проявах особистості. Ситуативна тривожність визначається напруженістю, занепокоєнням і вегетативним збудженням, суб'єктивним дискомфортом. Безперечно цей стан мінливий та виділяється різною інтенсивністю, проявляється у підвищеному стані неспокою на іспитах, публічних виступах, отриманням сповіщення про повітряну тривогу та масивного ракетного

обстрілу по всій території України та ін. Політично-економічна та соціально-культурна ситуація у нашому суспільстві, особливо зараз в умовах воєнного стану в Україні, є важливими соціальними чинниками, які сприяють підвищенню рівня тривожності, що призводить до труднощів, зокрема, у навчальній діяльності, невизначеністю життєвих цілей і соціального положення тощо.

Отже, аналіз результатів дослідження 2 зрізу показав статистично значущі достовірні відмінності в показниках ситуативної тривожності, а також в показниках самоприйняття, емоційного комфорту та прийнятті інших відповідно до курсу навчання. Достовірні значущі відмінності прослідковуємо також у показнику мотивації на успіх у групі досліджуваних «не повна сім'я». За результатами кореляційного аналізу було виявлено наявність статистично значущих взаємозв'язків тривожності та її видів із адаптацією й мотивацією між групами учні I та II курсу.

### **3.3. Психологічні рекомендації для учнів щодо зниження шкільної тривожності**

Явище шкільної тривожності викликає особливу увагу, оскільки виступає одною з головних ознак шкільної дезадаптації учнів, негативно впливає не тільки на навчання, але й на спілкування, на здоров'я і загальний рівень психологічного благополуччя.

Для реалізації психологічної роботи з учнями, які мають високий рівень тривожності, необхідно враховувати дані особливості учнів. Для зниження і нормалізації рівня шкільної тривожності, підвищення рівня шкільної мотивації, забезпечення особистісного розвитку, підвищення рівня успішності, покращення психологічного клімату в учнівському колективі, необхідно застосовувати такі рекомендації:

1. Юнакам та юнкам з високим рівнем тривожності варто формувати почуття впевненості й успіху. Їм важливо змістити акцент із зовнішньої категоричності, вимогливості, високої значимості постановки завдань на вагоме

осмислення власної діяльності та конкретне планування окреслених завдань.

2. Учням, які мають низький рівень тривожності, навпаки, потрібно пробуджувати активність, зацікавленість, підкреслювати мотиваційні компоненти, висвітлювати почуття відповідальності під час вирішенні різних завдань.

Існує велика кількість різних комплексів прийомів та вправ для зниження рівня тривожності. Питання щодо корекції тривожності розглядалися, А.М. Прихожан [36], С.О. Ставицькою [41] та ін. М.І. Буянов у подоланні тривожності людини відмічає використання бібліотерапії, трудотерапії. До музикотерапії зверталися і В.С. Лобзін, М.М. Решетніков, А.А. Коротаєв, С.Хміль, С. Шабутін та ін.

Важливим напрямом психологічної допомоги, на нашу думку, є навчання учнів певним прийомам і формування навиків поведінки під час стресових ситуацій, підвищення рівня впевненості у собі та самоприйняття.

Опираючись на роботи А.М. Прихожан [37], Є.І. Рогова [43] нами була підібрана низка психокорекційних вправ, що спрямовані на зниження рівня тривожності та розвиток упевненості у собі учнів:

1. «Переінтерпретація» проявів тривоги. Тривожні стани переживають більшість людей, що покращує виконання певного виду діяльності. Відпрацювання цих навичок допомагає своє хвилювання сприймати саме таким чином та користуватися їм для мобілізації власних сил, знань та можливостей.

2. «Налаштування на певний емоційний стан». Учням пропонується подумки пов'язати тривожний, хвилюючий емоційний стан з певною мелодією, пейзажем, кольором, жестом, а спокійний та розслаблений стан з іншою мелодією та уявними образами та кольорами; стан впевненості, спрямованості на перемогу – також з іншими. Коли людина починає хвилюватися, їй потрібно уявити спочатку перші образи, потім другі та повільно перейти до третіх, повторюючи в уяві останні кілька разів.

3. «Вправи на продуктивне дихання». Акцентуємо увагу на важливості ритмічного дихання для зняття напруги та стресу.

4. «Посмішка». Навчання цілеспрямованому управлінню м'язами обличчя. Учню пропонуємо ряд стандартних вправ для послаблення м'язів обличчя і підкреслюємо важливість значення посмішки для зняття нервово-м'язового напруження.

5. «Контроль голосу і жестів». Розкриваємо, як за жестами і голосом можна визначити емоційний стан людини, також наголошуємо, що впевнений голос і спокійні жести можуть мати зворотній вплив – надавати впевненості, та заспокоювати. Необхідно тренуватися перед дзеркалом щоб оволодіти цим контролем.

6. «Мислене тренування». Завчасно уявляється у всіх деталях, що викликали переживання та складних моментах ситуація, яка пробуджує тривогу; детально обдумується і програється власна поведінка в ній.

7. «Приємні спогади». Особі пропонуємо уявити ситуацію, в якій вона почувалася б у повному спокої, розслабленості, задоволення та найяскравіше пригадала всі відчуття, пов'язані з цією уявою.

Отже, проблема розвитку емоційної стабільності, запобігання й корекція як ситуативної, так і особистісної тривожності учнів є дуже важливою. Від її успішного розв'язання багато в чому залежать стан здоров'я, позитивна мотивація навчальної діяльності, адаптивні можливості учня. Педагогічним працівникам необхідно володіти системою психокорекційних вправ для допомоги учням справлятися з тривогою, стресом та напругою, а вирішення педагогічних задач в атмосфері психологічного комфорту та підтримки допоможе розкрити потенціал кожного юнака та юнки.

### **Висновки до розділу 3**

У третьому розділі проаналізовано та представлено результати емпіричного дослідження, на основі яких можна зробити такі висновки:

1. В ході дослідження було встановлено, що тривожність – індивідуальна властивість особистості, риса характеру, яка проявляється в схильності до надмірного хвилювання, стану тривоги в ситуаціях, що загрожують, фрустрацією.

В наслідок підвищеного рівня тривожності відбувається порушення механізмів адаптації у соціумі, як наслідок комбінованих проблем, що виникають на фоні когнітивно-поведінкових та емоційно-вольових відхилень.

2. Кореляційний аналіз дозволив зафіксувати наявність статистично значущих взаємозв'язків між показниками самооцінки психічних станів із показниками адаптації, емоційної стабільності та домінуючої перцептивної модальності. Дані показники вказують на те, що при високому рівні тривожності особи юнацького віку демонструють нижчий рівень адаптації і навпаки. Також, негативний зв'язок показників адаптації та ригідності на II курсі негативно впливає на здатність швидко переключатися з одного виду діяльності на інший та пристосовуватись до нових умов.

3. Виявлено, що рівень тривожності у осіб юнацького віку, що навчаються на I курсі значно вищий на початку навчального року ніж в учнів II курсу, що свідчить про нестійкість сформованості механізмів адаптації, але показники другого зрізу на обох курсах вирівнюються, що є свідченням адаптації учнів до нового навчального закладу. Досліджуючи ситуативний рівень тривожності, можемо відзначити, що переважна більшість відносяться до середнього рівня на обох курсах та є доволі високим у другому семестрі, що може бути обумовлено соціально-політичною ситуацією в країні, але не є критичним показником і говорить про гармонійний рівень розвитку особистості та потреб осіб юнацького віку.

4. Статистично значущі достовірні відмінності ми бачимо в показнику самоприйняття відповідно до курсу навчання, а також у показнику емоційного комфорту у групі досліджуваних «не повна сім'я». Що вказує на значно вищий рівень самооцінки учнів II курсу та вищий рівень емоційного комфорту в учнів, що виховуються одним із батьків. Дані показники свідчать про значно вищий рівень самооцінки, емоційного комфорту та прийняття інших в учнів II курсу, що може проявлятися у розумінні своєї цінності, вірі у власні можливості та силу, критика

оточення для них не має особливого значення. Ці риси допомагають їм чинити опір довготривалим труднощам, зберігати гарне самопочуття та душевний комфорт.

5. Статистично значущі достовірні відмінності ми бачимо в показниках самооцінної та міжособистісної тривожності відповідно до курсу навчання, що вказує на достатньо вищий рівень тривожності учнів I курсу у спілкуванні та уявленні про себе і може проявлятися у невдоволенні, невпевненості в собі й зайвій самокритичності.

6. Виявлено, що показник реактивної тривожності у більшості досліджуваних значно вище показника особистісної тривожності. При наявності тривоги це ніяк не впливає на самооцінку, когнітивну, фізичну сферу та ставлення до майбутнього таких учнів. Переважання високого рівня реактивної тривожності при низькому рівні особистісної тривожності вказує на те, що на стресову ситуацію учні можуть реагувати з більшою напругою і занепокоєнням.

7. Достовірні значущі відмінності прослідковуємо також у показнику мотивації на успіх у групі досліджуваних «не повна сім'я». Ми можемо передбачити, що учні із не повних сімей значно більше вмотивовані та цілеспрямовані на досягнення успіху.

8. За результатами кореляційного аналізу було виявлено наявність статистично значущих взаємозв'язків тривожності та її видів із адаптацією й мотивацією між групами учні I та II курсу. Такі результати взаємопов'язані із дезадаптивними процесами, що знаходять проявлення у конфліктних, напружених стосунках з іншими людьми, неприйнятті себе, відчутті емоційного дискомфорту, ухиленні від вирішення проблемних ситуацій, а також залежній поведінці.

## ВИСНОВКИ

У кваліфікаційній роботі наведено теоретичне обґрунтування та узагальнення матеріалів щодо вивчення соціально-психологічних чинників тривожності у ранньому юнацькому віці, а саме в учнів вищого професійного училища. Було досліджено та визначено теоретичні підходи до проблеми, вивчено основні групи психологічних чинників виникнення особистісної тривожності у юнаків та юнок ( адаптаційні, особистісні, мотиваційні), з'ясовано особливості їх прояву, виявлено взаємозв'язок особистісної тривожності із зазначеними чинниками, обґрунтовано методики щодо вивчення соціально-психологічних чинників стану тривожності в учнів вищого професійного училища.

1. Наукові дослідження проблеми тривожності визначаються нечіткістю між теоретичними наробками та їх експериментальним обґрунтуванням. Науковці сходяться на думці, що непомірні прояви тривожності спричиняють до особистісних внутрішніх протиріч, дисгармонії, супроводжуються емоційним дискомфортом, доказують несприятливий вплив тривожності на фізичне та психічне самопочуття, а також її тісний зв'язок з базовими потребами та мотивами особистості. Поняття «шкільна тривожність» є широким і включає різні аспекти стійкого шкільного емоційного благополуччя. Вона проявляється у хвилюванні, підвищеному неспокої в ситуаціях пов'язаними з навчанням; спілкуванні з батьками та однолітками; очікуванні незадовільного ставлення до себе; негативної оцінки з боку однолітків та педагогів; невпевненості в правильності своєї поведінки, власних рішень, страхом самовираження тощо. Для раннього юнацького віку характерними рисами є нерівномірність та суперечливість розвитку як на міжіндивідуальному, так і на внутрішньоіндивідуальному рівні. У цьому віці вираження тривожності осмислюється по-різному, в залежності від рівня на якому вона сформована. До найбільш значущих чинників, що викликають тривогу, учні старших класів відносять непорозуміння із друзями та рідними, відсутність підтримки, байдужість, занепокоєння щодо власного майбутнього. Тривога у цей період виявляється у поведінковій, когнітивній та емоційній сферах особистості.

Юнаки та юнки розуміють, що для їх поведінки притаманно підвищення активності, або, навпаки, пасивності, а також психосоматичні та психофізіологічні порушення, що розглядається у якості об'єктивних даних її високого рівня.

2. Для реалізації поставленої мети нами було підібрано ряд психодіагностичних методик, використання яких дозволяє емпірично перевірити авторську модель дослідження шкільної тривожності та встановити її соціально-психологічні чинники, а саме: методика «Шкала реактивної (ситуативної) та особистісної тривожності Ч.Д. Спілбергера - Ю.Л. Ханіна, методика «Шкала тривожності» Дж. Тейлора, методика діагностики соціально-психологічної адаптації К. Роджерса і Р. Даймонда, методика діагностики особистості на мотивацію до успіху Т. Елерса, тест-опитувальник Г. Айзенка – ЕРІ, методика самооцінки психічних станів Г. Айзенка, діагностика домінуючої перцептивної модальності С. Єфремцева. Було сплановано процедуру дослідження соціально-психологічних чинників шкільної тривожності учнів вищого професійного училища

3. Аналіз результатів дослідження показав, соціально-психологічними чинниками, що впливають на стан тривожності учнів вищого професійного училища є: адаптаційні, особистісні та мотиваційні. Встановлений показник рівня тривожності в учнів I курсу, що значно вищий на початку навчального року ніж в учнів II курсу свідчить про нестійкість сформованості адаптаційних механізмів у першокурсників, що проявляються у відчутті емоційного дискомфорту, неприйнятті себе, конфліктних, напружених стосунках з оточуючими, соціально-комунікативній незграбності, пасивності, ухиленні від вирішення проблемних ситуацій, а також залежній поведінці. Виявлений високий рівень реактивної (ситуативної) тривожності в учнів I та II курсів зумовлений переживанням соціального стресу та не впливає на самооцінку, когнітивну, фізичну сферу й ставлення до майбутнього юнаків і юнок. Було виявлено також значно вищий показник мотивації на успіх у групі досліджуваних «не повна сім'я». Такі учні



значно більше вмотивовані та цілеспрямовані на досягнення успіху, але залежні від схвалення соціумом.

4. Підготовлено психологічні рекомендації для учнів щодо зниження рівня шкільної тривожності учнів вищого професійного училища. Психокорекційна робота спрямована на розвиток емоційної стабільності, запобігання та корекції рівня як особистісної так і реактивної тривожності. У сучасному стресогенному освітньому середовищі педагогам у роботі із старшокласниками важливо досягнути атмосферу психологічного комфорту та підтримки.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Адамик Н. Соціально-психологічні особливості тривожності підлітків, які навчаються у закладах інтернатного типу. Електронний ресурс: URL: <http://dspace.tnpu.edu.ua/bitstream/123456789/11270/1/62Adamyk.pdf>
2. Альманах психологічних тестів. М. : «КСП», 1999. С. 64 - 68.
3. Аракелов Н., Шишкова Н. Тривожність: методи її діагностики і корекції. Вісник МУ: Психологія. 1998. № 1. С. 18.
4. Бітякова М.Р. Організація психологічної роботи в школі. М. : Досконалість, 1997. С. 77-79.
5. Божович, Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. Спб. : 2009. 398 с.
6. Бреслав Г.М. Емоційна особливість формування особистості в дитинстві: норма і відношення. М. : Педагогіка, 1998. С. 111-113.
7. Вікова психологія. Електронний ресурс: URL: <https://ua-referat.com/uploaded/predmet-zavdannya-ta-metodi-vikovoyi-psihologiyi-vikova-psihol/index3.html> (дата відвідування 01.06.22)
8. Войтко В.В. Корекційна робота з учнями професійно-технічних навчальних закладів з профілактики девіантної поведінки. Збірник корекційних програм. Кропивницький : Методичний посібник. 201. 140 с
9. Волошок О.В. Психологічний аналіз проблеми тривожності особистості. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені І.Огієнка, Інститут психології імені Г.С. Костюка АПН України*. 2010. Вип. 10. 128 с.
10. Гаранян Н.К. Предэкзаменационный стресс и эмоциональная дезадаптация у студентов младших курсов. Социальная и клиническая психиатрия. 2007. 17 (2), С. 38 - 42.
11. Гавришин Т.В. Вивчення проблеми тривожності старшокласників у навчально-виховному процесі. *Збірник наукових праць Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка. Серія «Психологія»*. Дрогобич :

Редакційно-видавничий відділ ДДПУ імені Івана Франка, 2017. Випуск 41. 222 с.  
Електронний ресурс: URL: [https://dspu.edu.ua/filos\\_gum/wp-content/uploads/2016/04/2015\\_1.pdf](https://dspu.edu.ua/filos_gum/wp-content/uploads/2016/04/2015_1.pdf) (дата відвідування 01.06.22)

12. Генинг Г.Н. Психология психических состояний. Сборник статей. Под. ред. А. О. Прохорова. Казань. 1998. 608 с.

13. Гречуха І., Гордієнко Н. Психологічні особливості прояву шкільної тривожності у ранньому юнацькому віці. *100-річчя Поліського національного університету: здобутки, реалії, перспективи: збірник праць учасників Міжнародної науково-практичної конференції*. Житомир: Поліський національний університет. 2022. 678 с.

14. Гордієнко Н.В. Вплив шкільної тривожності на мотивацію до успіху в учнів раннього юнацького віку. *Сімдесят другі економіко-правові дискусії. Серія: Соціальні та гуманітарні науки. За матеріалами Міжнародної наукової інтернет-конференції соціогуманітарного спрямування*. Львів: ФО-П Шпак В.Б. 2023. 214 с.

15. Дарійчук О.П. Психокорекційні засоби профілактики тривожності у осіб юнацького віку. Електронний ресурс: URL: <https://er.nau.edu.ua/handle/NAU/45003>

16. Дмитрова Т.В. Образ „Я" як регулятор міжособистісних стосунків у ранній юності: *дис. кандидата психологічних наук.: 19.00.01*. К. 1993. 187с.

17. Доскін В.А., Лаврентьєва Н.А., Шарай В.Б., Мирошников М.П.  
Електронний ресурс: URL: <https://psytests.org/psystate/san-run.html> (дата відвідування 08.11.21)

18. Забродин Ю.М., Бороздкина А.В., Мусина И.А. Оценка временных интервалов при разном уровне тревожности. *Вестник МГУ, сер. Психология*. 1983. № 4. 153 с.

19. Загальна психодіагностика: основи психодіагностики, немедичної терапії і психологічного консультування. Під ред. А.А. Бодальова, В.В. Століна. М.: Вид-во МІЛІГРАМУ, 1997. 304 с.

20. Зайцев Ю.В. Тревожность в подростковом и раннем юношеском возрасте (диагностика, профилактика, коррекция). Кемерово, 2006. 112 с.
21. Изард К. Страх и виды тревожности. Хрестоматия. Сост. и общая редакция В.М. Астапова. М.: ПЕР СЭ, 2008. 240 с.
22. Елерс.Т. Методика: Мотивація до успіху. Електронний ресурс: URL: [https://stud.com.ua/17007/menedzhment/metodika\\_diagnostiki\\_osobistosti\\_motivatsiyu\\_uspihu\\_elersa](https://stud.com.ua/17007/menedzhment/metodika_diagnostiki_osobistosti_motivatsiyu_uspihu_elersa) (дата відвідування 08.11.21)
23. Каган М.С. Світ спілкування: проблема міжсуб'єктивних відносин. М.: Політгиздат, 1998. С. 37 - 38.
24. Камінська О.В. Дослідження відмінностей самоставлення юнаків з різними показником тривожності. Електронний ресурс: URL: <http://naub.oa.edu.ua/2013/doslidzhennya-vidminnostej-samostavlennya-yunakiv-z-riznym-pokaznykom-tryvozhnosti/>.
25. Качаєва А. Шкільна тривожність: її вплив на розвиток учня. *Психолог*. 2000. № 13. 340 с.
26. Кон И.С. Психология ранней юности. М.: Просвещение, 1999. 536 с.
27. Козлова Е.В. Тривога – як одна з основних проблем, що виникають у дитини в процесі соціалізації. *Теоретичні і прикладні проблеми психології : збірка статей*. Ставрополь, 1997. С. 18 - 30.
28. Лавріненко О.О. Дослідження стану тривожності у студентів молодших та старших курсів. Електронний ресурс: URL: [http://www.rusnauka.com/11\\_EISN\\_2008/Psihologia/30594.doc.htm](http://www.rusnauka.com/11_EISN_2008/Psihologia/30594.doc.htm). (дата відвідування 28.12.21)
29. Лемак М.В., Петрище В.Ю. Психологу для роботи. *Діагностичні методики: збірник*. Ужгород : Видавництво Олександри Гаркуші, 2012. 616 с.
30. Лепихова Л.А. Міжособистісні стосунки. Психологія особистості: Словник-довідник. За ред. П.П. Горностая, Т.М. Титаренко. К.: Рута. 2001. 320 с.
31. Матвєєва Л.В. Комунікативний акт в умовах опосередкованого спілкування. *Вісник МУ. Психологія*. 1996. № 4. 168 с.

32. Матохнюк Л.О. Психологічні прояви тривожності у підлітковому віці. Електронний ресурс: URL: <http://habitus.od.ua/journals/2020/19-2020/29.pdf> (дата відвідування 28.12.21)
33. Микляева А.В. Я – подросток. Программа уроков психологии. СПб. : Издательство «Речь». 2006. 336 с.
34. Москаленко В.В. Соціальна психологія. Підручник. К.: Центр учбової літератури. 2008. 688 с. Електронний ресурс: URL: <https://studentam.net.ua/content/view/3168/97/>
35. Поліщук В.М. Вікова та педагогічна психологія: Навчально-методичний посібник. Суми: ВТД «Університетська книга», 2007. 330 с.
36. Прихожан А.М. Причини, профілактика і подолання тривожності. Психологічна наука і освіта. № 2, 1998. 117 с.
37. Прихожан, А.М. Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика. М.: Московский психолого-социальный институт. 2000. 304 с.
38. Психология. Учебник. Под редакцией А.А. Крылова. М.: «Проспект». 1998. 339 с.
39. Осадько О. Страх як прояв особистісних самообмежень. Психолог. 2004. № 7. С.25 - 27.
40. Ставицька С. О. Психологія. *Збірник наукових праць*. № 2. 1998. 173с.
41. Райс Ф. Психология подросткового и юношеского возраста. СПб.: Питер, 2000. 438 с.
42. Райгородский Д.Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты: учебное пособие. Самара: Издательский Дом «БАХРАХ-М», 2004. 672 с.
43. Рогів Є.І. Настільна книга практичного психолога. Навч. посібник: У 2 кн. - 2-ге вид., перераб. та дод. М: Гума-ніт. вид. центр ВЛАДОС, 1999. Кн. 1: Система роботи психолога з дітьми різного віку. 384с:

44. Роджерс К., Даймонд Р. Методика діагностики соціально-психологічної адаптації Електронний ресурс: URL: <http://um.co.ua/14/14-5/14-55250.html> (дата відвідування 08.11.21)
45. Скрипченко О.В., Долинська Л.В., Огороднійчук З.В. Вікова та педагогічна психологія. Навчальний посібник. Київ. 2009. 400 с.
46. Спилбергер, Ч. Концептуальные и методологические проблемы исследования тревоги. Тревога и тревожность. Хрестоматия. сост. В.М. Астапов. СПб. 2008. С. 85 - 99
47. Спілберг Ч.Д., Ханін Ю.Л. Методика діагностики самооцінки тривожності. Електронний ресурс: URL: <https://mozok.ua/depressiya/testy/item/2703-shkala-trivogi-splbergera-STAI>. (дата відвідування 08.11.21)
48. Томчук С.М., Томчук М.І. Психологія тривоги, страху та агресії особистості в освітньому процесі. Вінниця: КВНЗ «ВАНО», 2018. 200 с.
49. Федорова Л.А., Овадюк В.В.. Шкільному психологу. Усе для роботи. 2017. № 3. 495 с.
50. Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануилов Г.М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. М., 2002. 237 с.
51. Фройд. З. Вступ до психоаналізу. Лекції зі вступу до психоаналізу з новими висновкам. (пер. з нім. П. Таращук). Київ. Електронний ресурс: URL: [http://aps-m.org/wp-content/uploads/2017/03/Vstup\\_do\\_psykhoanalizu.pdf](http://aps-m.org/wp-content/uploads/2017/03/Vstup_do_psykhoanalizu.pdf) (дата відвідування 21.04.22)
52. Фройд З. Гальмування, симптом і тривога. Зібрання творів. 1940 - 1942. Т. 14, 103 с.
53. Халік О.О. Тривожність на початкових етапах професійного становлення особистості. *Проблеми сучасної психології* : зб. наук. пр. 77 К- ПНУ ім. Івана Огієнка, Ін-т психології Г. С. Костюка АПН України. 2014. №. 23. 676 с.
54. Ханін Ю.Л. Межличностная и групповая тревога в условиях значимой совместной деятельности. Вопросы психологии. 2010. № 5. С. 48 - 51.

55. Хорні К. Наші внутрішні конфлікти. Конструктивна теорія неврозів. 1997. С. 42-54.
56. Хорни К. Невротическая личность нашего времени. Перевод с французского В. Большакова. 2006, 188 с.
57. Шевченко Н.Ф. Особистісна тривожність та шкільна адаптованість у підлітків: співвідношення та вікова динаміка. Вісник. Х. 2006. №16. 275 с.
58. Шиліна Н.Є. Основи психології. Навчально-методичний посібник для студентів усіх спеціальностей. Одеса: ОНАЗ ім. О.С. Попова. 2007. 128 с.
59. Ясточкіна І.А. До проблеми тривожності у ранньому юнацькому віці. *Молодь, освіта, наука, культура і національна самосвідомість в умовах європейської інтеграції: Зб. матеріалів X Всеукр. наук.- практ. конф.*, К.: Вид-во Європ. унту, 2007. Т.4. 289 с.
60. Ясточкіна І.А. Екстернальний локус контролю як чинник виникнення особистісної тривожності у ранньому юнацькому віці. Актуальні проблеми психології: Психологія навчання. Генетична психологія. Медична психологія. За ред. С.Д. Максименка. Київ-Кіровоград. 2009. Том. X, Вип.14. С. 490-498.
61. Ясточкіна І.А. Корекція особистісної тривожності у ранньому юнацькому віці. К.: Марич. 2011. 108 с.
62. Ясточкіна І. А. Мотиваційні чинники особистісної тривожності у ранньому юнацькому віці. *Науковий часопис ІППУ імені М.П. Драгоманова*. К.: ІППУ імені М.П. Драгоманова. 2010. № 32 (56). 144 с.
63. Ясточкіна І.А. Особистісна тривожність юнаків як психологічна проблема. Трансформація особистості в умовах соціально-політичних та економічних змін. *Зб. матеріалів Міжнародної, наук.- практ. конф. Чернівці*. 2007. 446 с.
64. Ясточкіна І.А. Особистісні чинники тривожності у ранньому юнацькому віці. *Проблеми загальної та педагогічної психології. Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України*. За ред. С.Д. Максименка. Т.ХІІ, част. 6. К., 2010. 499 с.

65. Ясточкіна І.А. Психологічні чинники виникнення та корекція особистісної тривожності у ранньому юнацькому віці. *Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова*. Київ. Електронний ресурс: URL:  
<https://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/35065/100097998.pdf>
66. Ясточкіна І. А. Прояви тривожності серед студентської молоді. *Вісник Запорізького національного університету. Педагогічні науки*. 2014. № 1. 280 с.
67. Ясточкіна І.А. Теоретичні аспекти дослідження вікових особливостей тривожності та страхів вітчизняними психологами. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова*. К.: НПУ імені М.П. Драгоманова. 2010. № 31 (55). 154 с.
68. Freud S. Hemmung, Symptom und Angst. 1940 - 1942. Т. 14, 103 s.  
<https://www.litres.ru/zigmund-freyd/hemmung-symptom-und-angst/>
69. Segerstrom, S. C., & Miller, G. E. 2004. Psychological Stress and the Human Immune System: A Meta-Analytic Study of 30 Years of Inquiry. *Psychological Bulletin*, 130 (4). DOI: <https://doi.org/10.1037/0033-2909.130.4.601>
70. Spielberger C.D. Anxiety: Current trends in theory and research. N.Y. 1972. Vol. 1.
71. Phillips B.N. School stress and anxiety. N.Y., 1978