



СВІТЛАНА ШЕВЧЕНКО

кандидат психологічних наук, доцент

доцент кафедри психології

Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана

Хмельницького

Svetlanashev1986@gmail.com

ГАННА ВАРІНА

магістр психології,

старший викладач кафедри психології

Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана

Хмельницького

anyavarina22@gmail.com

ОСОБЛИВОСТІ ЕМОЦІЙНИХ СТАНІВ СТУДЕНТІВ-ПЕРШОКУРСНИКІВ В УМОВАХ ЖИТТЄВОЇ ТА СУСПІЛЬНОЇ КРИЗИ

Вступ

У сучасних умовах трансформаційних змін, життєвої та ситуаційної кризи - російська агресія, нестабільна політична та економічна ситуація, пандемія COVID-19 - значно зростає емоційна інтенсивність та напруженість праці, стресогенні фактори вливають на сучасну особистість, обумовлюючи виникнення психо-емоційного напруження, стресові стани та різного роду психосоматичні прояви.

Такий стресовий стан людини є одночасно причиною й наслідком виникнення в неї хронічної перевтоми (Плотникова, 2001).

Проблема емоційного стану людини завжди займала одне з головних місць у дослідженнях учених різних країн світу. Емоційна сфера людини є однією з найбільш складних у психічній саморегуляції діяльності індивіда, вона пов'язана з усіма психічними процесами, властивостями й станами особистості. Емоції визначають ставлення людини до навколишнього світу, сутність тих якісних змін, що відбуваються в особистості в процесі її



розвитку, й тому вони є найбільш оперативними сигналізаторами практично всіх змін, що відбуваються в організмі людини (Плотникова, 2001).

Найважливішою особливістю емоцій є їх безпосередній зв'язок зі зміною стану функціонування систем забезпечення життєдіяльності організму. За рахунок процесів напруженості, збудження і гальмування, які лежать в основі саморегуляції діяльності, у людини формується особисте позитивне або негативне ставлення до об'єктивної діяльності. При цьому позитивні емоції підвищують життєвий тонус людини, негативні емоції, на противагу позитивним, знижують рівень психічної активності людини (Емельнов, 2001: 77-82).

Залежно від того, який вплив чинить стан напруженості на ефективність діяльності, виділяють стани операційної та емоційної напруженості. В основі операційної напруженості переважають процесуальні мотиви діяльності, тому вона позитивна впливає на суб'єкта. Емоційній напруженості притаманне яскраво виражене негативне афективне забарвлення поведінки, руйнування мотиваційної структури діяльності особистості (Розов, 2006), (Deary, 2007).

В умовах сучасного розвитку суспільства значно зростає вплив негативних факторів, що потребують від особистості швидкої реакції, високого адаптаційного потенціалу, стресостійкості та використання конструктивних копінг-стратегій. Безперечно, будь-які життєві зміни впливають на емоційний стан сучасної людини. Ускладнює цей процес відсутність достатньої кількості ресурсних розробок, спрямованих на покращення емоційного благополуччя особистості.

Теоретичний аналіз проблеми

В останні десятиріччя у вітчизняній психології виділилися в окремий напрям дослідження, спрямовані на виявлення психологічних аспектів емоційних станів особистості. В їх основу покладена дезінтеграційна теорія стомлення людини, яка виявляє детермінанти порушення регуляції процесів психічної активності (Плотникова, 2001).

Представники емоційної теорії стомлення особистості (М. Дьяченко, А. Захаров, Л. Кандилович, А. Прохоров, В. Пономаренко, В. Ротенберг, О. Овчинникова, Г. Сельє, П. Симонов та ін.) в основу зміни



емоційних станів особистості поклали стресовий стан, який виникає внаслідок тривалого емоційного впливу несприятливих зовнішніх умов.

Емоційний стрес значно підсилюється, якщо суб'єкт розглядає його як нездолану перешкоду, а свої можливості для її подолання недооцінює. До особливого виду стресу дослідники віднесли емоційні стани, що виникають у надзвичайно відповідальних чи небезпечних умовах діяльності, сенсорної ізоляції тощо (Плотникова, 2001).

Вивчення феномену емоційних станів обумовлена різними причинами. Варто почати з того, що емоційні стани тісно пов'язані з багатьма психічними процесами та станами. Це ускладнює об'єктивність їх дослідження (О. В. Запорожець, Б.І. Додонов, Я. Рейковський). Ця особливість пояснюється тим, що для різних станів особистості емоційні характеристики мають велике значення і варто включати їх в опис. Окрім цього, різні науковці по своєму пояснюють поняття «емоційні стани», «емоції». Наприклад, Б. Г. Ананьєв, В. Вундт, Б. І. Додонов., Ж. Піаже, С. Л. Рубінштейн емоції розглядають разом з почуттями й переживаннями, при цьому П. К. Анохін., В.К. Вілюнас, К. Е. Ізард, О. М. Леонтьєв, П. В. Сімонов наполягають на їх диференціації (Мотрук, 2011). О. Винославська, В. Л. Зливков вивчають особистісні утворення, І. Бех, В. Вілюнас, Б. Додонов, П. Сімонов належать дослідження щодо обґрунтування наукових положень про емоції та форми їх переживань; на розвиток емоційних станів в онтогенезі звернули увагу Л. Божович, О. Запорожець, О. Кононко, А. Кошелєва, С. Кузікова; емоції як вид психічного відображення розглядали в своїх дослідженнях Ф. Василюк, Г. Костюк, К. Кутер, С. Максименко, Т. Яценко; звернули увагу на зв'язок емоцій та інших станів А. Бодальов, Б. Додонов, В. Лабунська, В. Мясищев, Я. Рейковський, К. Роджерс, Л. Фестінгер; вікову диференціацію - О. Кононко, акцентуючи на особливості керування емоціями (К. Саарні). Науковці експериментально довели обумовленість прояву емоційних станів особистості його віковою специфікою (Дмитріюк, 2010).

Якщо розглядати емоції як категорію, то варто зазначити, що вони не тільки не підпорядковують собі діяльність, а є її результатом та механізмом руху (О. Леонтьєв). Специфіка емоцій визначається й тим,



що вони є відображенням відносин між мотивами (потребами) та можливістю реалізації відповідної діяльності особистості (Ильин, 2001).

Т. Кириленко у своїх роботах підтримує дане припущення вченого та висвітлює ще одну особливість емоцій — можливість контролю за сферами (напрямами) діяльності, враховуючи особливості особистості, події, ситуації, інші суб'єкти, які є значущими для неї (Кириленко, 2007).

Нам здається цікавим вчення про емоції К. Ізарда, який пропонує соціально-когнітивний, когнітивно-фізіологічний, психодинамічний, дименсійний, когнітивний, підходи, які вдало пояснюють сутність та особливості різних видів емоцій. Отже, в основу психодинамічного підходу покладена психоаналітична теорія афекту, обґрунтована в роботах З. Фройда, Г. Холла, М. Клейна. Автор підкреслює різні ролі емоцій, виокремлюючи негативні емоційні стани, що можуть бути викликані конфліктними ситуаціями та виявляються в афективних проявах різного роду: у вигляді енергетичної складової інстинктивного характеру («початок» афекту), процесом «розрядки» і власне відчуття, або переживання емоції). Когнітивна складова афективного стану виступає певним мотиваційним компонентом, що лежить в основі поведінки. Концентруючи увагу на теорії афекту та мотивації, автор наголошує на важливості зовнішньої стимуляції та перцептивно-когнітивному компоненту, який виділив Г. Холл (Лазуренко, 2004).

У наукових джерелах останніх років розробляються нові сучасні напрями дослідження цієї проблеми, одним з найбільш значущих серед них дослідники виділяють теорію емоційного інтелекту (Геранюшкіна, 2001), (Радугин, 2000), (Bradberry, 2009).

У нашому дослідженні ми сконцентрувалися на вивченні емоційних станів здобувачів вищої освіти в умовах, викликаних пандемічною хворобою та необхідністю переходу на змішане навчання. Особливу увагу ми звернули на здобувачів початкових курсів, в яких цей процес ускладнюється проходженням адаптаційного періоду.

Сучасні здобувачі стикаються з різноманітними ситуаціями, що спричиняють виникнення різних емоційних переживань. Разом з тим, підвищена орієнтація на переживання, висока мотивація досягнень нівелюють припущення щодо негативних наслідків стресу. Через ті ж



переконавання у невичерпності власних фізичних і психічних ресурсів в них обмежені також здібності до релаксації та відпочинку (Немов, 1995).

На особистісний розвиток індивіда негативно впливає будь-яка надто емоційна подія або явище в житті людини. Значна психологічна напруга може впливати на розвиток психічних процесів здобувачів, що обумовлює виникнення проблем у навчанні, ускладнення стосунків в академічній групі та небажання відвідувати заклад освіти (Абабков, 2004).

Як вказує В. М. Чернобровкін, лише за умови відчуття внутрішнього комфорту та гармонії із зовнішнім середовищем під час навчання проходить розвиток всіх рівнів психіки здобувачів. При цьому, несприятливі впливи зовнішнього середовища можуть викликати почуття незахищеності та невпевненості. Усе це впливає на емоційний стан здобувачів, викликаючи стресові реакції, неврози та різного роду психосоматичні захворювання. Спираючись на дослідження автора, можна констатувати, що на психічне здоров'я сучасних здобувачів значний вплив мають соціальні фактори, які пов'язані з умовами організації освітнього процесу в закладі освіти, соціально-психологічним кліматом сім'ї, особливостями спілкування із найближчим оточенням. Серед значних чинників також варто відмітити професійне самовизначення; задоволеність соціально-психологічним кліматом та положенням у групі; відчуття психічного комфорту вдома; психічне та фізичне здоров'я сім'ї, вміння встановлювати та підтримувати позитивні стосунки з іншими людьми, соціальне здоров'я здобувача (Чернобровкін, 2006).

Хронічний вплив стресів, що може супроводжувати здобувачів в умовах ситуативних криз, призводить до виникнення гострих психологічних реакцій стресу. Отже, сутність цього процесу полягає в підвищенні специфічної стійкості організму до впливу стресорів, закріпленню нових поведінкових навичок і стереотипів, а психофізіологічна перебудова спрямована на довгострокове пристосування й зачіпає не тільки нижчі шари психіки, але й власно структуру особистості.

Нова ситуація навчання (наявність дистанційних занять) потребує часу для адаптації до нових умов. Як зазначають науковці, доволі часто здобувачі мають справу з адаптаційним стресом, що негативно позначається на їх самопочутті. Адаптаційний стрес - це стан, що триває від одного тижня до року й характеризується емоційною нестабільністю,



тривожністю, гострим переживанням відчуженості, низькою результативністю, неадекватністю витрачених зусиль, страхом перед невизнанням тощо. О.В. Гейник констатовано, що адаптаційний стрес буває двох типів: нормативний; зтяжний. Нормативний стрес адаптації - це динамічний природний процес, що передбачає повноцінне пристосування студентів до нестандартних умов навчання у вузі й розглядається як конструктивний момент мобілізації сил для успішної адаптації. Зтяжний стрес адаптації - це стан, коли стресові ситуації конструктивно не вирішуються, а відкладаються, зволікаються або приховуються через неможливість або небажання їх вирішувати. Зтяжний стрес розглянуто як дезадаптації, що унеможлиблює повноцінне функціонування у вищій школі. Така стресова ситуація може тривати більше року й актуалізуватися протягом наступних років навчання, а за певних умов - не вирішуватися аж до закінчення вузу. Нормативний і зтяжний адаптаційний стрес можуть носити хвилеподібний характер залежно від соціально-психологічних проблем, з якими можуть зіштовхнутися першокурсники в процесі адаптації. Вони мають також індивідуальний характер. Так, для одного певна стресова ситуація може вже бути вирішеною, а для інших - перебувати в стадії активізації (Гейник, 2000).

Необхідно відзначити також ряд вихідних суб'єктивних факторів, виділених В.В. Лагерєвим. На думку вченого саме вони лежать в основі типових утруднень і стресових станів, випробовуваних здобувачами початкових курсів у період навчання:

1) недостатній рівень фактичної підготовленості за програмою середньої школи, нехтування багатьма знаннями з курсів шкільних дисциплін внаслідок нерозвиненості працьовитості й допитливості, дефіциту особистої відповідальності й навчальної активності, невисокого рівня духовного й інтелектуального потенціалів;

2) слабо виражені навички навчальної роботи, недостатньо розвинене словесно-логічне (відвернене) мислення, нерозвиненість концентрації й розподілу уваги, незнання ефективних мнемонічних прийомів, слабкість вольової регуляції;

3) звична для умов середньої школи пасивна роль, несамостійність в оволодінні обраною спеціальністю;



4) невисокий рівень культури, моральної й трудової вихованості, що проявляються на тлі обмеженого життєвого досвіду й соціальної зрілості; світоглядна й соціальна інфантильність;

5) недостатня виразність установки на придбання професії, випадковість зробленого професійного й життєвого вибору;

6) невпевненість у власних силах, сумнів у можливості успішного навчання, як результат усвідомлення здобувачами розглянутих вище факторів (Лагерев, 2001).

Американський психолог О. Франс висловив ідею, за якою людина реагує на стрес за принципом «боротьби чи втечі» відповідно до індивідуально складеного стереотипу (Александр Франс, 2006).

Стрес, розглянутий у вигляді процесу, допускає зусилля людини для його подолання, спробу опанування ним (англ. -coping). Згідно з перекладом у слові «coping» зберігаються ще не подолані труднощі. Більшість авторів дотримуються наукового поняття «копінг», включеного до структури стресу, і не розглядають його як будь-які зусилля щодо «совладання» з тією або іншою проблемою.

Безсумнівно, наукове співтовариство може дозволити використовувати, наприклад, поняття «совладання» замість «копінг». У цьому випадку необхідне додавання «зі стресом», тобто (у розглянутому контексті) копінг - це спроба «совладання» саме зі стресом, що, до речі, може бути не тільки успішною, але й неуспішною. У концепціях копінгу зроблена спроба осмислити процес, що починається з переробки інформації й за допомогою стресових емоцій призводить до адаптивних реакцій індивіда. «Копінг» означає тут «совладання», адаптивна поведінка з метою відновлення рівноваги (Абабков, 2004).

Необхідно відзначити також ряд вихідних суб'єктивних факторів, виділених В.В. Лагереvim. На думку вченого саме вони лежать в основі типових утруднень і стресових станів, випробовуваних здобувачами початкових курсів у період навчання:

1) недостатній рівень фактичної підготовленості за програмою середньої школи, нехтування багатьма знаннями з курсів шкільних дисциплін внаслідок нерозвиненості працьовитості й допитливості, дефіциту особистої відповідальності й навчальної активності, невисокого рівня духовного й інтелектуального потенціалів;



2) слабо виражені навички навчальної роботи, недостатньо розвинене словесно-логічне (відвернене) мислення, нерозвиненість концентрації й розподілу уваги, незнання ефективних мнемонічних прийомів, слабкість вольової регуляції;

3) звична для умов середньої школи пасивна роль, несамотійність в оволодінні обраною спеціальністю;

4) невисокий рівень культури, моральної й трудової вихованості, що проявляються на тлі обмеженого життєвого досвіду й соціальної зрілості; світоглядна й соціальна інфантильність;

5) недостатня виразність установки на придбання професії, випадковість зробленого професійного й життєвого вибору;

6) невпевненість у власних силах, сумнів у можливості успішного навчання, як результат усвідомлення здобувачами розглянутих вище факторів (Лагерев, 2001).

Американський психолог О. Франс висловив ідею, за якою людина реагує на стрес за принципом «боротьби чи втечі» відповідно до індивідуально складеного стереотипу (Александр Франс, 2006).

Стрес, розглянутий у вигляді процесу, допускає зусилля людини для його подолання, спробу опанування ним (англ. -coping). Згідно з перекладом у слові «coping» зберігаються ще не подолані труднощі. Більшість авторів дотримуються наукового поняття «копінг», включеного до структури стресу, і не розглядають його як будь-які зусилля щодо «совладання» з тією або іншою проблемою. Безсумнівно, наукове співтовариство може дозволити використовувати, наприклад, поняття «совладання» замість «копінг». У цьому випадку необхідне додавання «зі стресом», тобто (у розглянутому контексті) копінг - це спроба «совладання» саме зі стресом, що, до речі, може бути не тільки успішною, але й неуспішною. У концепціях копінгу зроблена спроба осмислити процес, що починається з переробки інформації й за допомогою стресових емоцій призводить до адаптивних реакцій індивіда. «Копінг» означає тут «совладання», адаптивна поведінка з метою відновлення рівноваги (Абабков, 2004).

На думку Р.Р. Набіуліної, залежно від їхньої суб'єктивної оцінки однакові події з життя здобувачів можуть мати різне стресове навантаження. Після того, як здобувач оцінює ситуацію, він розпочинає

розробку механізмів подолання стресу, тобто властно обираючи відповідну копінг-реакцію. При виборі неконструктивної копінг-реакції, стресор зберігається й виникає необхідність подальших спроб його подолання. Таким чином, структура копінг-процесу розпочинається зі сприйняття стресової ситуації, далі йде власно когнітивна оцінка, вироблення стратегії подолання й оцінка результату дій (рис. 1) (Набіуліна, 2003).

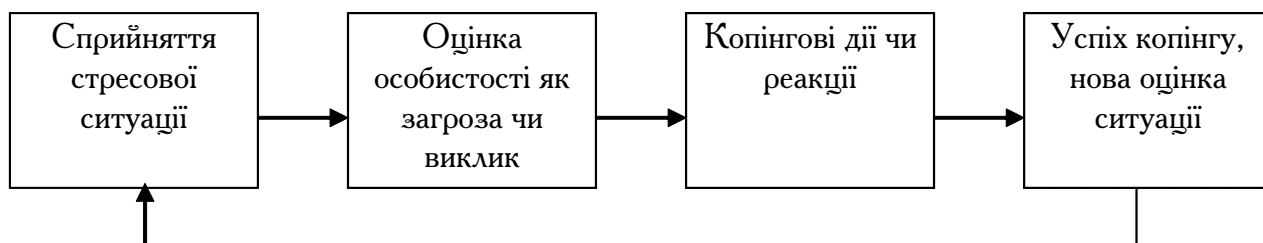


Рис. 1. Структура вибору копінг реакції на стрес.

Незважаючи на значну індивідуальну розмаїтість поведження в стресі, більшістю дослідниками дотримано єдина класифікація способів подолання: копінг, націлений на оцінку; копінг, націлений на проблему; копінг, націлений на емоції. Якщо можливо вплинути на стресор об'єктивно, то ця спроба буде ввжатися адекватної копінговою реакцією. Якщо через об'єктивні причини здобувач не може змінити ситуацію чи вплинути на неї, тоді адекватним способом функціонування й подолання стресу є втеча. У випадку коли здобувач об'єктивно не може не уникнути ситуації та вплинути на неї, то адекватною копінговою реакцією є когнітивна переоцінка ситуації, надання їй змісту.

Цілеспрямоване поведження щодо усунення або втеча від погрози (боротьба або відступ), призначене для зміни стресового зв'язку з психологічним або соціальним середовищем, розглядається вченими як активна копінг- реакція. Інтрапсихічні форми подолання стресу, які є захисними механізмами, призначені для зниження емоційного порушення раніше, ніж зміниться ситуація називаються пасивна копінг- реакція (Набіуліна, 2006).

Отже, зміни характеру навчальної діяльності, проблемні та життєві ситуації здобувачів потребують значних зусиль, що знижує стійкість до психоемоційного навантаження, зростає нервово-психічна напруга, яка призводить до погіршення психічного здоров'я (Гудима, 2006).

Часто здобувач не знає, куди звернутися в ситуації психоемоційного стресу й дістресу, міжособистісних конфліктів, неможливості налагодити



контакт із однокурсниками, елементарного психологічного дискомфорту. А найчастіше, він може навіть і не усвідомлювати, що має потребу в якійсь психологічній допомозі. Існуюча система психологічної допомоги не в змозі вирішити проблему тривалого погіршення нервово-психічного й соматичного здоров'я здобувачів, зниження їх психофізіологічних ресурсів.

Виклад основного матеріалу

Враховуючи аналіз наукової літератури, слід відзначити дефіцит досліджень, спеціально спрямованих на вивчення особливостей емоційних станів здобувачів в ситуації життєвої та ситуаційної кризи. Поряд з тим, детальне дослідження аспектів означеної проблеми дає змогу розробити програму впливу щодо покращення емоційного стану здобувачів (Varina & Shevchenko, 2020).

У констатувальному експерименті, що був проведений упродовж 2020 року, взяли участь здобувачі перших курсів Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького. Загальна кількість респондентів склала 162 особи у віці 17-22 роки. Нами було використано наступні методики:

Методика «Опитувальник визначення рівня соціально-психологічного стресу» (Л. Рідер, адапт. О.С. Копіною, Є.А. Сусловою, Є.В. Заїкіним) має на меті виявлення рівня прояву соціально-психологічного стресу у здобувачів в адаптаційний період. Після того як ми обробили дані методики нами було виділено 3 рівні прояву стресового стану (таблиця 1).

Таблиця 1

Кількісні показники (у %) рівнів розвитку соціально-психологічного стресу у першокурсників (n=162)

Рівень соціально-психологічного стресу	Показники соціально-психологічного стресу (у %)
Низький рівень	45,96
Середній рівень	50,18
Високий рівень	3,86

Як видно з таблиці 1, у 50,18% респондентів виявлено середні показники за рівнем соціально-психологічного стресу. Це вказує на досить



сильний характер і здатність зносити стресові ситуації. Це першокурсники, які пов'язують адаптаційний процес з переживанням стресу, проте вони готові до подолання емоційних станів, зокрема стресових. 45,96% респондентів продемонстрували низький рівень стресу. Вони не пов'язують адаптаційний процес як стресовий.

У 3,86% здобувачів виявлено високі показники соціально-психологічного стресу. Ці здобувачі дуже гостро сприймають адаптаційний процес, в них констатовано стан стресової напруги, при цьому маючи проблеми щодо оцінки ситуації та вибору конструктивних способів її рішення. Як видно з таблиці 1, у 50,18% респондентів виявлено середній рівень соціально-психологічного стресу. Це свідчить про досить сильний характер і здатність зносити стреси. До цього рівня відносяться першокурсники, для яких адаптаційний процес пов'язаний з переживанням стресу, але разом із цим вони готові до подолання цього стану.

У 45,96% респондентів продемонстрували низький рівень за цим показником. Вони, як правило, не сприймають адаптаційний процес як такий, що пов'язаний зі стресом.

Для 3,86% здобувачів характерним є високий рівень соціально-психологічного стресу. Вони не тільки переживають процес адаптації дуже гостро, у них чітко виявлений стан стресової напруги й вони не завжди можуть оцінити всі позитивні й негативні сторони ухвалених рішень.

Методика «Самооцінка психічних станів» (авт. Г. Айзенк, адапт. Є.П. Ільїним). Вона спрямована на визначення рівня прояву тривожності, фрустрованості, агресивності й ригідності у здобувачів, які можуть бути проявами стресових станів. Після обробки методики ми отримали такі результати (таблиця 2).

Таблиця 2

Самооцінка психічних станів першокурсників (показники у %) (n=162)

Рівень показника	Тривожність	Фрустрація	Агресивність	Ригідність
Низький	42,81	25,61	27,37	42,46
Середній	54,39	66,32	65,61	52,98
Високий	2,80	8,07	7,02	4,56

Таблиця 2 демонструє, що у 54,39% респондентів наявний середній рівень тривожності. Це говорить про те, що здобувачі схильні уникати



ситуації, які можуть викликати занепокоєння та емоційне напруження. В 42,81% здобувачів домінуючим є низький рівень тривожності. Ці здобувачі у зв'язку з навчанням не відчують напруги або нервозності. У 2,80% респондентів констатовано високий рівень тривожності. У них спостерігаються негативні емоції, тривога, занепокоєння, та розчарування у процесі навчання. 66,32% першокурсників мають середній рівень фрустрації. Вони впевнені у правильності своїх вчинків, проте лише за сприятливих умов середовища в них відсутні сумніви щодо правильності своїх дій.

В 25,61% здобувачів домінує низький рівень фрустрації. Вони стійкі невдач, в них відсутній страх перед труднощами та впевненість в ситуації невизначеності. За результатами експерименту встановлено, що 8,07% респондентів мають високий рівень фрустрації. Ці здобувачі уникають труднощів і невдач, в них спостерігається домінування негативних переживань на шляху до досягнення конкретної цілі при наявності перешкод. Середній рівень агресивності встановлено у 65,61% опитаних. Це проявляється у варіативності їх поведінки, від стриманого стану до відновлення активності та нападу на оточуючих.

В 27,37% першокурсників домінує низький рівень агресивності. Здобувачі привітні у взаєминах, відкриті для спілкування, доброзичливі. Разом з тим, 7,02% здобувачів мають високий рівень агресивності. Вони проявляють недоброзичливість та озлобленість відносно інших, мають труднощі в спілкуванні й взаємодії з людьми.

Середній рівень ригідності виявлено у 52,98% опитаних. Вони демонструють спілкування та взаємини за старими стереотипами, що втратили функціональність, та використовуючи при цьому старі психологічні техніки. Низький рівень ригідності встановлено у 42,46% здобувачів. Вони проявляють альтернативність при прийнятті рішень, динамічність, та готовність до змін своєї особистості в новому освітньому просторі. В 4,56% здобувачів привалює високий рівень ригідності. Вони обирають незмінність поглядів і переконань, стереотипність поведінки, навіть якщо вони розходяться й не збігаються з реальними обставинами життя.

Методика «Копінг-поведінка в стресових ситуаціях» (авт. С. Норман, Д.Ф. Ендлер, Д.А. Джеймс, М.І. Паркер, адапт. Т.А. Крюковою)



спрямована на виявлення домінуючих у здобувачів копінг-стресових поведінкових стратегій.

Після обробки даних методики були отримано наступні результати (таблиця 3).

З наведеної таблиці 3, ми можемо бачити, що 56,14% першокурсників обирають в стресових ситуаціях копінг, орієнтований на уникнення. Крім цього, 34,73% в якості уникнення обирають відволікання, а 21,41% - соціальне відволікання від тих подій і ситуацій, які є стресогенними для них. Вони здатні в стресових ситуаціях іти від рішення своїх проблем шляхом уникнення контактів з оточуючими, спрямовані не на конструктивне рішення проблем та стресової ситуації, а на застосування захисних механізмів.

Таблиця 3

Особливості копінгових реакцій на стрес першокурсників (n=162)

Копінг-поведінка в стресових ситуаціях	Показники копінг-поведінки (у %)
копінг, орієнтований на рішення завдання	36,84
копінг, орієнтований на емоції	7,02
копінг, орієнтований на уникнення	56,14

У стресових ситуаціях обирають копінг, орієнтований на рішення завдання 36,84% здобувачів Першокурсники в стресових ситуаціях обирають раціональний аналіз проблеми, створення й виконання плану рішення складної ситуації стресу. При цьому, вони проявляють такі форми поведінки як самостійний аналіз проблеми, звертання по допомогу до інших, пошукдодаткової інформації.

В 7,02% респондентів виявлено домінуючими копінг- стресовими поведінковими стратегіями орієнтація на емоції. Вони обирають виконання конкретних дій, спрямованих на рішення стресових ситуацій. Такий стиль поведінки має вигляд спроби не думати про проблеми, або залучати оточення до своїх переживань, бажанню забути в сні або компенсувати негативні емоції їжею. Здобувачі, які вибирають копінг, спрямований на емоції, застосовують когнітивні, емоційні й поведінкові зусилля, за допомогою яких першокурсники намагаються позбутися емоційної напруги.



Враховуючи отримані експериментальні дані нами була впроваджена авторська розробка - трансформаційна ресурсна гра «Розправ крила» (автори Шевченко С., Варіна Г.), спрямована на покращення емоційного стану та розвитку ресурсності здобувачів.

Гра складається з 4 етапів, опрацювання яких відбувалося упродовж окремих днів по 3-4 години кожен.

Мета трансформаційної гри «Розправ крила» - через проходження основних етапів життєвого шляху, переживання розумінь і трансформацій на кожному з них, знайти ресурс. Проходячи етапи гри, здобувачі мали можливість проаналізувати етапи свого життя, зануритися у наявні події і стани, помріяти про майбутнє та скласти план дій. Окрім цього, здобувачі отримали можливість прокачати власні способи дій в стресових та складних життєвих ситуаціях, усвідомити стратегії і способи взаємодії зі своїм оточенням.

Розроблена та впроваджена нами ресурсна гра - чарівне безпечний простір для усвідомлення себе і своїх емоцій, екологічний інструмент для зміни неконструктивних стратегій поведінки та дій в складних ситуаціях; спосіб отримання необхідної сили, знань, досвіду та ресурсності. Ресурсна гра дозволяє екологічно попрацювати з різними структурними складовими особистості:

- когнітивна складова - авторська розробка дозволяє прокачати когнітивні процеси здобувачів, допомагає усвідомити знання, наявний когнітивний досвід, які може розглядатися як можливості для отримання ресурсу;

- емоційна складова — в ігровому просторі здобувачі проживають різні емоційні стани, що допомагає проаналізувати свій актуальний емоційний стан;

- ціннісно-мотиваційна складова - в процесі гри здобувачі усвідомлюють свої переконання та цінності, відбувається прийняття і розуміння власних ресурсів особистості;

- поведінкова складова — ігровий процес стимулює вироблення конструктивних способів взаємодії та патернів поведінки, що впливає на підвищення стресостійкості;

- тілесна складова — ресурсна гра дозволяє через призму власного розуміння і ставлення до свого образу побачити своє тілесне наповнення, усвідомлення власного «тілесного Я».



Після впровадження ресурсної гри нами було проведена повторна діагностика з метою виявлення її ефективності. Після проведення формувального експерименту були зіставлені результати двох зрізів (до та після проведення формувального експерименту) експериментальної (ЕГ - 30 осіб) та контрольної (КГ - 28 осіб) груп. Відмітимо, що в ході формувального експерименту нами була застосована аналогічна методична база, що і у процесі констатувального.

Суттєві зміни в показниках можна простежити за всіма проведеними методиками. Зокрема, після проведення формувального експерименту було виявлено позитивну тенденцію у показниках проявах соціально-психологічного стресу у здобувачів експериментальної групи (таблиця 4).

Таблиця 4

Кількісні показники (%) рівнів соціально-психологічного стресу здобувачів експериментальної (n=30) та контрольної (n=28) груп після проведення формувального експерименту
n=58

Рівень соціально-психологічного стресу	Показники у % (абсолютна кількість)			
	Експериментальна група n=30		Контрольна група n=28	
	до	після	до	після
Низький рівень	33,33 (10)	46,67 (14)	39,29 (11)	42,86(12)
Середній рівень	63,33 (19)	53,33 (16)	57,14 (16)	53,57 (15)
Високий рівень	3,34 (1)	0	3,57 (1)	3,57 (1)

Як ми можемо бачити з таблиці 4, після впровадження ресурсної гри в експериментальній групі на 13,34% збільшена (з 33,33% до 46,67%) кількість осіб, у яких виявлений низький рівень стресу та зовсім не виявлені здобувачі з високим показником прояву цього стану.

Здобувачі перестали сприймати життєві кризи як такі ситуації, що пов'язані зі стресом. Дещо зменшився показник середнього рівня цього стану (з 63,33% до 53,33%), що вказує на ефективність розвитку особистісної стресостійкості здобувачів експериментальної групи, наявності високої здатності переносити стреси. В контрольній групі наявні лише незначні зміни.

Після впровадження гри в експериментальній групі на 13,34% збільшена (з 33,33 % до 46,67%), кількість осіб, у яких виявлений



низький рівень стресу та зовсім не виявлені здобувачі з високим показником прояву цього стану.

Формування ефективних індивідуальних поведінкових стилів подолання стресу після проведення гри підтверджують наступні дані (таблиця 5)

Наведена таблиця 5 вдало демонструє збільшення відсотка здобувачів (з 23,33% до 36,66%) експериментальної групи, які обирають копінг, орієнтований на вирішення завдання та значне зменшення (з 70,00% до 50,00%) кількості першокурсників, що в стресовій ситуації обирають копінг, спрямований на уникнення. Тобто завдяки проведеній роботі першокурсники в ситуаціях стресу стали більш орієнтовані на раціональний аналіз проблеми, її конструктивне рішення, вони намагаються створювати та виконувати план рішення складної стресової ситуації, а не просто сліпо уникати своїх проблем, застосовуючи захисні механізми чи компенсувати проблеми як було раніше.

Таблиця 5

Особливості копінгових реакцій на стрес у здобувачів експериментальної (n=30) та контрольної (n=28) груп за результатами формувального експерименту n=58

Копінг-поведінка в стресових ситуаціях	Показники у % (абсолютна кількість)			
	Експериментальна група n=30		Контрольна група n=28	
	до	після	до	після
Копінг, орієнтований на рішення проблеми	23,33 (7)	36,66 (11)	28,57 (8)	32,14 (9)
Копінг, орієнтований на емоції	6,67 (2)	13,34 (4)	7,14 (2)	7,14 (2)
Копінг, орієнтований на уникнення	70,00 (21)	50,00 (15)	64,29 (18)	60,72 (17)

До того ж, в експериментальній групі на 6,67% збільшилась чисельність осіб, що воліють не сприймати проблеми взагалі, залучаючи оточення до своїх переживань, намагаються забути в сні або компенсують негативні емоції їжею. За допомогою застосування когнітивних, емоційних й поведінкових зусиль першокурсники



намагаються позбутися емоційної напруги. Аналізуючи зміни контрольної групи можна констатувати в цілому незмінні показники.

Тож, результати формувального експерименту свідчать, що після впровадження ресурсної гри у першокурсників спостерігається значне зниження рівня соціально-психологічного стресу, формуванню адаптивних поведінкових стратегій подолання стресу. Вони набули навичок самостійності та особистісної стресостійкості. Таким чином, отримані дані дають можливість констатувати доцільність і високу ефективність ресурсної гри як способу покращення емоційних станів особистості.

Висновки

Сучасні динамічні зміни нашого суспільства провокують виникнення та переживання особистістю різних життєвих та ситуаційних криз. Це потребує значної ресурсності та високого рівня стресостійкості. Попри це, складні ситуації негативно позначаються на емоційному самопочутті людини, викликаючи напруження, тривожність, стресові стани тощо.

На сьогоднішній день саме «психологія емоційних станів» залишається недостатньо висвітленою як в спеціальних наукових, так і в навчальних джерелах. Емоційні стани особистості розглядаються вченими як цілий клас явищ, який охоплює як примітивні явища, так і складні форми емоційного життя.

В нашому дослідженні ми сконцентрувалися на вивченні емоційних станів здобувачів вищої освіти в умовах, викликаних пандемічною хворобою та необхідністю переходу на змішане навчання. Особливу увагу ми звернули на здобувачів початкових курсів, в яких цей процес ускладнюється проходженням адаптаційного періоду. Специфіка переживання емоційних станів здобувачами обумовлена різними життєвими та ситуаційними кризами, викликаними особливостями організації навчальних занять та адаптаційного періоду, що в ряді випадків супроводжується значними нервово-емоційним напруженням, виникненням емоційно-стресових ситуацій.

У здобувачів початкових курсів наявних цілий спектр емоційних переживань. Разом з тим, сучасний стан життя, переживання життєвих ситуацій, висока мотивація досягнень спричиняють виникнення тривалого стресу, що негативно позначається на самопочутті та навчанні.



Вивчення емоційних станів здобувачів початкових курсів показало, що в них наявний середній рівень соціально-психологічного стресу, середні показники рівня прояву таких психічних станів, як: тривожність, фрустрація, агресивність і ригідність. Поряд з цим, першокурсники у стресових ситуаціях схильні обирати копінг, що орієнтований на уникнення.

Впроваджена авторська ресурсна гра виявилась ефективною, оскільки у першокурсників експериментальної групи виявлено суттєві позитивні зміни (якісні та кількісні). Проведена робота сприяла зниженню у першокурсників рівня соціально-психологічного стресу, вони стали більш адаптивні, набули навичок самостійності та особистісної стресостійкості у здійсненні розумової діяльності. Збільшився відсоток досліджуваних експериментальної групи, які обирають копінг, орієнтований на вирішення завдання, орієнтуючись на раціональний аналіз проблеми, її конструктивне рішення.

Список використаних джерел

1. Абабков В. А. Адаптация к стрессу: основы теории, диагностики, терапии. М. Перре. СПб.: Речь, 2004. 166 с.
2. Александер Ф. Психосоматическая медицина: принципы лечения. — М.: ИОИ, 2006. 346 с.
3. Гейник О. В. Проблемы профилактики стрессовых ситуаций при подготовке учнів до вступу до вищого закладу освіти / О. В. Гейник // Наука і освіта. — 2000. № 1/2. С. 167–168.
4. Геранюшкина Г.П. Социальный интеллект студентов-менеджеров и его развитие в условиях формирующего эксперимента : Дисс. канд. психол. наук / Галина Петровна Геранюшкина. — Иркутск, 2001. 170 с.
5. Гудима С. Эффективность средств и методов повышения работоспособности студентов / Степан Гудима // Фізична культура, спорт та здоров'я нації : зб. наук. пр. / Вінниц. держ. пед. ун-т ім. Михайла Коцюбинського. — Вінниця, 2006. Вип. 1. С. 81–84.
6. Дмитріюк Н. С. Вплив емоцій на формування та становлення особистості / Н. С. Дмитріюк // Проблеми сучасної психології. — 2010. №8. С. 261–271.
7. Емельянов В. В. Студенты об адаптации к вузовской жизни / Валентин Владимирович Емельянов // СОЦИС, 2001. № 9. С. 77–82.
8. Ильин Е.П. Эмоции и чувства — СПб.: Издательство Питер. 2001. 752 с.
9. Кириленко Т. С. Психология: емоційна сфера особистості. — К.: Либідь, 2007. 256 с.



10. Лагєрев В. В. Адаптація студентів к умовам обучения в техническом вузе и особенности организации учебно-воспитательного процесса с первокурсниками. — М.: НИИВО, 2001. 48 с.
11. Лазуренко О. О. Проблема емоційності в психології / О. О. Лазуренко // Проблеми загальної та педагогічної психології: Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України. — К., 2004. Т. VI, вип. 4. С. 170—176.
12. Мотрук Т. О. Емоційні стани особистості як психологічний феномен / Т. О. Мотрук // Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна. Серія : Психологія. - 2011. № 937, Вип. 45. С. 202-205.
13. Набиуллина Р. Р., Тухтарєва И. В. Механизмы психологической защиты и совладания со стрессом (определение, структура, функции, виды, психотерапевтическая коррекция): учеб. пособие. — Казань: Казан. гос. мед. Академия, 2003. 98 с.
14. Немов Р. С. Психология : в 3-х кн. Кн. 3. Экспериментальная педагогическая психология и психодиагностика. — М.: Просвещение-Владос, 1995. 512 с.
15. Плотникова О. Важливість вивчення індивідуальних особливостей першокурсників у період дидактичної адаптації / Олена Плотникова // Рід. шк., 2001. № 10. С. 62—64.
16. Радугин А. А. Философия: курс лекцій — М.: Центр, 2000. 272 с.
17. Розов В. И. Управление стрессом в оперативно-розыскной деятельности. — К.: КНТ, 2006. 268 с.
18. Чернобровкін В.М. Психологія прийняття педагогічних рішень / Луганський національний педагогічний ун-т ім. Тараса Шевченка. — Луганськ : Альма-матер, 2006. 416с.
19. Bradberry T. & Greaves J. Emotional intelligence 2.0. — San Diego: TalentSmart, 2009. 255 p.
20. Varina, H. & Shevchenko, S. The peculiarities of using the computer complex HC-psychotests in the process of psychodiagnosis of the level of development of future specialists mental capacity. Paper presented at the Web of Conferences, 2020.
21. Deary I.J. & Strand S., Smith P., Fernandes C. Intelligence and educational achievement Intelligence, 2007. № 35(1). P. 13—21.
22. Huitt W. Conation as an important factor of mind [Електронний ресурс] Educational Psychology Interactive. — Valdosta, GA: Valdosta State University. — 1999. — Режим доступу: <http://chiron.valdosta.edu/whuitt/col/regsys/conation.html>. — Назва з екрана.
23. Zeidner M. & Matthews G., Roberts R. D. What we know about emotional intelligence: how it affects learning, work, relationships, and our mental health— London: A Bradford book, 2009. 464 p.