

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ та НАУКИ УКРАЇНИ  
НАЦІОНАЛЬНИЙ АВІАЦІЙНИЙ УНІВЕРСИТЕТ  
Факультет лінгвістики та соціальних комунікацій  
Кафедра авіаційної психології

ДОПУСТИТИ ДО ЗАХИСТУ  
Завідувач кафедри  
\_\_\_\_\_ Л. Помиткіна  
«21» грудня 2020 р.

**Дипломна робота**  
**(пояснювальна записка)**  
**ЗДОБУВАЧА ОСВІТНЬОГО СТУПЕНЯ «МАГІСТР»**  
**Спеціальність 053 “Психологія”**  
**Освітньо-професійна програма “Психологія бізнесу”**

**Тема: Особливості переживання стресових станів переживання стресових станів студентською молоддю під час навчання в університеті**

Виконавець: Луценко Тетяна Володимирівна  
Керівник: доктор психол.н., професор кафедри авіаційної психології  
Яковицька Лада Савеліївна

Нормоконтролер: \_\_\_\_\_ Власова-Чмерук О.М.

Київ 2020

НАЦІОНАЛЬНИЙ АВІАЦІЙНИЙ УНІВЕРСИТЕТ  
Факультет лінгвістики та соціальних комунікацій  
Кафедра авіаційної психології  
Спеціальність: 053 «Психологія»  
ОПП Психологія бізнесу

ЗАТВЕРДЖУЮ  
Завідувач кафедри  
\_\_\_\_\_Л.Помиткіна  
«\_\_\_» жовтня 2020 р.

**Завдання**  
**на виконання дипломної роботи**  
Луценко Тетяна Володимирівна

1. Тема дипломної роботи: «Особливості переживання стресових станів студентською молоддю під час навчання в університеті» затверджена наказом ректора від «\_\_\_\_\_» \_\_\_\_\_ 2020 р. № \_\_\_\_\_ /ст.

2. Термін виконання роботи: з 1 вересня 2020 р. по 07 січня 2021 р.

Вихідні дані до роботи: вибірка у дослідженні брали участь 30 студентів у віці 20–25 років заочної форми навчання; в дослідженні були використані методики: методика визначення стрес-стійкості та соціальної адаптації Холмса та Раге; тест «Рівень та тип стресу»; тест «Самооцінка стійкості до стресу»; методика «Схильність до стресу»; методика «Самооцінка психічних станів»(за Г. Айзенком); методика діагностики самооцінки тривожності Ч.Спілберга, Ю.Ханіна; методика «Самооцінка психічного стану: самопочуття, загальна активність, настроїв (САН)».

Методи математичної обробки: лінійного коефіцієнту кореляції Пірсона; t-критерій Стьюдента для залежних вибірок.

Зміст пояснювальної записки: вступ дипломної роботи містить обґрунтування актуальності дослідження академічного стресу студентів, об'єкт, предмет, мету, гіпотезу, завдання, наукову новизну, практичне значення дослідження. Перший розділ містить аналіз теоретико-

методологічних основ дослідження стресу в діяльності. Другий розділ: опис організації та методів емпіричного дослідження особливостей стресових станів та їх причин в навчальній діяльності студентів. Третій розділ: аналіз та інтерпретація результатів дослідження ролі стресу у навчальній діяльності студентів. У висновках подані загальні підсумки роботи.

3. Перелік обов'язкового графічного (ілюстративного) матеріалу: 13 ілюстрацій, 2 таблиці, додатки на 6 сторінках.

#### 6. Календарний план-графік

№ пор.	Завдання	Термін виконання	Відмітка про виконання
1	Обрання теми	Вересень 2020 року	
2	Визначення актуальності дослідження, проведення попереднього дослідження	Вересень 2020 року	
3	Визначення новизни дослідження	Вересень 2020 року	
4	Теоретичний аналіз та підбір літератури	Жовтень 2020 року	
5	Затвердження теми дипломної роботи	Жовтень 2020 року	
6	Добір методик та методів дослідження	Жовтень 2020 року	
7	Організація та проведення другого дослідження	Листопад 2020 року	
8	Обробка отриманих результатів	Листопад 2020 року	
9	Написання дипломної роботи	Листопад 2020 року	
10	Подання готової дипломної роботи на розгляд керівнику	Грудень 2020 року	
11	Проходження попереднього захисту	2 грудня 2020	
12	Захист дипломної роботи	22 грудня 2020	

7. Дата видачі завдання: «6» вересня 2020р.

Керівник дипломної роботи \_\_\_\_\_

(підпис керівника)

(П.І.Б.)

Завдання прийняв до виконання \_\_\_\_\_

(підпис випускника)

(П.І.Б.)

## РЕФЕРАТ

Обсяг та структура магістерської роботи: робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків до розділів, загальних висновків, переліку використаних джерел (усього опрацьовано 81 джерело) та додатків. Загальний обсяг роботи — 94 сторінки. У тексті дипломної роботи є 13 малюнків та 5 таблиць.

**СТРЕС, ПСИХОЛОГІЧНИЙ СТРЕС, НАСТРІЙ, ТРИВОЖНІСТЬ, ПСИХОЛОГІЧНА СТРЕСОСТІЙКІСТЬ.**

**Об'єкт дослідження:** стресові стани у студентської молоді.

**Предмет дослідження:** особливості переживання стресових станів студентською молоддю під час навчання в університеті.

**Мета дослідження:** теоретично обґрунтувати та емпірично дослідити особливості емоційних переживань та стресових станів у студентської молоді в період екзаменаційної сесії.

**Гіпотеза дослідження:** полягає в припущенні про те, що студенти відчувають значне емоційне потрясіння під час екзаменаційної сесії.

Встановлено що успішна адаптація до умов навчання залежить від вибору студентом певної стратегії навчальної діяльності та напрацювання операційних механізмів для її здійснення. В умовах НАУ здійснюється доволі значна робота, спрямована на розширення системи психологічних заходів з метою підвищення стресостійкості суб'єктів учіння до процесу навчання у закладах різного рівня та профілю. При формуванні психологічної стійкості студентської молоді вагома роль відводиться індивідуально-типологічним характеристикам, які представлені властивостями нервових процесів, та соціально-психологічних чинникам, що можуть зумовлювати появу неоптимального типу реагування на несприятливі впливи освітнього середовища.

## ЗМІСТ

ВСТУП.....	6
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ СТРЕСУ В НАВЧАЛЬНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ.....	11
1.1.    Теоретичні основи дослідження емоційних переживань .....	11
1.2.    Особливості прояву психологічного стресу .....	23
1.3.    Вплив настанов мислення на поведінку в стресових ситуаціях.....	30
ВИСНОВОК ДО РОЗДІЛУ 1 .....	38
РОЗДІЛ 2. ОРГАНІЗАЦІЯ ТА МЕТОДИ ЕМПІРИЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ НАВЧАЛЬНИХ СТРЕСОВИХ СТАНІВ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ .....	41
2.1.    Процедура дослідження стресових станів в навчальній діяльності .....	41
2.2.    Обробка та аналіз результатів емпіричного дослідження.....	43
2.3.    Статистичний аналіз результатів .....	55
ВИСНОВКИ ДО РОЗДІЛУ 2.....	57
РОЗДІЛ 3. АНАЛІЗ ТА ІНТЕРПРЕТАЦІЯ РЕЗУЛЬТАТІВ ДОСЛІДЖЕННЯ СТРЕСОВИХ СТАНІВ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ ПІД ЧАС СЕСІЇ.....	61
3.1 Заходи, що можуть використовуватися психологами університету з метою зниження тривожності та сприяння підвищенню адаптації студентів до навчання.....	61
3.2. Методичні рекомендації для організації психологічної корекційної роботи зі студентами щодо подолання тривожності та стресу в навчальній діяльності.....	66
ВИСНОВКИ ДО РОЗДІЛУ 3 .....	78
ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ.....	79
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ .....	82
ДОДАТКИ.....	889

## ВСТУП

**Актуальність дослідження** особливих емоційних станів у студентської молоді пов'язана з тим, що через запровадження дистанційних методів навчання значно підвищилася його інтенсивність та вимоги щодо самостійної роботи студентів, на тлі складних соціально-економічних показників в умовах світової пандемії коронавірусної інфекції такі обставини призводять до збільшення кількості випадків виникнення різного роду нервово-психічних порушень, психосоматичних захворювань, деструктивної поведінки тощо. Одним із таких станів є академічний стрес, який супроводжує навчальну діяльність студентів на різних етапах університетської підготовки протягом всього періоду навчання майбутній професійній діяльності. Значні інформаційні, розумові, фізичні, емоційні навантаження зумовлюють стан високого нервово-психічного напруження через необхідність адаптації до різних складових навчального процесу. Тому, наразі, зростає потреба в розробці нових тренінгових програм та заходів соціально-психологічної адаптації студентів до проблемних для них ситуацій та обставин, для розробки та вдосконалення яких варто враховувати як зовнішні, так і глибинні, внутрішні детермінанти дієвого пристосування до комплексних вимог процесу навчання.

Проблема стресу, в цілому, відноситься до числа класичних в психології та має багату історію. Окремі її аспекти розглядаються у руслі загальної психології (Б.Г.Ананьєв, П. К.Анохін, М.Б.Арнольд, Дж.А.Гассон, В.М.Бехтерев, Л.Д.Гиссен, Т.С.Кириленко, Л.О.Китаєв-Смик, Р.С.Лазарус, М.Перре та ін.), клінічної психології (Ю.О.Олександровський, В.А.Абабков, Е.Блейлер, О.Ф.Бондаренко, Л.І.Вассерман, В.К.Гаврилькевич, Е Гельгорн, Дж.Луфборроу, Г.Сельє, Є.А.Трифонов, Р.Розенфельд, Дж.С.Эверли та ін.), психології професійної діяльності (Н.М.Білоусова, В.О.Бодров, Є.П.Ильин, А.І.Срум, М.Акинola, В.Р.Дохренwend, А.Мартин, D.Mechanic, S.Fath, S.Sonnentag, С.Таврис, S.Tremmel, С.Wade та ін.). Особлива увага надається проблемі стресостійкості особистості в складних ситуаціях до стресогенних

чинників (О.Г.Антонова, І.В.Ващенко, Л.А.Китаєв-Смик, О.А.Киріленко, О.М.Кокун, Н.С.Лозінська, І.О.Пішко, Э.Геллгорн, Р.Грін, Р.Лазарус та ін.).

Найбільш повно в науковій літературі подано обґрунтування психологічного стресу, який розглядається як стан, що виникає, коли людина сприймає ситуацію, в якій перебуває, як складну, загрозливу, що викликає появу таких емоцій, як тривога, страх, гнів. Різні дослідники намагалися описати і пояснити психологічний стрес з таких позицій: ролі провідних мотивів і ставлень особистості (Б.Вяткін, В.Мерлін), співвідношення певних особистісних характеристик (Е.Калінін, В.Лисенко), психодинамічних і нейродинамічних властивостей індивіда (Б.Вяткін, В.Мерлін та ін.), статевого диморфізму (Д.Міщук), біологічних ритмів, зокрема, явища десинхронозу (В.Доскін) та ін.

Навчальні або академічні стреси у старшокласників та студентів досліджували S.Agarwal, L.Cheng, L.Cohen, A.J.Crum, S.Fath, G.D.Marshall, S.Sonnentag, C.Tavris, S.Tremmel, C.Wade, Q.Wei, P.Wong, Б.Г.Ананьєв, В.О.Бодров, О.Ф.Бондаренко, Л.О.Китаєв-Смик та ін.

В останні десятиліття зростає інтерес до вивчення наслідків впливу гострого стресу на когнітивні процеси. Однак дослідження, що зосереджуються на наслідках гострого стресу, повідомляють про суперечливі висновки, ймовірно, через безліч факторів, які можуть пом'якшити цей зв'язок. На наш погляд, підхід, який враховує окремі емоційні фактори та інші фактори, пов'язані з типом стресового фактору та тимчасовими зв'язками між впливом стресора та ефективністю, сприятиме кращому розумінню механізмів, що лежать в основі складних взаємозв'язків між стресом та навчальною діяльністю. Розробка даної проблеми важлива не тільки в теоретичному, але та в практичному плані, зокрема, для вирішення завдань профілактики та психокорекції різних психосоціальних та емоційних розладів студентства під час навчання в університеті, розвитку потреби в професійній самореалізації, а також для забезпечення високої академічної успішності в процесі навчання.

Отже, практична значущість та недостатня розробленість проблематики академічних стресів у сучасній психолого-педагогічній теорії та практиці зумовили вибір теми дослідження *«Особливості переживання стресових станів студентською молоддю під час навчання в університеті»*.

**Об'єкт дослідження:** стресові стани у студентської молоді.

**Предмет дослідження:** особливості переживання стресових станів студентською молоддю під час навчання в університеті.

**Мета дослідження:** теоретично обґрунтувати та емпірично дослідити особливості емоційних переживань та стресових станів у студентської молоді в період екзаменаційної сесії.

**Гіпотеза дослідження:** полягає в припущенні про те, що студенти відчують значне емоційне потрясіння під час екзаменаційної сесії.

Досягнення поставленої мети й перевірка гіпотези здійснювалися шляхом розв'язання таких завдань:

1. Здійснити аналіз наукової літератури та визначити теоретичні підходи до вивчення стресу в діяльності.
2. Провести емпіричне дослідження впливу стресових ситуацій на психоемоційні стани студентів під час навчання.
3. Здійснити кількісний та якісний аналіз отриманих результатів щодо взаємозв'язку динаміки навчальної діяльності та психоемоційних станів студентів.
4. Зробити висновки про особливості впливу стресових ситуацій у навчальній діяльності на психоемоційний стан студентів
5. Розробити методичні рекомендації для практичних психологів, викладачів та студентської молоді щодо підвищення ступеня адаптивності до освітнього середовища та подолання тривожності і стресу в навчальній діяльності.

**Наукова новизна:**

- уточнено та доповнено уявлення про роль стресу в навчальній діяльності;



- теоретично обґрунтовано та емпірично виявлено зв'язок між стресовими ситуаціями та психоемоційними станами студентів під час навчальної діяльності;

- розроблені практичні рекомендації, щодо зниження тривожності та стресу в діяльності.

**Практичне значення** одержаних результатів полягає у можливості їх використання під час роботи в цільових університетських програмах щодо адаптації студентської молоді та мінімізації негативних психологічних наслідків стресів у навчальній діяльності. Отримані висновки можуть бути використані у практиці психологічного консультування, корекційній та тренінговій роботі зі студентами як денної форми навчання, так і заочної. Результати емпіричного дослідження можуть бути корисними при підготовці практичних занять, лекцій та тренінгів для психологів, вчителів та інших фахівців, безпосередньо пов'язаних з проблемами вдосконалення освітнього середовища навчальних закладів. Розроблені методичні рекомендації щодо підвищення адаптивності і стресостійкості та зниження тривожності можуть бути використані фахівцями та практичними психологами в освітніх закладах.

**Методи дослідження:**

1. Теоретичний аналіз літератури з проблеми дослідження.

2. Емпіричні методи дослідження:

- тестування,

- опитування.

У магістерській роботі були використані наступні методики:

- тест «Рівень та тип стресу» П.Лажерона;

- методика визначення стрес-стійкості та соціальної адаптації Холмса та Раге;

- методика «Схильність до стресу»;

- методика «Самооцінка стійкості до стресу» розроблена у Київській медичній академії

- методика «Самооцінка психічного стану: самопочуття, загальна активність, настрої (САН)» В.А. Доскіна;
- методика «Самооцінка психічних станів»(за Г.Айзенком);
- методика діагностики самооцінки тривожності Ч.Спілберга, Ю.Ханіна;

### 3. Методи математико-статистичної обробки даних:

- підрахунок множинної кореляції емпіричних показників за допомогою лінійного коефіцієнту кореляції Пірсона.
- встановлення відмінностей в залежній вибірці за досліджуваною ознакою через  $t$ -критерій Стьюдента для парних вибірок.

**База проведення дослідження:** Національний авіаційний університет. У дослідженні брали участь 30 студентів у віці 20–25 років заочної форми навчання. Випробовувані брали участь в дослідженні добровільно та могли у будь-який момент відмовитися від участі.

**Обсяг та структура магістерської роботи:** робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків до розділів, загальних висновків, переліку використаних джерел (усього опрацьовано 81 джерело) та додатків. Загальний обсяг роботи — 101 сторінки. У тексті дипломної роботи є 13 малюнків, 5 таблиць.

## РОЗДІЛ 1

# ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ СТРЕСУ В НАВЧАЛЬНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

### 1.1. Теоретичні основи дослідження емоційних переживань

Емоційні переживання: поняття, структура та підходи у розумінні

Протягом тривалого часу представники різноманітних наукових течій через призму власних спостережень та теорій, формували методологію вивчення емоційної сфери, детермінуючи її функції, причинність, особливості та способи прояву. Проблема дослідження емоцій є міждисциплінарною та знаходиться в динаміці і переосмислені, особливо в контексті їх психологічних корелятивів. Загальною рисою досліджень емоційних переживань є те, що велика частина теорій та наукових ідей є мало пов'язаними між собою, кожен науковець, як правило, первинно сконструював свій стратегічний підхід, працюючи над емпіричним дослідженням чи філософським осмисленням.

З неврологічної точки зору емоціям присутній процесуальний характер, спричиняються лімбічними функціями головного мозку, Д.Пейпець акцентував на морфологічній базі виникнення емоцій та запропонував теорію «циркуляції емоційного збудження», за основу якої покладено концепцію про існування єдиної системи, що включає ряд структур мозку, створює мозковий субстрат для емоцій і являє собою замкнутий ланцюг. До неї входить: гіпоталамус, передньовентральне ядро таламуса, поясна звивина, гіпокамп і мамілярні ядра гіпоталамуса, що згодом набула назву кола Пейпеця (П.МакЛіном названа лімбічною системою). За Д.Пейпецем, поясна звивина є субстратом усвідомлених емоційних переживань. Сигнали від поясної звивини через гіпокамп і мамілярні тіла знову здобувають гіпоталамуса, забезпечуючи зворотний зв'язок в лімбічній системі. Отже, суб'єктивні переживання, що з'являються на рівні кори, контролюють

вісцеральні і моторні прояви емоцій, впливають на інші зони центральної нервової системи та стимулюють зміни у судинах та внутрішніх органах [26].

Один з представників рудиментарної теорії емоцій Ч.Дарвін пояснив, що емоції з'явилися в процесі еволюції як спосіб задоволення живими істотами нагальних потреб. Натомість керування емоцій детермінує зворотний зв'язок посилення емоційних виявів пов'язане з можливістю їхнього незалежного вияву, а заперечення зовнішніх проявів емоцій пригнічує їхню інтенсивність [30]. Цю ідею в психології підтримав Г.Спенсер, який розділив усі емоції за критерієм їх появи на чотири групи: позитивні емоції, що детерміновані внутрішнім збудником, емоції презентативно-репрезентативні (прості), репрезентативні (є мрійливо забарвленими, та, як правило, не мають конкретного матеріального втілення), вищі (виникають без зовнішніх впливів та мають у собі глибоку моральну частку). Г.Спенсером, описані також «центральні» емоції, початок та завершення яких в часі практично неможливо детермінувати, також вони не мають певної локалізації [59].

На думку П.К.Анохіна емоції – це: «фізіологічне відхилення від гомеостазу, яке суб'єктивно переживається у формі сильних почуттів і виявляється в нервово-м'язових, респіраторних, серцево-судинних, гормональних та інших тілесних змінах, які готують до зовнішніх дій» [6,с.171]. В.Кеннон, У.Джемс і К.Ланге стверджували, що без фізіологічних змін прояв емоцій неможливий, оскільки чуттєве враження, що об'єктивно детермінує причинно-наслідковий процес спогадів або відповідні асоціації ідей, фінальний результат включає попередньо збудовану динаміку, що має тілесне відображення [44]. На думку В.М.Бехтерева [8] емоції з'являються на основі природних інстинктів та є складними рефlekсами.

З огляду на рефлeкторний механізм появи І.М.Сеченов [57] пояснював емоції як рефлекс із «підсиленням кінцем». Фундаментальне експериментальне ствердження умовно-рефлeкторного механізму емоцій дав І.П.Павлов, за яким в емоційних реакціях кора (виконує регуляторну

функцію) і підкірки надають спільну діяльність та знаходяться у складних рефлекторних зв'язках. Також дослідник наполягав на дезорганізуючій властивості сильних емоцій, які руйнують звичний для особистості гомеостаз [44]. Ряд дослідників, зокрема Е.Блейлер поєднав емоції та почуття в категорії «афективність» [11]. Проте в працях різних науковців можемо натрапити на ототожнення цих понять. На нашу думку, ці поняття все ж різняться, адже почуття є глибинним ставленням особистості до її життєвих суперечностей, натомість емоції – вужча категорія, що є безпосереднім, тимчасовим та віддзеркалює певне більш стале почуття [21,с.213]. У порівнянні із відчуттями, емоції є ширшим означенням, оскільки відчуття являють собою один із проявів емоційних переживань [11].

Будь-який емоційний процес, на думку різних вітчизняних психологів О.В.Винославської, О.А.Бреусенко, В.Л.Зливкова, характеризується певними властивостями: емоційне збудження, що виявляється в мобілізації та інтенсивності психічних, моторних та вегетативних процесів, може заміщуватись пригніченням або напруженням з огляду на індивідуальне забарвлення емоційного процесу; знак емоції – в нормі позитивне ставлення призводить до підтримання певної дії, результатом є вимкнення емоцій, негативне забарвлення, яке пояснене особистістю як несприятливе для неї, гальмується; ступінь контролю емоції – орієнтація на самовладання частково зберігається при сильному (афективному) емоційному збудженні, та не зберігається при крайньому збудженні, що є станом гіперболізованого емоційного вияву [21].

Запропонована В.Вундтом тримірна теорія емоцій, окреслив три базові якісні відмінності за їхньою протилежністю: задоволення – незадоволення; збудження – заспокоєння; напруження – розслаблення [23].

Р.У.Ліпер розглядав емоції як рушій мотиваційної дії. Ключовою властивістю емоцій, на його думку, є вибірково-суб'єктивне сприйняття об'єктів, що детермінує складання функціональних планів через раціональне

осмислення. Виходячи з цього, емоції безапеляційно впливають на актуалізацію та розгортання діяльності особистості у всіх її станах. [43].

Науковець Є.П.Ільїн, описує емоційну сферу особистості, як багатофункціональне утворення до якого, окрім емоцій, підходять такі емоційні явища, як емоційний тон відчуттів, почуття, емоційні стани та відреагування, емоційні властивості особистості та емоційній стійкі почуття [33].

У свою чергу К.Ізард, описує емоції як багатогранний процес, що складається з нейрофізіологічного (електрична активізація нервової системи), нервово-м'язового (мімічний та парамімічний вияв, вісцерально-ендокринні та голосові реакції) та феноменологічного аспекту (відтворюється як переживання, що несе індивідуальну значущість для особистості). К.Ізард запропонував обов'язкові властивості фундаментальних емоцій, до них належать: детерміноване та усвідомлюване особистістю переживання; чіткі та автентичні для особистості нервові субстрати; результат градації природно-розвиткової динаміки. Також К.Ізард окреслив десять основних притаманних особистості емоцій: презирство, огида, гнів, страх, провина, дистрес, зацікавлення, подив, сором, радість. [32].

До дослідження емоційної сфери В.Вілсона підходять опис мінливих емоцій особистості, які об'єднано у клас емоцій успіху – неуспіху із трьома складовими: прогнозований успіх – неуспіх (опирається на загальний досвід); констатуючий успіх – неуспіх (детермінують гнучкість стратегії відреагувань); аналогізований успіх – неуспіх (детермінує певний, вже звичний для особистості алгоритм дій) [20;21].

Дослідниця М.Комеда-Лутц, аналізуючи мімічні та парамімічні засоби експресивного зв'язку також зазначає, що формою прояву емоцій є стимуляція певних поведінкових реакцій. Вона виокремлює певні форми внутрішньо особистісної регуляції емоцій: маскування – особистість в поведінці проявляє риси характеру, що є зворотніми її негативним переживанням; пригнічення – особистість заперечує прояв негативних

емоцій, що виявляється у психофізіологічному стриманні; заміщення – особистість не хоче усвідомлювати для себе негативних емоційних переживань, тому пояснює їх зовнішніми чинниками; переосмислення – особистість компенсує переживання неприйнятних емоційних станів, трактуючи їх як повчання [41].

З огляду на особливість наукових бачень С.Л.Рубінштейна в структуруванні емоційної сфери особистості є виділення трьох рівнів: до першого належить рівень органічної афективно-емоційної чутливості, основою для нього є фізичні потреби, які науковець розділяє на спеціалізовані (ситуативні запити), що виявляються в забарвленні емоційного тону чи деяких відчуттів, та загальні, що відтворюють стан людини, та не перебувають у поєднанні з певними логічними детермінантами (безпричинні емоції); до другого рівня С.Л.Рубінштейн відносить найвищий рівень емоційних проявів, це предметно-об'єктні емоції, що цілком мають усвідомлену причинність та розділяються у залежності від фокусованої сфери, до них входять естетичні, інтелектуальні та моральні; третій рівень поєднаний зі світоглядними почуттям – характеризуються загальністю та глибокою філософською компонентою (піднесеності, трагічності, іронії і т.д.). С.Л.Рубінштейн не виділяє настроїв, як самостійну категорію, однак афекти та пристрасті відносить до перекислених рівнів емоційного вияву, кажучи, що важко встановити межу між групами емоційних відчуттів [51].

У багаторазовому переосмисленні категорій емоцій П.В.Симонов відокремлює класифікацію, за якою виділяє чотири пари базових емоцій: радість – горе, задоволення – відраза, впевненість – страх, щастя – злість, також дослідив феномен – змішаних емоцій, що спостерігаються коли в одному переживанні є як позитивна, так і негативна тональність [58]. Про культуру емоцій пише В.А.Семиченко та виділяє цю категорію в наступних властивостях: коректність та доцільність вияву емоцій з огляду на відповідність ситуації як загалом так і в контексті соціального оточення; врівноваженість, та гармонійність вияву емоцій в узгодженні із суспільними

зразками поведінки. Ця категорія є формувальною в процесі життєдіяльності властивістю через способи емоційної регуляції та індивідуальне усвідомлення значення емоцій, а також з огляду на інтелектуальні задатки та соціальні умови функціонування особистості [56].

Такі автори як О.П.Санникова [53], В.В.Рибалка, Ю.Л.Трофімов, П.А.Гончарук [61] розширюють думку емоційної культури до здатності особистості переживати та емоційно співпереживати навколишній простір. Психоемоційне пояснення емоцій охоплює такі аспекти починаючи із ранніх досліджень З.Фрейда, в яких говориться про пригнічення енергії потягів, що не можуть мати прояв у толерантному суспільстві, як результат вони подаються у формі тривоги та фрустрації, що створює негативні емоційні переживання. Так у філософію розуміння емоцій покладено динаміку усього особистого досвіду індивіда.

Трактування процесів виникнення емоцій в психоемоційному контексті через аспект несвідомих інстинктивних потягів, виявило критичну оцінку інших дослідників. Аналітик виділив до витіснених емоцій невротизація та страхи, тобто психодинамічний фокус дослідження емоцій схиляється до вияву їхніх негативних сторін, що пояснюється як причина конфліктних ситуацій. Ці емоції детермінуються конфліктом між передвідомим і несвідомим, ув'язнюють Его і призводять до соціальних деструкцій психічних травм та психосоматичних розладів. Дослідники психодинамічної теорії емоцій розділяють в афекті такі три складові: процес розрядки, енергетичний заряд інстинктивного потягу, тобто вивільнення цих емоцій та відреагування завершальної розрядки, що уособлюється у відчуттях та переживанні емоцій.

Науковець К.Хорні продовжила вивчення впливу базальної тривожності на невротизацію особистості та створила соціокультурну теорію невротизації, в якій наполягла на роль соціуму як ґрунту, що сприяє збільшенню тривожних розладів. Це велике протиріччя між хибно трактованим християнським вченням, яке заперечує прояв негативних емоцій, коли



насправді в житті доміантними є конкурентоздатність та сила. Як результат, виникає ціннісний конфлікт, що спонукає витіснення власної агресивності та проектування її на оточуючих, за принципом «ворожий і агресивний не я, а ті, хто мене оточують». Це, на думку К.Хорні, призводить до витіснення власної ворожості, як наслідок, викликає до стрибкоподібного збільшення переживань через уявлення навколишнього світу як небезпечного, а себе як беззахисного, неспроможного до відповіді, значною мірою також через табування соціуму на активний прояв агресії [66].

Натомість домінування раціоналізму і сили нівелює прояв та рефлексію негативних емоцій. Це призводить до постійного накопичення негативних емоцій спричиняє функціонуванню психіки за уподібненням до «парової установки без клапана» [66]. На необхідності переживати позитивні емоції як на невід'ємну складову здорової особистості наголошував Е.Фромм [64]. Американський психоаналітик Г.Олпорт підкреслює те, що емоції не завжди проявляють стан особистості і не завжди детермінуються нею самою, автор назвав цей феномен – «емоційним інфікуванням», та розказує про приклад дитячого плачу в дитсадку, де діти індукуються емоціями один одного [46].

Вплив емоційних переживань на поведінку І. Кант розділяє емоційні реакції на дві групи: стеничні – мають властивість підсилювати функціональні особливості організму та астеничні, ті, що пригнічують. В основі категорії поділу є причинність виникнення емоцій [35].

У співавторстві з іншими дослідниками С.Шехтером була запропонована когнітивно-фізіологічна (двох факторна) теорія. За цією теорією рівноправна із стимулами фізіологічних процесів в організмі роль у продукуванні емоцій відведена особистісному досвіду індивіда та оціночній здатності актуальної ситуації, а також його зацікавлень і запитів. Як результат, емоційні стани є наслідком впливу двох складових – аналізу індивіда та активізації про причину в наслідок якої проявляється емоція. Продовжуючи дослідження С.Шехтера, М.Арнольд, пізнавальною властивістю емоцій вважав інтуїтивне осмислення об'єкта, що детермінує

спочатку емоцію, а згодом дію. Дослідник наголошує на автономності між емоцією та мотивом [7].

Трактуючи емоції як чуттєво-дієву групу, а мотив як динамічно-інтелектуальний сплеск, тому мотивована дія складає: функціональну, пізнавальну та емоційну природу. П.В.Симонов [58], вважав, що емоції утворює дефіцит (формує ситуативну розгубленість, фруструє) або надлишок знань (спричиняє проблему ідентифікації, вибору), що перешкоджають задоволення запиту, ці дослідження спричиненості емоцій потребами відображається у «формулі емоцій»:  $E = P (I_n - I_c)$ , де  $E$  – емоція;  $P$  – потреба;  $I_n$  – знання, що потрібні для задоволення потреби;  $I_c$  – знання, які має особа у часі виникнення потреби. На думку П. В. Симонова, з огляду на біологічне відреагування емоції не мають явної деференціації між «позитивними» та «негативними», аргументуючи це тим, що переживання надлишку позитивних емоцій у хворих, можуть провокувати повторні загострення захворювання [58].

Перебування індивіда в стані дисонансу зумовлює уникнення фруструючих подій, відповідно шляхом вирішення дисонансу може бути переорієнтування пізнавальних очікувань та моделювання стратегій поведінки, які корелюють з фактичним результатом або ж докладанням зусиль, щоб задовольнити первинні очікування [62].

В тематиці соціального підходу емоційну зрілість як інтегративну, динамічну характеристику особистості вивчають також І.С.Булах [15] та Г.Х.Шингаров [68], яка характеризується: повноцінним розвитком емоційної сфери узгодженим із соціальними нормами реагування, переважанням позитивної емоційної активності й реактивності особистості як в інтернальній, так і в екстернальній формах. Емоційна зрілість, на думку цих дослідників, є необхідною частиною конструктивного самовираження у різній сфері функціонування особистості, а також у досягненні та підтриманні психічного й фізичного здоров'я.

За Г.Х.Шингаровим емоціям та відчуттям як психологічним феноменам властива єдина особистісна єдність, цілісний психологічний механізм, становлячи її глибинну конструкцію, але в водночас проявляються у фізіологічних, психологічних та біохімічних реакціях. Відчуття та емоції за своєю суттю є агрегацією психологічних властивостей та станів особистості, становлячи цілісність її біологічних та соціальних начал. Автор відчуття та емоції умовно поділяє на явні, або ті, що мають фізіологічний прояв. До них належать зміна серцебиття, дихання, пригнічення або загострення рецепторів та нервової системи та ті, що є внутрішніми станами людської психіки, які називає переживаннями [68].

За Т.С.Кириленко [37] ключовими психологічними особливостями емоцій є їхня ціннісна та оцінкова функції. В основі оцінкової лежить виокремлення в предметі, явищі чи вчинкові властивого для особистості, суб'єктивного мірила, яке базується на творчих та розвиткових началах. На думку П.В.Сімонова [58], що висвітлена у його інформаційній теорії в емоціях завжди лежить оцінка, що є відображенням взаємоузгодження між імовірністю її задоволення та значимістю потреби, натомість когнітивний компонент емоцій завжди відтворюється у ставленні до цілей. Ціннісна властивість емоцій поєднує значимі для особистості сенси, на думку Т.С.Кириленко, що мотивує до її досягнення. Запропонована науковцем категорія «емоційний простір особистості» включає в себе прояв її внутрішнього світу, в якому проявляється ставлення особистості до зовнішнього світу (людей, явищ, предметів), з яким вона контактує [37].

Емоційні стани складають також і самоставлення, оцінку власних можливостей та проєкцій на найглибшому, найінтимнішому для особистості рівнях функціонування її свідомості. Треступеневий поділ емоційної сфери за О.Д.Хомською включає такі параметри як: емоційні стани (настрої) – віддзеркалення сприйняття особистістю простору та дійсності у яких вона функціонує; емоційна реактивність (емоційне реагування) – короткотривале

відреагування на певний побіжний подразник; емоційно-особистісні властивості – включають індивідуальні якості [65].

До частин емоційної сфери особистості за О.А.Бреусенко-Кузнєцовим, О.В.Винославською, А.Ш.Апішевою, В.Л.Зливковим, О.С.Васильєвою [21] входить емоційність, емоційний тон відчуттів, емоційний досвід, ситуативні емоції, пристрасті та емоційні стани (афекти, стреси, настрої, фрустрації). В.К.Гаврилькевич поділяє емоційні стани за двома полюсами «напруження – розслаблення», а в клінічному контексті вони трактуються дослідницею як хворобливі та нормальні. Нормальні включають в себе: емоційно фонові (настрій), домінуючі за певним оцінковим судженням, стресові відреагування. Натомість особливістю патологічних є наявність деструктивного компоненту: іпохондричного, депресивного, невротичного, емоційного, фобічного, напруження, в основі останнього лежить актуальна потреба, що не може задовільнитись [25].

До емоційних властивостей В.В.Бойко [13] М.Й.Варій [16] відносяться: емоційне збудження, глибина переживань, емоційна ригідність – лабільність, емоційна стійкість, емоційна контактність та емоційний песимізм - оптимізм [21].

Переживання особистості мають особливість бути в динаміці та змінюватись, через що можуть досягати кульмінації і поступово знижувати, переходити у настрій або самопочуття особистості. На формування та виникнення емоційних переживань мають вплив наступні фактори: фізіологічний стан особистості, когнітивна оцінка інформації та соціум, в якому вона перебуває [21]. Натомість емоційні переживання як маятник діяльності виконують спонукальну та оцінкову функції, таким чином емоції є індикатором контролю діяльності та орієнтиром її на пряму, а досягнення особистістю успіху, як правило, завжди супроводжується позитивними емоційними переживаннями [15].

В аналізі емоційних переживань можна виділити кількісні та якісні властивості, серед яких: сталість / ситуативність; реальність / надуманість;

об'єктивність / суб'єктивність, а також ключові регуляторні функції – спонукальна та оцінкова [22]. Об'єктивація емоційних переживань спостерігається у чуттєво предметній діяльності в різних формах міжособистісного спілкування, а також у здатності ідентифікувати емоції оточуючих. Емоції також виконують сигнальну функцію, перебуваючи в основі внутрішнього дзвінка, що включає оцінкову та спонукальну функції, а зовнішнє відображення емоцій є трансформацією переживань у різного роду рухову активність [22].

Емоційний досвід особистості є у відмінностях в переживанні емоцій, почуттів та емоційних станів, які різняться оцінково-полюсними категоріями (гіперзбудженість – спокій, позитивність – негативність). Це вміння виражати та рефлексувати ставлення до себе та оточуючих, а також здатність до саморегуляції свого мікросередовища, що втілено у поняттях емоційної компетентності та емоційного інтелекту [28]. Дослідженням компоненту «переживань» в емоціях С.Л.Рубінштейн детермінує їхнє значення: «...людина переживає те, що з нею відбувається і нею здійснюється; вона проявляє своє ставлення, певним чином до того, що її оточує. Переживання цього ставлення людини до оточуючого складає багату і яскраву сферу людських почуттів» [51]. Система емоційних переживань, почуттів та емоційних станів за С. Д. Хомською належать до основних ядерних утворень особистості, що формується у продовж становлення особистості, тобто складають емоційну сферу особистості [65].

Як підсумок, можемо окреслити емоції, як специфічну форму суб'єктивних психологічних переживань, що відображають в динаміці відчуттів задоволення чи незадоволення, ставленні особистості до оточуючого соціального середовища і включає в себе процес та наслідки її діяльності. Підструктурними частинами емоцій є настрої, пристрасті, афекти, стреси, вони є базовими емоціями, і мають відображення в усіх психічних процесах та станах особистості, а перехід зі стану однієї емоційної тональності в іншу проявляється в емоційних переживаннях. Переживання –

поняття, яке описується у багатогранних психологічних контекстах. Наведемо основні з них, опираючись на тлумачний словник Н.М.Білоусова [10, с.11-16]:

- у непосредній єдності із свідомістю суб'єкта – характеризується як певний емоційно забарвлений стан і явище дійсності, що відчувається суб'єктом цілісно, представлене в його свідомості і є для нього фрагментом його життєвої ситуації;

- в контексті діяльнісно-регулятивної функції індивіда, трактується як безупинний процес виборів наявних для індивіда запитів, прагнень та бажань, як форма визначення мотивів, цілей та шляхів їхнього втілення, що є одночасним виявом ставлення особистості до життєвої ситуації;

- як форма рефлексивної самопомоги через переосмислення сенсу буття і спосіб справитись із кризовою ситуацією, тобто як фрустраційна форма активності, що маніфестує у переосмисленні сенсу життєдіяльності індивіда (за В.Франклом [63] градація сенсу життя визначається інтенсивністю його переживань у будь-якій сфері життя, Ф.Е.Василюк [17] осмислює процесуальний характер переживань через продуктивну форму пошуку шляхів виходу із складної ситуації,);

- як незвичайний стан свідомості за Г.Спенсером [59]. Переживання є щирим відображенням індивідуального, внутрішнього світу особистості. Особистісні особливості емоційних переживань, проявляються у силі / слабкості збудження, емоційній стабільності / лабільності, в інтенсивності та глибині почуттів [21, с. 179].

У переживаннях ставлення особистості проявляється диференційовано, а ступінь усвідомлюваності переживань позначається рівнем усвідомленості емоції. Ступінь переживань завжди глибинно-інтимний та прямо корелює зі ставленням, яке продукує емоції. Усвідомленість емоцій є механізмом співвіднесення з предметом чи суб'єктом, що їх провокує та на яке особистість їх проектує, залежить від відчуття переживань та його ототожненням.

## 1.2. Особливості прояву психологічного стресу

Г.Сельє визначав стрес як «стан, що проявляється в характерному синдромі неспецифічних змін у біологічній системі», і підкреслював неселективний і неспецифічний характер фізіологічних реакцій [55, с.12]. Вимога навколишнього середовища, що порушує гомеостаз організму, викликає з боку останнього трифазну структуру відповіді: перша фаза – реакція тривоги, друга – фаза стабілізації, третя – фаза виснаження, в подальшому це послужило підставою ввести поняття, яке Г.Сельє назвав «загальним адаптаційним синдромом». Таким чином, він продемонстрував, що «здатність організму до пристосування, або адаптаційна енергія, не безмежна», і запропонував розрізняти еустрес, відповідно, як позитивний фактор, джерело радості, підвищення активності та дистрес – як надмірний стрес, коли переважає почуття безпорадності, безнадійності. Якщо дія стресу продовжується і людина не спроможна адаптуватися, це може виснажити ресурси тіла; настає знесилення, вразливість до втоми, які призводять до хвороб і навіть до загибелі організму [55, с.4-27].

І.В.Ващенко, О.Г.Антонова вважають, що стрес – це нормальна психологічна реакція людини на незвичайну ситуацію, яка виконує функцію самозбереження й дозволяє сконцентрувати всю увагу на реальній небезпеці, мобілізуватися й підготуватися до дій щодо її запобігання [19]. В той же час Л.Д.Гіссен акцентує, що в центрі проблеми формування стресу стоїть конкретна людина. А тому вплив схожих зовнішніх умов – різний, і вони відображаються й опрацьовуються внутрішніми індивідуальними особливостями особистості, її ставленням до ситуації, її емоційною реакцією [27], тому реакція на одну і ту ж стресову ситуацію в кожній людині індивідуальна. В свою чергу В.Д.Шадриков обґрунтовує думку про те, що «у людини найчастішим стресором є емоційні подразники» [67, с.18], що дало підстави Л.О.Китаєву-Смику ввести поняття «емоційний стрес» і аргументувати, що він детермінований різноманітними психологічними впливами [38].

Для розуміння особливостей переживання стресу суттєве значення має аналіз емоційного стресу, адже він викликає значні зміни психічних, соматичних та поведінкових проявів, які виявляються у неспецифічних змінах біохімічних, електрофізіологічних показників та інших психосоматичних реакціях (М.М.Русалова [52], Г.М.Кассіль [36]). Своє трактування емоційного стресу Ю.О.Александрівський пов'язує з напруженою бар'єру психічної адаптації, а патологічні наслідки – з його проривом [4]. Б. Доренвенд вважає що стрес, то є стан організму, який визначають як адаптивні, так і дезадаптивні реакції у відповідь на внутрішні і зовнішні стимули, що розвиваються до певного порогового рівня, за яким психологічні і фізіологічні здатності й можливості порушуються [75, с.294-302].

Свій підхід розуміння стресу пропонують М.Епплі, Р.Трумбулл [див. за 53], які розглядають його як індивідуально-приспосувальну реакцію людини до ускладненої ситуації, що дає пояснення індивідуальним проявам поведінки в стресовій ситуації. Отже, фокус інтересів в підходах до трактування стресу зміщується від гомеостатичних моделей регуляції до процесуального аналізу індивідуально-психологічних чинників, які обумовлюють динаміку стресу. Д.Механік центральним елементом для розуміння стресу називає поняття і механізми адаптації [80].

В свою чергу Д.Вільямс вважає, що не кожна життєва зміна повинна проходити через тривалий процес адаптації до неї. Зміни, пов'язані зі зміною зовнішнього довкілля чи зі зміною життєвої ролі особи у повсякденному житті або серед її соціального оточення, обумовлюють реконструювання бачення власної особи та навколишнього світу, можуть потребувати адаптації і пристосування до них особистості. Він окреслює умови, котрі допомагають результативно пристосуватися до життєвих змін, це: емоційна безпека, задовільний стан здоров'я, попередній досвід та вміння результативно і позитивно адаптуватися до змін, підтримка процесів перцепції й адаптації до змін [див. за 38].



Проте Р.Лазарус висвітлює проблему більш широко і акцентує: «Стрес як особливий психічний стан пов'язаний із проявом емоцій, що не вичерпується лише емоційними феноменами, а детермінується і відображається в когнітивних, мотиваційно-вольових, характерологічних та інших структурних компонентах особистості. Стрес – реакція не стільки на фізичні властивості ситуацій, скільки на особливості взаємодії між особистістю та навколишнім середовищем» [42, с.121-126]. На його ж думку, стрес має фізіологічну природу – це безпосередня реакція організму, що супроводжується вираженими фізіологічними зрушеннями та залежить від інтенсивності агента, що впливає [42]. Власне тому у психологічній літературі розмежовуються поняття «фізіологічний стрес» та «психологічний стрес».

Фізіологічний стрес – це стрес, що виникає в результаті впливу зовнішніх факторів, як-от: температура, біль, голод, водночас його перебіг може супроводжуватися психологічними змінами, оскільки організм є єдиною системою, і дія на одну її складову впливає на іншу. Хоча стрес не можна розглядати лише як фізіологічну реакцію на соціально-психологічні стимули, а потрібно брати до уваги залежність цих реакцій від природи стосунків і мотивів поведінки індивіда. Тобто стресові реакції виникають як від явних фізичних, так і від символічних небезпек.

На думку В.О.Бодрова, будь-який різновид психологічного стресу (особистісного, міжособистісного, сімейного, професійного тощо) в своїй основі має інформаційні фактори: повідомлення, інформацію про поточний (реальний) і передбачуваний, ймовірний вплив несприятливих подій, їх загрозу, або «внутрішню» інформацію у формі минулих уявлень, які в пам'яті збереглися як «травмуючі» психіку події чи ситуації та їх наслідки [12, с.35-37].

Зокрема, С.Ваде та С.Тавріс встановили, що не лише фізіологічні реакції можуть спричинити хворобливий стан. Не можна не брати до уваги, що: – по-перше, між стресором і стресом ще знаходиться така ланка, як

індивідуальна оцінка події – одна людина може сприйняти подію як неприємну, інша як приємну чи нейтральну. Власне, індивідуальна оцінка події формується як із врахуванням характеристик самої ситуації, так і з врахуванням особистісних особливостей людини (мотивів, цілей, цінностей...).

В такій оцінці може переважати емоційний або раціональний компонент; – по-друге, важливим є те, як індивід долає стрес. Не кожна людина у стані стресу поводиться однаково. При сильному психотравмуючому факторі (катастрофа, пожежа) визначальну роль у виникненні дистресового стану (частіше всього афекту) відіграє не стільки оцінка ситуації, скільки різка емоційна реакція людини на подію [81].

Тому, зрозуміло, що для такого виду стресу мають значення і умови різного ієрархічного рівня, а саме: тріада показників стресу (суб'єктивні переживання, вегетативні порушення, зміна діяльності), що проявляється тільки за умов вищого рівня високою активною мотивацією. До більш низького ієрархічного рівня умов, що визначають стрес, відносяться нейродинамічні властивості індивідуума, властивості нервової системи і темпераменту. І такої ж думки дотримуються Г.Горбунов і Ю.Сосновікова, акцентуючи, що психологічний стрес виникає на рівні мотивів, спрямованості особистості, на рівні ставлень, властивостей темпераменту (активність, реактивність), порушення цілісності організму (клітинного рівня, біохімічних регуляторів) [29].

Схоже розуміння сутності стресу пропонує Дж.Мак-Грат: «Стрес – сприйнятий значущий дисбаланс між вимогливістю і можливістю прогнозування реалізації вимоги в умовах, коли виконати її неможливо» [79, с.1352], обґрунтовуючи її такими аргументами:

- 1) когнітивні оцінки подій визначають їх стресогенність;
- 2) успішний попередній досвід послаблює, а невдалий посилює негативні ефекти стресу (при подальших зіткненнях зі стресором);

3) інтенсивність стимуляції навколишнього середовища має криволінійну залежність з переживаним стресом;

4) соціальна підтримка здатна пом'якшувати стресові події.

С.Брезнітз вважає: «Стрес – супутник життя, і подолання його пов'язане з подоланням межі між можливим і актуальним» [71, с. 230]. Визначити ці «межі переходу» можна за об'єктивними та суб'єктивними критеріями (параметрами), які виділили В.А.Абабков і М.Перре для опису стресової ситуації (див. табл. 1.2.1.) [1].

Таблиця 1.2.1

Суб'єктивні та об'єктивні параметри стресу  
(за В. Абабковим та М. Перре)

Характеристики стресу	Суб'єктивні параметри стресу	Об'єктивні параметри стресу
1. Валентність	Суб'єктивне значення ситуації, яке впливає на її стресогенність, суб'єктивна оцінка значущості ситуації	Ступінь стресогенності, умовна складність, важливість ситуації.
2. Контрольованість	Суб'єктивна оцінка здатності особистості керувати стресовою ситуацією, здійснювати вплив на неї та на результат	Можливість зміни ситуації, контроль над нею, залежність її результату від дій індивіда
3. Мінливість	Суб'єктивна оцінка вірогідності того, що стресова ситуація зміниться самостійно, без участі і втручання суб'єкта	Вірогідність мимовільної зміни ситуації в результаті власної динаміки
4. Невизначеність	Суб'єктивна оцінка неясності ситуації	Ступінь інформативності факторів, які визначають ситуацію, можливості для ясного розуміння її сенсу та значення для особистості
5. Повторюваність	Суб'єктивна оцінка повторюваності стресової ситуації	Ймовірність повторення стресової ситуації
6. Обізнаність	Ступінь особистісного досвіду в подібних ситуаціях	

Об'єктивні параметри дозволяють дати умовно об'єктивну характеристику ситуації на підставі критеріїв зовнішньої (експертної) оцінки; суб'єктивні, відображають суб'єктивну інтерпретацію ситуації в контексті особливостей особистого життєвого досвіду і системи ставлень [1, с.34-41].

Л.І.Вассерман систематизує стресові ситуації на:

- а) критичні життєві або травмуючі;
- б) повсякденні труднощі, неприємності, мікростресори (dailyhassles);
- в) хронічні стресори [18, с. 15-17].

Отже, із наведеного огляду вище можна зробити висновок, що більшість стресових реакцій створюються самою людиною, базуються на ролі суб'єктивної пізнавальної оцінки загрози чи несприятливого впливу і оцінки наявних можливостей для подолання стресу і тривають стільки, скільки людина їм дозволяє. За Р. азарусом, така загроза може бути оцінена як стан очікування суб'єктом небажаного, і, навіть, шкідливого впливу зовнішніх умов та відповідних стимулів. До цього твердження приєднуються Дж.Еверлі та Р.Розенфельд, які вказують, що при перетворенні подразників – зовнішніх чи внутрішніх – у стресори певну роль відіграє їх емоційна і розумова оцінка [69]. За умови, що будь-які стимули, які сприймаються людиною як загрозові, де при цьому визначальним, на думку Ф.Александера, є емоційний фактор, обов'язково виникатимуть фізіологічні та психологічні наслідки, особливо при наявності схильності до вразливості [див. за 69].

Істотна значущість екзаменаційних сесій, яка впливає на подальшу долю студентів-заочників, невизначеність і інформаційна перевантаженість під час підготовки до екзаменаційних випробувань є основними причинами появи академічного стресу. Очевидність негативного впливу академічного стресу на фізичний і психічний стан студентів, підкреслюють і психологи, і лікарі. Щодо психоемоційних особливостей, то вони проявляються в стані підвищеної тривожності, втрати здатності розуміти позитивні підсумки своєї діяльності, в негативній установці на результати іспитів.

Багато дослідників вважають, що іспит є потужним джерелом стресу [38]. Розкрито негативний вплив іспитів та викликаний ними стресу на емоційний і фізіологічний стан старших школярів [1, 4]. Академічний стрес під час навчання в університеті аналізується як фактор, який негативно впливає на розумові процеси і стан пам'яті, а також на результативність навчальної діяльності загалом [13, 18]. Однак, незважаючи на визнання академічного стресу негативним явищем, багато західних вчених заявляють про його позитивний вплив на особистісне зростання студентів і професіоналів [72,73,74].

В роботах В.О.Бодрова [12] розроблено класифікацію основних моделей стресу відповідно чинникам, які обумовлюють його виникнення (див. табл. 1.2.2).

**Таблиця 1.2.2**

**Основні моделі стресів щодо чинників їх виникнення**

<b>Чинники стресу</b>	<b>Моделі стресу</b>
Біологічні чинники	Модель схильності П.Парсона; адаптаційний синдром К.І.Погодаєва; генетично-конституційна модель Дж.Фуллера
Біологічні та психологічні чинники	Інтегративна модель Р.Скотта та Х.Воффа; теорія «особистісного фактора» Л.П.Гримака та В.О.Пономаренка
Психологічні чинники	Когнітивна модель Р.Лазаруса; теорія інформаційного стресу В.О.Бодрова
Психологічні та соціальні чинники	Функціональна модель професійного стресу Р.А.Карасек; міждисциплінарна модель Х.Басовіч
Соціальні чинники	Трансактна модель професійного стресу Т.Кокса та Дж.МакКея; теорія конфліктів Д.Дуулі та Д.Доревенда

Проаналізувавши різні підходи до трактування стресу, доходимо висновку, що стрес – стан, реакція і напруга, які пов'язані з впливом зовнішніх і внутрішніх факторів, стимулів і умов, які зумовлюють певні психологічні і фізіологічні наслідки та супроводжуються порушеннями функцій організму; стрес завжди носить індивідуальний характер. До того ж, життя без стресу не існує, стрес є природнім наслідком того, що ми реально живемо в світі.

### **1.3. Вплив настанов мислення на поведінку в стресових ситуаціях**

Р.С.Лазарус визначає стрес як напругу, яка відчувається, коли людина сприймає зовнішню подію, щоб перевершити її здатність справлятися зі своїми ресурсами для подолання [42]. Студенти університетів у розвинених країнах, таких як США та Австралія, часто повідомляють про високий рівень стресу (Американська асоціація охорони здоров'я коледжу, 2017). Хоча загальною настановою є те, що стрес потрібно зменшити або зняти (Crum et al., 2013) в освітньому середовищі, це вимагає значних зусиль, існують бар'єри для використання трудомістких стратегій, таких як релаксація. Однак нові факти свідчать про можливість позитивних наслідків, пов'язаних зі стресом.

Недавні дослідження показали, що переконання особи про наслідки самого стресу можуть впливати на визначення адаптивності стресової реакції [74]. Крум та співавтори (2013), наприклад, виявили, що підтримка стресу посилює мислення - переконання в тому, що стрес призводить до підвищення продуктивності праці, здоров'я та добробуту, а також до навчання та зростання — пов'язане із сприятливими результатами самооцінки, такими як нижчий рівень сприйняття стресу та симптоми здоров'я. Це включає підвищену ефективність роботи, більш адаптивні профілі реактивності кортизолу та більше бажання отримати зворотний зв'язок від отчення при гострому стресі. На іншому кінці спектру - стресово-виснажливе мислення,

яке полягає у переконанні, що стрес призводить до зниження продуктивності, здоров'я / добробуту, навчання та зростання. Встановлено, що мислення в стресі також пов'язане з іншими змінами, пов'язаними зі стресом, такими як величина стресу, оцінка стресу, навички подолання та соціальна підтримка (Crum et al., 2013), але відрізняється від них. Різниця між переконаннями в тому, що стрес виснажує та посилює стрес, осмислюється як спектр, на який можна поставити людей на основі вимірювання мислення стресу. Під час маніпулювання ментальністю стресу в дослідженнях, метою Крума та колег було збільшити ступінь, в якій людина підтримує мислення, що посилює стрес [73,74].

По суті, ідея Кілбі та Шерман (2016) про те, що коли мислення респондента посилює стрес, це призводить до більш адаптивних результатів, схожа з ідеєю оцінки виклику проти загрози в транзакційній моделі [77].

У цій моделі оцінки стресових стимулів призводять до більш адаптивних результатів (Lazarus & Folkman, 1984 ). Двовимірні кореляції, про які повідомляють Кілбі та Шерман (2016) показують, що мислення стресу позитивно пов'язане з оцінкою викликів та негативно пов'язане з оцінкою загроз [77]. Однак асоціації були невеликими, що вказує на те, що мислення та оцінка стресу є унікальними конструкціями. Ключова відмінність полягає в тому, що оцінки стосуються специфічних для стресора оцінок, тоді як мислення стресу стосується переконань щодо наслідків стресу і теоретично застосовується в різних стресових ситуаціях [74].

Експериментальні та кореляційні дослідження продемонстрували вплив стресового мислення на психологічне та фізичне самопочуття, поведінку, що справляється, та афективні результати серед тих, хто переживає стрес. Наприклад, експериментальне дослідження було спрямовано на спостереження впливу маніпуляції стресовим мисленням на симптоми депресії та тривожності від початкового рівня до трьох днів після втручання психологів серед працівників фінансової компанії [74]. В іншому експериментальному дослідженні з використанням маніпуляції, що викликає

мислення, що посилює стрес, було виявлено, що воно підвищує когнітивну гнучкість, увагу до позитивних стимулів, позитивний ефект як для складних, так і для стресорів з очевидною оцінкою загроз (Crum et al., 2017). Кореляційні дослідження Casper et al. (2017) виявили взаємозв'язок між мисленням в стресі та покращенням поведінки у його подоланні, більшим сприйняттям фізичного та психологічного благополуччя та кращими успіхами в навчанні при екологічних стресах [72]. Разом ці висновки забезпечують послідовну підтримку передумови, що мислення стресу може допомогти у визначенні механізмів, за допомогою яких стрес впливає на здоров'я, добробут та ефективність. Крім того, здатність маніпулювати стресовим мисленням шляхом відносно коротких та простих втручань свідчить про те, що вони можуть бути корисними для застосування в неклінічних втручаннях, спрямованих на ефективне управління стресом, що є особливо важливим, враховуючи, що лише 13% студентів-австралійців повідомляють, що звертаються за професійною підтримкою у боротьбі зі стресом.

Крум та співавтори (2013) виклали докази як виснажливих, так і посилюючих наслідків стресу, припускаючи, що розглядом посилюючих наслідків стресу часто нехтують. Вони наголосили на значенні більш "нюансованого погляду на стрес, який визнає, що переживання стресу може призвести до виснаження здоров'я та працездатності, стрес також може суттєво покращити стан здоров'я та працездатність" [74, с.717]. Науковці описують свої результати із застереженням, що не кожен стрес посилюється, а навпаки, що його можна використовувати для посилення [74]. Ця концептуалізація стресового мислення відповідає існуючій теорії Dweck & Yeager (2019) щодо мислення щодо самоатрибутів, яка описує ментальність як ступінь, до якої людина вважає такий фундаментальний атрибут, як інтелект, особистість чи сила волі, податливим або інкрементальним, на відміну від фіксованого або стабільний [76]. Наприклад, людина може дотримуватися мислення про те, що інтелект зростає і може збільшуватися



або зменшуватись, що контрастує з тим, що розум фіксується і не може бути змінений. Ідея про те, що стрес може бути «використаний» індивідом адаптивно, також узгоджується з існуючою теорією щодо мислення самоатрибутів, де підкреслюється роль особистості у впливі на податливий атрибут [76]. Наприклад, студенти, які підтримують додаткове мислення щодо інтелекту, використовують такі стратегії, як напружена робота в умовах невдач, і вони вважають зусилля ключем до свого успіху. Це контрастує з фіксованим мисленням, коли людина може вважати успіх визначеним своїм фіксованим рівнем інтелекту.

Крім того, ступінь того, наскільки інтелект вважається податливим (порівняно з ригідним), і роль особистості як активного учасника процесу є центральним для вимірювання інтелектуального мислення. Наприклад, «Ви завжди можете сильно змінити, ступінь вашої розумності» [76, с.486]. На відміну від цього, набір стресових ситуацій (Crum et al., 2013) сформульован таким чином, що він концептуалізує ментальність стресу як фіксовано-виснажливу на одному кінці спектру та фіксовано посилену на іншому кінці (виснажливі елементи кодуються в зворотному порядку, щоб дати загальний показник того, наскільки особа схвалює мислення, яке посилює стрес). Наприклад, теза про те що: "Переживання стресу підвищує мою продуктивність" [74, с.732]. Ця фіксована концептуалізація на обох кінцях спектра контрастує з тим, як стрес-образ мислення описують Крум та співавтори (2013) та як концепції мислення осмислюються ширше, оскільки, як очікується, верхній кінець спектру охоплює переконання щодо ковкості атрибута. На відміну від того, як вимірюються інші типи мислення, формулювання пунктів, що містять міру стресового настрою, також не включає роль особистості як активного учасника процесу [74].

Використані Крумом та співавторами (2013) відео для маніпулювання мисленням в стресових ситуаціях були розроблені для повернення уваги до посилюючих або виснажливих наслідків стресу, викликаючи таким чином стрес-посилене або стрес-виснажливе мислення. Наприклад, відео, яке

посилює стрес, ілюструє думку, що стрес призначений для посилення, і що слід навчитися насолоджуватися і використовувати стрес. Вимірювання переконань щодо наслідків стресу як фіксованого посилення та фіксованого виснаження може бути доречним для перевірки маніпуляцій щодо упередженості уваги до посилюючих або виснажливих властивостей стресу, і, отже, для цієї мети може бути доцільним спосіб мислення в ситуації стресу. Однак, незрозуміло, наскільки упереджена увага до посилюючих наслідків стресу відповідає за позитивні результати, що спостерігаються в лабораторних дослідженнях, де використовуються ці маніпуляції зі стресовим мисленням, чи створюється стабільна зміна мислення. Враховуючи, що багато людей можуть згадати приклади того, коли стрес у їхньому житті не посилював відповідну дію, і що частіше люди, як правило, сприймають стрес як виснажливий за замовчуванням протягом усіх трьох досліджень [74]. Ми вважаємо, що, хоча привернення уваги до посилення наслідків стресу може бути досягнуте за допомогою цих маніпуляцій і виміряне за допомогою стресового тестування, будь-які стабільні зміни у переконаннях щодо стресу, швидше за все, відобразатимуть нюансований погляд на стрес, який позиціонує віру в те, що стрес може як посилювати, так і виснажувати. Цей потенційно нюансований характер оцінювання стресу, все одно, частково доводить тезу, що напрямок мислення може як посилювати, так і виснажувати, і, отже, є важливим фактором для вимірювання конструкції мислення стресу.

Отже, ми стверджуємо, що діагностика мислення стресу може бути використана для вимірювання переконань щодо наслідків стресу таким чином: стрес може посилюватися і люди можуть використовувати стрес для посилення власних дій, на основі трьох аргументів, які були детально описані вище:

- 1) діагностикою стресового мислення як фіксованого посилення та фіксованого виснажливого контрасту;

- 2) теорією ментальності щодо самоатрибутів в більш широкому сенсі;

3) міра стресового настрою може вказувати на упередженість уваги до посилення або виснажливих наслідків стресу, а не до того, наскільки людина дотримується збалансованих переконань щодо стресу.

Крумом та співавторами розроблено показник стресового мислення із самозвітом, який операціоналізує ментальність стресу як ступінь переконання людини в тому, що наслідки стресу можуть посилювати її діяльність, і що людина може використовувати стрес, щоб відчуті ці посилюючі наслідки. Елементи аналізу можуть базуватись на типах мислення в стресі, осмислених Крумом та співавторами (2013) і використовуються набори відео стресових настроїв: продуктивність і успішність, навчання та розвиток, здоров'я та життєвий тонус, загальна сфера. Відповідно до теорії мислення за самоатрибуцією, предмети також були оформлені так, щоб відображати переконання щодо податливості наслідків реакції на стрес та підкреслювати роль особистості як активного учасника процесу (наприклад, "Ви можете використовувати стрес для підвищення продуктивності та успішності "). Шкала містить 15 пунктів, називається «the Stress Control Mindset Measure» (SCMM), має ресурс проти стресу, при цьому слово «контроль» підкреслює роль людини у використанні потенційних позитивних наслідків стресу. Також, на думку авторів SCMM прогнозуватиме психологічне благополуччя, фізичне благополуччя, сприйманий стрес, активну поведінку під напругою та сприймані соматичні симптоми: пояснюватиме значно більшу різницю в психологічному добробуті, фізичному самопочутті, сприйманні стресу, ініціативній поведінці в умовах стресу та сприйнятті психосоматичних симптомів. Запропонована шкала вимірює і оцінку академічних стресових факторів студентами. Пропонується сценарій для студентів - це віньєтка, яка пропонує учасникам уявити себе такими, що збираються скласти іспит з невизначеною складністю, який визначить їх перехід до важливої мети у наступному році. Таким чином, введення міри свідчить про когнітивні оцінки ознак певного типу стресора.

Студенти рівномірно виділили оцінки як виклику, так і загрози, продемонстрували добру внутрішню узгодженість дій [74].

Проактивна поведінка подолання вимірюється за допомогою п'ятибальної шкали Лайкерта (1 = ніколи і 5 = дуже часто), студенти оцінюють наскільки вони були ініціативними, брали участь у плануванні або уникали зволікання під час стресу або для подолання стресу за останній місяць. Наприклад, "Як останній місяць ви уникали зволікань, щоб впоратися зі стресом?".

Чотири фактори SCMM були визначені апріорі для вимірювання настрою на стрес у наступних контекстах / сферах: продуктивність та успішність, навчання та зростання, здоров'я та життєвий тонус, загальний фактор. Оскільки для чотирьох факторів було висунуто гіпотезу, що лежить в основі всеохоплюючої конструкції, стресового мислення, було запропоновано конструкцію ментальності стресу вищого порядку, яка може бути підкріплена переконаннями про стрес у контексті продуктивності та успішності, навчання та зростання, здоров'я та життєвих сил, загальною настановою щодо стресових ситуацій.

Шкала SCMM була розроблена для вимірювання ментальності стресу як характеристики, за якою людина переконана, що наслідки стресу можуть посилюватися і вона їх може використовувати фактор як для посилення власних позицій, так і послаблення.

Дослідження впливу складу ментальності особи на стрес продемонстрували, що загальні реакції на стрес відрізняються залежно від оцінки виклику ознак та їх загрозовості; кількості стресу, який зазнали учасники, та сприйнятої тяжкості основного джерела стресу у своєму житті. Цей підхід дозволяє прогнозувати активність поведінки, ступінь психологічного благополуччя, особливості сприйняття стресу та фізичного благополуччя.

Дослідження проведене Крумом та співавторами виявило, що представлення відео, де викладаються збалансовані наслідки стресу,

призводить до суттєвого зниження частоти серцевих скорочень та діастолічного артеріального тиску після лабораторно-індукованого стресового фактору, ніж у випадках, коли відео представлені із суворо позитивними чи негативними наслідками стресу. Тобто виснажливий стрес збільшує негативне навантаження на ті самі фактори, що і стрес, який може їх посилити [73,74].

Обмеження таких досліджень полягає в тому, що вони спираються на ретроспективне згадування реакцій на стрес, які перешкоджають оцінці міри впливу зовнішньої дійсності. Тому майбутні дослідження повинні прагнути вивчити, чи може шкала SCMM передбачити несамотійні заходи щодо подальших поведінкових реакцій на стрес. Іншим важливим майбутнім напрямком є розуміння того, як характеристики мислення в стресі, представлені субшкалами SCMM, можуть впливати на різні типи стресових життєвих подій та чи впливають вони різним чином на стан здоров'я та результати діяльності, пов'язані зі стресом.

Незважаючи на те, що наведенні дослідження мали на меті виміряти переконання про стрес, які характерні для мислення певних осіб (тобто сукупність переконань з певною структурою, характеристиками та наслідками події за течією), вони ще не вийшли за межі просто розгляду явних переконань щодо стресу. Майбутні дослідження повинні прагнути вивчити спосіб мислення в стресі поряд із шкалами переконань щодо стресу.

## ВИСНОВОК ДО РОЗДІЛУ 1

Опираючись на вище наведені теоретичні позиції, сформулюємо щодо нашого дослідження визначення емоційних переживань, як чуттєвого динамічного стану, який відображає несвідоме відреагування особистістю подій, що її оточують, та їх компонентів, стосунків з оточуючими, а також суб'єктивні трансформації реально існуючої дійсності. Емоційні переживання людини створюють динамічну єдність несвідомого та свідомого та несвідомого.

Емоційні переживання є складними явищами. Вивчення поняття «переживання» включає кілька конотативних форм, «переживання», як неспокій, відчуття емоцій різної модальності та «переживання» як відбиття минулого або актуального особистісного досвіду. Дослідження емоційних переживань можна ділити на три вектори: комплексні емоції що відображають актуальну ситуацію, тривалі стани, які пригнічують особистість, та відтерміновані в часі процеси опрацювання своїх вражень та ставлення до минулих подій.

Під час аналізу емоційних переживань треба звертати увагу на якісні та кількісні властивості, серед яких: реальність / вигадка; об'єктивність / суб'єктивність; сталість / минучість, а також важливі регуляторні функції – спонукальна та оцінкова. Об'єктивація емоційних переживань відбувається в чуттєво-предметній діяльності людини.

Стрес визначається нами як відчуття перевантаженості, занепокоєння або розчарування. Він може впливати на людей різного віку, статі та за різних обставин і може призвести до фізичних і психологічних проблем зі здоров'ям. За визначенням, стрес є будь-яким негативним емоційним досвідом, що супроводжується передбачуваними біохімічними, фізіологічними і поведінковими змінами. Екстремальний рівень стресу може викликати серйозні проблеми емоційного здоров'я.

Академічний стрес під час навчання в університеті є фактором, який негативно впливає на розумові процеси і стан пам'яті, а також на результативність навчальної діяльності загалом

Сучасні дослідники підкреслюють що рівноправну, разом із фізіологічними реакціями організму, роль у продукуванні емоцій має особистісний досвід індивіда та його оціночні можливості нагальної ситуації, а також його потреби та зацікавлення. Тобто, стресовий емоційний стани є наслідком впливу двох складових – активізації діяльності та її аналізу індивідом про причину в наслідок, результатом якої є емоція.

Сучасні дослідження вказують на те, що переконання особи про наслідки самого стресу можуть впливати на визначення адаптивності стресової реакції. Вони є надійним та вагомим показником, який у поперечному перерізі передбачає активну поведінку, сприйняті соматичні симптоми, психологічне благополуччя, сприйманий стрес та фізичне благополуччя. Таким чином, майбутні дослідження можуть застосувати цей показник, намагаючись глибше зрозуміти, як ментальність стресу може впливати на результати в умовах стресу.

Практичною значущістю теорії, що переконання особи про наслідки самого стресу можуть впливати на визначення адаптивності стресової реакції може бути використання її положень для оцінки втручань, спрямованих на заохочення більш адаптивних реакцій на стрес, оскільки людина осмислює та вимірює стресовий спосіб мислення як ступінь, до якого вона вважає, що стрес може посилюватися - збалансований погляд на стрес. Зокрема, втручання в стресове мислення в майбутньому може мати на меті представити збалансований погляд на стрес або на те, що стрес може посилювати.

Роботи західних авторів підтримують ідею, що стрес може як посилювати особистість, так і виснажувати її. Таким чином, можна концептуалізувати ставлення до стресу як спектр переконань, а не як два незалежних переконання, що діють паралельно.

## РОЗДІЛ 2

### ОРГАНІЗАЦІЯ ТА МЕТОДИ ЕМПІРИЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ НАВЧАЛЬНИХ СТРЕСОВИХ СТАНІВ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ

#### 2.1. Процедура дослідження стресових станів в навчальній діяльності

Проведений у першому розділі аналіз моделей і теорій стресів та емоційних переживань, дозволяє сформулювати наступний план емпіричного дослідження особливостей стресових станів студентів до та під час сесії. Сучасні дослідження стресових психічних станів студентської молоді є доволі цікавими. Саме в студентському віці психофізіологічні функції максимально навантажені, але, одночасно, психічні процеси досягають піку в своєму розвитку: психомоторні, мовленеві, сенсорно-перцептивні, мисленнєві, мнемічні. Існуючі емпіричні дослідження не охоплюють всіх сторін прояву навчального стресу, а також немає деталізації характеру зв'язку між окремими емоційними проявами стресів у студентів.

**Мета дослідження:** теоретично обґрунтувати та емпірично дослідити особливості емоційних переживань та стресових станів у студентської молоді в період екзаменаційної сесії.

**Гіпотеза дослідження:** полягає в припущенні про те, що студенти відчують значне емоційне потрясіння під час екзаменаційної сесії.

Для перевірки теоретичних припущень та розв'язання поставлених завдань, було проведено уточнююче емпіричне дослідження.

Базою для проведення дослідження став Національний авіаційний університет. У дослідженні брали участь 30 студентів у віці 20–25 років заочної форми навчання. Випробовувані брали участь в дослідженні добровільно та могли у будь-який момент відмовитися від участі.

Дослідження окремих показників емоційних станів (настрій, відреагування стресових ситуацій, особистісна та ситуативна тривожність, агресивність, фрустрація) які обумовлюють динаміку ставлення до



навчальної діяльності в університеті до та під час сесій, проходило у три етапи:

- 1 етап — червень–вересень 2020 року: теоретичний аналіз наукових джерел, в яких досліджувалася специфіка емоційних переживань людини, стресові стани та стресостійкість в діяльності, підготовка до проведення емпіричного дослідження, напрацювання програми емпіричного дослідження;

- 2 етап — жовтень–листопад 2020 року: реалізація дослідницької програми та якісна обробка отриманих емпіричних даних;

- 3 етап — листопад–грудень 2020 року: кількісний первинний та вторинний аналіз результатів, який включав в себе обробку зібраних результатів методами математичної статистики; складання тексту методичних рекомендації щодо підвищення адаптивності і стресостійкості та зниження тривожності студентської молоді

У дослідженні були використані наступні емпіричні методи:

- тестування;
- опитування.

У магістерській роботі були використані наступні методики:

- тест «Рівень та тип стресу» П.Лажерона;
- методика визначення стрес-стійкості та соціальної адаптації Холмса

та Раге;

- методика «Схильність до стресу»;
- методика «Самооцінка стійкості до стресу» розроблена у Київській

медичній академії;

- методика «Самооцінка психічного стану: самопочуття, загальна активність, настрої (САН)» В.А.Доскіна;

- методика «Самооцінка психічних станів»(за Г.Айзенком);

- методика діагностики самооцінки тривожності Ч.Спілберга, Ю.Ханіна.

Для підтвердження достовірності отриманих показників була проведена математична обробка даних.

У роботі були використані наступні методи математичної обробки емпіричних даних:

- найбільш часто використовуваний коефіцієнт кореляції Пірсона  $r$  (Pearson, 1896) називається також лінійної кореляцією (термін кореляція вперше ввів Galton, 1888), тому що вимірює ступінь лінійних зв'язків між змінними. Це основний тип кореляцій, який пропонується в меню розрахунку статистичних показників за комп'ютерною програмою Microsoft Excel 2007;
- порівнювані показники становили пару значень, які корелювали, через це застосовувався  $t$ -критерій Стьюдента для залежних вибірок для порівняння середніх значень двох залежних між собою вибірок (одна і та сама група студентів до та під час сесії).

## **2.2. Обробка та аналіз результатів емпіричного дослідження**

Для досягнення мети роботи та перевірки висунутих нами гіпотез, нами було проведено психодіагностичне обстеження респондентів. У дослідженні брали участь 30 студентів у віці 20–25 років заочної форми навчання.

Всі занотовані нами методики відповідають меті та гіпотезі дослідження, віковій категорії респондентів та дозволяють реалізувати прикладні завдання дослідження.

**Тест Патріка Лежерона** має високу валідність та надійність щодо діагностики рівня та типу стресу. За допомогою першої частини тесту діагностується рівень стресу учасників дослідження. Узагальнені результати показані на рисунку 2.2.1.



Рис. 2.2.1. Узагальнені показники респондентів за рівнями стресу

Аналізуючи рівень стресу серед студентів-заочників (рис.2.2.1) ми встановили, що 26% респондентів відчувають дуже високий рівень стресу. Таким студентам потрібно якнайшвидше змінити актуальну ситуацію та оточення або навчитись керувати своїми переживаннями. Середній рівень стресу показали 27% респондентів. Такий стрес часто мобілізує, змушує проявляти свої сильні якості та стимулює розв'язувати складні ситуації. Але таким особам в складних обставинах треба набагато краще контролювати себе, щоб не впадати в стрес.

Низький рівень стресу виявили майже половина студентів – 47%. Тобто кожен другий студент вміє добре справлятися з стресовими ситуаціями, зберігати спокій при виникненні складних обставин.

Підрахунок кількості балів за кольоровими шкалами дозволив визначити види стресу (рис.2.2.2):



Рис. 2.2.2. Узагальнені показники респондентів за видами стресу

Аналіз результатів за видами стресу показав (рис.2.2.2), що емоційний стрес відчували 32% респондентів. Це означає, що їхній стрес активізує негативні емоції – тривогу, страх, гнів, які згубно впливають на психічну рівновагу. В даному випадку особа важко дає вихід своїм емоціям. Людина відчуває тривожність, депресію, проблеми зі здоров'ям, стає песимістичною у поглядах на життя, негативно ставиться до всього що відбувається навколо, незадоволена оточуючими, здатна перебільшувати та драматизувати події. За таких умов, треба вносити позитивні емоції у життя через позитивне спілкування з батьками, дітьми, близькими, окремо планувати час для власного дозвілля та отримання задоволення.

Стрес у відносинах з оточуючими відчув 31% респондентів. Даний вид стресу означає, що люди навколо є джерелом соціально-психологічного стресу як в професійній діяльності чи навчанні, так і в родині. Стрес у відносинах формує два типи поведінки: уникання та напад. Обидва типи проявляються дуже чітко. Людина постійно перебуває у знервованому стані, легко дратується, схильна зосереджуватися на собі, шукати усамітнення. Щоб подолати такий стан, треба відкритись іншим людям, позитивно ставитися до оточуючих, висловлювати власні думки.

Показники фізичного стресу були незначно вищі за інші види стресу 37%. Фізичний стрес дає викид хімічних речовин, які впливають на наше

самопочуття. Звідси відчуття хронічної втоми, серцебиття, важкість дихання, спазми, напруження м'язів, упадок енергії, порушення ритму сну та інші психосоматичні прояви. За таких умов, організм стає головним «накопичувачем» стресу. Таким студентам треба розслабитися, приділити увагу медитації, релаксації, зайнятися йогою, дихальною гімнастикою. Регулярно гуляти на свіжому повітрі, приймати масаж, таласотерапію тощо.

Для вивчення особливостей сприймання різноманітних стресогенних подій ми застосували методику визначення стрес-стійкості та соціальної адаптації Холмса та Раге. Узагальнені результати за методикою представлені на рисунку 2.2.3.

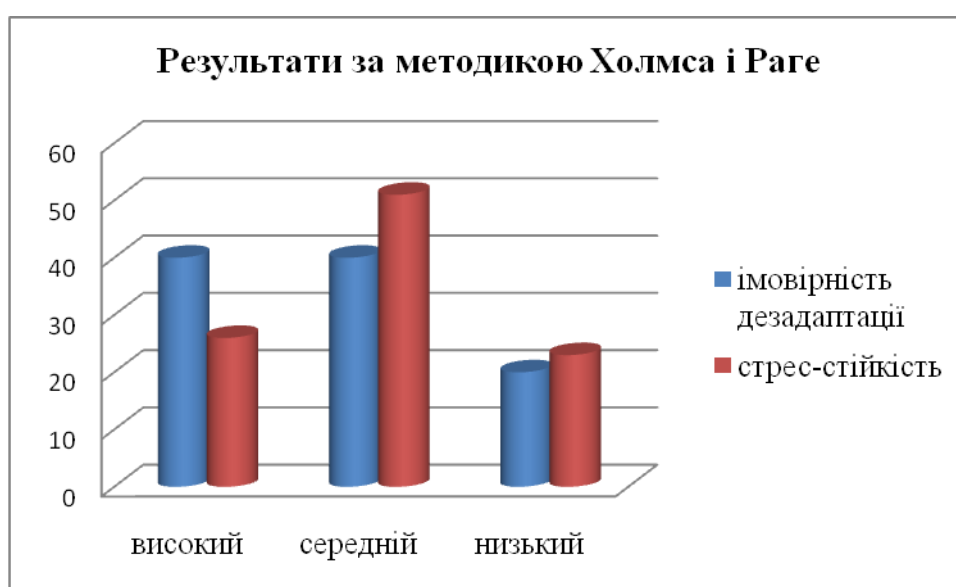


Рис. 2.2.3. Узагальнені показники респондентів щодо ймовірності дезадаптації та опору стресу

Аналіз емпіричних даних, отриманих від впровадження методики показав. Низька стресостійкість та висока ступінь дезадаптації була виявлена лише у 40 % респондентів. Середній рівень дезадаптації з імовірністю майже у 50% та середню стрес-стійкість показали також 40% досліджуваних студентів. Найкращі показники стресостійкості та дезадаптації імовірність якої досягала лише 30% показали 20% студентів-заочників.

Щодо ступеня опору стресу, то низький опір стресу було діагностовано у 23% студентів. Межовий показник опору стресу отримали 51 %

респондентів. Найкращий, тобто високий ступінь опору стресу було зареєстровано у 26% респондентів.

Якісний загальний аналіз результатів, отриманих за тестом «Самооцінка стійкості до стресу» представлений на рисунку 2.2.4.

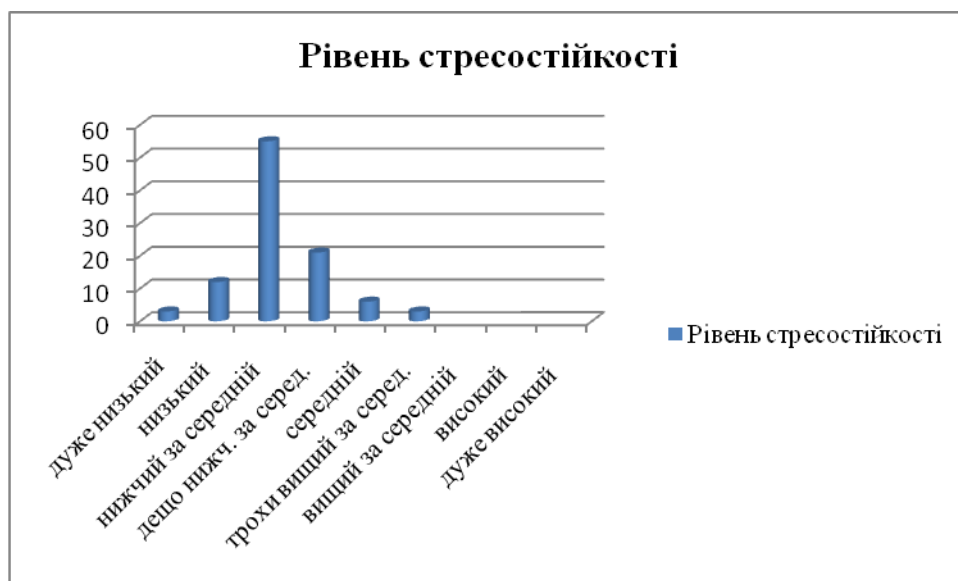


Рис. 2.2.4. Узагальнені показники респондентів щодо самооцінки стійкості до стресу

З гістограми видно, що дуже низький рівень стійкості до стресу показали 3% респондентів. Низький рівень стійкості до стресу був у 12% студентів-заочників. Студенти, які мають низький чи наднизький рівні стійкості до стресу, мають кардинально змінювати своє ставлення до критичних ситуацій, бо ці рівні поступово приводять до сильного нервово-психічного та емоційного виснаження. Нижчий за середній рівень стійкості до стресу мали 55% респондентів. Рівень стійкості до стресу трохи нижчий за середній мали 21% студентів. Середній рівень стійкості до стресу був тільки у 6% опитаних. Рівень стійкості до стресу трохи вищий за середній показали лише у 3% студентів. Вищий за середній рівень, високий рівень та дуже високий рівень стійкості до стресу, не був показаний жодним з респондентів.

За методикою «Схильність до стресу» були отримані наступні результати (рис.2.2.5).



Рис. 2.2.5. Результати, отримані за методикою «Схильність до стресу» за шкалою схильність до стресу

9% студентів мають тип В щодо відреагування стресу. Вони не схильні до стресових переживань, мають досить високий рівень саморегуляція. Такі особи, зазвичай, не зважають на конфлікти, негаразди, завжди прямо ідуть до мети. Особи що мають перехідну позицію до типу характеризуються також вмінням протистояти стресам, вони позитивні, товариські, у них рідко виникають важкі емоційні ситуації – 30%. 31% студентів попали в нейтральну зону. Вони заходять в стресові ситуації, але намагаються досить наполегливо їх уникати, але практика доводить що не в усіх випадках це допомагає. Перехід до типу А показали 23% студентів-заочників. Такі особи часто потрапляють в складні стресові ситуації. Тип А, який визначається високою схильністю до стресів був у 7% респондентів, такі особи схильні до ризику, мають постійний внутрішній неспокій.

Науковці визначили наявність у станах і ситуативної, і транс ситуативної складової. Силу впливу кожної з них важко виміряти у долях або відсотках. Низка дослідників до найважливіших властивостей станів відносить мінливість та безперервність. Різноманітні емпіричні дані свідчать, що будь-який актуальний стан бере свій початок у попередньому стані. Це надає можливість говорити про властивість «безперервності» станів. У

зв'язку з цим особливої уваги заслуговує аналіз специфіки мінливості станів, переходу одного стану в інший. З цією метою в подальшому дослідженні ми застосували методики, які дозволяють достатньо швидко вимірювати зміну емоційних станів, які тісно пов'язані зі схильністю до стресів наших піддослідних студентів. В другому блоці нашого дослідження застосовані методики:

- методика «Самооцінка психічного стану: самопочуття, загальна активність, настрої (САН)» В.А. Доскіна;
- методика «Самооцінка психічних станів»(за Г. Айзенком);
- методика діагностики самооцінки тривожності Ч.Спілберга, Ю.Ханіна.

Для того щоб перевірити динаміку емоційних станів студентів у навчальній діяльності, останні методики застосовувалися двічі: протягом семестру та під час екзаменаційної сесії. Натепер багато дослідників суттєву увагу відводять екзаменаційному стресу, як одній з основних причин, появи напруги у студентів ВНЗ. Факторами, які призводять до його появи вважають: порушення режиму сну, підвищення інтелектуального навантаження, емоційні переживання, зменшення інтенсивності рухової активності, а також особистісні фактори такі як, наприклад, рівень тривожності. Сучасні науковці наголошують, що очікування екзамену та психологічна напруга, що пов'язана цим, проявляються у студентів у вигляді різноманітних форм: страх перед екзаменатором, переживання через очікування отримання негативної оцінки за екзамен тощо.

Будь-які суттєві зміни зовнішнього середовища та внутрішнього світу особистості викликають певний відгук у людини як цілісності та спричиняють перехід у новий психічний стан, змінюють рівень активності суб'єкта, характер його переживань тощо. Нижче ми розглянемо результати отримані за методиками з діагностики актуальних станів особи.



Для того, щоб діагностувати активність, самопочуття, а також настрої студентів застосовувався опитувальник «САН» В.А. Доскіна. Отримані данні за шкалою самопочуття узагальненні в діаграмі (рис.2.2.6).

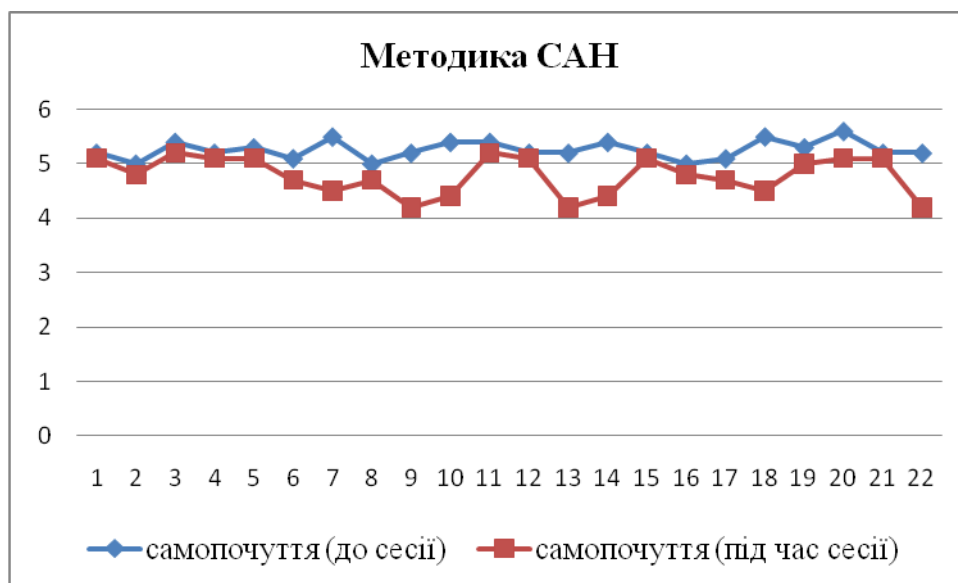


Рис.2.2.6. Результати, отримані за методикою В.А. Доскіна «Шкала самопочуття»

Показники самопочуття до сесії у всіх респондентів були у межах норми. Під час сесії вони трохи знизилися: 58% студентів показали сприятливий стан.

Результати, отримані за шкалою «Активність» узагальнені на рис. 2.2.7.

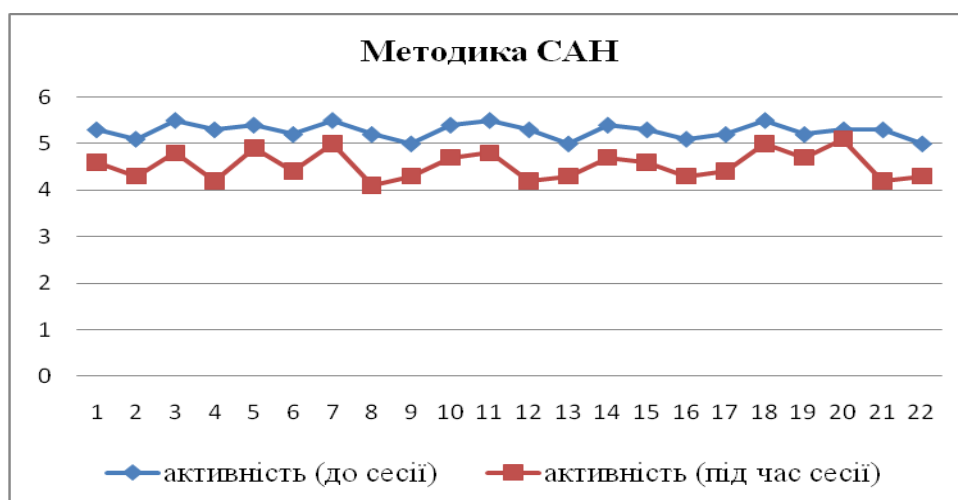


Рис.2.2.7. Результати, отримані за методикою В.А. Доскіна «Шкала активність»

Показники активності до сесії у всіх респондентів також були у межах норми. Під час сесії вони знизилися: 91% студентів показали сприятливий стан (середній бал шкали 4 і більше).

Результати, отримані за шкалою «Настрій» узагальнені на рис. 2.2.8.

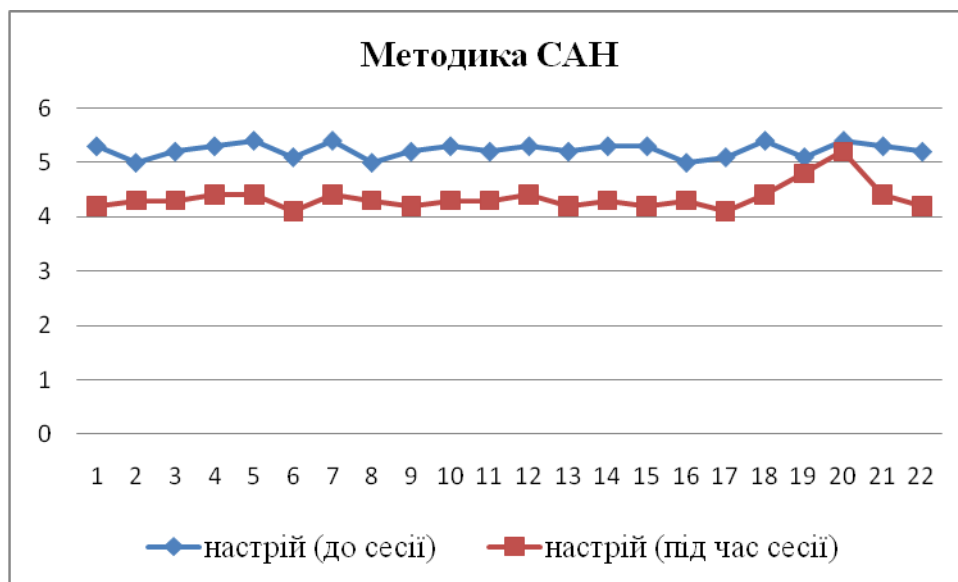


Рис.2.2.8. Результати, отримані за методикою В.А. Доскіна «Шкала настроїв»

Показники настрою до сесії у всіх респондентів також були у межах норми. Під час сесії вони знизилися майже у всієї вибірки студентів: 93% респондентів показали сприятливий стан.

Порівнюючи результати за всіма трьома шкалами можна зробити висновок, що настрої та активність студентів зазнали змін під час сесії, на самопочуття ситуація екзаменаційного стресу вплинула менше.

Результати, отримані за методикою «Самооцінка психічних станів»(за Г. Айзенком) шкала тривожності узагальнені на рис. 2.2.9.

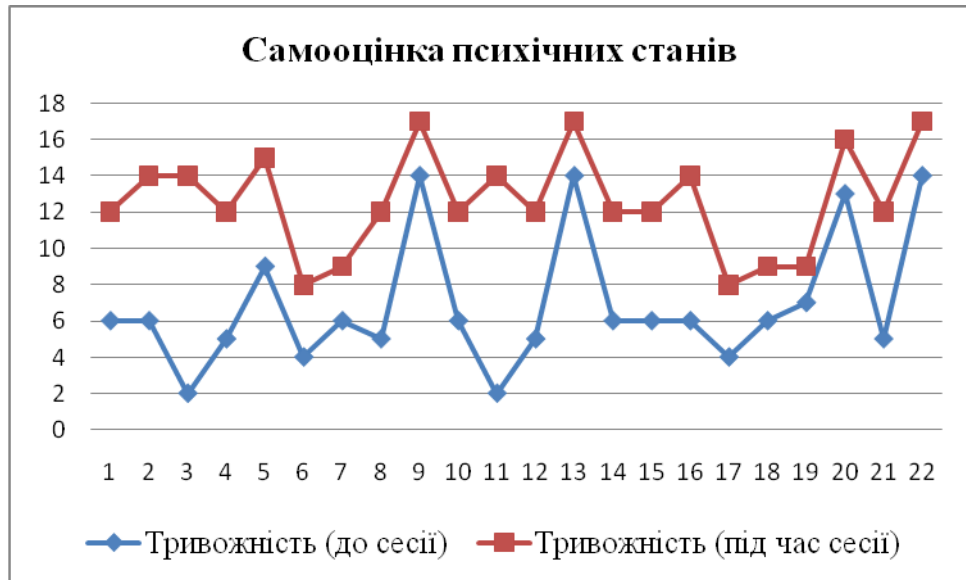


Рис. 2.2.9. Результати, отримані за методикою Г.Айзенка «Шкала тривожності»

За шкалою тривожності бачимо значимі відмінності в результатах, якщо до сесії рівень тривожності був переважно в нормі (69%), то під час сесії він зріс до середнього, припустимого рівня.

Результати, отримані за методикою «Самооцінка психічних станів» (за Г. Айзенком) шкала фрустрації узагальнені на рис. 2.2.10.

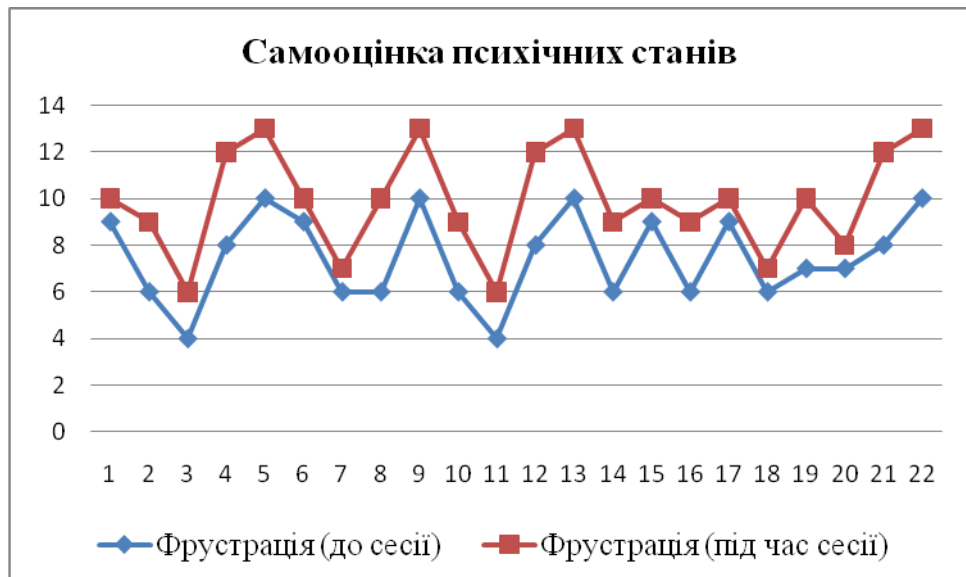


Рис. 2.2.10. Результати, отримані за методикою Г.Айзенка «Шкала фрустрації»

За шкалою фрустрації також бачимо значимі відмінності в результатах,

якщо до сесії рівень фрустрації був в нормі у 50% респондентів, то під час сесії у 82% респондентів він відповідав середньому рівню.

Результати, отримані за методикою «Самооцінка психічних станів» (за Г. Айзенком) шкала агресивності узагальнені на рис. 2.2.11.

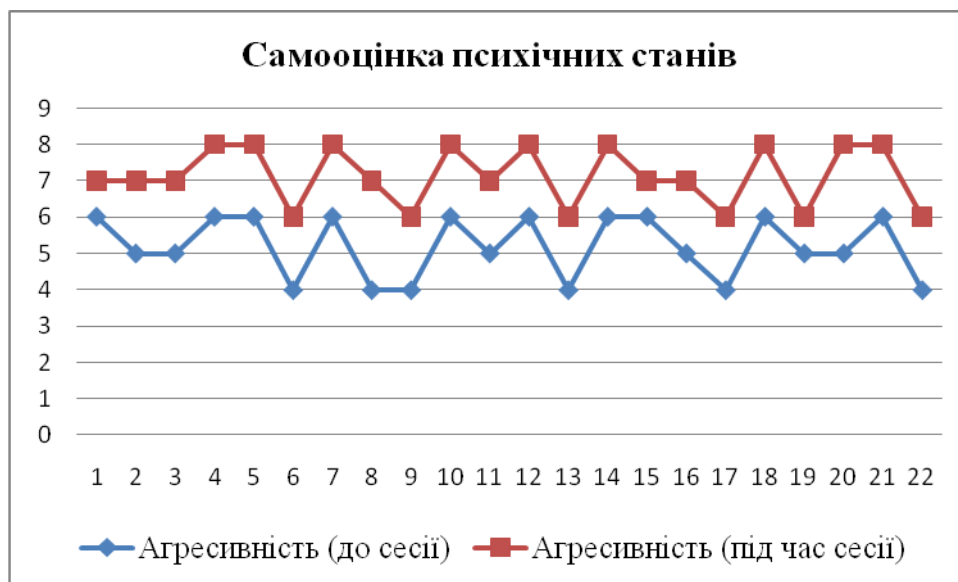


Рис. 2.2.11. Результати, отримані за методикою Г.Айзенка «Шкала агресивності»

За шкалою агресивності також бачимо відмінності в результатах, якщо до сесії рівень агресивності був в нормі у 100% респондентів, то під час сесії показники вирости, але залишилися у межах норми у 60% респондентів, у решти він перетнув верхню межу середнього рівня.

Показники за шкалою ригідність вказують на легке переключення уваги у 32% респондентів, решта мають середній рівень ригідності (рис. 2.2.12).

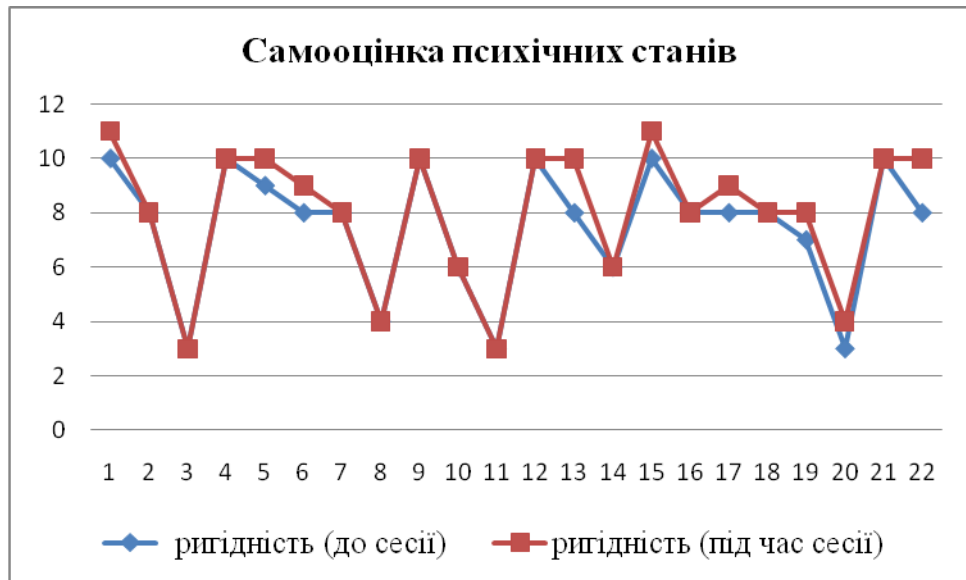


Рис. 2.2.12. Результати, отримані за методикою Г.Айзенка «Шкала ригідності»

З діаграми бачимо що ступінь ригідності респондентів значно не змінилась.

Для вивчення питання взаємозв'язку параметрів реактивності й активності особистості використовувалася методика діагностики самооцінки тривожності Ч. Спілберга, Ю. Ханіна. Дана методика є надійним способом самооцінки рівня тривожності у респондента в актуальній ситуації. Результати, отримані за методикою узагальнені на рис. 2.2.13.

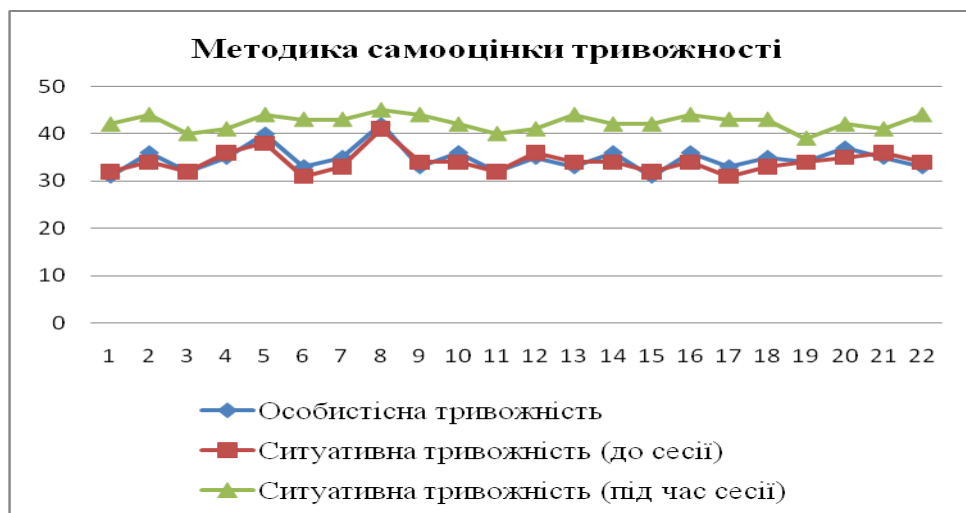


Рис.2.2.13. Узагальнені показники респондентів за шкалами особистісної та ситуативної тривожності

З графіків бачимо, що особистісна тривожність певною мірою вища за ситуативну. Всі респонденти мають середній рівень тривожності, який зріс під час сесії, але залишився в попередніх межах, тобто студенти не показали високого рівня тривоги до та під час сесії.

### 2.3. Статистичний аналіз результатів

На цьому етапі здійснювалася математична обробка первинних та вторинних даних, підтверджувалася їх статистична значущість. Статистичний аналіз даних проводився з використанням електронних таблиць Microsoft Excel для Windows. В таблиці 3.2.1 представленні значущі кореляційні зв'язки між показниками стресу та академічною успішністю.

**Таблиця 3.2.1**

#### **Значущі кореляційні зв'язки між інтегральними показниками стресу та академічною успішністю**

Значуща множинна кореляція	Особистісна тривожність	Ситуативна тривожність (до сесії)	Ситуативна тривожність (під час сесії)	Самооцінка стійкості до стресу	Імовірність дезадаптації	Стрес-стійкість	Рівень стресу	Схильність до стресу
Особистісна тривожність	1							
Ситуативна тривожність (до сесії)	0,923	1						
Ситуативна тривожність (під час сесії)	0,658	0,537	1					
Самооцінка стійкості до стресу		0,066		1				
Імовірність дезадаптації	-0,577	-0,475	-0,308	-0,386	1			
Стрес-стійкість				-0,668	0,747	1		
Рівень стресу					0,792	0,911	1	
Схильність до стресу	-0,429	-0,481		-0,556	0,524	0,686	0,605	1
Академічна успішність	0,669	0,701	0,619	0,311	-0,314			-0,391

Багатовимірне кореляційне дослідження для перевірки гіпотези про зв'язок психоемоційних складових стресу показало, що існує значущий позитивний кореляційний зв'язок між інтегральними показниками стресу та академічною успішністю: тривожність під час сесії у респондентів підвищилась та її кореляційний зв'язок з академічною успішністю також зріс (відповідно  $r=0,32$  та  $r=0,55$ ). Аналогічні данні ми отримали за методикою Ч.Спілберга – Ю.Ханіна. Позитивний кореляційний зв'язок на рівні статистичної тенденції існує між академічною успішністю та самооцінкою стійкості до стресу ( $r=0,31$ ). Тобто студенти, які можуть контролювати свій стан в ситуації стресу отримують вищі оцінки. Негативний кореляційний зв'язок існує між академічною успішністю та показниками схильності до стресу ( $r=-0,39$ ) та імовірністю дезадаптації ( $r=-0,31$ ) (Додаток А).

Цікавими виявилися і зв'язки щодо самооцінки студентами власної стресостійкості та складових стресових ситуацій за іншими методиками. Значущий негативний кореляційний зв'язок існує між самооцінкою стресостійкості студентами та їх самопочуттям, активністю та настроєм ( $r=-0,47$ ;  $r=-0,6$ ;  $r=-0,48$ ). Цей факт потребує додаткового вивчення, бо значущий негативний кореляційний зв'язок існує між самооцінкою стресостійкості студентами та стресостійкістю, яку ми отримали за методикою «Схильність до стресу» ( $r=-0,66$ ). Разом з цим значущий негативний кореляційний зв'язок існує між самооцінкою стресостійкості студентами та імовірністю виникнення дезадаптації ( $r=-0,39$ ), який також є досить суперечливим та потребує додаткового вивчення (Додаток А).

Якісний та кореляційний аналіз одержаних емпіричних даних показав різницю, яка існує щодо оцінки власних станів студентами «до сесії» та «під час сесії». Для виявлення значущих відмінностей в показниках, які фіксувалися протягом навчального семестру та під час сесії, нами був застосований t-критерій Стьюдента для парних вибірок. Значущі відмінності були встановлені для показників агресивності ( $t=-13,42$ ;  $p<0,001$ ) від'ємне значення вказує на підвищення рівня агресивності під час сесії. Так само

від'ємні значення були отримані для: тривожності ( $t=-7,3$ ;  $p<0,001$ ) та фрустрації ( $t=-6,7$ ;  $p<0,001$ ) за методикою Г.Айзенка; самопочуття ( $t=3,65$ ;  $p<0,01$ ); активності ( $t=11,34$ ;  $p<0,001$ ); настрою ( $t=21,99$ ;  $p<0,001$ ) за методикою «САН» В.А. Доскіна, навпаки, знизилися; ситуативна тривожності за методикою Ч. Спілберга – Ю. Ханіна ( $t=-10,16$ ;  $p<0,001$ ) також значно зросла (Додаток Б).

Таким чином, багатство емоційних станів виявляється у формі настроїв, афектів, стресів, фрустрацій.

Академічний стрес це подія у навчальній діяльності студентів-заочників, яка охоплює проміжок від підготовки до екзаменів до постекзаменаційного періоду, а також психологічні та поведінкові реакції суб'єктів в даний час, що відображають стан внутрішнього неспокою перед здачею екзаменів або його пригнічення. У результаті емпіричного дослідження, висунута нами гіпотеза про те, що студенти відчують значне емоційне потрясіння під час екзаменаційної сесії, знайшла своє статистичне підтвердження.



## ВИСНОВКИ ДО РОЗДІЛУ 2

Базою для проведення дослідження став Національний авіаційний університет. У дослідженні брали участь 30 студентів у віці 20–25 років заочної форми навчання. Випробовувані брали участь в дослідженні добровільно та могли у будь-який момент відмовитися від участі.

Дослідження окремих показників емоційних станів (настрій, відреагування стресових ситуацій, особистісна та ситуативна тривожність, агресивність, фрустрація) які обумовлюють динаміку ставлення до навчальної діяльності в університеті до та під час сесій, проходило у три етапи:

- 1 етап — червень–вересень 2020 року: теоретичний аналіз психологічної літератури з проблем сутності стресу та стресостійкості в діяльності, підготовка до проведення емпіричного дослідження, напрацювання програми емпіричного дослідження;

- 2 етап — жовтень–листопад 2020 року: безпосереднє проведення емпіричного дослідження та первинна обробка отриманих результатів;

- 3 етап — листопад–грудень 2020 року: кількісний та якісний аналіз отриманих даних, який включав в себе обробку емпіричних показників з використанням методів математичної статистики; напрацювання тексту методичних рекомендації щодо подолання тривожності та стресу в навчальній діяльності.

У дослідженні були використані наступні емпіричні методи:

- тестування;
- опитування.

У магістерській роботі були використані наступні методики:

- тест «Рівень та тип стресу» П.Лажерона;
- методика визначення стрес-стійкості та соціальної адаптації Холмса та Раге;
- методика «Схильність до стресу»;

- методика «Самооцінка стійкості до стресу» розроблена у Київській медичній академії;
- методика «Самооцінка психічного стану: самопочуття, загальна активність, настрої (САН)» В.А.Доскіна;
- методика «Самооцінка психічних станів»(за Г.Айзенком);
- методика діагностики самооцінки тривожності Ч. Спілберга, Ю.Ханіна.

Всі обрані психодіагностичні методики відповідають гіпотезі та завданням дослідження, відповідають віковій категорії опитуваних та дозволяють реалізувати поставлену емпіричну складову мети дослідження.

Аналіз емпіричних даних, отриманих у результаті дослідження показав наступне. Низьку стресостійкість та високу імовірність дезадаптації було виявлено у 39 % досліджених студентів. Середній рівень імовірності дезадаптації та середню стресостійкість було виявлено також у 51% студентів. Найкращі показники стрес-стійкості та низький показник дезадаптації з імовірністю у 29% виявили у 21% студентів. Щодо ступеня опору стресу, то низький рівень був діагностований у 23% респондентів. Межовий показник опору стресу отримали трохи більше половини студентів (51%). Високу опірність стресу було діагностовано у 26% студентів-заочників.

Види стресу були представлені відносно рівно: показники фізичного стресу були незначно вище за інші види стресу 37%, стрес у відносинах з оточуючими – 31% респондентів, і значний психоемоційний стрес відчували 32% студентів-заочників.

На схильність до стресу у студентів впливають такі чинники, як складність адекватного відреагування стресових навчальних ситуацій, небажання керувати сильними емоціями від значущих подразників та імпульсивною поведінкою.

У результаті дослідження ми виявили переважно середні показники стресостійкості у студентів в умовах професійно-навчальної діяльності.

Середній рівень тривожності свідчить про високу здатність значної частини студентів пережити психічно напружені стани.

Багатовимірне кореляційне дослідження за Пірсоном довело внутрішній зв'язок психоемоційних станів та існування значущого позитивного кореляційного зв'язку між інтегральними показниками стресу та академічною успішністю.

Математично та емпірично доведено (t-критерій Стьюдента для парних вибірок) гіпотетичне припущення що стресостійкість студентів, навіть з низьким рівнем схильності до стресу, в ході екзаменаційної сесії починає підвищуватися. Всі шкали за методикою «САН» В.А.Доскіна показали статистично достовірні відмінності показників щодо плинності емоційних станів студентів до сесії та в період її проходження.

Результати дослідження визначили, що у студентів під час сесії значущо підвищується рівень агресії, фрустрації і тривожності, що може свідчити про необхідність психокорекційних заходів з роботи зі складними емоційними станами. Часто студенти почуваються безпорадними та переживають страх через незнання майбутніх результатів сесії, неконтрольованість навчальних результатів.

## РОЗДІЛ 3

### АНАЛІЗ ТА ІНТЕРПРЕТАЦІЯ РЕЗУЛЬТАТІВ ДОСЛІДЖЕННЯ СТРЕСОВИХ СТАНІВ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ ПІД ЧАС СЕСІЇ

#### **3.1. Заходи, що можуть використовуватися психологами університету з метою зниження тривожності та сприяння підвищенню адаптації студентів до навчання**

В середині 50-х років ХХ ст. в західних країнах, з середини 90-х років ХХ ст. в Україні відбулося об'єднання різноманітних течій у психологічній, психіатричній та соціальній практиці, що поклало початок створенню професійних інституцій психологічної допомоги особистості і суспільству. Незважаючи на різноманіття теоретично-методологічних підходів, всі ці напрямки були спрямовані на надання психологічної підтримки в конкретній життєвій ситуації.

За визначенням провідного фахівця практичної психології О.Ф.Бондаренка, «зміст психологічної допомоги полягає у забезпеченні емоційної, смислової та екзистенційної підтримки людини або суспільства в ситуаціях ускладнення, які виникають під час їх особистісного та соціального буття» [14]. Отже, психологічна допомога представляє собою певну соціальну практику, яка займається проблемними питаннями та ускладненнями, що при цьому виникають, психологічного життя особистості. Головне її спрямування полягає в підтримці становлення та зростання людини спеціальними психологічними методами, які заохочують здатності кожної особи в розкритті внутрішнього потенціалу, в вирішенні життєвих завдань.

У контексті досліджуваної проблеми до суб'єктів, яким може надаватися психологічна допомога, крім людини та суспільства, слід також віднести соціальну групу, зокрема студентський колектив, та організацію. На думку О.Ф.Бондаренка, методи і форми роботи видів надання психологічної

допомоги особистості запозичені із суміжних галузей: соціології (масові опитування, глибинні інтерв'ю), психіатрії (практично весь (у тому числі елементи гіпнозу) багатющий арсенал терапевтичних технік) та релігії (пасторські наставляння) [14]. Тому, між певними видами психологічної допомоги досить важко віднайти чіткі межі.

Розглядаючи проблеми надання психологічної допомоги Г.С.Абрамова виділяє наступні основні види психологічної допомоги: психологічна діагностика, психологічна корекція, психологічне консультування, психологічна терапія [2]. Таким чином, психологічна допомога може включати в себе: психодіагностику (повідомлення клієнту об'єктивної психологічної інформації, відповідальність за достовірність і форму повідомлення несе психолог), психологічну корекцію (організований вплив на клієнта з метою змін показників його активності та відповідності з віковою нормою психічного розвитку; розробляється індивідуальна програма), психологічне консультування (допомога для психічно нормальних людей у досягненні ними цілей особистісного розвитку) і психотерапію (активний вплив терапевта на особистість клієнта з метою відновлення чи реконструкції психічної реальності особистості [2, 3].

Консультування виступає в ролі основи діяльнісного компоненту оскільки інформаційні завдання, питання формування знань про суспільство, відносини в групах, виховання захищеності, розвиток здатності особистості до самопомоги, вирішується в основному за допомогою психорозвивальних, психорегуляційних, психокорекційних, психодіагностичних та психотерапевтичних методів і прийомів [2,14,34].

У психологічному консультуванні використовуються й психодіагностики. На думку Г.І.Колеснікової: «...психодіагностика необхідна для постановки більш точного діагнозу; для оцінки індивідуальних особливостей клієнта; коли застосовується новий метод; тестування само по собі має психотерапевтичне значення (встановлення контакту, зняття

напруги, почуття значимості); результати тестування корисні для спостереження динаміки стану клієнта й оцінки результатів» [40].

Розробка та набір психодіагностичних інструментів для проведення психолог-педагогічного діагностування рівнів екзаменаційного стресу особистості, в нашому дослідженні, студентів-заочників, передбачає комплексний підхід і одночасну оцінку різноманітних показників адаптації, серед яких – фізичний та психічний стан, особливості студентського середовища, соціальну активність тощо.

Значення корекції передбачає перш за все – виправлення будь-чого. Тому психологічна корекція опирається на поняття «норми і патології». Вона може реалізовуватися в різних галузях людської практики: медицині, педагогіці, соціальній роботі, де вирішуються і профілактичні завдання. Таким чином, психопрофілактика розглядається як один із видів психологічної допомоги і спрямована на покращення психічного здоров'я. Психологічна корекція є тактовним втручанням у процесі психічного та особистісного розвитку людини з метою виправлення деяких відхилень у цих процесах. Вона впливає не тільки на особистість, але й на її оточення, організацію життєдіяльності.

Серед науковців в області психологічної допомоги ведуться дискусії стосовно відмінностей між психологічним консультуванням, психологічною корекцією і психотерапією.

Частина фахівців вважають такі поняття, як «психологічне консультування» та «психотерапія» синонімами.

Так, А.Е.Айви, М.Б.Айви пропонують всіх фахівців в галузях психотерапії та консультування називати терапевтами. Автор аргументує це тим, що характер роботи та особистісно-професійна підготовка цих фахівців мають багато спільного [12]. Так, відомий спеціаліст у цій сфері Р.Нельсон-Джоунс розглядає психологічне консультування як психологічний процес, орієнтований на профілактику та розвиток. Він виділяє в консультуванні цілі, пов'язані з корекцією (наприклад, подолання тривоги чи страху) і з

розвитком (наприклад, розвиток комунікативних навиків). На його погляд, консультування переважно є корекційним, це забезпечує виконання профілактичних функцій. Розвиток пов'язаний з вирішенням завдань індивіда на різноманітних етапах життя (професійне самовизначення, відокремлення від батьків, початок самостійного життя, створення сім'ї, реалізація власних можливостей, розкриття ресурсів та інше). Велике значення приділяється підвищенню особистої відповідальності за власне життя. Кінцева мета консультування – навчити клієнтів надавати допомогу самим собі, стати для самих себе консультантами. Р.Нельсон-Джоунс вбачає відмінності між психотерапією та психологічним консультуванням в тому, що психотерапія робить акцент на особистісних змінах, а консультування – на допомозі людині в кращому використанні власних ресурсів та покращенні якості життя. У відмінності від психотерапії більша частина інформації, отриманої від консультування, проявляється у свідомості клієнта в інтервалах між заняттями (сесіями), а також в періоди, коли клієнти пробують допомогти собі самі після закінчення консультування [45].

О.Ф.Бондаренко розглядає співвідношення цих рівнів за наступними параметрами: проблематика, об'єкт і предмет діяльності, зміст діяльності, методи і психологічні парадигми допомоги, мета і результати [14].

Відмінність психологічного консультування від психотерапії полягає у відмовленні від концепції хвороби й орієнтованість на психічно здорову особистість, частіше на її сьогодення і майбутнє. Психокорекція призначена як для здорових людей, у яких є проблеми, так і для людей, які перебувають у стані «ще не хворих, але вже не здорових», – на думку А.С.Співаковської [60], тобто людей з дезадаптованою поведінкою.

Г.І.Колеснікова вважає, що психологічне консультування відрізняється від інших видів психологічної допомоги тим, що клієнту відводиться більш активна роль. Якщо у процесі психокорекції й психотерапії більшу частину відповідальності бере на себе психолог, то у консультуванні основна психокорекційна робота проводиться самим клієнтом. І, відповідно,

відповідальність за кінцевий результат також несе клієнт. Психолог відповідає за правильність своїх висновків і змісту проблеми та за професійну обумовленість рекомендацій щодо вирішення цієї проблеми [40].

Психологічна допомога у закладах вищої освіти повинна сприяти особистісному зростанню та професійному становленню майбутніх фахівців. Особистісне зростання спрямовує прагнення людини до повного вияву своїх здібностей, своїх закладених можливостей. Це поняття збігається з розумінням понять «самоактуалізація» та «самореалізація». Завдяки прагненню до самоактуалізації відбувається розгортання особистісного потенціалу, зростання та розвиток особистості людини. Особистість стає вільною у виборі свого життєвого шляху, вміє аналізувати сьогодення та своє майбутнє, відкриває здатності до творчої діяльності.

Т.С.Яценко наголошує на певних умовах, що виступають необхідними для самоактуалізації людини. Серед них: позитивне ставлення до людини, прийняття її, віра в те, що особистість здатна до позитивних зрушень в собі; поряд з прийняттям інших людей, обов'язковим виступає й прийняття себе як цілісної особистості. Безумовним для самоактуалізації є адекватне щире ставлення інших людей. Самоактуалізація передбачає емпатичне розуміння іншого, проникнення в його думки, в почуття, вміння дивитися на проблему іншої людини з її погляду, позиції [70]. Виконання зазначених умов сприяє значним змінам в людині: вона сприймає себе по-іншому, довіряє собі, краще керує своїми емоціями, бажаннями; реально сприймає оточуюче середовище, краще розуміє інших. Особистість змінює свої основні якості в кращу сторону.

Отже, ми можемо стверджувати, що психологічне консультування в межах роботи лабораторій кафедр, психологічна корекція і психотерапія практично забезпечують психологічну підтримку студентам, мета якої полягає в адаптації особистості до різноманітних несприятливих ситуацій, які виникають під час навчальної та соціально-побутової діяльності.



### **3.2. Методичні рекомендації для організації психологічної корекційної роботи зі студентами щодо подолання тривожності та стресу в навчальній діяльності**

Сьогодні в системі психологічної допомоги студентам університету активно використовується психологічна корекція. На думку І.В.Дубровіної психологічна корекція в навчальному закладі передбачає діагностичнокорекційний та діагностично-виховний напрям у роботі психологічної служби [49].

Корекційна робота психологічної служби університету включає психокорекційний комплекс, який сприяє попередженню та розповсюдженню порушень у навчальній діяльності студентів.

Слід погодитися з Г.Л.Ісуріною, яка стверджувала, що методи психологічної корекції набувають питомої ваги в випадку, коли в розвитку того чи іншого виду порушень відіграють велику роль психологічні та соціально-психологічні чинники [34].

Орієнтацію на здорові сторони особистості, на середньострокову допомогу, спрямованість на зміну поведінки та розвитку особистості визначає А.А.Осіпова як специфічні риси психологічної корекції [47]. Основна мета корекційної роботи зі здоровими юнаками полягає в тому, щоб сприяти їх більш повноцінному психічному та особистісному розвитку.

Поняття психокорекції почало застосовуватися з народженням і розвитком практичної психології. Як зазначає Т.С.Яценко, психокоректувальний процес повинен відродити пластичність, мобільність психічної організації суб'єкта і тому орієнтований на вивчення статичних якостей психіки та виявлення їх дисфункцій [70].

І.В.Дубровіна розглядає психокорекцію як форму психолого-педагогічної діяльності, спрямовану на виправлення таких тенденцій психічного розвитку, які не відповідають гіпотетичної оптимальної моделі нормального розвитку [49].

Сьогодні психокорекцією називають практично будь-який прояв активності психолога-практика, що виходить за рамки діагностики. Для розуміння сутності психологічної корекції в рамках практичної діяльності психолога університету необхідно визначити ті риси, які відрізняють психологічну корекцію від психотерапії. Слід відзначити, що психологічної корекції підлягають ті недоліки, які не мають органічної основи і не представляють собою стійкі якості, які формуються дуже рано і практично не підлягають зміні. Можна виділити ряд специфічних рис, які відрізняють психокоректувальний процес від психологічної терапії.

Психологічна корекція орієнтується на клінічно здорову особистість студента, що має певні психологічні труднощі, проблеми, певні скарги невротичного характеру. Серед студентів є ті, що які добре себе почувають, але хочуть змінити своє життя або ставлять перед собою мету розвитку власної особистості.

Психологічна корекція має орієнтацію на сьогоднішнє та майбутнє студентів, а також на середньострокову допомогу. Це відрізняє її від психологічного консультування, яке спрямоване на короткострокову допомогу, та від психотерапії, спрямованої на довгострокову допомогу.

Таким чином, можна стверджувати, що психологічна корекція відрізняється від психологічного консультування та психотерапії тим, що вона не націлена на зміну поглядів, внутрішнього світу особистості і може здійснюватися навіть в тому випадку, коли людина не усвідомлює своїх проблем і психологічного змісту корекційних вправ. В межах психологічної корекції психолог спрямовує свою роботу на зміни в поведінці студентів, а також на розвиток їх особистості.

У відповідності до різних критеріїв, виділяються різні види психологічної корекції. Так, за характером спрямованості корекції А.А.Осіпова виділяє симптоматичну і каузальну корекцію [47].

Симптоматична корекція передбачає короткочасний вплив і спрямована на те, щоб зняти гострі симптоми відхилень у розвитку, що заважають перейти до корекції каузального типу.

Каузальна корекція спрямована на причини і джерела відхилень у розвитку. Цей вид корекції є більш тривалим за часом і вимагає істотних зусиль. При цьому каузальна корекція є більш ефективною, так як одні й ті ж симптоми часто можуть мати абсолютно різну природу, причини, а також психологічну структуру порушень. В залежності від змісту виділяється психологічна корекція пізнавальної сфери особистості, афективно-вольової сфери, поведінкових аспектів, а також корекція міжособистісних відносин та внутрішньогрупових [47].

Психокорекційна робота проводиться в двох формах – груповій та індивідуальній. Групова психокорекція – це не самостійний напрям психокорекції, а лише специфічна її форма. При її використанні основним інструментом впливу виступає група студентів, на відміну від індивідуальної психокорекції, де в якості такого інструменту виступає тільки сам психолог. При груповій психологічній корекції ефект досягається шляхом міжособистісного взаємодії і взаєморозуміння учасників групи. Для досягнення необхідного результату дуже важливо знати і враховувати при побудові роботи групи основні особливості групової психологічної корекції, принципи і методи її проведення, основної фази груповий корекції, принципи комплектування групи тощо.

Розробляючи напрямки психокорекційної роботи психолог повинен керуватися певними правилами. Мету своєї роботи він повинен формулювати в позитивній формі, вона не може носити забороняючий характер, не обмежувати можливості розвитку особистості студента та прояв їх ініціативи. Обов'язковим є шлях шляхом міжособистісного взаємодії та взаєморозуміння. Негативна форма визначення мети психокорекції полягає в описі поведінки, особливостей студента, які необхідно усунути, опис того,

чого в підсумку бути не повинно (наприклад, «позбутися невпевненості в собі»).

Позитивна форма подання цілей психологічної корекції, навпаки, включає в себе опис форм поведінки, діяльності та особистісних структур, які необхідно сформувати у клієнта (наприклад, «виробити впевненість в собі»). Таким чином, при позитивній формі визначення цілей психологічної корекції задаються певні орієнтири для особистісного зростання індивіда, можливості для розкриття його продуктивного самовираження. Створюються умови для студентів визначити цілі саморозвитку в перспективі.

Мета психологічної корекції повинна носити реалістичний характер і співвідноситися з тривалістю корекційної роботи, з можливостями студентів переносити позитивний досвід, спосіб дій, які були засвоєні під час корекційних занять в реальний життєвий простір. Психокорекційна програма, яка не враховує реальний час впливає негативно на учасників психокорекційної роботи. небезпека полягає в тому, що створюється враження корисних дій, які замінюють більш істотні зусилля.

Формулюючи мету психокорекційної роботи слід враховувати далеку і найближчу перспективу розвитку особистості, а також планувати показники інтелектуального та особистісного розвитку студентів до кінця програми. Ефект від корекційної роботи проявляється протягом тривалого часу. Він має місце й під час самої корекційної роботи, так і по її завершенні. Тільки через півроку можна говорити про остаточне закріплення, або втрату студентом ефекту корекційної роботи.

Отже, постановка цілей та завдань корекційної роботи є важливим етапом, який в істотному ступені обумовлює її ефективність. Саме з цієї причини важливо приділяти постановці цілей значна увага. Не менш важливим є врахування в процесі психологічної корекції її основних принципів.

В практиці психокорекційної роботи важливе значення мають принципи, як відправні ідеї що ґрунтуються на основних положеннях психології.

Первинним та надзвичайно важливим є принцип комплексності психологічної корекції, який передбачає єдиний комплекс клініко-психологопедагогічних впливів. Єдність діагностики і корекції є наступним принципом психологічної корекції. Цей принцип є основоположним принципом корекційної роботи оскільки ефективність на 90% залежить від того, наскільки ретельною та глибокою була попередня діагностична робота [47].

Розробка та підбір діагностичного інструментарію для проведення психокорекційної роботи зі студентами передбачає комплексний підхід та оцінку різних показників адаптації. Рішення щодо необхідності психологічної корекції пов'язане з виявленням особливостей психічного розвитку студентів, та його відповідності віковому періоду. Окреслити завдання психологічної корекції можна лише після проведення повної психологічної діагностики розвитку особистості, враховуючи й найближчий майбутній період.

Л. Виготський підкреслював, що в діагностиці розвитку завдання дослідника полягає не лише в установленні відомих симптомів та їх обліку чи систематизації і не тільки в групуванні явищ за зовнішніми, подібними рисами, але виключно в тому, щоб за допомогою розумової обробки цих зовнішніх даних проникнути у внутрішню сутність процесів розвитку [24].

Корекційно-розвиваюча діяльність психолога вимагає від нього постійного контролю динаміки зміни поведінки, діяльності, особливостей особистості клієнта. Важливо стежити за динамікою його емоційних станів, зміною його почуттів і переживань в рамках корекційної роботи. Подібний контроль дає можливість вносити необхідні корективи в завдання корекційної програми, а також вчасно змінювати і доповнювати методи і засоби психологічного впливу на клієнта. Контроль динаміки ефективності корекції, таким чином, вимагає здійснення діагностичних процедур протягом усього процесу корекційної роботи, так як саме вони надають психолога необхідну інформацію, а також зворотний зв'язок.

Принцип особистісного підходу підкреслює необхідність розглядати студента під час психокорекційної роботи, як цілісну особистість, при цьому слід враховувати всі складності її індивідуальних особливостей. У процесі психологічної корекції ми орієнтуємося не на один якийсь параметр, а, як справедливо підкреслює більшість науковців, на створення умов для розвитку тих чи інших психологічних якостей кожного учасника психокорекції.

Формування особистості відбувається під час діяльності. Тому четвертим принципом психологічної корекції є принцип діяльнісного підходу, дотримання якого є важливим при проведенні корекційної роботи зі студентами-першокурсниками. Слід враховувати головний вид діяльності студента – навчання.

Ще один важливий принцип психологічної корекції ґрунтується на твердженні Л. Виготського, що визначає основним змістом психокорекції необхідність створення зон найближчого розвитку та діяльності особистості, з якою проводиться дана робота. Таким чином психологічна корекція спрямована на побудову нових психологічних утворень, що є сутністю характеристики особистості певного віку [24].

Наступний принцип – принцип нормативності розвитку. Нормативність розвитку розуміється як послідовність вікових груп, вікових стадій онтогенетичного розвитку, які змінюють один одного. Психологічна корекція завжди здійснюється на підставі подання про вікову норму. Поняття «психологічний вік» ввів Л.С. Виготський. Воно має на увазі новий тип будови особистості, її діяльності, а також ті психічні та соціальні зміни, які визначають свідомість дитини в найголовнішому, визначають її ставлення до навколишнього середовища, внутрішнє і зовнішнє життя та весь хід розвитку в певний віковий період. При оцінці відповідності рівня дитини віковій нормі, а також при формулюванні виходячи з цього цілей психологічної корекції, важливо враховувати ряд характеристик:

- рівень розвитку провідної діяльності дитини, а також її оптимізація;

- особливості соціальної ситуації розвитку (наприклад, зміна типу виховного або освітнього закладу, кола спілкування, включаючи дорослих, однолітків, сімейне оточення тощо);

- рівень сформованості основних психологічних новоутворень на певному етапі вікового розвитку [24].

Крім поняття «вікова норма» важливу роль відіграє і поняття «індивідуальна норма», яка дає можливість намітити програму оптимізації розвитку для кожного конкретного студента в межах вікової норми розвитку, а також з урахуванням його індивідуальності, неповторності і самостійного шляху розвитку.

Принцип корекції «згори вниз» - ще один важливий принцип, який обґрунтовано Л.С.Виготським, і який розкриває спрямованість корекційної роботи [24]. У центрі уваги психолога знаходиться завтрашній день розвитку, а основний зміст корекційної діяльності – це створення «зони найближчого розвитку» для студента. Корекція за принципом «зверху вниз» носить випереджаючий характер і вибудовується як психологічна діяльність, яка націлена на своєчасне формування психологічних новоутворень. Принцип психологічної корекції «знизу вгору». Реалізація цього принципу ґрунтується на тому, що в якості найважливішого змісту корекційної роботи розглядається тренування психологічних здібностей, вже наявних у людини. Даний принцип реалізується переважно прихильниками поведінкового підходу. Корекція поведінки, відповідно до цього підходу, повинна будуватися як підкріплення (позитивне чи негативне) вже наявних шаблонів поведінки для того, щоб закріпити соціально-бажану поведінку, а також гальмування поведінки, яка є небажаною. Виходячи з цього, головне завдання корекції «знизу вгору» - це викликати задану модель поведінки, а також безпосереднє її підкріплення.

Реалізація наступного принципу психологічної корекції передбачає усунення психічний явищ, основою яких є причини та джерела в психічному розвитку особи (каузальний принцип). Першопричина психологічних

порушень визначає стратегію в психокорекційній роботі. Важливим принципом психологічної корекції є також принцип системності розвитку психічної діяльності. Даний принцип ґрунтується на необхідності врахування в психологічній корекції профілактичних, а також розвиваючих завдань.

Реалізація принципу системності розвитку в психологічній корекції забезпечує її спрямованість на усунення причин, а також джерел відхилень в психічному розвитку. Успіх психологічної корекції базується на результатах психологічної діагностики, в результаті якого видається система причинно-наслідкових зв'язків, а також ієрархії відносин між симптомами і причинами цих симптомів.

Діяльнісний принцип психологічної корекції визначає предмет корекційних зусиль. Крім того, він задає способи психологічної корекції через організацію певних видів діяльності шляхом формування узагальнених способів орієнтування на активність самих студентів.

У наш час психологічна корекційна робота є невід'ємною частиною в діяльності вищих навчальних закладів і одним з напрямків діяльності практичного психолога, що передбачає доцільно обраний і делікатно здійснюваний активний цілеспрямований психологічний вплив на особистісний, поведінковий та інтелектуальний рівні життєдіяльності студентів. Цей вид психологічної допомоги передбачає пізнання внутрішніх суперечностей, що мають індивідуально-неповторне вираження у конкретній поведінці суб'єкта [48].

Говорячи про корекцію психічного розвитку студентів доречно використовувати термін «корекційно-розвивальна робота», адже психологічні проблеми, з якими зустрічаються студенти в юнацькому віці виникають як наслідок недостатньої сформованості та розвитку багатьох сфер психологічної дійсності. Можна стверджувати, що основним змістом психокорекції студентів є допомога в подоланні внутрішніх особистісних конфліктів, психотравматичних потрясінь, низької самооцінки, проблем



самосвідомості, проблем адаптації та соціалізації міжособистісних взаємин. Отже, охоплюється повну гаму емоційно-сміслового життя студентів.

Корекційно-розвивальна робота передбачає вивчення особистості студента, виявлення його рівнів та здатностей пізнавальної діяльності, працездатності, емоційного розвитку. Вона спрямована на профілактику психологічного перевантаження, емоційних зривів та організацію оздоровчих заходів. Завдання психологічної корекції можуть бути різноплановими, що визначається різнобічністю психічного життя студентів та сутністю їх психологічних проблем.

Корекційна робота спрямована на допомогу студентам у вирішенні задач, які стоять перед ними. Навчальна діяльність у університеті має свої особливості, основна її спрямованість – результат. Специфіка більшої частини навчальних завдань полягає в тому, що вони вимагають більшої частини самостійної роботи студентів. Тому студенти потребують підтримки та професійної допомоги з боку викладацького складу навчального закладу та батьків. Під час корекційно-розвивальної роботи, крім актуальних проблем студентів необхідно зважувати й на найближчий прогноз в їх діяльності.

Тому завдання корекційної роботи слід формулювати як трирівневу систему:

- безпосередньо корекційні завдання, що спрямовані на виправлення порушень та відхилень в навчальній діяльності;
- профілактичні завдання, які попереджають відхилення в навчальній діяльності;
- розвивальні завдання, що стимулюють збагачення змісту навчальної діяльності.

Ефективність корекційно-розвивальної роботи зі студентами університету можлива лише при умові дотримання єдності зазначених завдань. Результат корекційної роботи не може бути швидким та одночасним для всіх студентів. Оцінка ефективності залежить від сприйняття її

учасниками. Для студентів головним критерієм виступає задоволеність та успішність в проходженні корекційної програми, емоційне підняття в ході занять. Для психолога важливим є досягнення поставлених цілей.

Розглядаючи принципи психологічної корекції слід приділити також увагу принципам побудови корекційних програм, тому що правильно складена психокорекційна програма є запорукою успіху психологічної корекції. Серед принципів складання корекційних програм науковці виділяють наступні:

- принцип комплексності методів психологічного впливу;
- принцип системності корекційних, розвиваючих і профілактичних завдань;
- принцип опори на різні рівні організації психічних процесів;
- діяльнісний принцип корекції;
- принцип пріоритетності корекції каузального типу;
- принцип єдності корекції і діагностики;
- принцип врахування вікових і індивідуальних особливостей;
- принцип активного залучення найближчого соціального оточення клієнта до участі в корекційній програмі;
- принцип обліку обсягу, а також ступеня різноманітності матеріалу.
- принцип програмованого навчання;
- принцип зростання рівня складності;
- принцип обліку емоційної складності матеріалу.

На думку психологів, при розробці корекційних програм особливу увагу слід приділяти принципу врахування індивідуально-психологічних особливостей особистості, її інтересів, здібностей, якостей характеру. Зосередимо свою увагу на деяких принципах побудови психокорекційної програми.

Принцип опори на різні рівні організації психічних процесів свідчить про те, що при складанні корекційних програм важливо спиратися на більш

розвинені психічні процеси, а також використовувати методи, які їх активізують. Це досить ефективний шлях корекції перцептивного і інтелектуального розвитку. Розвиток людини не є єдиним процесом, воно гетерохронно, тому часто відстає розвиток довільних процесів. Мимовільні процеси в той же час можуть стати основою для формування довільності в її різних формах.

Принцип програмованого навчання полягає в тому, що найбільш ефективно працюють програми, які складаються з ряду послідовних операцій, виконання яких здійснюється спочатку з психологом, а потім самостійно. Це призводить до формування необхідних умінь і дій.

Принцип ускладнення. Кожне завдання має відбуватися ряд етапів: від мінімально простого – до максимально складного. При цьому формальна складність матеріалу не завжди збігається з його психологічною складністю. Найбільш ефективна корекція на максимальному рівні труднощів доступна конкретній людині. Це дозволяє підтримувати інтерес в корекційній роботі і дає можливість студенту відчути радість подолання. Врахування обсягу і ступеня різноманітності матеріалу.

Під час реалізації корекційної програми необхідно переходити до нового матеріалу тільки після відносної сформованості того чи іншого вміння. Збільшувати обсяг матеріалу і його різноманітність необхідно поступово. Врахування емоційної складності матеріалу. Проведення ігор, заняття, вправи, а також пропонований матеріал повинні створювати сприятливий емоційний фон, стимулювати позитивні емоції. Корекційне заняття обов'язково має завершуватися на позитивному емоційному тлі.

Програма корекційної роботи повинна бути психологічно обґрунтованою. Успіх корекційної роботи залежить перш за все від правильної, об'єктивної, комплексної оцінки результатів діагностичного обстеження. Корекційна робота повинна бути спрямована на якісне перетворення різних функцій, а також на розвиток різних здібностей учасника корекційної програми.

Проведене нами дослідження особливостей екзаменаційного стресу студентів університету доводить необхідність проведення психокорекційної роботи зі студентами. Для створення умов успішної адаптації студентів до навчання в університеті.

Запропоновані методичні рекомендації щодо корекційних заходів для роботи зі студентами в складних емоційних станах, спрямовані на розвиток адапційно важливих особистісних якостей студентів, на розвиток вмінь і навичок ефективної навчальної діяльності. Наведені заходи і принципи забезпечують удосконалення різноманітних психічних навичок, вміння аналізувати психологічні завдання, розвиток вміння управляти особистими емоціями, приймати рішення в неординарних умовах, розвиток психологічних факторів формування інтернальності (прагнення до саморозвитку, саморегуляції, самовдосконалення); розвиток групової згуртованості, створення сприятливого психологічного клімату в студентських академічних групах; розвиток навичок ефективного міжособистісного спілкування, підвищення рівня впевненості в собі; попередження вияву несприятливих особистісних якостей студентів.

Активними методами адаптивно-розвивальних і корекційних заходів є метод розв'язання конкретних ситуацій, мозкові атаки, рольові ігри та арт-терапевтичні вправи та методики. Особливість цих методів полягає в тому, що робота зі студентами проводиться в реальному часі, відбувається формування у них вольових психологічних якостей, нової установки на навчання в процесі групової взаємодії.

### ВИСНОВКИ ДО РОЗДІЛУ 3

Психологічна допомога у закладах вищої освіти повинна сприяти особистісному зростанню та професійному становленню майбутніх фахівців. Особистісне зростання спрямовує прагнення людини до повного вияву своїх здібностей, своїх закладених можливостей.

Головними завданнями психолого-корекційної роботи в вищому навчальному закладі є: сприяння студентам в вирішенні проблем, які виникають під час навчальної діяльності; зміна відносин до оточуючого середовища й до самого себе; корекція недоліків особистісного та соціального розвитку; соціально-трудова адаптація. Дана форма роботи вимагає ретельної підготовки психолога. Отже, психокорекція представляє собою специфічну діяльність практичного психолога, яка має ряд характерних особливостей і закономірностей (негативна та позитивна форма, мета психологічної корекції, завдання, принципи).

Психологічна корекція та діагностика є взаємозалежними процесами. Діагностичний потенціал закладено в самому процесі психологічної корекції. При проведенні групових психокорекційних занять відбувається активне розкриття комунікативних здібностей особистості, що неможливо при проведенні звичайного психологічного тестування. Психологічна діагностика теж містить у собі корекційні можливості головним чином, при застосуванні навчального експерименту.

Психологічно-корекційна робота в навчальному закладі повинна вирішувати завдання своєчасної активної допомоги студентам, які мають певні труднощі в навчанні, сприяти розумінню та усвідомленню ними причин поганого пристосування до навчальної діяльності, можливостей адаптації до неї. Сприяти набуттю навичок адекватної та ефективної поведінки, саморегуляції, корекції системи цінностей, допомагає об'єктивному самооцінюванню емоційних станів, допомагати розвитку у студентської молоді впевненості в собі, стресостійкості, розвитку емоційно-вольової сфери.

## ВИСНОВКИ

Стрес часто описується як відчуття перевантаженості, занепокоєння або розчарування. Стрес може впливати на людей різного віку, статі та за різних обставин і може призвести до фізичних і психологічних проблем зі здоров'ям. За визначенням, стрес є будь-яким негативним «емоційним досвідом, що супроводжується передбачуваними біохімічними, фізіологічними і поведінковими змінами». Певний стрес може бути інколи корисним, він мобілізує людину справитися зі складними ситуаціями, як-то іспити або кінцеві терміни виконання роботи – дедлайни. Проте, екстремальний рівень стресу може мати наслідки для здоров'я і негативно впливати на імунну, серцевосудинну, нейроендокринну і центральну нервову системи. Екстремальний рівень стресу може викликати серйозні емоційні проблеми.

Стрес займає одне з перших місць серед причин, що викликають психічну напругу і стає психотравмуючим фактором. Він повсюдно супроводжує студентів протягом навчальної діяльності, але частіше це відбувається в екзаменаційний період. Емоційний стрес є в один і той же час і негативне явище, шкідливий для організму, і позитивне, необхідне для його життєдіяльності та удосконалення. Природно, що в навчальній діяльності студента, особливо в період іспитів, коли ця діяльність має емоційне забарвлення, проявляються як елементи напруги - фрустрація і дискомфорт. У зв'язку з цим особливого значення набуває не просто констатація шкідливого впливу емоційного стресу на різні психофізіологічні константи, а виявлення його корисного впливу як на стан здоров'я, так і на розумову діяльність, в тому числі і на пізнавальні процеси.

Стресостійкість розглянуто як динамічну, інтегративну властивість особистості, як результат взаємодії зі стресогенним фактором, що включає процес саморегуляції, когнітивну репрезентацію, об'єктивну характеристику ситуації та вимоги до особистості. Вона формується в процесі зіткнення особистості зі стресогенними факторами, що багаторазово повторюються в

різних ситуаціях та залежать від розуміння життєвої ситуації, адекватних суджень у її інтерпретації, раціональної оцінки та можливості прогнозування своїх дій, здатності обирати адекватні засоби додання стресу.

Сприймання стресової ситуації залежить, по-перше, від індивідуальної специфіки її когнітивної оцінки, по-друге, від особистісних ресурсів стресостійкості та варіантів використання їх особою.

Виявлено та узагальнено теоретичні та емпіричні підходи до дослідження ролі емоційних переживань та поведінкових настанов у розвитку підвищеної тривожності та стресу.

Вивчені індивідуальні способи сприймання, інтерпретації, оцінки та реагування на умови екзаменаційних сесій в університеті.

Концептуалізовано психологічний зміст проблем навчальної діяльності студентської молоді, які спричиняють академічний стрес, пов'язаний з їх тривожністю та стресостійкістю.

Студенту доводиться долати труднощі, освоювати нові ролі, пристосовуватися до нових умов життєдіяльності. Процес навчання є найважливішим чинником, що викликає адаптаційні психофізіологічні емоціональні перебудови особистості студентів. Умови навчального процесу сьогодні істотно ускладнюються, збільшується обсяг засвоєваних знань, зростає інтенсивність розумової роботи, відзначається різко виражена нерівномірність навантаження і так далі. Студентське життя передбачає підвищену відповідальність за своє життя, навчання і пристосування до освітньому середовищі.

Визначено що студенти-заочники успішно долають незначні епізоди стресу, звернувшись до природних ресурсів власної психічної організації, щоб пристосуватися до мінливих ситуацій, бо надмірний хронічний стрес, який є постійним і зберігається протягом тривалого періоду часу, може бути психологічно та фізично виснажливим. Тоді як повсякденними стресорами, можна керувати за допомогою когнітивних та поведінкових настанов.

Екстремальні рівні стресу в будь-якій діяльності можуть призвести до серйозних захворювань, включаючи тривогу, безсоння.

Доведено, що під час екзаменаційних сесій виникає емоційне напруження, яке характеризується комплексом емоційних перебудов, що залежать від імовірного прогнозу очікуваної оцінки, ступеня підготовленості до іспиту і його результату.

В умовах НАУ здійснюється доволі значна робота, спрямована на розширення системи психологічних заходів з метою підвищення стресостійкості суб'єктів учіння до процесу навчання у закладах різного рівня та профілю.

Встановлено, що підтримка особистості в процесі її навчальної діяльності, а також при виникненні проблем і критичних ситуацій може здійснюватися засобами різноманітних видів психологічної допомоги. Надання цієї допомоги реалізується спеціальними психологічними способами та методами у безпосередньому спілкуванні і взаємодії з людиною. Різними видами психологічної допомоги виступають психологічне консультування, психологічна корекція в роботі психологів кафедр.



## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абабков В.А. Адаптация к стрессу. Основы теории, диагностики, терапии / В.А.Абабков, М. Перре. – СПб. : Речь, 2004. – 166 с.
2. Абрамова Г.С. Психологическое консультирование. Теория и опыт [Текст]/Г.С.Абрамова: учеб. пос. для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Изд. центр «Академия», 2001. [Электрон. ресурс]. – Режим доступа: [http://www.koob.ru/books/practic\\_psychology/psycholoigchesкое\\_konsultirovanie.zip](http://www.koob.ru/books/practic_psychology/psycholoigchesкое_konsultirovanie.zip)
3. Айви А.Е. Психологическое консультирование и психотерапия. Методы, теории и техники: практическое руководство [Текст]/ А.Е.Айви, М. Б.Айви. – М., 1999. – 487 с.
4. Александровский Ю.А. Состояние психической дезадаптации в экстремальных условиях / Ю. А. Александровский, П.М.Румянцева, Б.П.Щукин, В.В.Юров // Журн. невропатологии и психиатрии им. С.С.Корсакова. – М. : Медиа Сфера, 1989. – Т. 89, №5. – С. 111–117.
5. Алёшина Ю.Е. Индивидуальное и семейное психологическое консультирование [Текст]/ Ю.Е.Алёшина. – М.: Социальное здоровье России, 1994. – С. 3–60, 80–95. [Электрон. ресурс]. – Режим доступа: [http://www.koob.ru/books/aleshina\\_yuliya\\_individualnoe\\_i\\_semeinoe\\_psihologicheskoe\\_konsultirovanie.rar](http://www.koob.ru/books/aleshina_yuliya_individualnoe_i_semeinoe_psihologicheskoe_konsultirovanie.rar)
6. Анохін П.К. Емоції / П.К.Анохін // Психологія емоцій: Тексти. – М.: Наука, 1984. – С. 173.
7. Арнольд М.Б. Чувства и эмоции / М.Б.Арнольд, Дж.А.Гассон. – СПб.: Питер 2012. – 359 с.
8. Бехтерев В.М. Объективная психология / В.М.Бехтерев. – М.: «Наука», 1991. – 480 с.
9. Білова М.Е. Психологічні особливості осіб з різним рівнем стресостійкості (на прикладі працівників стресогенних професій): автореф.

дис... канд. психол. наук: 19.00.01 / М.Е. Білова; Південноукр. держ. пед. ун-т ім. К.Д.Ушинського. – Одеса, 2007. – 20 с.

10. Білоусова Н.М. Феномен «переживання»: теоретичні та практичні аспекти проблеми [Електронний ресурс] / Н.М.Білоусова // Вісник Серія: Психологічні науки. – 2015. – №126. С. 11 – 16. – Режим доступу: file:///C:/Users/Home/Downloads/VchdpuPH\_2015\_126\_5.pdf .

11. Блейлер Е. Посібник з психіатрії / Е. Блейлер // Видавництво незалежної психіатричної асоціації, 1993. – С. 215.

12. Бодров В.А. Психологический стресс: развитие и преодоление / В.А.Бодров. – Москва: Per Se, 2006. – 523 с

13. Бойко В.В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и на других / В. В. Бойко. – М.: Информационно-издательский дом «Филинь», 1996. – 472 с.

14. Бондаренко А.Ф. Психологическая помощь: теория и практика [Текст] А.Ф.Бондаренко. – К.: Укртехпресс, 1997. – 216 с. [Электрон. ресурс]. – Режим доступа: <http://biblioteka.teatr-obraz.ru/node/7738>

15. Булах І.С. Психологія особистісного зростання підлітка: Монографія. / І.С.Булах. – К.: НПУ імені М.П.Драгоманова, 2003. – 340 с.

16. Варій М.Й. Психологія особистості: Навч. пос. / М.Й.Варій – К.: Центр учбової літератури, 2008. – 170 – 219 с.

17. Василюк Ф.Е. Типология переживания различных критических ситуаций / Ф.Е.Василюк // Психологический журнал. – 1995. – №5. С. 106 – 114.

18. Вассерман Л.И. Совладание со стрессом. Теория и практика. Учебно-методическое пособие / Л.И.Вассерман, В.А.Абабков, Е.А.Трифонов / Под. науч. ред. проф. Л.И.Вассермана – СПб. : Речь, 2010. – 192 с.

19. Ващенко І.В. Конфлікт. Посттравматичний стрес: шляхи їх подолання / І.В.Ващенко, О.Г.Антонова. – К. : Знання, 1998. – 289

20. Вилюнас К В. Психология эмоций: хрестоматія / К.В. Вилюнас СПб.: Питер, 2008. – 496 с.

21. Винославська О.В. Психологія [навч. посібн.] / О.В.Винославська, О.В.Бреусенко-Кузнєцов, В.Л. Зливков, А.Ш. Апішева, О.С. Васильєва; за наук. ред. О.В. Винославської. – К.: ІНКОС, 2005. – 315 с.
22. Вітенко І.С., Вітенко Т.І. Основи психології / І.С. Вітенко, Т.І.Вітенко. – К.: «Нова книга». – 2001. – 341с.
23. Вундт В. Введение в психологию / В. Вундт. – М.: КомКнига, 2007. – 168 с.
24. Выготский Л.С. Психология / Л.С. Выготский. – М.: Апрель пресс: Эксмо-Пресс, 2000. – 1008 с.
25. Гаврилькевич В.К. Серце як орган емоційної сфери людини: порівняльний аналіз філософських і психофізіологічних досліджень / В.К.Гаврилькевич // Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць / Інститут психології ім. Г.С. Костюка АПН України; За ред. С.Д.Максименка. – Т. 7: Екологічна психологія. – Вип. 18: Психологія освітнього простору. – К.; Миколаїв: ТОВ «Фірма «Іліон», 2009. – 468 с. – С. 65 – 69.
26. Гельгорн Э., Луфборроу Дж. Эмоции и эмоциональные расстройства: Нейрофизиологическое исследование / Э.Гельгорн, Дж.Луфборроу: пер. с англ. О.С. Виноградовой / под ред. и с предисл. П.К. Анохина. М.: МИР, 1966. – 672 с.
27. Гиссен Л.Д. Время стрессов. Обоснование и практические результаты психопрофилактической работы в спортивных командах / Л.Д.Гиссен. – М. : ФиС, 1990. – 192 с.
28. Горбатков А.А. Динамика связи между положительными и отрицательными эмоциями / А.А. Горбатков // Вопросы психологии. – 2002. – №4. С. 132 – 140.
29. Горбунов Г.Д. Учитесь управлять собой / Г.Д. Горбунов; [под ред. А.Ц.Пуни]. – Москва: Знание, 1976. – 32 с.
30. Дарвін Ч. О выражении эмоций в человека и животных / Ч.Дарвін, П.Екман. 4- изд. – СПб.: Питер, 2013. – 314 с.

31. Загальна психологія: Навч. посібник / О.Скрипченко, Л.Долинька, З.Огороднійчук, Т.Зелінська, Т.Лисянська, Н.Співак, Н.Зубалій, І.Булах, О.Артемчук, Л.Зінченко, В.Власенко, О.Ільїн, Н.Абрамян, О.Гоголь. – К.: «А.П.Н.». – 2002. – 464 с.
32. Изард К Э. Психология эмоций / К. Э. Изард – СПб.: Питер, 2009. – 464 с.
33. Ильин Е.П. Психофизиология состояний человека / Е.П. Ильин. – 1-е изд. – СПб.: Питер, 2005. – 312 – 351 с.
34. Исурин Г.Л. Возможности создания интегративной модели психотерапии // Теоретические и прикладные проблемы медицинской (клинической) психологии: сб. материалов Всероссийской юбилейной науч.-практ. конф. – М., 2013. – С. 13.
35. Кант И. Метафизика нравов / И. Кант // Соч.: В 6 т. – М.: Мысль, 1964. – т. 3. – 117 с.
36. Кассиль Г.Н. Некоторые общие закономерности реагирования симпатoadренальной системы при адаптации организма к физическим нагрузкам / Г.Н. Кассиль // Нервные и эндокринные механизмы стресса. – Кишинев : Штиинца, 1980. – С. 122-135.
37. Кириленко Т.С. Аналіз емоційного світу особистості: теоретичні положення, прояви та методичні прийоми / Т.С. Кириленко // Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Серія: соціологія, психологія, педагогіка. – Вип 27 – 28. 2007. – С. 30– 32.
38. Китаев-Смык Л.А. Психология стресса. Психологическая антропология стресса / Л.А. Китаев-Смык. – М. : Академический Проект, 2009. – 943 с.
39. Кокун О.М. Збірник методик для діагностики психологічної готовності військовослужбовців військової служби за контрактом до діяльності у складі миротворчих підрозділів: Методичний посібник // О.М.Кокун, І.О.Пішко, Н.С.Лозінська, О.В.Копаниця, О.Р.Малхазов. – К.: НДЦ ГП ЗСУ, 2011. – 281 с.

40. Колесникова Г.И. Психологическое консультирование. Серия «Высшее образование». Ростов-на-Дону: Феникс, 2004. -288 с.
41. Комеда-Лутц М. Интеллектуальная эмоциональность. Как обращаться з своими чувствами / Пер. с ним. – Х.: изд.-во «Гуманитарный Цетр» / Т. В. Савин, 2004. – 216 с.
42. Лазарус Р.С. Индивидуальная чувствительность и устойчивость к психологическому стрессу / Р.С. Лазарус // Психологические факторы на работе и охрана здоровья. – М. : Женева, 1989. – С. 121-126.
43. Ліпер Р.У. Мотиваційна теорія емоцій. / Р.У. Ліпер. – М.: Наука, 2015. – 362 с.
44. Маклаков А.Г. Общая психология: Учебник для вузов / А.Г.Маклаков – СПб.: Питер, 2006. – 583 с. (Серия «Учебник нового века»).
45. Нельсон-Джоунс Р. Теория и практика консультирования. – СПб.: Питер, 2000. – 464 с.
46. Олпорт Г. Личность в психологии / Г. Олпорт. – М.: КСП+, СПб.: Ювента, 2003. – 325 с.
47. Осипова А.А. Общая психокоррекция: Учебное пособие для студентов вузов. / А.А. Осипова. – М.: ТЦ Сфера, 2005. – 512 с.
48. Особливості стосунків «психотерапевт – клієнт» у сучасному соціокультурному середовищі: монографія / З.Г. Кісарчук, Я. М. Омельченко, Г.П. Лазос [та ін.]; за ред. З.Г.Кісарчук. – Київ: Видавничий Дім «Слово», 2017. – 225 с.
49. Психокоррекционная и развивающая работа с детьми: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / И.В.Дубровина, А.Д.Андреева, Е.Е.Данилова, Т.В.Вохмянина; Под ред. И.В.Дубровиной . -- М.: Издательский центр "Академия", 1998. -160 с.
50. Роджерс К.Р. Искусство консультирования и терапии. – М.: Апрель-Пресс, 2002. – 976 с.
51. Рубинштейн С.Л. Основы общей и психологи. / С. Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер ком. 1999. – 720 с.

52. Русалова М.Н. Межполушарная организация эмоционального напряжения у человека / М.Н. Русалова. – Кишинев: Штиинца, 1987. – С. 113- 135.
53. Санникова О.П. К вопросу об изучении эмоциональности семьи (Презентация психодиагностической методики) / О.П. Санникова, И.Г.Кошлань // Вісник Харківського Університету. – 2002. – № 550. – Ч.1. Серія «Психологія». – С. 209 – 211.
54. Селье Г. Очерки об адаптационном синдроме: пер. с англ. / Г. Селье. – М.: Медгиз, 1960. – 254 с.
55. Селье Г. Стресс без дистресса / Селье Г. [пер. с англ. А. Н. Лука и И. С. Хорола]. – М. : Прогресс, 1979. – 124 с.
56. Семиченко В.А. Психология эмоций / В. А. Семиченко – К.: «Магістр-S», 1998. – 217 с.
57. Сеченов И.М. Избранные философские и психологические произведения / И.М. Сеченов. – М.: Госполитиздат, 1947. – 647 с.
58. Симонов П.В. Эмоциональный мозг: Физиология. Нейроанатомия. Психология эмоций. / П.В. Симонов – М.: Наука, 1981. – 215 с.
59. Спенсер Г. Опыты научные, политические и философские. / Г.Спенсер; пер с. англ.; под ред Н.А.Рубакина. – Мн.: Современный литератор, 1998. – 148 с.
60. Спиваковская А.С. Основы психологічного консультування, психокорекції та психотерапії // Клінічна психологія. Програми / Ред. Є.Ю. Балашова, А.Ш.Тхостов. - М.: Акрополь, 2006. - С. 126-131.
61. Трофімов Ю.Л. Психологія: підручник / Ю.Л.Трофімов, В.В.Рибалка, П.А.Гончарук та ін.; за ред. Ю.Л.Трофімова. – К.: Либідь, 2001. – 560 с.
62. Уайт М. Карты нарративной практики: Введение в нарративную терапию / М. Уайт;
63. Франкл В.В. поисках смысла: сборник / В.Франкл – М.: Прогресс, 1999. – 272 с.

64. Фромм Э. Психология человеческой деструктивности / Э. Фромм. – М.: Водолей, 1994. – 112 – 123 с.
65. Хомская Е.Д. Мозг и эмоции. Нейропсихологическое исследование / Е.Д. Хомская, Н.Я.Батова. – М.: Медицина, 1992. – С. 41.
66. Хорни К. Невроз и рост личности / К.Хорни. – М.: Академический проект, 2008. – 345 с.
67. Шадриков В.Д. Мир внутренней жизни человека / В.Д.Шадриков. – М. : Изд-во «Логос», 2006. – 392 с.
68. Шингаров Г.Х. Эмоции и чувства как форма отражения действительности. / Г.Х.Шингаров – М.: Наука, 1971. – 311 с.
69. Эверли Дж.С. Стресс: природа и лечение. / Дж.С.Эверли, Р.Розенфельд. – М.: Медицина, 2003. – 224 с.
70. Яценко, Т.С. Теорія і практика групової психокорекції: активне соціальнопсихологічне навчання: Навч. посіб. для студ. психолог. спец. вузів / Т.С.Яценко. – К.: Вища шк., 2004. – 680 с.
71. Breznitz S. Life events: Stressful ordeal or valuable experience? / S. Breznitz, Y. Eshel. – New York: Van Nostrand Reinhold, 1983. – P. 228-261.
72. Casper, A., Sonnentag, S., & Tremmel, S. (2017). Mindset matters: The role of employees' stress mindset for day-specific reactions to workload anticipation. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 26(6), 798–810. <https://doi.org/10.1080/1359432X.2017.137494>
73. Crum, A. J., Akinola, M., Martin, A., & Fath, S. (2017). The role of stress mindset in shaping cognitive, emotional, and physiological responses to challenging and threatening stress. *Anxiety, Stress, & Coping*, 30(4), 379–395. <https://doi.org/10.1080/10615806.2016.127558>
74. Crum, A. J., Salovey, P., & Achor, S. (2013). Rethinking stress: The role of mindsets in determining the stress response. *Journal of Personality and Social Psychology*, 104(4), 716–733. <https://doi.org/10.1037/a0031201>
75. Dohrenwend B. P. The social psychological nature of stress: A framework for causal inquiry/ B. P. Dohrenwend // *J. of Abnormal Social Psychology*. – 1966.

– Vol. 62. – P. 294-302. – Режим доступа: <http://psycnet.apa.org/record/1962-05808-001>

76. Dweck, C.S., & Yeager, D. S. (2019). Mindsets: A view from two eras. *Perspectives on Psychological Science*, 14(3), 481–496. <https://doi.org/10.1177/1745691618804166>

77. Kilby, C.J., & Sherman, K. A. (2016). Delineating the relationship between stress mindset and primary appraisals: Preliminary findings. *SpringerPlus*, 5, 336.

78. Lazarus, R.S., & Folkman, S. (1984). *Stress, Appraisal, and Coping*, Vol. 725. Springer

79. McGrath J.E. Stress and behavior in organizations. / J. E. McGrath // *Handbook of Industrial Organizational Psychology* / Chap. 31 in Dunnette M. (Ed.). – Chicago: Rand McNally Co., Inc., 1976. – P. 1351-1395.

80. Mechanic D. *Students under stress: A study in the social psychology of adaptation* / D. Mechanic. – Madison: University of Wisconsin Press, 1978. – 352 p.

81. Wade C. *Psychology* / C. Wade, C. Tavis. – 6th ed. – Upper Saddle River, NJ Prentice Hall, 2000. – 654 p.



## ДОДАТКИ

### Додаток А

**Таблиця кореляційного зв'язку між емоційними складовими стресу**

	<i>Ригідність (до сесії)</i>	<i>Ригідність (під час сесії)</i>	<i>Агресивність (до сесії)</i>	<i>Агресивність (під час сесії)</i>	<i>Фрустрація (до сесії)</i>	<i>Фрустрація (під час сесії)</i>
Ригідність (до сесії)	1					
Ригідність (під час сесії)	0,985997	1				
Агресивність (до сесії)	0,376005	0,3790	1			
Агресивність (під час сесії)	0,075534	0,0506	0,842424	1		
Фрустрація (до сесії)	0,797177	0,8473	0,028136	0,19204	1	
Фрустрація (під час сесії)	0,650865	0,6552	-0,05499	0,06528	0,863365	1
Тривожність (до сесії)	0,587249	0,5419	-0,13099	0,20214	0,674077	0,699702
Тривожність (під час сесії)	0,070099	0,0227	-0,07396	0,08779	0,170474	0,414252
Самопочуття До сесії	-0,02221	0,0292	0,548608	0,46216	-0,15821	-0,36203
Під час сесії	-0,1813	0,1095	0,5547	0,46729	-0,19508	-0,15252
Активність До сесії	-0,32222	0,2800	0,645458	0,67300	-0,40701	-0,53531
Під час сесії	-0,0412	0,0121	0,574338	0,43633	-0,10019	-0,39165
Настрій До сесії	0,447159	0,4610	0,779237	0,61280	0,322835	0,132842
Під час сесії	-0,05602	0,1221	0,653156	0,92702	-0,30342	-0,04841
Особистісна тривожність	-0,25766	0,2580	-0,08164	0,38279	-0,04984	0,278351
Ситуативна тривожність (до сесії)	-0,19191	0,2137	-0,06458	0,36687	0,022128	0,424649
Ситуативна тривожність (під час сесії)	0,112947	0,1134	-0,40755	0,18691	0,311031	0,410549

Самооцінка стійкості до стресу	0,182953	0,0767	-0,1855	-0,1101	-0,11123	0,14933
Імовірність дезадаптації	-0,08456	0,1038	0,070332	0,17313	-0,15361	-0,40425
Стрес-стійкість	0,07666	0,1104	0,336259	0,18256	0,126181	-0,1264
Рівень стресу	0,341355	0,3341	0,372992	0,14504	0,274843	0,029235
Схильність до стресу	0,293808	0,3371	0,322798	0,03542	0,134266	-0,28671
Академічна успішність	-0,02062	0,0144	0,018397	0,16924	0,103295	0,368509

<i>Тривожність (до сесії)</i>	<i>Тривожність (під час сесії)</i>	<i>Самопочуття До сесії</i>	<i>Під час сесії</i>	<i>Активність До сесії</i>	<i>Під час сесії</i>	<i>Настрій До сесії</i>	<i>Під час сесії</i>
0,609201	1						
-0,02875	-0,06665	1					
-0,60672	-0,01465	0,105528	1				
-0,53837	-0,33138	0,78477	0,553	1			
-0,08209	-0,10233	0,859556	0,226	0,78	1		
0,205677	-0,01595	0,812242	0,213	0,62	0,7214	1	
-0,05766	0,148813	0,428434	0,291	0,53	0,3316	0,4716	1
0,072932	0,09492	-0,3068	-0,024	-0,03	-0,1802	0,1824	0,492309
0,172329	0,274962	-0,33151	0,021	-0,10	-0,3377	0,1392	0,495428
0,526569	0,124377	-0,49798	-0,595	-0,55	-0,2823	0,3468	-0,08154
0,251081	0,394892	-0,47066	-0,257	-0,60	-0,4887	0,4761	0,102062
0,172762	0,12197	0,610709	-0,239	0,25	0,4663	0,3464	-0,15936
0,243452	-0,0222	0,567723	-0,116	0,40	0,5888	0,5840	0,073432
0,511835	0,174816	0,627992	-0,274	0,24	0,5679	0,6796	0,096244
-0,09142	-0,61478	0,364596	-0,142	0,29	0,4083	0,4160	-0,23044
0,323097	0,552065	-0,46679	0,096	0,29	0,21291	0,2388	0,257104

<i>Особистісна тривожність</i>	<i>Ситуативна тривожність (до сесії)</i>	<i>Ситуативна тривожність (під час сесії)</i>	<i>Самооцінка стійкості до стресу</i>	<i>імовірність дезадаптації</i>	<i>стрес-стійкість</i>	<i>Рівень стресу</i>	<i>Схильність до стресу</i>	<i>Академічна успішність</i>
1								
0,92343	1							
0,658703	0,537753	1						
0,088022	0,066314	0,25299	1					
-0,57761	-0,47517	0,30855	-	0,3864	1			
-0,11479	-0,05964	0,03293	-	0,6686	0,74658	1		
-0,27505	-0,18944	0,00738	-	0,4160	0,79231	0,9114	1	
-0,42975	-0,48099	0,10826	-	0,5556	0,5236	0,6860	0,6045	1
0,669284	0,701088	0,61936	0,2876	0,31373	0,0356	0,0320	0,3908	1

**Узагальнена таблиця парних статистично значущих  
відмінностей між показниками емоційних станів студентів  
(за Стьюдентом)**

	<i>Агресивність (до сесії)</i>	<i>Агресивність (під час сесії)</i>
Среднее	5,2	7,2
Дисперсія	0,844444444	0,622222222
Корреляція Пирсона	0,858395075	
Гипотетическая разность средних	0	
t-статистика	-13,41640786	
P(T<=t) одностороннее	1,48048E-07	
t критическое одностороннее	1,833112923	
P(T<=t) двухстороннее	2,96095E-07	
t критическое двухстороннее	2,262157158	

	<i>Фрустрація (до сесії)</i>	<i>Фрустрація (під час сесії)</i>
Среднее	7,4	9,9
Дисперсія	4,266666667	5,433333333
Корреляція Пирсона	0,863081009	
Гипотетическая разность средних	0	
t-статистика	-6,70820393	
P(T<=t) одностороннее	4,3857E-05	
t критическое одностороннее	1,833112923	
P(T<=t) двухстороннее	8,7714E-05	
t критическое двухстороннее	2,262157158	

	<i>Тривожність (до сесії)</i>	<i>Тривожність (під час сесії)</i>
Среднее	6,3	12,5
Дисперсія	10,45555556	7,166666667
Наблюдения	10	10
Корреляція Пирсона	0,609703854	
Гипотетическая разность средних	0	
df	9	
t-статистика	-7,375379747	
P(T<=t) одностороннее	2,10601E-05	
t критическое одностороннее	1,833112923	
P(T<=t) двухстороннее	4,21203E-05	
t критическое двухстороннее	2,262157158	

	<i>Самопочуття (до сесії)</i>	<i>Самопочуття (під час сесії)</i>
Среднее	5,23	4,78
Дисперсия	0,029	0,117333333
Корреляция Пирсона	-0,045715032	
Гипотетическая разность средних	0	
t-статистика	3,653990743	
P(T<=t) одностороннее	0,00264232	
t критическое одностороннее	1,833112923	
P(T<=t) двухстороннее	0,00528464	
t критическое двухстороннее	2,262157158	

	<i>Активність (до сесії)</i>	<i>Активність (під час сесії)</i>
Среднее	5,29	4,53
Дисперсия	0,027666667	0,097888889
Корреляция Пирсона	0,796381576	
Гипотетическая разность средних	0	
t-статистика	11,63507628	
P(T<=t) одностороннее	5,00623E-07	
t критическое одностороннее	1,833112923	
P(T<=t) двухстороннее	1,00125E-06	
t критическое двухстороннее	2,262157158	

	<i>Настрій (до сесії)</i>	<i>Настрій (під час сесії)</i>
Среднее	5,22	4,29
Дисперсия	0,021778	0,00988889
Корреляция Пирсона	0,469428	
Гипотетическая разность средних	0	
t-статистика	21,98828	
P(T<=t) одностороннее	1,96E-09	
t критическое одностороннее	1,833113	
P(T<=t) двухстороннее	3,93E-09	
t критическое двухстороннее	2,262157	

	<i>Ситуативна тривожність (до сесії)</i>	<i>Ситуативна тривожність (під час сесії)</i>
Среднее	34,5	42,8
Дисперсия	9,388888889	2,4
Корреляция Пирсона	0,538359779	
Гипотетическая разность средних	0	
t-статистика	-10,15692185	
P(T<=t) одностороннее	1,57141E-06	
t критическое одностороннее	1,833112923	
P(T<=t) двухстороннее	3,14282E-06	
t критическое двухстороннее	2,262157158	