ДИПЛОМНА РОБОТА

Взаємовплив індивідуального стилю учбової діяльності та тривожності у студентів

ВСТУП

Координати розгортання сьогочасної соціальної ситуації подекуди затискають індивіда у шори руху освоєння різних множин її прояву. Одночасно скрізь і повсякчас необхідно бути компетентним, комунікативно успішним та розкутим, володіти термінологічним апаратом кількох не суміжних між собою галузей, проявляти адаптаційні навички тощо. Таким чином, формується об’єктивно жорсткий набір критеріїв та вимог до «портрету фахівця нового часу», а ,отже, - й до діяльності в осередкові вищого навчального закладу, як до однієї з базових ланок у підготовці спеціалістів.

Серед числа основних завдань, які постають перед вищим навчальним закладом, як перед інститутом формування майбутнього спеціаліста, слід передусім особливо відзначити завдання виховання якісно нової особистості, котра здатна раціонально організувати власну діяльність, виявляти самостійність, ініціативу, наполегливість в процесі реалізації поставленої мети, ефективно використовувати власні індивідуальні можливості, досягати високих результатів діяльності.

Найбільш актуальним в цьому відношенні є питання про формування у студента, як майбутнього фахівця, оптимального стилю учбової діяльності та подолання проявів основних негативних компонентів особистості, котрі можуть стати деструктивним чинником названому процесі, серед яких особливе місце посідає тривожність.

Індивідуальний стиль учбової діяльності визначається як прийнятна індивідом стійка сукупність прийомів і способів навчальної роботи, обумовлена його індивідуальними особливостями [23]. У сучасній психолого-педагогічній науці дослідження, присвячені вивченню індивідуального стилю діяльності, представлені працями як зарубіжних, так і вітчизняний науковців. Зокрема, В. Мерлін [35] та М. Щукін [60] досліджували проблему взаємозв'язку та взаємовпливу індивідуального стилю діяльності та рівнів інтегральної індивідуальності; О. Зимовіна [11] та Т. Сєрьогіна [52] вивчали когнітивний стиль студентів та його роль в організації навчання і його успішності; структура індивідуального стилю учбової діяльності відображена в дослідженні Є. Клімова [19]. Індивідуальний стиль навчальної діяльності школярів різного віку проаналізовано в дисертації О. Самбікіної [49]. Питання самоорганізації власної навчальної діяльності та формування оптимально-автономного стилю учбової діяльності висвітлено в дослідження О. Конопкіна [22] та Г. Пригіна [43]. Класифікаційний поділ та систематизація стилів учбової діяльності подано в працях А. Колба [58], С. Річмана [58], А. Бейметова [16], Ю. Кулюткина і Г. Сухобської [16]. та інших

Розглядаючи питання впливу тривожності на особистість, варто зазначити, що тривожність - це передусім індивідуальна особливість, котра полягає в підвищеній схильності відчувати неспокій в різних життєвих ситуаціях, у тому числі і тих, об'єктивні характеристики яких до цього не призводять. У загальному своєму вигляді питання тривожності розглядали як ряд зарубіжних вчених З. Фрейд [55], Ч. Спілбергер [6], К. Броннер, Д. Боулбі, К. Ясперс, К. Хорні [59], та ін., так і вітчизніних науковців Л. Гозман, А. Прихожан [40],[41], та ін.

Дослідження впливу тривожності на успішність виконання діяльності визначено в працях Б. Вейнера та К. Шнайдера [5].

Особливе місце займають роботи, присвячені аналізу навчальної тривожності, джерелом продукування якої є традиційна система освіти. Найбільш систематизовані дослідження напрямку вивчення навчальної тривожності представлені роботами А. Прихожан. В своїх дослідження А. Прихожан доходить висновку про те, що тривога як тимчасовий стан, за умови виконання відносно простих видів діяльності, сприяє успішному її виконанню, активізує внутрішній потенціал особистості, сприяє вчасній реалізації поставлених завдань. Проте, за умови розв’язання складних, особливо інтелектуальних завдань, переживання стану тривоги, занепокоєння, неспроможності дезадаптують особистість, блокують тим самим процес пошуку альтернативних та конструктивних рішень [40].

Актуальність теми дослідження пояснюється тим фактом, що, незважаючи на цілком достатній та об’ємно накопичений в сучасному науковому знанні матеріал з проблем впливу тривожності на особистість та її діяльність а також з питань індивідуально-стильових особливостей діяльності індивіда, проблема взаємовпливу тривожності та індивідуального стилю учбової діяльності у студентів є недостатньо вивченою.

Процес освоєння професійними знаннями, уміннями та навичками в умовах виконання основних та одночасно своєрідних вимог навчального плану вимагають від студента як майбутнього фахівця вияву високого рівня самоконтролю, вмотивованості, рішучості, ініціативи, сформованої здатності швидко і самостійно приймати раціонально-продуктивний за кінцевим показником набір рішень. Накоплений тиск навчальних вимог за умови відсутності попередньо сформованого продуктивного стилю учбової діяльності продукує збільшення рівня тривожних переживань та формування тривожності, як константного утворення в структурі особистості студента.

Тривожність як емоційно-афективна характеристика особистості за умови свого частого прояву є блокуючим станом, що мірою інтенсифікації свого деструктивного чину сприяє загальному зниженню рівня якості та продуктивності учбової діяльності; за обставини карбування досвіду отримання критичної оцінки, негативно відбивається на міжособистісній взаємодії у системі «студент-викладач», «студент-студент», «студент-батьки».

Оптимальний стиль учбової діяльності є сукупним синтезом вище зазначених характеристик та основним профілактичним засобом у попереджені стану особистісної та ситуативної тривожності, що формується внаслідок дії накопичених негативних переживань та очікувань критичної оцінки результатів діяльності.

Отже, актуальність і недостатній рівень розробки проблеми означеного дослідження обумовили вибір теми дипломної роботи: “Взаємовплив індивідуального стилю учбової діяльності та тривожності у студентів ".

Об’єкт дослідження: стильові особливості учбової діяльності та тривожності у студентів.

Предмет дослідження: індивідуальний стиль учбової діяльності та рівень прояву особистісної і ситуативної тривожності у студентів-психологів.

Мета дослідження: виявлення та вивчення індивідуально-стильових особливостей учбової діяльності серед студентів-психологів у взаємовпливі з такими емоційно-афективними проявом особистості як тривожність.

Гіпотеза: високий рівень особистісної та ситуативної тривожності є характерним станом для особистості з малоефективним стилем учбової діяльності.

Виконання мети та перевірка гіпотези нашого дослідження передбачає виділення таких диференційованих завдань:

. Відтворити об'єктивну картину наукових дискусій навколо питань стилю учбової діяльності та тривожності;

. Дати визначення тривожності як деструктивного елемента в системі учбової діяльності;

. Назвати коло супутніх щодо тривожності станів та явищ, що обумовлюють та характеризують розвиток порівняно неефективного стилю учбової діяльності;

. Провести експериментальне дослідження на предмет виявлення взаємовпливу між рівнем тривожності та індивідуальним стилем учбової діяльності у студентів;

. На основі проведеного теоретичного та практичного дослідження розробити та запропонувати программу корекції тривожності серед студентів.

Теоретико-методологічною основою дослідження виступили: концептуальні положення автономності-залежності стилю учбової діяльності (О. Конопкін, Г. Пригін); дослідження впливу тривожності на особистість в рамках виконання індивідуально значимих видів діяльності ( А. Прихожан);

Методи дослідження. Для розв’язання поставлених завдань було використано такі методи:

. Теоретичний аналіз проблематики на базі вивчення психолого-педагогічної літератури;

. Емпіричні методи: метод психодіагностичного дослідження, метод графічного представлення даних;

. Статистичний метод лінійної кореляції Пірсона.

Для реалізації та проведення емпіричного дослідження було використано такі методики:

1. Шкала тривоги Дж. Тейлора;

. Шкала оцінки рівня реактивної та особистісної тривожності Ч. Спілберга - Ю. Ханіна;

. Методика мотивації досягнення успіху Т. Елерса;

. Методика мотивації уникнення невдач Т. Елерса;

. Методика визначення стилю учбової діяльності Г. Пригіна.

Характеристика добірки: для проведення дослідження нами були обрані студенти 1-го та 2-го курсу психолого-педагогічного факультету. Загальний об’єм вибірки становив 64особи, віком від 16 до 19 років.

Структура роботи: робота складається зі вступу, трьох частин ( двох теоретичних та одної емпіричної), коротких висновків до кожного розділу, загальних висновків, списку використаних джерел.

РОЗДІЛ 1 СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНА СУТНІСТЬ ПРОБЛЕМИ ТРИВОЖНОСТІ ТА ЇЇ ВПЛИВУ НА ОСОБИСТІСТЬ

.1 Дослідження проблеми тривожності у працях зарубіжних та вітчизняних вчених

Пояснення та вивчення природи тривожності особистості на сьогодні є одним з найбільш експериментально досліджуваних та теоретичних означених питань соціально-педагогічної, психологічної та медичної науки.

Тривога - це смутний, неприємний емоційний стан, що характеризується очікуванням несприятливого розвитку подій, наявністю негативних передчуттів, страху, напруги і хвилювання. Тривога відрізняється від страху тим, що стан тривоги зазвичай безпредметний, тоді як страх припускає наявність об'єкту, що його викликав, людини, події або ситуації.

У психологічному словнику А. Петровского і М. Ярошевского тривожність розглядається як схильність індивіда до переживання й тривоги, що характеризується низьким порогом виникнення реакції тривоги.

На думку Р. Немова, тривожність визначається, як властивість людини переходити у стан підвищеного занепокоєння, відчувати страх і тривогу у специфічних соціальних ситуаціях [39, с. 460].

Тривожність буквально - готовність до страху - стан доцільного підготовчого підвищення сенсорної уваги й моторної напруги в ситуації можливої безпеки. Традиційно до складу тривожності зараховують такі поняття, як тривога, страх, занепокоєння.

Задля розмежування відзначимо, що страх - це афективне (емоційно загострене) відбиття у свідомості людини конкретної погрози для його життя й благополуччя.

Тривога - емоційно загострене відчуття майбутньої погрози. Тривога, на відміну від страху, не завжди є суто негативно сприйнятним, рецептивно освоюване почуття, тому що вона можлива й у вигляді радісного хвилювання, очікування.

У площині природної доцільності, тривога відіграє позитивну роль не тільки як індикатор порушення, але і як мобілізатор резервів психіки. Кожна людина відчуває тривогу, хвилювання або напругу в певних ситуаціях, особливо, коли повинна зробити щось, що знаходиться за межею узвичаєних практик, або підготуватися до цього. Наприклад, виступ перед аудиторією із промовою або складання іспиту. Людина може відчувати хвилювання, йдучи неосвітленою частиною вулиці уночі або коли вона заблукала в чужому місті. Цей вид тривоги вважається нормальним і навіть корисним, оскільки спонукає підготувати виступ, вивчити матеріал перед іспитом, задуматися про те, чи дійсно потрібно виходити на вулицю вночі одному.

У інших випадках тривога є неприродною, патологічною, неадекватною, шкідливою. Вона стає хронічною, постійною і починає з'являтися не тільки в стресових ситуаціях, але і без видимих причин. Тоді тривога не тільки не допомагає людині, але, навпаки, починає заважати їй в її повсякденній діяльності.

В. Давидов трактує тривожність як індивідуальну психологічну якість та особливість, що складається в підвищеній схильності відчувати занепокоєння в будь-яких життєвих ситуаціях, у тому числі й таких суспільних характеристиках та обставинах, які до цього не призводять [46].

Отже, основні конструкти щодо розробки визначення та опису тривожності є такі:

психологічне явище;

індивідуальна психологічна особливість особистості;

схильність людини до переживання тривоги;

стан підвищеного занепокоєння.

Перші спроби дослідити причини виникнення та розвитку тривожних станів особистості знайшли своє відображення у працях видатних клініцистів та психіатрів. Базові дослідження невротичних розладів, а також патологічних переживань, дали змогу виділити поряд із тяжкими емоційними порушеннями більш легкі форми їх прояву. Так неусвідомлений страх, емоційна напруга, безпорадність, тривога у комплексному своєму виражені стали симптомами одного невротичного утворення, що в подальшій історії свого вивчення й отримало назву тривожності.

Згідно поглядів класиків клінічної психології, тривожність є індивідуальною психологічною особливістю, що виявляється у схильності до частих та інтенсивних переживань стану тривоги, а також низьким порогом його виникнення, що, своєю чергою, зазвичай є ознакою властивостей темпераменту і обумовлена слабкістю нервових процесів. Так при трактуванні тривожності як властивості темпераменту («психодинамічна» тривожність, за термінологією В. Мерліна) Н. Данилова , В. Мерлін , Я. Рейковский, Я. Стреляу в якості основних факторів розвитку цієї властивості визнаються вихідні природні передумови - властивості нервової та ендокринної систем, зокрема слабкість нервових процесів [41].

Подальше сумісне теоретичне розроблення проблеми тривожності практиків клінічної психології та психіатрії у спільності з представниками психоаналітичного напрямку психології дали змогу вивести тривожність із суто медико-неврологічної категорії у психологічну. Такий перехід дав змогу створити новий погляд на природу тривожності, виокремити нові суб’єктивно особистісні чинники виникнення тривожного стану.

У історично складеній традиції засновником перших саме психологічних розробок проблеми тривожності особистості прийнято вважати З.Фрейда.

Процес розуміння природи явища тривожності, З.Фрейд визначав як один з найважливіших аспектів у пояснені психічного життя індивідуума. З.Фрейд визнавав необхідність розмежування страху й тривоги, вважаючи, що страх - реакція на конкретну небезпеку, тоді як тривожність - реакція на небезпеку, не відому й не зумовлену чимось. На думку вченого, тривожність є одиним із доступних каналів вичитуванння психічного життя людини і тим фактором, метаситуацію, що цілком здатна призвести до згортання перспективної програми самореалізації. Більш конкретно Фрейд визначав тривожність як неприємне переживання, що сигналізує про небезпечне становище тривожного суб’єкта, а змістом цього явища є почуття невизначеності й безпорадності.

Тривожність характеризується трьома основними ознаками - специфічним почуттям неприємного; відповідними соматичними реакціями (насамперед посиленням серцебиття); усвідомленням цього переживання. Спочатку Фрейд припускав доцільність вичленення несвідомої тривожності, але згодом дійшов висновку про свідоме переживання цього стану, і, як наслідок, обов’язковим розвитком уміння долати небезпеку (за допомогою боротьби або втечі). Містилищем тривожності за З.Фрейдом є структура Его.

З. Фрейд виділяв три основних види тривожності:

) об'єктивною, викликаною реальною зовнішньою небезпекою;

) невротичною, викликаною небезпекою не відомої й не певної;

) моральну, умовно потрактовану ним як «тривожність совісті».

Аналіз невротичної тривожності дозволив З.Фрейду виділити дві її основних відмінності від об'єктивної, тобто від реального страху. Невротична тривожність відрізняється від об'єктивної «у тому, що небезпека є внутрішньою, а не зовнішньою, і в тому, що вона свідомо не зізнається». Основне джерело невротичної тривожності - побоювання потенційної шкоди, що, своєю чергою, може розблокувати клапани цензури і балансу саморегуляції. Невротична тривожність, своєю чергою, поділяється на три основні форми. По-перше, це «вільно плинна», «така, що вільно витає» тривожність, або «готовність у вигляді тривоги», що, як образно зауважує Фрейд, тривожна людина носить усюди із собою і яка завжди готова прикріпитися до кожного більш-менш адекватного об'єкта (як зовнішньому, так і внутрішньому). Наприклад, вона може втілитися у страхові очікування. По-друге, це фобієстичні реакції, які характеризуються невідповідністю інтенсивності переживання та масштабами потенційної загрози ситуації, що їх спричинила, - побоювання висоти, змій, юрби, грому й т.п. По-третє, це страх, що виникає під час істерії й важких неврозів, що характеризуються повною відсутністю зв'язку з якою-небудь зовнішньою небезпекою [56].

Згідно концепції Фрейда, тривожність видозмінює візійний, скомпільований світ наших фантазій шляхом повтору (спорадичного або періодично-тривалого) ситуацій, пов'язаних з випробуваними у минулому досвіді, переживаннями безпорадності. Прообразом таких ситуацій є травма народження.

К. Хорні, головним джерелом тривоги та занепокоєння вбачав не у конфлікті між біологічними потягами та соціальними заборонами, а в дії неправильних людських взаємостосунків. Одним з прикладів проявів такої невірної взаємодії є блокада шляхів задоволення несвідомої потреби у міжособистісній безпеці. Автор ставить головний акцент на ірраціональності суті почуттів тривоги та незахищеності у стані тривожності [ 59, с. 174-180].

Дотичними до поглядів К. Хорні стали концепти С. Саллівана. Відомий як засновник «міжособистісної теорії», автор стверджує, що особистість не може бути ізольована від інших людей, міжособистісних контактів. Дитина із першого дня народження вступає у певні взаємовідносини між людьми, насамперед із матір'ю; надалі сітка контактів і векторів кореспондування комунікативних інтенцій щодо інших шириться, галузиться, перетинається чужими магістралями, десь усікається, таким чином, глобально узалежнюючи нас від навичок правильного моделювання комунікативних стратегій. Адже контакти допомагають задовольнити базові і похідні потреби людського життя у строкатому соціумі. І, навпаки, - дифузія контактної мережі, наявність функціональних лакун - спроможні викликати занепокоєння та тривожність [29,с. 109-114].

С. Саллівен так само, як і К. Хорні, розглядає тривожність не тільки як одне з основних властивостей особистості, але і як фактор, що визначає її розвиток. Рятування від почуття занепокоєння для індивіда стає «центральною потребою» і визначальною силою його поводження. Людина виробляє різні «механізми» порятунку від страху й тривоги.

Е. Фромм підкреслює, що основним джерелом тривожності, внутрішнього занепокоєння є переживання відчуженості, пов'язане із уявленням людини про себе як про окрему особистість, що почуває у зв'язку із цим свою безпорадність перед силами природи й суспільства [ 57 ,с. 358].

Послідовник та учень З. Фрейда А. Адлер в рамках власної теорії індивідуальної психології пропонує новий погляд на причини походження неврозів. На думку А. Адлера, в основі невротичних переживань лежать такі конкретні механізми, як: страх, острах життя, острах труднощів, а також прагнення до певної позиції в групі людей, що індивід у силу яких-небудь індивідуальних особливостей або соціальних умов не міг домогтися, тобто чітко прослідковується, що в основі неврозу лежать ситуації, у яких людина в силу тих або інших обставин, тією чи іншою мірою випробовує почуття тривоги [2, с. 132].

Отже, базові концептуальні дослідження тривожних станів особистості в рамках психоаналітичного та неопсихоаналітичного підходу дали змогу виділити основні детермінанти явища тривожності, і механізми його впливу на окрему особистість зокрема, та в той же час в єдності її дії з соціальним оточенням; розкрити роль об’єктивних та суб’єктивних чинників на прояв емоційно-афективних станів; виокремити та узагальнити набір симптомологічних критеріїв діагностики тривожності в межах норми та патології. Такий попередній фундаментальний теоретико-практичний базис дав змогу розширити та удосконалити подальший ряд наукових пошуків в колі даної проблеми та відкрити шлях новому етапі в досліджені явища тривожності.

Абсолютно новим і в той же час логічно послідовним етапом розвитку дослідження явища тривожності стало введення в загальнонауковий та конкретно психологічний теоретичний та практичний пошук тестового діагностичного інструментарію.

Розробка та апробація найбільш відомих та валідних тестових методик діагностики рівня тривожності особистості пов’язана з ім’ям таких дослідників як Ч. Спілберга, Дж. Тейлора, Р. Теммпла, В. Амена, М. Доркі, Ю. Ханіна, В. Мерліна, Т. Нежнова [5], [47].

Досліджуючи індивідуально-типологічні відмінності у мірі прояву якості, сили та стійкості тривожних переживань, американський учений Дж. Тейлор один із з перших розробив спеціалізовану методику діагностики рівня тривожності. Даний тест з одного боку містив ряд тверджень типу «Мені часто сняться жахи» або «Мене легко збентежити», що дали змогу діагностувати тривожність як в певній мірі стійку рису особистості, а з іншого, питання типу « Я ніколи не спізнювався на побачення чи роботу», що виокремлюють тривожність як реакцію індивідуума на загрозливу ситуацію не лише в аспекті фізичного здоров’я, але й перспективи втрати соціального-статусного благополуччя. Подібна градація дала змогу в подальшому не тільки виявляти тривожність як загрозливо високе чи навдивовижу низьке за ступенем сили свого прояву особистісне утворення, але і виокремити стан тривожності у дві конкретно нові статистично обґрунтовані, єдині та водночас паралельні категорії - особистісну та ситуативну [47, с. 64-69].

Виявляючи природній зв'язок між двома вище зазначеними категоріями, Х. Хекхаузен зазначає, що під впливом обставин, котрі турбують і загрожують людині (біль, стрес, погроза соціальному статусу й ін.) розходження між високо - і слабо тривожними людьми проявляються більш помітно. Особливо значний вплив на поведінку схильних до підвищеної тривожності людей робить страх попередньо пережитих минулих невдач та можливих майбутніх перепитій. Саме тому такі індивідууми особливо чутливі до повідомлень про низьку успішність чи навіть непотрібність їхньої діяльності, що погіршують в подальшому показники якості та продуктивності їхньої діяльності. Навпаки, зворотний зв'язок з інформацією про успіх (навіть вигаданий) стимулює таких людей, підвищуючи їхню діяльність [5].

Дотримуючись аналогічної позиції, Ч. Спілберг встановив, що поведінка завищено тривожних людей у діяльності спрямованої на досягнення успіхів, має наступні особливості:

. Високо тривожні індивіди емоційно гостріше, ніж низько тривожні, реагують на повідомлення про невдачу.

. Високо тривожні люди гірше, ніж низько тривожні, працюють у стресових ситуаціях або в умовах дефіциту часу, відведеного на рішення завдання.

. Страх невдачі - характерна риса високо тривожних людей. Цей страх у них домінує над прагненням до досягнення успіху.

. Мотивація досягнення успіхів переважає в низько тривожних людей. Звичайно вона переважує побоювання можливої невдачі.

. Для високо тривожних людей більшою стимулюючою силою володіє повідомлення про успіх, чим про невдачу.

. Низько тривожних людей більше стимулює повідомлення про невдачу.

. Особистісна тривожність привертає індивіда до сприйняття й оцінки багатьох, об'єктивно безпечних ситуацій як таких, які несуть у собі погрозу.

Задля кращого розмежування особистісної й ситуативної тривожності Ч. Спілберг позначив першу як «Т - властивість», а другу - як «Т - стан». Особистісна тривожність є більше постійною категорією й визначається типом вищої нервової системи, темпераментом, характером, вихованням і набутими стратегіями реагування на зовнішні фактори. Ситуативна тривожність є більш залежною від поточних проблем і переживань - так, перед відповідальною подією в більшості людей вона значно вище, ніж під час звичайного життя. Як правило, показники особистої й ситуативної тривожності зв'язані між собою: у людей з високими показниками особистої тривожності ситуативна тривожність у схожих ситуаціях проявляється більшою мірою. Особливо виражена такий взаємозв'язок у ситуаціях, що загрожують самооцінці особистості. З іншого боку, у ситуаціях, які викликають біль або містять іншу фізичну погрозу, індивідууми, що володіють високими показниками особистісної тривожності, не проявляють якусь особливо виражену ситуативну тривожність [47, с. 59-63].

Узагальнюючи погляди вчених можна припустити, що тривога - це невизначене передчуття, вона неконкретна, «невловима», «безпредметна», може бути наслідком не правильних навичок спілкування; особливі властивості тривоги - почуття непевності й безпорадності перед особою небезпеки. У самому загальному виді тривожність розуміється як негативне емоційне переживання, пов'язане з передчуттям небезпеки. Те, що тривога поряд зі страхом - особлива, що передбачає емоція, пояснює її особливе положення серед інших емоційних явищ.

Дослідження проблеми тривожності у концептах вітчизняних науковців є достатньо різноплановими, але у більшості випадків взаємопов’язані з такими змінними як пізнавальна активність особистості, міжособистісна взаємодія та інші.

С. Рубінштейн визначає тривожність як схильність людини переживати тривогу, тобто емоційний стан, що виникає в ситуаціях об’єктивно невизначеної небезпеки та на ряду з цим виявляється в очікуванні небажаного сюжету розвитку подій [48].

На думку А. Прихожан, на психологічному рівні симптомологічними проявами стану тривожності в першу чергу є відчуття підвищеної, а часто беззмістовної напруги, заклопотаності, занепокоєння, невротичності. За умови свого тривалого деструктивного впливу, такого роду переживання переходять у вищий щабель власного розвитку стаючи більш стаціонарним особистісним утворенням та виражені на даному етапі не лише переживаннями, а конкретними почуттями - невизначеності, безпорадності, безсилля, незахищеності, самітності, хронічному острахові тотальних невдач, неможливості прийняти рішення [40].

Важливою ознакою прояву тривожності, окрім вище зазначених, є наявність «тривожного мислення», головною характеристикою котрого є його селективність: суб'єкт схильний обирати певний змістовно окреслений набір тем з навколишнього життя і при цьому ігнорувати інші. Така стратегія дозволяє суб’єкту вибудувати своєрідну захисну вежу від власної неспоможності що раціонально і прозоро оцінити реалій, через сприйняття ситуації як надскладної, або навпроти, несвідома протидія об’єктивності через визнання власної тривоги даремної та беззмістовної. Відтак тривожність може спричинити викривлення і розлади сприйняття не тільки часу й простори, але й людей, і значень подій [40], [42].

Дослідники Б. Кочубей, Є. Новікова, в рамках діяльнісного підходу, розглядають тривожність як один з головним факторів пливу на процес якості та продуктивності виконання суб’єктом особистісно значимих видів діяльності. Відповідно до цього розрізняють три основні рівні тривоги, пов'язаної з діяльністю: деструктивний, недостатній і конструктивний [26].

І. Імедадзе виділяє два рівні тривожності: низький і високий. Низький необхідний для нормального пристосування до середовища, а високий викликає дискомфорт людини в навколишньому його соціумі [26].

1.2. Особливості впливу тривожності на діяльність особистості

Тривожність особистості, як і будь-яке інше складне психологічне утворення становить собою єдність трьох основних функціональних компонентів - когнітивного, емоційного та операційного. Дезорганізовуючи особистість на цих трьох рівнях, тривожність в прямій залежності впливає на емоційний настрій особистості, характер її пізнавальної активності, світо і само сприйняття, якість та успішність виконання певної задачі.

Як показали дослідження Б. Вейнера й К. Шнайдера, успішність діяльності в «тривожних» й «не тривожних» індивідуумів є змінною залежно від різних умов. Для тривожних особистостей ефективність діяльності збільшувалася більшою мірою, після повідомлень про успішність результатів їхньої діяльності, у той час як «не тривожним» досліджуваним якісно протилежним стимулом слугувала інформація про неякісне виконання ними попередніх завдань [5].

Дослідження А. Прихожан свідчать про те, що тривога як тимчасовий стан, за умови виконання відносно простих видів діяльності, сприяє успішному її виконанню, активізує внутрішній потенціал особистості, сприяє вчасній реалізації поставлених завдань. Проте, за умови розв’язання складних, особливо інтелектуальних завдань переживання стану тривоги, занепокоєння, неспроможності дезадаптують особистість, блокують тим самим процес пошуку альтернативних та конструктивних рішень [42].

А. Прихожан виділяє дві основні категорії тривожності:

1) відкрита - свідомо пережита та проявляється в поведінці й діяльності у вигляді стану тривоги;

) прихована - у різному ступені не усвідомлювана, що проявляється або надмірним спокоєм, нечутливістю до реального неблагополуччя й навіть запереченням його, або непрямим шляхом через специфічні способи поводження [41].

Форма тривожності, на думку А. Прихожан - це особливе сполучення характеру переживання, усвідомлення, вербального й невербального вираження в характеристиках поводження, спілкування та діяльності. Форма тривожності проявляється в стихійно складних способах її подолання й компенсації, а також у відношенні людини до цього переживання.

Три форми відкритої тривожності.

1. Гостра, нерегульована або слабко регульована тривожність - сильна, усвідомлювана, що проявляє зовні через симптоми тривоги, самостійно впоратися з нею індивід не може.

2. Регульована й компенсаторна тривожність, при якій людина самостійно виробляє досить ефективні способи, що дозволяють справлятися із наявною в них тривожністю.

3. Культивована тривожність - у цьому випадку на відміну від викладених вище форм тривожність усвідомлюється та сприймається як коштовна для особистості якість, що дозволяє домагатися бажаного.

Схована тривожність зустрічається істотно рідше, ніж відкрита.

1. «неадекватний спокій». У цих випадках індивід, приховуючи тривогу, як від навколишніх, так і від самого себе, виробляє сильні й негнучкі способи захисту від її, що перешкоджають усвідомленню як певних погроз у навколишньому світі, так і власних переживань.

2. «Відхід від ситуації».

Поводження високо тривожних людей у діяльності спрямованої на досягнення успіхів, має наступні особливості:

Високотривожні індивіди емоційно гостріше, низькотривожні, реагують на повідомлення про невдачу.

Високотривожні люди гірше, ніж, низькотривожні приймають рішення в стресових ситуаціях або в умовах дефіциту часу, відведеного на досягнення поставленого завдання.

Острах невдачі - характерна риса високотривожних людей. Цей острах у них домінує над прагненням до досягнення успіху.

Мотивація досягнення успіхів переважає в низькотривожних людей. Звичайно вона переважує побоювання можливої невдачі.

Для високотривожних людей більшою стимулюючою силою володіє повідомлення про успіх, чим про невдачу.

Низькотривожних людей більше стимулює повідомлення про невдачу.

Особистісна тривожність привертає індивіда до сприйняття й оцінки багатьох, об'єктивно безпечних ситуацій як таких, які несуть у собі погрозу.

Як показали Р. Кеттелл й І. Шейєр, високий рівень тривожності знижує успішність професійної діяльності. Підвищена особистісна тривожність негативно впливає на музикантів, спортсменів й інші види діяльності. Крім того, для таких людей характерною є низька стійкість до монотонної роботи, в порівнянні особами з низькою тривожністю [15, с. 383-386].

Тривожність в значній своїй мірі впливає також на стиль діяльності індивіда. За даними Н. Буксєєвой, що висока тривожність частіше спостерігається в людей з м'яким (ліберальним) стилем діяльності, та мало притаманна для твердих (автократичних) особистостей. Помічено також тенденцію, відповідно до якої, люди з високою особистісною тривожністю мають більше низьку самооцінку й авторитарний стиль діяльності (зокрема серед представників педагогічної сфери діяльності), уникають соціальних контактів. На противагу їм люди з низьким нейротизмом упевнені в собі й прагнуть до активного спілкування з іншими [15,с. 378].

1.3 Особливості впливу тривожності на процес учбової діяльності студентів

Особливим напрямком дослідження впливу тривожності на індивіда є вивчення взаємозв’язку між виявами тривожних станів особистості та реалізації особисто значимих видів діяльності індивіда.

Огляд тривожності як складного багатокомпонентного психологічного утворення в структурі виконання особистістю значимих видів діяльності дозволяє визначити структуру студентської тривожності як класичний тричлен: суб’єкт, об’єкт, зміст тривожних переживань та станів.

Суб’єктом тривожності виступає особистість, що є носієм нестабільної, умовно-залежної або потенційно втраченої ідентичності; своєю чергою, ідентичність студента формується в когнітивному резервуарі таких понять, як «щасливі студентські роки», «майбутній спеціаліст», «нехитрий побут гуртожитку», «сесійні забобони», «студентський капусник» тощо. Зазвичай суб’єкт тривожних станів переймається близькістю події випадання із «стільників» навчальної установи, аніж втратою специфічних відносин у студентському колективі. Отже, емоційно насичені неформальні контакти є вторинним конструктом у структурі тотожної ідентичності учня вищої школи.

Суб’єкт тривожності пластично корелює із об’єктом - узвичаєним, як для його приватної історії адаптації у середовищі вища, набором ситуацій та персоналій, що провокують тривожні переживання, кидають у вир самонавіювання або культивованого страху. Серед числа таких типових стресогенних ситуацій вважаємо за потрібне виділити:

) Ситуацію оцінки. Оцінювання навчальних, науково-пошукових або творчих досягнень студента на етапах поточного, тематичного або заліково-екзаменаційного контролю, а також випадки довільного висловлювання оціночних міркувань збоку викладачів і студентів курсу;

) Ситуацію нереалізованого соціального очікування. Випливає із розпадання образу ідеального «Я» суб’єкта, органічно вмонтованого у картину колективного зичення на етапі первинного знайомства з навчальним закладом або задовго до нього. Молода людина побоюється воднораз розбити на шкалки мрії своїх батьків, «знеславити» родину поміж вуличного, містечкового тощо оточення, вичерпати кредит довіри викладача;

) Ситуацію нереалізованої адаптації. Пов’язується із запланованими «перехідними» моментами навчання, помноженням векторів діяльнісного розвитку і, зокрема, проблемою напрацювання збалансованого ритму поєднання навчання та власне «дорослого життя»: підготовкою до написання курсових та дипломних робіт, проходженням виробничої практики, переходом на заочну (індивідуальну) форму навчання у зв’язку зі створенням власної сім’ї або влаштуванням на роботу, стажуванням тощо. Буквально це означає актуалізацію потреби в розвинених комунікативних навичках та виробленні практичних умінь, опануванням професійно-ділового стилю самопрезентації.

Персоналізовану частину об’єкта формують образи людей, що так чи інакше впливають на тотожність ідентичності студента щодо конкретної особистості:

) Представники конкурентного середовища. Студенти, що напрацювали порівняно більш ефективні механізми психологічної саморегуляції, відзначаються кращими показниками у навчанні, не зрідка користуються особливою увагою викладачів. Палітра висловлення оціночних міркувань вочевидь шириться до включення елементів «вуличної мови», складних композитів академічного стилю та просторічної лексики із пейоративною (зневажливо згрубілою) конотацією, «розкутими» порівняннями, сарказмом, гумором тощо. Отже, межа дотримання етичного коду визначається учасниками комунікації ніби довільно, залежить від пластики розгортання конкретної ситуації.

) Статусно значущі особистості. Своєю чергою, ця категорія усукупнює коло близького спілкування (знайомі та друзі), коло формального спілкування (викладачі, а також посадові особи, що контролюють за організацією навчально-виховного процесу на формальному рівні - наприклад, декан), сім’ю та родинну громаду. Як правило, учасники комунікації послідовно відтворюють зміст свого рольового амплуа через узвичаєні формули структуризації течії розмови та набір мовних кліше.

Поняття змісту у структурі студентської тривожності оформлюють перспективні візії сюжетів про виключення із навчального закладу чи родинного колективу. Інтенсивність «оживлення» такої картинки ззовні забезпечується нанизуванням специфічних рецептивних маркерів, за якими можна зробити висновок про дифузію ідентичного «Я» студента у світі:

) Діалоги із включенням мовних формул, загальнокультурних кліше-ярликів. Вони несуть інформацію про зміну поведінкової стратегії оточуючих стосовно особистості конкретного студента вища, вираження відношень осуду, глузування, критики або небажаного співчуття;

) Предметно-символічні носії оцінки. Зміна свого місця у списках рейтингів навчальних досягнень, переукладання списку розподілу студентів за місцем проходження виробничої практики (замість можливості стажування на престижному підприємстві - робота у «відсталій» організації), записи у заліковій книжці, урізання обсягу грошової допомоги збоку батьків (зокрема кишенькових грошей) тощо;

) Кінестетичні, голосові та мімічно-жестові модуляції у поведінці осіб, що передаюсь оціночні міркування та судження;

) Реструктуризація поведінкових патернів у ситуаціях ритуальної міжособистісної взаємодії. Означають пропуски, монтажні випадання узвичаєних форм привітання або появи нових елементів (обумовлених потребою корекції збоку) у структурі акту соціального ритуалу, радикальну зміну стилю спілкування і т.д. Розробка об’ємної моделі структури студентської тривожності також дозволила нам переглянути погляди на її можливу типологію. Отже, серед характерних типів студентської тривожності ми виокремлюємо навчально-оціночний, особистісний та адаптивний типи. Поняття навчально-оціночної тривожності не тотожний типові реактивної тривожності за концепціє Ч.Спілберга. Під нею розуміється не лише стресові переживання, спричинені близькістю навчальної поразки на етапі виконання контрольних завдань (сесійний період), а й прогнози будь-яких негативних оцінок протягом курсу навчання в цілому на основі емоційної пам’яті про невдалі епізоди студентського життя. Предметно це проявляється у порушеннях ритму, інтонаційного ладу, структури та програми висловлювання; питомим збільшенням частки жестів-маніпуляторів, звукових пауз, частковими проявами невротичного тремору тощо; неадекватності тлумачення реакцій оточення;

Особистісна тривожність пов’язана із звертанням стереотипної програми (щасливого майбутнього після закінчення вища) соціального очікування, резонансом ситуації виключення серед близьких та знайомих людей і, відповідно, втратою суб’єктивно значимого комплексу зовнішнього захисту вираженого у вигляді позитивних погладжувань таких як вияв уваги, турботи, піклування, розуміння, моральної та матеріальної стимуляції.

Адаптивна тривожність виражена у перспективі занурення в кризу збільшення питомої частоти отримання негативної оцінки власне вже професійних знань, умінь та навичок особистості частково сформованих на попередніх етапах проходження навчання, а також у переживаннях з привожу нездатності до ефективного пристосування та використання набору власних комунікативно-ділових якостей.

ВИСНОВОК

1. Проблема тривожності на сьогодні є одним з найбільш експериментально досліджуваних та теоретичних означених питань соціально-педагогічної, психологічної та медичної науки.

2. В історичному проміжку свого теоретичного та практичного вивчення, тривожність неодноразово розглядалась як суто медична, природно обумовлена властивість темпераменту, або ж навпаки, виключно психологічна індивідуальна схильність особистості до частого переживання стану тривоги, занепокоєння, об’єктивно не виправданого страху в різних життєвих ситуаціях.

. У площині природної доцільності, тривожність відіграє позитивну роль не тільки як індикатор порушення, але і як мобілізатор резервів психіки. У інших випадках тривога є неприродною, патологічною, неадекватною, шкідливою. Вона стає хронічною, постійною і починає з'являтися не тільки в стресових ситуаціях, але і без видимих причин.

. В межах виконання суб’єктом особисто значимих видів діяльності, тривожність за рахунок швидкого збільшення стану емоційного напруження, занепокоєння, очікування негативного результату та критичної оцінки, а також культивування тривожних, фіксованих на поперднньо негативно пережитому досвіді думок, часто чинить стихійний, дезаадаптивний, блокуючий діяльність вплив, сприяє зниженню рівня окресленої та спрямованої на успіх мотивації.

. В учбової діяльності, висока тривога позначається на студентові, як суб’єктові тривожних переживань через об’єктивну необхідність частого занурення в стресові ситуації тестових випробувань власних навчальних досягнень, і в той же час особистісних якостей, відбивається на міжособистісній взаємодії у системі «студент-викладач», «студент-студент», «студент-батьки».

РОЗДІЛ 2 ЗМІСТ ТА СТРУКТУРА ІНДИВІДУАЛЬНО СТИЛЮ УЧБОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У СТУДЕНТІВ

.1 Поняття та зміст індивідуального стилю діяльності в розробках вітчизняних та зарубіжних вчених

Аналіз наукових джерел щодо проблематики індивідуального стилю діяльності особистості засвідчив, що це питання по-різному досліджувалось як у вітчизняних, так і в зарубіжних роботах. Водночас необхідно зазначити, що дослідження з індивідуального стилю діяльності інтенсивніше проводились у психологічній сфері на відміну від інших галузей науки.

У психології поняття “стиль” першим використав А. Адлер , засновник індивідуальної психології як напряму у психоаналізі. Класичними з проблеми стилю стали роботи також Г. Олпорта, Д. Ройса та Е. Поула [31], [32].

Стиль, в розумінні А. Адлера - результат взаємодії індивідуальних особливостей людини та соціального середовища, що обумовлюють стратегію та тактику поведінки і характеризують індивідуальний стиль життя, спрямований на компенсацію почуття власної неповноцінності [45, c. 58]. Уявлення про те, що людина є єдиним та гармонійним цілим, складає основну передумову адлеровської психології. А. Адлер дав своїй теорії назву "індивідуальна психологія", так як з латині "individuum" означає "неподільний" - тобто сутність, яку неможливо розділити. Автор виходив з того, що жоден прояв життєвої активності неможливо розглядати в ізоляції, а лише у співвідношенні з особистістю в цілому. На його думку, індивідуум представляє собою єдине ціле, в його мисленні, почуттях, діях, в кожному прояві особистості. Структуру єдиної особистості А. Адлер визначає як стиль життя, який формується творчою силою кожної людини. Ця творча сила впливає на кожну грань людського досвіду: сприйняття, пам’ять, фантазію, мрії, мислення. Вона робить людину архітектором власного життя [45, с. 62].

Починаючи з Г. Олпорта, поняття «стиль» застосовується для розвязання зовсім іншої проблеми, для пояснення єдиного особистісного джерела багатозначності функціональних психічних проявів.

Під стилем розуміється характеристика особистості «інструментального порядку» В. Штерна. М. Олпорт до характеристики особистості відносить «шляхи й прийоми, за допомогою яких забезпечуються мотиви, і ті функціонально-динамічні особливості, за допомогою яких формуються операції» [28].

Аналізуючи особливості дослідження індивідуального стилю діяльності зарубіжними фахівцями, необхідно зазначити, що вони характеризувалися особистісним підходом до означеної проблеми, який дозволив розкрити та описати інструментальну й компенсаторну функції стилю, взаємовплив стилю на особистісні структури і поведінку. Натомість у дослідженнях не розглядалася залежність індивідуального стилю від вимог довкілля, своєрідності діяльності, тобто не усвідомлювався зворотний вплив діяльності, життєвих умов на формування особистості.

Аналіз різноманітних вітчизняних досліджень щодо трактування поняття індивідуального стилю, дозволив систематизувати їх за загальними концепціями. Означені підходи умовно поділено на три групи.

У першій групі підходів стиль розглядається як індивідуально-своєрідна система особистості, обумовлена особливостями її нервової системи та особистісними характеристиками, а класифікації, що входять до означеної групи, побудовані на внутрішніх умовах індивідуального стилю діяльності.

У вітчизняній психології проблема індивідуального стилю діяльності розглядається насамперед у контексті загальної теорії діяльності. Одним з перших дав визначення стилю Б. Теплов, який аналізував його як спосіб успішного виконання діяльності, що залежить від здібностей людини [55, с. 133]. Автор зазначав, що здатність людини до того чи іншого виду діяльності зумовлена її певними індивідуально-психологічними здібностями та їх різноманітним синтезом. Означені положення було відбито в експериментальних дослідженнях Е. Голубєвої [8], C. Гільманова [9, с. 96], В. Небиліцина [38, с. 18] які засвідчили, що індивідуальний стиль діяльності може мати пристосувальне значення у процесі оволодіння професійними навичками.

Друга група підходів розглядає стиль у межах опису людської діяльності з погляду характеристики способу її здійснення як сукупності компонентів діяльності. Класичним для вітчизняної концепції індивідуального стилю виявився підхід, обумовлений В. Мерліним [34],[35] і Є. Клімовим [19], який визначає стиль не як окремі властивості або особливості активності індивідуальності, а як систему типологічно зумовлених засобів і прийомів діяльності. Водночас успішність діяльності виступає ознакою сформованості стилю, а неуспішність - ознакою стихійно сформованого та типологічно неадекватного стилю [19, с. 49].

У структурному підході до стилю діяльності В. Мерліна, індивідуальний стиль позначено як узагальнену характеристику психологічний особливостей особистості, що формуються та виявляються в процесі виконання нею певного роду діяльності. Розглядаючи стиль як особистісний конструкт, В. Мерлін виділяє три основні аспекти його формування. Перший із цих аспектів пов'язаний з поняттям зони невизначеності, як умови формування стилю. На думку вченого, виконання будь-якої діяльності людиною залишає їй можливість виявити власну індивідуальність у висуненні проміжних цілей, виборі засобів для їхнього досягнення й реалізації самої діяльності. Тому «стиль виникає там, де є воля самовираження».

Коли ж діяльність жорстко регламентована й алгоритимізована, то в такій ситуації індивідуальному стилю важко виявитися. Людина, що бачить перед собою розмаїтість способів виконання діяльності, начебто обмежується якимсь одним, котрий і складе стиль її діяльності. Зона невизначеності суб'єктивно обумовлена: там де одна людина бачить велику кількість рішень, інша - тільки одне, тому, зовнішня й внутрішня воля є умовою виникнення стилю діяльності. Другий аспект, що був відкритий під час досліджень індивідуального стилю діяльності, полягає в тому, що для його формування необхідна особистісна включенність у діяльність. Стиль формується лише за умови позитивного відношення до діяльності й прагненні зробити її якнайкраще. Про це свідчать дослідження, які були проведеш на різних професійних і вікових групах.

Третій аспект, що був пов'язаний з розробкою індивідуального стилю діяльності акцентує увагу на системо утворюючий функції. Мерлін розглядав індивідуальність як складну ієрархічну систему, що включає в себе різні рівні організації - від біохімічного до соціально-психологічного, перехідною, ланкою між якими є індивідуальний стиль діяльності. Таке положення стилю обумовлене тим, що він є конструктом, що формується пізніше й опирається при цьому на вже сформовані індивідуальні та особистісні якості, зв'язуючи їх між собою. Більше того, у дослідженнях було виявлено, що стиль часто виконує компенсаційну функцію, допомагаючи людині при виконанні діяльності [34].

Підходи третьої групи акцентують увагу на переосмисленні класичних теорій щодо поняття індивідуального стилю з метою визначення структурного інструментарію стилів різних видів діяльності. В означеній групі підходів стиль розглядається як сукупність різних індивідуальних якостей і системи способів діяльності (К. Абульханова-Славська, А. Маркова, Н. Ніконова, М. Щукін) [1],[31],[32],[60]. Так, А. Маркова і Н. Ніконова заклали в основу свого підходу щодо розгляду індивідуального стилю діяльності поєднання змістових і формально-динамічних характеристик [31, с. 59-61]. Змістова характеристика включає орієнтацію особистості переважно на процес або результат своєї праці. До динамічних характеристик автори віднесли гнучкість, стійкість, переключення, а до результативності - рівень досягнень, загальна задоволеність власною діяльність, прагнення до отримання вищих результатів.

2.2 Індивідуально-стильові особливості учбової діяльності

Значення учбової діяльності як особливого виду діяльності, спрямованого на освоєння індивідом соціального досвіду, постійно зростає. Учбова діяльність у сучасних умовах повинна виконуватися людиною протягом всього її життя. Д. Ельконін називає учбову діяльність другою професією кожної людини, справедливо відзначаючи, що від уміння здійснювати її багато в чому залежить її просування в основній обраній справі [].

За визначенням Д. Ельконіна - В.В. Давидова учбова діяльність - це один з видів діяльності школярів і студентів, спрямований на засвоєння ними за допомогою діалогів (полілогів) і дискусій теоретичних знань з різних сфер суспільної свідомості [,].

Успішність учбової діяльності залежить від багатьох факторів, серед яких провідне місце займають: мотиви, тобто, причини котрі спонукають до навчання, установка (психологічна налаштованість або готовність до діяльності), пізнавальні потреби та інтереси, емотивні особливості, (тривожність, невротичність), цілеспрямованість та інші вольові якості[,7].

У рамках заданої проблематики актуальним постає питання про механізми формування та виховання в суб’єкта учбової діяльності загалом, та студента зокрема оптимального набору поведінкових стратегій взаємодії з іншими учасниками навчального процесу (викладачами, батьками, студентами та ін), побудови та реалізації індивідуально-своєрідної системи оптимізації та раціоналізації власної учбової діяльності на канонах самостійності, ініціативності, послідовності, мотивованості. Від так особливої уваги заслуговує питання формування у студента оптимального-продуктивного стилю учбової діяльності як сукупного утворення з вище перерахованих характеристик.

Стиль учіння - це індивідуально-своєрідні способи засвоєння інформації в процесі учбової діяльності (у більше широкому розумінні - притаманні даному учневі чи студенту стійкі способи взаємодії зі своїм освітнім оточенням).

Термін «стиль учіння» з'явився в західній психолого-педагогічній літературі в 70-х роках минулого сторіччя, характеризував типовий для даного індивідуума (школяра, студента, дорослого) підхід до процесу свого навчання.

Так, початкові спроби пошуку та опису індивідуальних відмінностей в процесі учбової діяльності пов’язані з виділенням біполярних типових стильових характеристик навчання. Першим для вирішення даного завдання використовувалось поняття, як «навчальні уподобання». С. Річман і Е. Грейш виділили три типи біполярних навчальних уподобань, до складу яких входить мотиваційна спрямованість суб’єкта учбової діяльності (наявні або відсутні мотивація на досягнення успішного результату, чітко окреслене коло пізнавальних інтересів, зацікавленість,ініціатива, активність); позиційна лінія поведінки (позначена спрямованістю на співпрацю з учителем та іншими учасниками учбової взаємодії, або ж демонстративне суперництво виокреслене, як протиставлення власної думки та позиції іншим); перевага у виборі змістовного насичення навчальної програми, структури та форми контролю за її виконанням (надання переваги структурованості навчального матеріалу з чітко визначеними формами контролю з боку учителя, чи прагнення до самостійного вибору змісту та структури навчального матеріалу, використання допомоги вчителя як додаткового ресурсу) [].

Зазначені типи навчальних уподобань було виділено на основі дослідження методів, форм та прийомів навчання найбільш «популярних» серед учнівського загалу. На першому місці в даних методах знаходився характер комунікативної взаємодії у діаді «вчитель-учень».

Я. Ентвайстл виділяє чотири основні підходи до учбової діяльності, що своєю чергою в більшій мірі, характеризують мотиваційне відношення учнів до навчання:

орієнтація на розуміння - активний і критичний інтерес до навчального матеріалу, пошук подібних ідей, спрямованість на використання фактів;

2) орієнтація на відтворення - позиція механічного, не осмисленого засвоєння матеріалу, орієнтація на зовнішній контроль;

) орієнтація на досягнення - висока потреба в навчальних успіхах;

) цілісна орієнтація - систематичне засвоєння навчального матеріалу та планування часу витраченого на його вивчення[].

А. Колб розмежовує стилі учбової діяльності відповідно до інтелектуальних особливостей та можливостей індивіда. Згідно з точки зору автора, основними полярними характеристиками інтелектуальних можливостей учнів та студентів є здатність переробки отриманої інформації, конкретність, або ж абстрактність мислення [58,с. 327].

У моделі А.Колба виділено чотири основні стилі учбової діяльності: конвергентний, дивергентний, асимілятивний, аккомадивний.

Конвергентний стиль притаманний учням, котрі особливо вміло вирішують проблеми й мають гарні практичні навички. Люди з дивергентним стилем мислення мають відмінну уяву, а тому здатні генерувати різноманітні нестандартні ідеї. Асимілятивний тип воліє функціонувати на абстрактному рівні, любить розробляти теоретичні моделі, добре уявляє собі, «як повинно бути». Аккомодатор характеризується дією, схильний до ризику, завжди готовий «що-небудь зробити», коли виникає така необхідність [58, с 328].

Розглядаючи стиль учіння як складне, багатокомпонентне та багаторівневе психічне явище Р. Данн, К. Данн разом з Г. Прайс визначили стилі учіння як здатність взаємодіяти суб’єкта учбової діяльності зі своїм освітнім оточенням, яку варто розглядати як деякий репертуар поводження, що формується на основі одночасної дії п'яти факторів. До числа цих факторів ставляться:

фізичні характеристики навчальної ситуації (освітленість приміщення, рівень шуму, температура, оформлення);

емоційно-вольові властивості учня (наполегливість,мотивація, відповідальність);

соціально-економічні умови (роль батьків, групи);

психофізіологічні стани (кінестетичні, слухові, візуальні враження, рівень активності залежно від часу доби);

когнітивно-психологічні властивості (аналітичний-глобальний підхід до свого оточення свого оточення, імпульсивність-рефлексивність, аналітичність-синтетичність[58, с. ].

На ряду з виділенням структурних елементів та рівневих характеристик учбової діяльності, важливим залишається визначення та окреслення функціонального значення стилів учбової діяльності. Так, в сукупності з об’єктивними зовнішніми умовами навчального середовища та функціональними особливостями нервової системи учня, М. Акімова та В. Козлова виділяють пристосувальну та компенсаторну функції учбового стилю. При наявній слабкій нервовій системі, компенсація швидкої втомлюваності настає за рахунок раціонального планування власного робочого режим [].

В межах організації, планування та реалізації індивідом власного навчання особливого значення набуває регулятивна, а точніше саморегулятивна функція стилю учбової діяльності.

Розглядаючи саморегуляцію, як основу виконання будь-якого роду діяльності загалом та учбової зокрема, О. Конопкін чи не вперше наголошується на тому, що потенційні можливості особистості в повній мірі можуть бути ефективно реалізовані лише за умови загальної раціональної самоорганізації та ефективному самоуправлінні учбовою діяльністю.

У свою чергу, під комплексом індивідуальних особливостей саморегуляції автор визначає типові для людини особливості системи психічної саморегуляції, котрі мають стійкий рівень вияву в різноманітних видах її діяльності. До переліку таких індивідуально-стильових особливостей саморегуляції в першу чергу відносять індивідуальні особливості регуляторних процесів, що реалізують системи саморегуляції, такі, як планування, програмування, оцінка результатів діяльності та ін. [,45-46]

Даний підхід дозволив виділити й досліджувати основні ланки системи саморегуляції й реалізуючи їхні регуляторні процеси, а також на їх основі створити модель системи саморегуляції довільної активності людини. «Психічна саморегуляція людиною власної діяльності - пише О.А. Конопкін,- є вищим рівнем регуляції поведінкової активності біологічних систем, що відбивають якісну специфіку реалізуючи її психічних засобів відбиття й моделювання дійсності й самого себе, своєї активності й діяльності, учинків, їхніх підстав» [, 45].

Досліджуючи особливості процесу свідомої саморегуляції учбової діяльності у студентського загалу, автор неодноразово приходить до думки, згідно з якою одним із найбільш вирішальних аспектів успішної учбової діяльності є наявність так званої «ефективної самостійності». Під даним поняттям розуміється наявне уміння самостійно діяти в рамках учбової ситуації, що в свою чергу виключає сторонній вплив у вигляді систематичного контролю, допомоги та стимуляції з боку викладача. Наряду з вище перерахованими якостями, важливою умовою успішності в навчанні є уміння вірно оцінити власні можливості в процесі постановки та прийняття мети, зібраність, наполегливість в досягненні поставленої мети, почуття відповідальності за виконуваний вид роботи та ін. Аналізуючи наявність чи відсутність поданих характеристик, дослідник визначає поняття автономності-залежності як діяльнісно-внутрішньої характеристики суб’єкта в процесі управління власною діяльністю та поведінкою.

Основною характеристикою автономного типу свідомої саморегуляції діяльності є високий рівень самостійності в процесі виконання свідомої діяльності, звичка планувати майбутню діяльність, адекватність у оцінці власних здобутків та об’єктивних умов дійсності, впевненість у собі і у правильності виконуваної діяльності, адекватна самооцінка, звичка та уміння аналізувати причини успіху чи поразки в діяльності, та ряд інших особливостей.

Залежний тип за своєю специфікою є протилежним. Студент, діючий в межах залежного типу, характеризується недостатнім рівнем самостійності в процесі організації діяльності, залежний від постійного контролю та допомоги викладача. Серед основної маси студентів, котрі систематично звертаються за додатковими вказівками під час виконання завдань, найбільше значення становлять саме «залежні». Учбова діяльність студентів даного типу складає враження безсистемної ситуативної тривожності. Такі студенти дійсно потребують допомоги, проте остання не обмежується лише вказівками, контролем, оцінками. В цьому випадку втрачається значна частина важливих функцій саморегуляції. Більш того, в значній мірі ця функція перекладається на іншу людину [, 46-49].

Подібною до класифікації стилів учбової діяльності О. Конопкіна є створена типологія стилів Г. Пригіна. В основі виділених Г. Пригіним «автономного», «змішаного» та «залежного» стилів учбової діяльності, лежать, з одного боку, особливості саморегуляції,а, з іншого, певний рівень особистісних якостей, які складають комплекс ефективної самостійної діяльності. Суб’єкти з «автономним» типом саморегуляції на всіх етапах діяльності демонструють такі якості, як цілеспрямованість, зібраність, розвинений самоконтроль, здатність здійснювати активний пошук інформації, упевненість у своїх силах, знаннях і вміннях та змогу, у випадку необхідності, мобілізувати їх на досягнення поставлених цілей. Іншими словами, студенти з автономними стилем демонструють весь комплекс властивостей, який є базою для успішної свідомої діяльності. У суб’єктів із залежним типом саморегуляції цей комплекс розвинений слабо, внаслідок чого їм часто доводиться звертатися по допомогу у визначенні програми дій чи способів діяльності. Якщо до першої групи можна застосувати термін «самоуправління» діяльністю, то до другої - управління. Суб’єкти зі змішаним стилем поєднують у собі ті якості, обом описаним стилям: цілеспрямованість, зібраність, самоконтроль поєднується в них з недостатньою здатністю до моделювання умов виконання діяльності, що може призвести до зміни критеріїв успішності. В умовах підвищеної складності діяльності успішність саморегуляції наближається до показників «залежних», у ситуаціях невисокої складності - «автономних».

тривожність студент особистість ситуативний

РОЗДІЛ ІІІ ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ВЗАЄМОВПЛИВУ ІНДИВІДУАЛЬНОГО СТИЛЮ УЧБОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ТА ТРИВОЖНОСТІ СЕРЕД СТУДЕНТІВ

3.1 Програма та методи дослідження

В запропонованому дослідженні маємо виявити наявність чи відсутність взаємовпливу між рівнем особистісної та реактивної тривожності серед студентів у сукупності з індивідуально-стильовими особливостями учбової діяльності студентів.

Об’єкт дослідження: стильові особливості учбової діяльності та тривожності у студентів.

Предмет дослідження: індивідуальний стиль учбової діяльності та рівень прояву особистісної і ситуативної тривожності у студентів-психологів.

Мета дослідження: виявлення та вивчення індивідуально-стильових особливостей учбової діяльності серед студентів-психологів у взаємозв’язку з такими емоційно-афективними проявом особистості як тривожність.

Гіпотеза: високий рівень особистісної та ситуативної тривожності є характерним станом для особистості з малоефективним стилем учбової діяльності.

Виконання мети та перевірка гіпотези нашого дослідження передбачає виділення таких диференційованих завдань:

. Відтворити об'єктивну картину наукових дискусій навколо питань стилю учбової діяльності та тривожності;

. Дати визначення тривожності як деструктивного елемента в системі учбової діяльності;

. Назвати коло супутніх щодо тривожності станів та явищ, що обумовлюють та характеризують розвиток порівняно неефективного стилю учбової діяльності;

. Провести експериментальне дослідження на предмет виявлення взаємовпливу між рівнем тривожності та індивідуальним стилем учбової діяльності у студентів;

. Сформулювати на основі даних, отриманих в результаті названого вище дослідження, перелік методичних порад щодо ефективної організації навчального процесу як основної умови вироблення продуктивного стилю учбової діяльності та зниження тривожності серед студентів.

Методи дослідження. Для розв’язання поставлених завдань було використано такі методи:

. Теоретичний аналіз проблематики на базі вивчення психолого-педагогічної літератури;

. Емпіричні методи: метод психодіагностичного дослідження, метод графічного представлення даних;

. Статистичний метод лінійної кореляції Пірсона.

Для реалізації та проведення емпіричного дослідження було використано такі методики:

1. Шкала тривоги Тейлора в адаптації Т. Немчіна ;

2. Шкала оцінки рівня реактивної та особистісної тривожності Ч. Спілберга - Ю. Ханіна;

. Методика мотивації досягнення успіху Т. Елерса;

. Методика мотивації уникнення невдач Т. Елерса;

. Методика визначення стилю учбової діяльності Г. Пригіна.

Характеристика вибірки: для проведення дослідження нами були обрані студенти 1-го та 2-го курсу психолого-педагогічного факультету. Загальний об’єм вибірки становив 63 особи віком від 16 до 19 років.

Структура роботи: робота складається зі вступу, трьох частин ( двох теоретичних та одної емпіричної), коротких висновків до кожного розділу, загальних висновків, списку використаних джерел.

В теоретичній частині проводиться аналіз проблематики деструктивного впливу тривожності на особистість та процес виконання нею індивідуально-значимих видів діяльності (зокрема навчання) а також проблема формування оптимально-продуктивного стилю учбової діяльності.

В емпіричній частині проводиться дослідження взаємовпливу індивідуального стилю учбової діяльності та тривожності серед студентів.

1. Шкала тривоги Дж. Тейлора.

Опитувальник запропонований Дж. Тейлор в 1955 році й призначений для виміру рівня особистісної тривожності. Адаптований Т.А. Немчіним (1966 р.).

Опитувальник складається з 50 тверджень, на які варто дати відповідь "так" або "ні".

Оцінка результатів дослідження з опитувальника проводиться шляхом підрахунку кількості відповідей обстежуваного, що свідчать про тривожність. Кожна відповідь "так" на висловлення 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50 і відповідь "ні" на висловлення 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13 оцінюється в 1 бал.

Сумарна оцінка: 40-50 балів розглядається як показник дуже високого рівня тривоги; 25-40 балів свідчать про високий рівень тривоги; 15-25 балів - про середній (з тенденцією до високого) рівні; 5-15 балів - про середній (з тенденцією до низького) рівні й 0-5 балів - про низький рівень тривоги.

2. Шкала оцінки рівня реактивної (ситуативної) і особистісної тривожності Ч. Спілберга - Ю. Ханіна.

Даний тест є надійним інформативним способом самооцінки рівня тривожності в цей момент (реактивна тривожність як стан) і особистісної тривожності (як стійка характеристика людини).

Розроблений Ч. Спілбергом (США) і адаптований Ю. Ханіним.

Шкала оцінки складається з 2-х частин, що окремо оцінюють реактивну (РТ, висловлення № 1-20) і особистісну (ЛТ, висловлення № 21-40) тривожності.

Показники РТ і ЛТ підраховуються по формулах :

РТ = В1 - В2 + 35

де В1- сума закреслених цифр на бланку за пунктами шкали 3,4, 6, 7, 9, 12, 13, 14, 17, 18;

В2 - сума інших закреслених цифр (пункти 1, 2, 5, 8, 10, 11, 15, 16, 19, 20).

ЛТ = В1 - В2 + 35

де В1- сума закреслених цифр на бланку по пунктах шкали 22, 23, 24, 25, 28, 29, 31, 32, 34, 37, 38, 40;

В2 - сума інших цифр по пунктах - 21,26,27,30,33, 36, 39.

В процесі інтерпретації результат можна оцінювати так: до 30 - низька тривожність; 31 - 45 - помірна тривожність; 46 і більше - висока тривожність.

Значні відхилення від рівня помірної тривожності вимагають особливої уваги, висока тривожність припускає схильність до появи стану тривоги в людини в ситуаціях оцінки його компетентності. У цьому випадку варто знизити суб'єктивну значимість ситуації й завдань і перенести акцент на осмислення діяльності й формування почуття впевненості в успіху.

Низька тривожність, навпаки, вимагає підвищення почуття відповідальності й уваги до мотивів діяльності. Але іноді показники дуже низької тривожності є сигналом витіснення особистістю високої за значимим рівнем тривожності з метою виявити себе в очах оточення з кращого боку.

. Опитувальник дослідження мотивації досягнення успіху Т. Елерса.

Опитувальник призначений для діагностики, виділеної Хекхаузеном, мотиваційної спрямованості особистості на досягнення успіху.

Стимульний матеріал являє собою 41 твердження, на які досліджуваному необхідно дати один з 2 варіантів відповідей «так» або «ні». Ступінь виразності мотивації до успіху оцінюється кількістю балів, що збігаються із ключем.

Нарахування відбувається за принципом: за кожну відповідь «Так» на питання 2, 3, 4, 5, 7, 8, 9, 10, 14, 15, 16, 17, 21, 22, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 32, 37, 41, досліджуваний отримує 1 бал.

Також нараховується 1 бал за відповіді «Ні» на питання: 6, 19, 18, 20, 24, 31, 36, 38,39.

Відповіді на питання 1,11, 12,19, 28, 33, 34, 35,40 не беруть до уваги.

Сумарна оцінка: від 1 до 10 балів є показником низького рівня мотивації досягнення успіху; від 11 до 16 балів: середній рівень мотивації; від 17 до 20 балів:помірно високий рівень мотивації; вище 21 балу: занадто високий рівень мотивації досягнення успіху.

Дослідження засвідчують, що люди, помірковано та сильно орієнтовані на успіх, віддають перевагу середньому рівню ризику. Ті ж, хто боїться невдач, віддають перевагу малому або, навпаки, занадто великому рівню ризику. Чим вище мотивація людини до успіху - досягненню мети, тим нижче готовність до ризику.

Ті, хто сильно мотивований на успіх і мають високу готовність до ризику, рідше потрапляють в різноманітні нещасні випадки, ніж ті, котрі мають високу готовність до ризику, але при цьому для них характерна висока мотивація до уникнення невдач (захисту). І навпаки, висока мотивація до уникнення невдач (захист), є перешкодою мотиву до успіху - досягненню мети.

. Опитувальник дослідження мотивації уникнення невдач Т. Елерса.

Опитувальник ппризначений для діагностики, виділеної Хекхаузеном, мотиваційної спрямованості особистості на уникнення невдач.

Стимульний матеріал являє собою список слів з 30 рядків, по 3 слова в кожному рядку. У кожному рядку випробуваному необхідно вибрати тільки одне із трьох слів, що найбільше точно його характеризує:

Ступінь виразності мотивації до успіху оцінюється кількістю балів, що збігаються із ключем: 1/2; 2/1; 2/2; 3/1; 3/3; 4/3; 5/2; 6/3; 7/2; 7/3; 8/3; 9/1; 9/2; 10/2; 11/1; 11/2; 12/1; 12/3; 13/2; 13/3; 14/1; 15/1; 16/2; 16/3; 17/3; 18/1; 19/1; 19/2; 20/1; 20/2; 21/1; 22/1; 23/1; 23/ 3; 24/1; 24/2; 25/1; 26/2; 27/3; 28/1; 28/2; 29/1; 29/3; 30/2, де за кожну таку відповідь нараховується 1 бал.

В загальному результаті чим вищий сумарний бал, тим вищим є показник мотивації уникнення невдач; від 2 до 10 балів: низька мотивація до захисту; від 11 до 16 балів: середній рівень мотивації; від 17 до 20 балів: високий рівень мотивації; понад 20 балів: занадто високий рівень мотивації до уникнення невдач, захисту.

Дослідження Д. Мак-Клеланда показали, що люди з високим рівнем захисту, тобто страхом перед нещасними випадками, частіше потрапляють у подібні неприємності, чим ті, які мають високу мотивацію на успіх. Дослідження показали також, що в людей які мають острах невдач (високий рівень захисту), перевага надається малому або, навпаки, надмірно високому ступеню ризику, де невдача не загрожує престижу. Німецький учений Ф. Буркард затверджує, що установка на захисне поводження в роботі залежить від трьох факторів:

 ступеня передбачуваного ризику;

 переважної мотивації;

 досвіду невдач на роботі.

Підсилюють установку на захисне поводження дві обставини: перше - коли без ризику вдається одержати бажаний результат; друге - коли ризиковане поводження веде до нещасного випадку. Досягнення ж безпечного результату при ризикованому поводженні, навпаки, послабляє установку на захист, тобто мотивацію до уникнення невдач [ ].

. Опитувальник визначення стилю учбової діяльності Г. Пригіна.

Опитувальний розроблено та апробовано в Пригіним Г. в 1984 році. Створений з метою діагностики стиля учбової діяльності серед учнів та студентів, опитувальник визначає три базові стильові характеристики учбової діяльності - «автономність», «залежність», «невизначеність».

Опитувальник містить 18 тверджень на які досліджуваному пропонується відповісти «так» або «ні», в залежності від його індивідуальних властивих йому характеристик.

Дані підраховуються шляхом нарахування балів у випадку відповідності наданих відповідей з ключеві тесту, по 1 балу за кожну таку відповідь.

Сумарний кінцевий результат за тест рівний 7 та менше балів, свідчить про «залежний» стиль учбової діяльності. У випадку 11 балів та більше наявний «автономний» стиль. За результату рівного 8 балам, варто говорити про окремий тип, як «невизначений», що є показником наявності у досліджуваного характеристик притаманних для двох вище зазначених стилів.

Розглянемо аналіз проведеного дослідження згідно з вище перерахованих методик.

Методика діагностики особистості на мотивацію досягнення успіху Т. Елерса. Згідно з вимог тесту опитуваним потрібно було дати відповідь на 41 запитання. Відповідно до ключа обчислюються отримані бали. За даною методикою ми отримали такі результати: 3,1% студентів І курсу показали низький рівень мотивації до успіху, 50,0% - середній рівень, 34,4% помірно високий рівень та 12,5% - дуже високий рівень мотивації до успіху. Результати тестування для ІІ курсу розподілились наступним чином: 3,1% студентам відповідає низький рівень мотивації досягнення успіху, 46,9% - середній рівень, 40,6% помірно високий рівень та 9,4% високий рівень.

Методика діагностики особистості на мотивацію до уникнення невдач Т. Елерса. Дана методика була описана вище, тому зосередимося на представленні результатів, і так: 9,4% студентів І курсу отримали низький рівень, середній рівень мотивації до уникнення невдач показали 53,1%, високий - 25,0% та 12,5% студентів отримали дуже високий рівень до уникнення невдач. Результатам дослідження мотивації до уникнення невдач серед студентів ІІ курсу відповідає наступний показник: 34,4% показали низький рівень мотивації уникнення, середній рівень мотивації до уникнення показали 37,5%, високий 15,6% та дуже високий рівень 12,5%.

Отримані результати по вище зазначених методиках, ми представили у вигляді гістограм, які представлені нижче ( Див. Малюнок 1, Малюнок 2):



Малюнок 1



Малюнок 2

Обробка даних по шкалі тривоги Дж. Тейлора, призначеної для виміру особистісної тривожності, показала наступні результати ( Див. Таблиця 3.1):

Таблиця 3.1 Результати отримані за методикою Дж. Тейлора

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| Показники | Групи студентів І курсу | | Групи студентів ІІ курсу | |
|  | Абс. знач | % | Абс. знач | % |
| Дуже високий рівень | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Високий рівень | 7 | 21,9 | 5 | 15,6 |
| Середній з тенденцією до високого | 16 | 50 | 9 | 28,1 |
| Середній з тенденцією до низького | 9 | 28,1 | 14 | 43,8 |
| Низький рівень | 0 | 0 | 4 | 12,5 |

Отримані дані можна розмежувати на п'ять рівнів: дуже високий, високий, середній (з тенденцією до високого), середній (з тенденцією до низького), низький. Дуже високий рівень перебуває в проміжку [40-50 балів], високий [25- 40], середній (з тенденцією до високого) [15- 25], середній (з тенденцією до низького) [5-15], низький [0-5].

Як показали результати даної методики, для студентів першого року навчання характерним за своїм показником є середній (з тенденцією до високого) рівень тривожності, а саме для 50,0% досліджуваних. У 28,1% студентів першого курсу спостерігається середній ( з тенденцією до низького) рівень тривожності. Високий рівень тривожності виявлено у 21,9% студентів. Показників що відповідають дуже високому та низькому рівню прояву особистісної тривожності не виявлено.

Результати тестування серед студентів другого курсу показали, що для даної категорії досліджуваних характерним є середній рівень тривожності (з тенденцією до низького), відповідно для опитуваних 43,8%. Середній рівень (з тенденцією до високого) спостерігається у 28,1%, низький у 12,5. Високий рівень тривожності виявлено у 15,6% студентів. Показників що відповідають дуже високому рівню прояву особистісної тривожності не виявлено.

Відповідно до результатів нашого дослідження показники підвищеної особистісної тривожності більш характерно виражені у студентів саме першого курсу. У 50% досліджуваних першого року навчання виявляється (середній з тенденцією до високого) рівень тривожності та високий рівень у 21,9%. При цьому показник середнього рівня (з тенденцією до низького) спостерігається лише у 28,1%. Порівняно результати тестування для другого курсу показали, що для даної категорії досліджуваних, у розмірі 43,8%, притаманним є більш низький за своїм показником та конструктивно оптимальний рівень тривожності, а саме середній (з тенденцією до низького).

Такий результат говорить про те, що для більшості студентів першого курсу частим є переживання стану тривоги, занепокоєння, невротичності, невпевненості у собі, залежності від зовнішньої оцінки .

Натомість досліджувані другого року навчання для котрих характерним є більш низький рівень особистісної тривожності ( середній з тенденцією до високого та низький) не відчувають внутрішній дисбаланс, перебувають у стані врівноваженості. Про те, варто зазначити, що в деяких випадках низька тривожність, навпаки, вимагає підвищення почуття відповідальності й уваги до мотивів діяльності. Іноді дуже низька тривожність є показником активного витіснення особистістю високої тривоги з метою демонстрації власної персони з більш яскравого та так би мовити «вигідного ракурсу».

За шкалою оцінки рівня реактивної (ситуативної) і особистісної тривожності Ч. Спілберга - Ю. Ханіна, проведеної нами після методики Дж. Тейлора, були отримані наступні бали (Див. Таблиця 3.2).

Таблиця 3.2 Результати отримані за методикою Ч.Спілберга-Ю.Ханіна

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Показники | | | Групи студентів І курсу | | Групи студентів ІІ курсу | |
|  | | | Абс. знач | % | Абс. знач | % |
| Рівень тривожності | реактивної | низький | 5 | 15,6 | 9 | 28,1 |
|  |  | помірний | 13 | 40,6 | 18 | 56,3 |
|  |  | високий | 14 | 43,8 | 5 | 15,6 |
|  | особистісної | низький | 8 | 25 | 12 | 37,5 |
|  |  | помірний | 13 | 40,6 | 16 | 50 |
|  |  | високий | 11 | 34,4 | 4 | 12,5 |

В процесі інтерпретації результат оцінюється в інтервальному ряду. У проміжку, що містить кількість балів нижче за 30 - визначається низький рівень тривожності; в інтервалі [31 - 45] балів - визначається помірний рівень тривожності; 46 балів і більше - високий ступінь тривожності.

Згідно з результатів представлених у вищенаведеній таблиці (Див. Таблиця 3.2), більшість студентів першого курсу показали помірний рівень особистісної тривожності у вигляді 40,6% та високий рівень реактивної тривожності - 43,8%. Серед більшості студентів другого курсу низький рівень реактивної тривожності - 37,5% та помірний рівень особистісної тривожності - 50%. Від так, можна зробити висновок, що для основної маси студентів обох курсів в особистісному плані характерним є брак недостатніх за своєю мірою спокою та рівноваги, часте почуття внутрішнього дискомфорту, непевність у собі, скутість.

Що ж стосується ситуації наявного високого рівня реактивної тривожності у студентів першого курсу, то в даному випадку місце має припущення, що для 43,8% першокурсників стан тривоги проявляється у психічній напрузі, заклопотаності, занепокоєнні, котрі в ситуації навчального процесі в першу чергу представлені у вигляді тривожних очікувань ситуації негативного зовнішнього контролю, підвищеної критики навчальних здобутків та досягнень як збоку викладачів та колег по навчанню, так і з боку батьків, друзів, знайомих, родичів.

Ситуативна тривожність як така породжується об'єктивними умовами, що містять імовірність отримання протилежного до успішного результату (зокрема, у ситуації оцінки здатностей і досягнень особистості). У таких умовах тривожність може відігравати позитивну роль, тому що сприяє концентрації енергії на досягненні бажаної мети, мобілізації резервів організму й особистості для подолання можливих труднощів. Про те у разі перетину межі продуктивно-оптимального рівня, ситуативна тривожність стає основним дезактиватором діяльності. Блокуючи активність суб’єкта через механізми дії «тривожного мислення» та , ситуативна тривожність формує підгрунття для розвитку невпевненості у результатах цінності власної діяльності, знижує загальний рівень мотивації досягнення успішних результатів та пошуку конструктивних рішень і альтернатив. Тобто ситуативна тривожність має пристосувальний характер, якщо не перевищує певного оптимального рівня.

Загалом, можна припустити, що саме в ситуації учбової діяльності у студентів першого курсу проявляється високий рівень ситуативної тривожності в порівнянні зі студентами другого курсу. Це говорить про більшу сформовану стійкість у другокурсників до стресових обставин та ситуацій, відсутності емоційної напруги, загальній виваженості та констуктивізмі. Далі було проведено дослідження визначення індивідуально-стильових особливостей учбової діяльності серед обраних досліджуваних. З метою реалізації поставленого завдання було обрано опитувальник визначення стилю учбової діяльності Г.Пригіна. Даний опитувальник допомагає визначити наявний стиль виконання учбової діяльності серед учнів та студентів. Згідно з позиції автора методики Г.Пригіна, стиль учбової діяльності різниться за трьома основними поведінково-діяльнісними параметрами: автономність, як пізнавальна самостійність, ініціативність, послідовність, цілеспрямованість, висока мотивованість на досягнення успішного результату, притаманні планування та прогнозування діяльності відповідно до об’єктивних умов, розвинений самоконтроль; залежність - виражені непослідовність, стихійність у плануванні діяльності, підвищена емоційність, залежність від сторонньої допомоги, оцінки, орієнтація та поради та готові шаблони діяльності; невизначеність - рівнозначно компонентно насичений стиль, для якого притаманними є як риси автономії, так і залежності. Отримані дані показані у таблиці (Див. таблиця 3.3).

Таблиця 3.3 Результати отримані за методикою Г.Пригіна

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| Показники | Групи студентів І курсу | | Групи студентів ІІ курсу | |
|  | Абс. знач | % | Абс. знач | % |
| Автономність | 9 | 28,1 | 17 | 53,1 |
| Невизначеність | 11 | 34,4 | 6 | 18,8 |
| Залежність | 12 | 37,5 | 9 | 28,1 |

Оцінка результатів тесту шляхом підрахунку кількості набраних балів. Сума балів від 7 та менше балів, свідчить про «залежний» стиль учбової діяльності. У випадку 11 балів та більше - «автономний». За результату рівного 8 балам, варто говорити про окремий тип, як «невизначений», що є показником наявності у досліджуваного характеристик притаманних для двох вище зазначених стилів.

Проаналізувавши отримані дані, ми з'ясували, що для 37,5% студентів першого курсу характерним є залежний стиль учбової діяльності, а для 34,4% невизначений. Автономний стиль учбової діяльності виявлено у 28,1% першокурсників. Серед студентів досліджуваних другого курсу найбільш розповсюдженим виявився автономний стиль-53,1%, невизначений у 18,8% та залежний у 28,1%. Даний результат в більшій мірі вірогідності може бути пов'язаний з високими показниками за рівнем ситуативної та особистісної та тривожності, попередньо сформованими в умовах шкільного навчання поведінковими стратегіями, мотиваційною спрямованістю, рівню впевненості у собі, характерними особливостями умов та вимог ситуації навчання в умовах університету.

Проведемо порівняльний аналіз отриманих результатів по проведених методиках, де розглянемо й зрівняємо кількість балів у процентному відношенні за кожною методикою.

Як показало дослідження, простежується взаємозв'язок між показниками по шкалах високого рівня ситуативної тривожності у студентів першого курсу та залежного індивідуального стилю учбової діяльності. В свою чергу серед студентів другого курсу на ряду з показником автономності наявний низький рівень ситуативної тривожності.

3.2 Кореляційний аналіз ситуативної та особистісної тривожності студентів у взаємовпливі з індивідуальним стилем учбової діяльності

Кореляційний аналіз - це комплекс методів статистичного дослідження взаємозалежності між змінними, зв'язаними кореляційними відносинами. Кореляційними вважаються такі відносини між змінними, при яких виступає переважно нелінійна їхня залежність, тобто значенню будь-який довільно взятої змінної одного ряду може відповідати деяка кількість значень змінної іншого ряду, що відхиляються в ту або іншу сторону від середнього.

Існуючі процедури кореляційного аналізу дозволяють визначити ступінь значимості зв'язку, установити міру й напрямок впливу одного з ознак (X) на результуючу ознаку (Y) при фіксованому значенні окремих змінних (кореляція приватна), виявити ступінь і спрямованість зв'язку результуючої ознаки (Y) із сукупністю змінних x1,…xr (кореляція множинна). Кореляційному аналізу підлягають як кількісні, так й якісні ознаки.

Коефіцієнт кореляції - це величина, що може варіювати в межах від +1 до -1. У випадку повної позитивної кореляції цей коефіцієнт дорівнює плюс 1, а при повної негативної - мінус 1. У випадку якщо коефіцієнт кореляції дорівнює 0, обидві змінні повністю незалежний друг від друга.

У гуманітарних науках кореляція вважається сильної, якщо її коефіцієнт вище 0,50; якщо ж він перевищує 0,90, то кореляція вважається дуже сильної, середня ступінь кореляції вважається в тому випадку, якщо показник розподіляється в проміжку від 0,3 до 0,49. Однак для того, щоб можна було робити висновки про зв'язки між змінними, велике значення має об'єм вибірки: чим вибірка більше, тим достовірніше величина отриманого коефіцієнта кореляції.

Для ефективного використання обчислювальних коефіцієнтів кореляції необхідно представити наявну числову інформацію у відповідному вигляді.

Треба виділити коефіцієнти кореляції, величина яких перевищує критичні значення. У психології найчастіше розглядають два рівні вірогідності 0.05 й 0.01 (див. табл. 3.4).

Доцільно виділити серед інші коефіцієнти кореляції, що перевищують ці рівні вірогідності. Рівень значимості - це ймовірність того, що ми порахували розходження істотними, а насправді вони випадкові.

Коли ми вказуємо, що розходження достовірні на 5%-му рівні значимості або при p?0,05, маємо на увазі що ймовірність їхньої невірогідності, становить 0,05.

Коли ми вказуємо, що розходження достовірні на 1%-му рівні значимості або при p?0,01, маємо на увазі, що ймовірність їхньої невірогідності становить 0,01.

У психології прийнято вважати нижчим рівнем статистичної значимості 5%-му рівень (p?0,05): достатнім - 1%-му рівень (p?0,01) і вищим 0,1%-й рівень (p?0,001), тому в таблицях критичних значень звичайно приводяться значення критеріїв, що відповідають рівням статистичної значимості p?0,05 й p?0,01, іноді - p?0,001.

Таблиця 3.4 Критичні значення коефіцієнта кореляції Пірсона

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| P N | 0.05 | 0.01 |
| 4 | 0. 950 | 0. 990 |
| 5 | 0. 878 | 0. 959 |
| … |  |  |
| 16 | 0,47 | 0,59 |
| 18 | 0,44 | 0,56 |
| 22 | 0,40 | 0,52 |
| … |  |  |
| 28 | 0,36 | 0,46 |
| 30 | 0,35 | 0,45 |
| … |  |  |
| 38 | 0,33 | 0,42 |

Критичне значення коефіцієнта кореляції Пірсона для нашої вибірки становить 0,35 з імовірністю допущення помилки 0,05 й 0,45 з імовірністю допущення помилки 0,01. Це свідчить про кореляційний зв'язок помірного ступеня між ситуативною тривожністю та індивідуальним стилем учбової діяльності. Відзначимо, що в таблиці значень критичні числа вказуються без обліку знака.

Емпіричне значення, тобто коефіцієнт кореляції Браве - Пірсона розраховують за формулою:



де ΣXY - сума отриманих даних з кожної пари;- число пар;- середня для даних змінної X;- середня для даних змінної Y;

( ) - середнє значення по всій вибірці.

уx - стандартне відхилення для розподілу х;

уy - стандартне відхилення для розподілу y.

Статистична обробка результатів нашого дослідження проводилася за допомогою коефіцієнта кореляції Пірсона. Пошук взаємозв’язку між рівнем прояву особистісної тривожності за методикою Дж. Тейлора та індивідуальним стилем учбової діяльності за методикою Г.Пригіна серед студентів І та ІІ курсів не дав статистично значимого результату, і відповідно між показниками тривожності та стилем учбової діяльності зв’язку не простежується.

Дані отримані в ході проведеного кореляційного аналізу між показниками рівня прояву особистісної тривожності за методикою Ч.Спілберга-Ю.Ханіна та між показниками стилю учбової діяльності за методикою Г. Пригіна серед студентів І та ІІ курсів також визначили ситуацію, що є аналогічною до попередньої:

1. : Кореляція між змінними X та Yне відрізняється від нуля.

. : Кореляція між змінними X та Y відрізняється від нуля.

Розрахунок коефіцієнта кореляції Пірсона проводиться за формулою:



Де: х - значення, прийняті змінної Х,

в - значення, прийняті змінної Y,- число пар,

σx - стандартне відхилення для розподілу х,

σy - стандартне відхилення для розподілу y,

( ) - середнє значення по всій представленій вибірці.

Число ступенів свободи k = n-2 = 32 - 2 = 30.

Критичні значення для коефіцієнта кореляції, що обчислюється:кр. = 0,45 для р 0,05 й r кр. = 0,35 для р 0,01 (у таблиці значень критичні числа вказуються без врахування знаку).

Емпірична величина коефіцієнта кореляції відповідно до формули 1, для показників рівня особистісної тривожності та стилю учбової діяльності серед студентів І курсу становить r эмп. = -0,16 , а r кр. (р 0,01) = 0, 35. Величина розрахункового коефіцієнта кореляції потрапила в зону не значимості. Отже, відкидається, і приймається, тобто кореляційний зв'язок не відрізняється від нуля. Таким чином, між змінними Х та Y відсутній кореляційний зв'язок.

Розраховуючи емпіричну величину коефіцієнта кореляції відповідно до формули 1, між показниками рівня особистісної тривожності та стилю учбової діяльності серед студентів ІІ курсу, ми одержали r эмп. = -0,043 , а r кр. (р 0,01) = 0, 35. Величина розрахункового коефіцієнта кореляції потрапила в зону не значимості. Отже, , приймається і відкидається , тобто кореляційний не зв'язок відрізняється від нуля. Таким чином, між змінними Х та Y відсутній кореляційний зв'язок.

Також у нашому дослідженні проводилось вивчення взаємозв'язку між фактором ситуативної тривожності за методикою Ч. Спілберга - Ю.Ханина та фактором стилю учбової діяльності за методикою Г.Пригіна серед студентів обох курсів.

Робочі гіпотези:

1. : Кореляція між змінними X та Yне відрізняється від нуля.

. : Кореляція між змінними X та Y відрізняється від нуля.

Так як емпірична величина коефіцієнта кореляції відповідно до формули 1 між фактором реактивної тривожності та стилю учбової діяльності для І курсу , становить r эмп. = 0,19 , а r кр. (р 0,01) = 0, 35. Величина розрахункового коефіцієнта кореляції потрапила в зону не значимості. Отже, , приймається та відкидається гіпотеза , тобто кореляційний зв'язок не відрізняється від нуля. Таким чином, між змінними Х та Y зв'язок відсутній.

Відповідно емпірична величина коефіцієнта кореляції вище зазначених факторів для вибірки ІІ курсу становить r эмп. = 0,017 , а r кр. (р 0,01) = 0, 35. Величина розрахункового коефіцієнта кореляції потрапила в зону не значимості. Отже,  приймається, і відкидається , тобто кореляційний зв'язок не відрізняється від нуля. Таким чином, між змінними Х та Y відсутній кореляційний зв'язок. Таким чином, виходячи з даних отриманих в результаті проведеного нами дослідження, фактор тривожності та фактор індивідуального стилю діяльності не знаходять між собою статистично значимого зв’язку, і в даному випадку тривожність та індивідуальний стиль учбової діяльності не є двома взаємопов’язаними чинниками.

ВИСНОВОК

Пізнавальна діяльність особистості, процес оволодіння професійними знаннями та уміннями, завжди супроводжуються потребою особистості у регуляції позитивними або негативними емоційними переживаннями, які виступають у якості значимих детермінант, що обумовлюють її успішність. Так часта потреба у швидкому пристосуванні до нових умов поведінки, зростання ролі зовнішньої оцінки в діяльності, відсутність об’єктивно сталих і однозначних вимог до діяльності на фоні зростання ролі самостійної роботи та інші супутні проблеми, є причиною виникнення та розвитку у особистості негативних емоційних проявів, серед яких особливе місце набуває тривожність.

Тривога - емоційно загострене відчуття майбутньої погрози. Тривога, на відміну від страху, не завжди є суто негативно сприйнятним, рецептивно освоюване почуття, тому що вона можлива й у вигляді радісного хвилювання, що очікування.

У площині природної доцільності, тривога відіграє позитивну роль не тільки як індикатор порушення, але і як мобілізатор резервів психіки. Кожна людина відчуває тривогу, хвилювання або напругу в певних ситуаціях, особливо, якщо вона повинна зробити щось незвичайне або підготуватися до цього. Наприклад, виступ перед аудиторією з промовою або здача іспиту. Людина може відчувати хвилювання, йдучи по неосвітленій вулиці вночі або коли вона заблукала в чужому місті. Цей вид тривоги нормальний і навіть корисний, оскільки спонукає підготувати виступ, вивчити матеріал перед іспитом, задуматися про те, чи дійсно потрібно виходити на вулицю вночі в повній самотності.

У інших випадках тривога є неприродною, патологічною, неадекватною, шкідливою. Вона стає хронічною, постійною і починає з'являтися не тільки в стресових ситуаціях, але і без видимих причин. Тоді тривога не тільки не допомагає людині, але, навпаки, починає заважати їй в її повсякденній діяльності.

Навчання у вищій школі - процес складний і відповідальний, який вимагає від студента високої свідомості й активності, надзвичайно високого інтелектуального напруження, зосередженості уваги, мобілізації вольових зусиль і підвищеної працездатності, самоорганізації, раціонального розподілу часу на навчання і відпочинку, а отже і вміння ефективно регулювати власну пізнавальну діяльність. Формування ефективного стилю учбової діяльності в цьому випадку є єдиним конструктивним засобом подолання тривожних станів.

Індивідуальний стиль учбової діяльності визначається як прийнятна індивідом стійка сукупність прийомів і способів навчальної роботи, обумовлена його індивідуальними особливостями.

Вироблення здатності раціонально організовувати власний навчальний процес, розподіляти свій час, зусилля, об’єктивно оцінювати навколо учбову ситуацію, дає можливість студенту отримувати високий кінцевий результат за умови зменшення затрат часу, сил і психічного напруження.

Така стратегія поведінки дає можливість закріплення позитивного досвіду і діяльності і тим самим виключає ситуацію формування негативного переживання критичної оцінки з боку викладача, страху екзаменаційної ситуації, як основного механізму формування тривожності в процесі учбової діяльності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Звонарева Н.А. Формирование и коррекция профессионального стиля деятельности учителя на основе его индивидуальности: Дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. - М., 2000. - 156 с.

. Мерлин В.С. Очерк интегрального исследования индивидуальности. - М.: Педагогика, 1986. - 254 с.

. Щукин М.Р. Индивидуальный стиль и интегральная индивидуальность: проблемы и подходы // Психологический журнал. - 2010. - Т. 16. - № 2. - С. 103-111.

. Зимовина О.А. Индивидуализация обучения в вузе с учетом доминирующих когнитивных стилей студентов: Дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01. - Сочи, 2001. - 289 с.

. Серегина Т.Н. Черты личности и когнитивный стиль: взаимодействие и роль в успешности обучения: Дис. … канд. психол. наук: 19.00.01. - Краснодар, 2001. - 149 c.

. Климов Е.А. Индивидуальный стиль деятельности // Психология индивидуальных различий. Тексты / Под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, В.Я. Романова. - М.: Изд-во МГУ, 1982. - С. 74-77.

. Самбикина О.С. Индивидуальный стиль учебной деятельности: На примере лонгитюдного исследования школьников разного типа: Дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01. - Пермь, 2008. - 196 с.

. Копеина Н.С., Васильева С.А. Взаимосвязи психофизиологических и личностных факторов со стилем учебной деятельности студентов // Индивидуальные особенности психического и соматического развития и их роль в управлении деятельностью человека: Тезисы докладов Всесоюзного симпозиума. - Пермь, 2009. - С. 68-69.

. Коряковцева Н.Ф. Современная методика организации самостоятельной работы изучающих иностранный язык: Пособие для учителей. - М.: АРКТИ, 2002. - 176 с.

. Абульханова-Славская К.А. Личностные типы мышления // Когнитив психология. - М.: Наука, 2007. - С.154 - 178;

Голубева Э.А. Комплексное исследование способностей (к 90-летию Б.М. Теплова) // Вопросы психологии. - 1986. - № 5;

. Дуткевич Т.В. Загальна психологія: (Конспект лекцій): Навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / Кам'янець-Подільський держ. педагогічний ун-т. Кафедра психології. - Кам'янець-Подільський, 2012. - 96с.;

. Зязюн І.А. Педагогіка добра: ідеали і реалії. - К.: МАУП, 2000. - 312с. с.;

. Зязюн І.А., Крамущенко Л.В., Кривонос І.Ф. Педагогічна майстерність: Підр. для вузів. - К.: Вища школа, 1997. - 349 с.;

Климов Е.А. Индивидуальный стиль деятельности. - Казань: КГУ, 1969. - 278с.;

. Кузьмина Н.В. Методы исследования педагогической деятельности. - Л., 1970. - С.7;.

. Маркова, А.К. Психология труда учителя / А.К. Маркова. - М., 1993;

. Маркова А.К. Психологические критерии и ступени профессионализма учителя // Педагогика. - 2008. - № 6. - С.55 - 63;

. Мерлин В.С. Очерки интегрального исследования индивидуальности. - М., 1986. - 128с.;

. Мерлин В.С. Пути приспособления личности к деятельности // Проблемы экспериментальной психологии личности. Ученые записки. - Пермь., 1970. - Т.77, вып.6. - С.78-97;

. Небылицин В.Д. Актуальные проблемы дифференциальной физиологии // Вопросы психологии. - 2009. - №6. - С.18 - 26;

. Санникова О.П. Профессиональный кризис как один из видов психических состояний // Психологія на перетині тисячоліть. Збірник наукових праць інституту психології ім. Т.С. Костюка. - К., 1999. - Т.3. - С.125-130;

. Теплов Б.М. Проблемы индивидуальных различий. - М.; 1961. - 536 с.;

22. Адлер, А. Практика и теория индивидуальной психологии / А. Адлер. - М.: Мысль, 1993. - 283с.

. Андреева, Г. М. Зарубежная социальная психология ХХ столетия: Теоретические подходы: Учебное пособие для ВУЗОВ / Г. М. Андреева, Н. 24.Н. Богомолова, Л. А. Петровская. - М.: Аспект Пресс, 2011. - 288 с.

.Бахур, В. Т. Это неповторимое «Я» / В. Т. Бахур. - М.: Прогресс, 1986. - 266 с.

. Бреслав, Г.М. Эмоциональные особенности формирования личности в детстве: Норма и отклонения / Г. М. Бреслав. - М.: Педагогика, 1990. - 274с.

. Бурлачук, Л.Ф. Словарь-справочник по психологической диагностике / Л. Ф. Бурлачук, С. М. Морозов. - Киев: Научная мысль, 2009. - 200 с.

. Вилюнас, В. К. Психология эмоциональных явлений / В. К. Вилюнас. - М.: Изд-во МГУ, - 1976. - 123с.

. Изард, К. Э. Психология эмоций / К. Э. Изард. - СПб.: Питер, - 2009. - 79с.

. Климов, Е.А. Индивидуальный стиль деятельности в зависимости от типологических свойств нервной системы / Е. А.Климов. - М., 1983. - 212 с.

. Кон, И.С. В поисках себя / И. С. Кон. - М.: Политиздат, 1984. - 335 с.

. Кон, И.С. Социологическая психология / И. С. Кон. - М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЕК», 2009. - 184с.

. Кордуэлл, М. Психология. А - Я: словарь справочник / М. Кордуэлл. - М.: ФАИР - ПРЕСС, 2000. - 448с.

. Краткий психологический словарь / под ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. - М.: Политиздат, 1985. - 292с.

. Куликов, Л. В. Психологическое исследование: Методические рекомендации по проведению / Л. В. Куликов. - СПб.: Наука, 2009. - 119с.

. Лейбин, В. М. Системные исследования и символическая концепция человека / В. М. Лейбин Системные исследования. - М.: ЛенИздат, - 1985. - С. 109 - 114.

. Мей, Р. Проблема тревоги / Р. Мей. - М.: Просвещение, - 2008.- 237с. Мерлин, В.С. Очерк интегрального исследования индивидуальности / В. С. Мерлин. - М.: Феникс, 1986. - 200с.

. Мерлин, В.С. Очерк теории темперамента / В. С. Мерлин. - М.: Изд-во МГУ, 1964. - 273с.

. Немов, Р.С. Психология: В 3-х т. Т. 3 Р. С. Немов. - М.: ВЛАДОС, 2001. - 631 с.

. Ошеров, И. С. ВИЧ/СПИД в Архангельской, Мурманской областях / И. С. Ошеров // Территория жизни.- 2008.- №11.- С. 3- 7.

. Прихожан, А. М. Причины, профилактика и преодоление тревожности / А. М. Прихожан Психологическая наука и образование. - 2008. - №2. - С. 5 - 12.

. Прихожан, A.M. Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика / А. М. Прихожан. - М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2010. - 304 с.

46. Прыгин Г.С. Психология самостоятельности: Монография. - Ижевск, Набережные Челны: Изд-во Института управления, 2009. - 408 с.

47. Психологические тесты: В 2-х т. Т.1 / под ред. А.А. Карелина.- М.: ВЛАДОС, 2003. - 248с.

. Райгородский, Д. Я. Методики и тесты. Учебное пособие / Д. Я. Райгородский. - М.: Московский психолого-социальный институт, 2001. - 180с.

. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. - СПб.: Питер, -2009. - 367с.

. Сборник психологических тестов: психологические тесты для деловых людей / под ред. А. В. Литвинова. - М.: ВЛАДОС, 1994. - 156 с.

. Сидоренко, Е. В. Методы математической обработки в психологии / Е. В. Сидоренко. - СПб.: Речь, 2000. - 350 с.

. Суходольский, Г. В. Основы математической статистики для психологов / Г. В. Суходольский. - Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1972. - 428с.

. Фрейд, З. Истерия и страх: В 10-ти т. Т. 6 / Фрейд. - Архангельск: Правда Севера, 2010. - 358с.

. Фромм, Э. Величие и ограниченность теории Фрейда / Э. Фромм. - М.: ACT, 2000. - 395 с.

. Хорни, К. Невротическая личность нашего времени: В 3-х т. Т. 2 / К. 56. Хорни. - М.: Смысл, 1997. - 213с.

. Эйдэмиллер, Э. Г. Психология и психотерапия семьи / Э. Г. Эйдэмиллер, В. В. Юстицкис. - СПб., 2011.- 652с.

. Ильин Е.П. Психология индивидуальных различий. - СПб.: Питер, 2004. - 701 с.

.Холодная М.А. Когнитивные стили: О природе индивидуального ума. - 2-ое изд, перераб. и доп., СПб.: Питер, 2008. - 384 с.

59. Моросанова В.И., Сагиев Р.Р. Диагностика индивидуально-стилевых особенностей саморегуляции в учебной деятельности студентов // Вопросы психологии. - 1994. - № 5.-с.135-140.

. Конопкин О.А., Прыгин Г.С. Связь учебной деятельности студентов с индивидуально-типологическими особенностями их саморегуляции.// Вопросы психологии. - 1984. - №3. - с.45-49.