

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ХМЕЛЬНИЦЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

На правах рукопису

ІГУМНОВА ОЛЬГА БОРИСІВНА

УДК 159.922.8:159.942.5

ГЕНЕЗА НЕГАТИВНИХ ПСИХІЧНИХ СТАНІВ СТУДЕНТІВ
ТА ЇХ ПСИХОКОРЕКЦІЯ

Спеціальність 19.00.07 – педагогічна та вікова психологія

Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата психологічних наук

Науковий керівник:

Томчук Михайло Іванович

доктор психологічних наук, професор

Хмельницький – 2014

ЗМІСТ

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ СКОРОЧЕНЬ.....	4
ВСТУП	6
РОЗДІЛ 1 ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ НЕГАТИВНИХ ПСИХІЧНИХ СТАНІВ СТУДЕНТІВ	1
1.1 Теоретичні аспекти генези психічних станів особистості.....	1
1.2 Особливості розвитку негативних психічних станів у студентському віці.....	2
1.3 Чинники та модель розвитку негативних психічних станів студентів.....	4
Висновки до розділу 1.....	6
РОЗДІЛ 2 ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ГЕНЕЗИ НЕГАТИВНИХ ПСИХІЧНИХ СТАНІВ СТУДЕНТІВ.....	6
2.1 Організація та методика дослідження негативних психічних станів студентів.....	4
2.2 Особливості динаміки негативних психічних станів та структури комплексів негативних психічних станів студентів упродовж навчання.....	6
2.3 Дослідження індивідуально-психологічних властивостей студентів з негативними психічними станами.....	7
	1
	8
	8

2.3.1 Особливості індивідуально-типологічних та особистісних властивостей студентів з негативними психічними станами.....	8
	8
2.3.2 Дослідження локусу контролю студентів з негативними психічними станами	9
	9
2.4 Особливості мотивації досягнень студентів з різними типами комплексів негативних психічних станів	1
	0
	5
2.5 Емоційний інтелект як особистісна детермінанта розвитку негативних психічних станів студентів	1
	1
	1
2.6 Індивідуально-стильові особливості саморегуляції студентів з негативними психічними станами	1
	2
	3
Висновки до розділу 2.....	1
	3
	5
РОЗДІЛ 3 ПСИХОКОРЕКЦІЯ НЕГАТИВНИХ ПСИХІЧНИХ СТАНІВ СТУДЕНТІВ.....	1
	4
	0
3.1 Обґрунтування моделі та змісту програми психокорекції негативних психічних станів студентів	1
	4
	0

3.2 Профілактика та аналіз результатів психокорекції негативних психічних станів студентів.....	1
	6
	4
Висновки до розділу 3	1
	8
	3
ВИСНОВКИ	1
	8
	7
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	1
	9
	0
ДОДАТКИ.....	2
	1
	1

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ СКОРОЧЕНЬ

- ВНЗ – вищий навчальний заклад;
НПС – негативний психічний стан;
ТКНПС – тип комплексу негативних психічних станів;
Т – стан тривожності;
Тн – стан тривожності низького рівня розвитку;
Тв – стан тривожності високого рівня розвитку;
А – стан агресії;
Ан – стан агресії низького рівня розвитку;
Ав – стан агресії високого рівня розвитку;
Ф – стан фрустрації;
Фн – стан фрустрації низького рівня розвитку;
Фв – стан фрустрації високого рівня розвитку;
Р – стан ригідності;
Рн – стан ригідності низького рівня розвитку;
Рв – стан ригідності високого рівня розвитку;
С – стан стресу;
Ас – стан астенії;
Д – стан депресії;
Сф – стан соціальної фрустрації;
Д – депресивність;
Др – дратівливість;
С – сором'язливість;
Ел – емоційна лабільність.
Н – невротичність;
Ас – спонтанна агресивність;
Т – товариськість;
Ар – реактивна агресивність;
В – відкритість;

М – маскулініть;

ЗІ – загальний показник інтернального локусу контролю;

Ід – інтернальний локус контролю у сфері досягнень;

Ін – інтернальний локус контролю у сфері невдач;

Іс – інтернальний локус контролю у сфері сімейних відносин;

Ів – інтернальний локус контролю у сфері виробничих відносин;

Ім – інтернальний локус контролю у сфері міжособистісних відносин;

Із – інтернальний локус контролю у сфері здоров'я та хвороб;

ЕО – емоційна обізнаність;

УЕ – управління емоціями;

СМ – самомотивація;

Ем – емпатія;

РЕ – розпізнавання емоцій;

ЗЕІ – загальний емоційний інтелект;

ОЕІ – особистісний емоційний інтелект;

КЕІ – комунікативний емоційний інтелект;

Пл – процес планування;

М – процес моделювання;

Пр – процес програмування;

ОР – процес оцінки результатів;

Г – гнучкість;

С – самостійність;

ЗР – загальний рівень саморегуляції.

ВСТУП

Актуальність теми. Дослідження особливостей генези та психокорекції негативних психічних станів набуває особливого значення під час навчання студентів у ВНЗ, оскільки у цей період відбувається інтенсивний розвиток особистості, формування її інтелектуальної, емоційно-вольової, мотиваційної сфер, системи ціннісних орієнтацій, професіоналізація та самовизначення у життєвому просторі. Домінування зазначених станів деструктивно позначається на життєдіяльності студентів, перебігу процесів їх особистісного розвитку та самореалізації.

Фундаментальними засадами вивчення проблем психічних станів особистості є праці Б. Ананьєва, В. Ганзена, Є. Ільїна, Г. Костюка, М. Левітова, О. Леонтьєва, Б. Ломова, С. Максименка, О. Прохорова С. Рубінштейна, О. Тімченка, О. Чебикіна та ін. Окремі аспекти досліджуваної проблеми висвітлено у розробках вітчизняних і зарубіжних учених. Зокрема, дослідженню особливостей взаємозв'язків психічних станів із властивостями особистості присвячено наукові праці І. Аршави, О. Запужляка, І. Мазохи, О. Махнач, Т. Немчіна, О. Саннікової, Є. Тополова та інших; особливості перебігу окремих негативних психічних станів особистості розглядалися В. Астаповим, Ф. Василюком, В. Гузенком, А. Ербегеєвою, Є. Калюжною, К. Максименко, В. Москальцем, Н. Наєнко, А. Сосновіковою, С. Томчуком та іншими; методи оптимізації психічних станів представлено у роботах І. Волженцевої, Т. Гречко, Л. Гримак, О. Квашук, В. Павелківа, С. Шебанової, О. Холодової, Т. Яценко та інших; особливості проявів психічних станів у студентський період досліджено у наукових доробках Т. Алексєєвої, Г. Габдрєєвої, Т. Комар, Г. Лєдокової, Т. Макарчук, В. Сінайко, М. Томчука та інших. Проте, різноплановість та фрагментарність наукових досліджень зумовлюють наявні прогалини у розумінні розвитку негативних психічних станів як системного феномену, динаміки їх розвитку, взаємозв'язків, типологізації, чинників та пошуку засобів психокорекції. Зокрема, дослідження

генези та психокорекції негативних психічних станів студентів, як окремий дослідницький предмет, залишається досі не розкритим належною мірою.

Отже, соціальна значущість, потреби психологічної практики та недостатня наукова розробленість зазначених аспектів окресленої проблеми зумовили вибір теми дисертаційного дослідження: «Генеза негативних психічних станів студентів та їх психокорекція».

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Тема дисертаційного дослідження входить до галузевої тематики Інституту психології імені Г. Костюка НАПН України лабораторії психології навчання ім. І. Синиці «Психологічні чинники самодетермінації особистості в освітньому просторі» (ДР № 0109U000558). Роль здобувача у виконанні цієї роботи полягає у дослідженні особистісних характеристик студентів з негативними психічними станами.

Тему дисертаційного дослідження затверджено на вченій раді Хмельницького національного університету (протокол № 3 від 10.10.2008 р.) та узгоджено в Міжвідомчій раді з координації наукових досліджень з педагогічних і психологічних наук в Україні НАПН України (протокол № 9 від 25.11.2008 р.).

Мета дослідження полягає у теоретико-експериментальному дослідженні генези негативних психічних станів та їх психокорекції у студентів.

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

1) здійснити теоретичний аналіз проблеми психічних станів особистості та обґрунтувати модель розвитку негативних психічних станів (НПС) з урахуванням їх взаємозв'язків упродовж навчання студентів у ВНЗ;

2) на основі емпіричного дослідження визначити негативні психічні стани, що утворюють комплекси НПС, здійснити типологізацію цих комплексів та дослідити їх структурну організованість;

3) дослідити особливості розвитку індивідуально-психологічних властивостей та їх взаємозв'язки з негативними психічними станами в

комплексах НПС у студентів;

4) розробити й апробувати програму психокорекції НПС студентів.

Об'єкт дослідження – негативні психічні стани студентів.

Предмет дослідження – генеза негативних психічних станів студентів та їх психокорекція.

Методи дослідження. Для досягнення мети та розв'язання поставлених завдань було використано комплекс взаємопов'язаних методів дослідження: *теоретичні* – аналіз, синтез, порівняння, узагальнення, систематизація наукових досліджень із проблеми генези негативних психічних станів у студентському періоді, метод моделювання; *емпіричні* – спостереження, бесіда, анкетування, констатувальний експеримент, тестування за методиками «Самооцінка психічних станів» (Г. Айзенка), «Шкала астеничного стану» (ШАС) Л. Малкової в адаптованому варіанті Т. Чертової, «Диференціальна діагностика депресивних станів» (В. Жмурова), «Діагностика стану стресу» (К. Шрайнер), «Діагностика рівня соціальної фрустрованості» (Л. Вассермана у модифікації В. Бойко), особистісний опитувальник ЕРІ (Г. Айзенка), Фрайбурзький особистісний опитувальник (FPI, форма В), «Рівень емоційного інтелекту» (С. Беляєва, О. Яновича, М. Мазурова), «Емоційний інтелект» (EQ) (Н. Холла), «Діагностика рівня суб'єктивного контролю» (Дж. Роттера), «Діагностика особистості на мотивацію до успіху» та «Діагностика мотивації до уникнення невдач» (Т. Елерса), опитувальник «Стиль саморегуляції поведінки» (ССП–98) (В. Моросанової і Р. Сагієва); формувальний експеримент (для перевірки ефективності програми психокорекції негативних психічних станів студентів); *математичні методи обробки емпіричних даних* – рангова кореляція Спірмена (для виявлення ймовірного зв'язку між показниками); багатофункціональний ϕ^* -критерій кутового перетворення Фішера, λ -критерій Колмогорова-Смірнова (для перевірки достовірності відмінностей між показниками). Статистична обробка емпіричних даних здійснювалася за допомогою статистичних програм «Microsoft Excel» і «SPSS 18.0» для Windows.

Наукова новизна одержаних результатів:

вперше: запропоновано поняття «комплексоутворювальний негативний психічний стан», «комплекс негативних психічних станів», «тип комплексу негативних психічних станів»; обґрунтовано модель розвитку НПС з урахуванням їх взаємозв'язків у студентів; доведено, що стани тривожності, фрустрації, агресії та ригідності є комплексоутворювальними; виокремлено типи комплексів НПС та досліджено їх структуру;

уточнено: знання про індивідуально-психологічні властивості студентів з різними типами комплексів НПС та взаємозв'язки цих властивостей з комплексоутворювальними НПС;

набули подальшого розвитку: уявлення про особливості перебігу НПС у студентів упродовж навчання у ВНЗ; система методів і засобів психокорекції НПС та їх комплексів у студентів.

Практичне значення одержаних результатів полягає у можливості їх використання викладачами ВНЗ, психологами, соціальними педагогами у процесі психологічної просвіти, психопрофілактики та психокорекції НПС, формування у студентів навичок самоуправління психічними станами. Матеріали дисертації можуть бути використані викладачами ВНЗ при проведенні навчальних занять із дисциплін «Вступ до спеціальності», «Загальна психологія», «Вікова психологія», «Психогігієна та психопрофілактика», «Психологія саморегуляції», «Психокорекція».

Результати дисертаційного дослідження **впроваджено** у навчально-виховний процес Хмельницького національного університету (довідка № 128/088 від 21.12.2012), Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (довідка № 936 від 19.12.2012), Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка (довідка № 177 від 7.12.2012) та Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна» (довідка № 247 від 4.12.2012).

Апробація результатів дисертації. Основні теоретичні та практичні положення дисертації обговорювалися та отримали схвалення на таких науково-практичних конференціях: *міжнародних* – «Професійне становлення

особистості: проблеми і перспективи» (м. Хмельницький, 24–26 жовтня 2007 р.), «Формування професіоналізму майбутнього фахівця в контексті вимог Болонського процесу» (м. Одеса, 22–23 травня 2008 р.), «Актуальні проблеми підготовки фахівців соціальної сфери» (м. Хмельницький, 17 листопада 2011 р., 15 листопада 2012 р.); *всеукраїнських* – «Сучасні психолого-педагогічні тенденції розвитку освіти у вищих навчальних закладах України» (м. Хмельницький, 18–19 жовтня 2007 р.), «Освітньо-наукове забезпечення діяльності правоохоронних органів України» (м. Хмельницький, 14 листопада 2008 р.), «Психолого-педагогічні аспекти соціалізації особистості в умовах сучасного суспільства» (м. Вінниця, 21–22 травня 2009 р.), «Проблеми становлення та самореалізації творчої особистості майбутніх фахівців гуманітарного спрямування: зміст, форми та методи підготовки» (м. Хмельницький, 14–15 травня 2010 р.), «Освітньо-наукове забезпечення діяльності правоохоронних органів і військових формувань України» (м. Хмельницький, 19 листопада 2010 р., 7 грудня 2012 р.), «Актуальні проблеми психологічної теорії і практики» (м. Донецьк, 27 листопада 2010 р.), «Актуальні питання теорії та практики психолого-педагогічної підготовки фахівців за соціономічним профілем» (м. Хмельницький, 22–23 квітня 2011 р.), «Освіта обдарованої та талановитої молоді – національна проблема» (м. Київ, 1 грудня 2011 р.), «Роль та місце психолого-педагогічної підготовки в професійному розвитку та становленні особистості сучасного фахівця в умовах євроінтеграції» (м. Хмельницький, 19–20 квітня 2012 р.), «Деструктивні емоційні стани учнів: генеза, психологічні механізми, профілактика та корекція» (м. Вінниця, 20 листопада 2012 р.), «Актуальні питання теорії та практики психолого-педагогічної підготовки майбутніх фахівців» (м. Хмельницький, 25–26 квітня 2013 р.) та засіданнях кафедри практичної психології та педагогіки Хмельницького національного університету (2009–2013 рр.).

Публікації. Основні результати дослідження опубліковані у 27 наукових працях, з яких 9 статей – у виданнях, що включені до переліку фахових у галузі психології, 1 стаття – у наукових періодичних виданнях іноземних держав, 17

статей та тез у збірниках матеріалів всеукраїнських та міжнародних конференцій.

Структура та обсяг дисертації. Дисертація складається зі вступу, трьох розділів, висновків, 13 додатків та списку використаних джерел (230 найменувань). Загальний обсяг дисертації складає 270 сторінок. Основний зміст роботи викладено на 189 сторінках. Робота містить 15 таблиць та 39 рисунків.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ НЕГАТИВНИХ ПСИХІЧНИХ СТАНІВ СТУДЕНТІВ

1.1 Теоретичні аспекти генези психічних станів особистості

Поняття «генеза» у психології розглядається у широкому сенсі та означає «зародження», «походження», «виникнення», «утворення» і «процес розвитку, який призвів до певного стану, виду чи явища». Генеза природних та соціальних явищ по-різному досліджується та науково пояснюється в еволюційних теоріях дисциплінарного, міждисциплінарного, загальнонаукового та філософського характеру [114; 126; 175; 182]. У сучасній науці природні та соціальні об'єкти розглядаються як багаторівневі складні системи, які мають здатність до самоорганізації, саморегуляції та саморозвитку, що призвело до формулювання концепції системогенеза П. К. Анохіним [113]. С. Д. Максименко підкреслює цілісність психічних явищ особистості, які сукупно становлять міжфункціональну психологічну систему. Особистість також є складною системою, котра саморозвивається, тобто сама моделює і реалізує власну генезу [96; 98]. А принцип системності обґрунтовує основні закономірності виникнення та розвитку психіки як єдиного цілого, розкриває структурно-динамічну організованість цієї цілісності (В. О. Ганзен, Г. С. Костюк, М. Д. Левітов, Б. Ф. Ломов, С. Д. Максименко, О. О. Прохоров, В. О. Татенко та ін. [35; 74; 81; 86; 96; 138; 179 та ін.]). Генеза негативних психічних станів студентів у дослідженні нами розглядалась як походження, розвиток зазначених станів у період юності.

Початок систематичного вивчення психічних станів як окремого поняття поклав У. Джемс, який трактував психологію як науку про психічні стани людини. Психічні стани автор відносив до станів свідомості, що

характеризуються властивостями мінливості, вибіркової, безперервності та носять особистісний характер [46].

Вагомий внесок у розвиток розуміння сутності та фізіологічних механізмів психічних станів був зроблений В. М. Бехтеревим, І. П. Павловим, І. М. Сеченовим, О. О. Ухтомським [16; 120; 121; 168; 189]. І. М. Сеченовим була сформульована ідея про принцип зворотнього зв'язку, що є одним з основних принципів організації психічної діяльності, формування, протікання та психічної регуляції станів [168]. Дослідження І. П. Павлова дозволили розкрити фізіологічні механізми психічних станів, їх безумовно-рефлекторну та умовно-рефлекторну природу, виокремити риси, що їх характеризують (реальність, дієвість і плідність). Фізіологічною основою психічних станів за І. П. Павловим є «певний функціональний рівень» кори головного мозку, що утворюється під впливом сукупності зовнішніх та внутрішніх подразників [120; 121]. Вчення про домінанту О. О. Ухтомського описує механізм виникнення психічних станів: у спокійному стані кори великих півкуль домінанта зберігає слід минулої активації та активується знову під впливом відповідного подразника за механізмом умовного рефлексу [189].

У сучасних психологічних словниках «психічний стан» визначається як поняття, що використовується для умовного виокремлення в психіці індивіда відносно статичного моменту на відміну від поняття «психічний процес», та одночасно підкреслюються динамічні моменти психіки на відміну від поняття «психічна властивість» [114; 147, с. 302; 182]. Також зазначається, що до складу цієї категорії входять різні види інтегрованого відображення впливів на суб'єкт внутрішніх та зовнішніх стимулів без чіткого усвідомлення їх предметного змісту [144; 168].

Вперше загальна проблема психічних станів як самостійної категорії, що є відмінною від психічних процесів та властивостей, була сформована та розглянута М. Д. Левітовим [81]. Ученим узагальнено праці попередніх років та досліджено особливості прояву психічних станів, механізми їх виникнення, взаємозв'язок із психічними процесами та властивостями. Згідно з

М. Д. Левітовим «психічний стан – це цілісна характеристика психічної діяльності за певний період часу, в якій відображається своєрідність перебігу психічних процесів в залежності від предметів та явищ дійсності, що відображаються, попереднього стану та психічних властивостей особистості» [81, с. 20].

Окремі психологічні дослідження спрямовані на прикладні аспекти вивчення психічних станів в межах окремих галузей та завдань психології (В. С. Агавелян, І. Ф. Аршава, Б. О. Вяткін, В. М. Бехтерев, Л. С. Виготський, В. К. Вілюнас, Т. П. Гречко, Л. П. Гримак, Л. Г. Дика, Ю. М. Забродін, Є. П. Ільїн, Є. С. Жаріков, О. А. Конопкін, А. Г. Ковальов, Г. Б. Леонова, О. М. Леонтєв, О. І. Макух, М. В. Макаренко, А. Г. Маклаков, Н. О. Макарчук, К. С. Максименко, О. Р. Малхазов, С. М. Миронець, В. М. М'ясіщев, Н. І. Наєнко, Т. А. Немчін, Г. С. Нікіфоров, І. П. Павлов, А. В. Порицький, О. О. Прохоров, С. Л. Рубінштейн, В. М. Сінайко, Ю. Є. Сосновікова, Г. Б. Суворов, О. Я. Чебікін, І. І. Чеснокова, О. О. Ухтомський та ін.) й розглядають як психофізіологічні та функціональні стани, що формуються у процесі професійної діяльності, або у контексті особливостей та властивостей особистості.

Є. П. Ільїн визначає стан, як цілісну реакцію функціональних систем особистості на зовнішні та внутрішні стимули, що спрямовані на досягнення корисного результату [64, с. 18]. Автор виокремлює особливий вид станів – психофізіологічний стан, як причинно-зумовлене явище, реакцію не окремої системи чи органу, а особистості в цілому, зі включенням у реагування субсистем керування та регулювання. Серед структурних компонентів психічного стану автором виокремлено психічні, вегетативні та рухові характеристики, що є невіддільними та складають специфічну характеристику кожного стану [64].

Поняття функціонального стану використовується для визначення можливостей людини, що знаходиться в тому чи іншому стані, ефективно виконувати конкретний вид діяльності. Такий стан є результатом включення

суб'єкта у певну діяльність, у процесі якої він формується, активно перетворюється та впливає, у свою чергу, на результативність цієї діяльності [20]. В. І. Медведєв розглядає функціональний стан як інтегральний комплекс характеристик функцій та якостей людини, що безпосередньо чи опосередковано зумовлюють ефективність виконання діяльності [26]. Г. Б. Леонова описує стан як якісно своєрідну відповідь функціональних систем різних рівнів на зовнішні та внутрішні впливи, що виникають при виконанні значущої для людини діяльності [82]. Л. Г. Дика функціональний стан вважає результатом взаємодії психологічної системи та діяльності з саморегуляції психофізіологічного стану і виокремлює когнітивну, емоційну, мотиваційну та активаційну складові. Перехід з одного стану в інший розглядається як результат процесів управління у живих системах [47].

Б. Г. Ананьєв відносив психічні стани до високого рівня інтеграції індивідуальної психіки та називав їх складним ансамблем об'єднаних психічних процесів, яким притаманні властивості цілісності та єдності [5]. С. Л. Рубінштейн розглядав психічні стани як фон, на якому протікають психічні процеси, та як засіб їх організації у певний проміжок часу. У переживаннях та діях відображається особистість, а психічні стани, процеси та властивості, за С. Л. Рубінштейном, є різними формами психічної реальності [156].

Згідно з В. М. М'ясіщевим, психічні стани є фоном для перебігу психічних процесів. Вчений надавав їм за часовими характеристиками проміжне положення між процесами та властивостями особистості. Автор виокремлював психічні стани в особливу категорію та вважав за необхідне вивчати їх як у нормі, так і в патологічних проявах. Дії та переживання особистості, на його думку, визначаються опосередковано досвідом і системою ставлень, що визначають реакцію на зовнішні впливи та ініціюють поведінку людини [107].

За К. К. Платоновим «психічний стан – один із трьох видів психічних явищ, проміжна ланка між короточасним психічним процесом та властивістю

особистості» [128, с. 109]. Психічні стани є достатньо тривалими за часовим проявом та можуть проявлятися декілька місяців, проте при зміні умов чи в результаті процесів адаптації, вони зазвичай змінюються швидко [168]. Ю. Є. Сосновікова вказує на зумовленість виникнення психічних станів поточною ситуацією та визначає психічний стан наступним чином: «...це відносно стійка структурна організація усіх компонентів психіки, яка виконує функцію активної взаємодії людини із зовнішнім середовищем, що представлена в даний момент певною ситуацією» [176, с. 20]. Ситуація при цьому розуміється не тільки як зовнішні впливи, а і як природно-біологічні причини.

Н. А. Логінова зазначала, що за умови повторюваності подій, ситуацій, їх однакових наслідків чи суб'єктивного сприймання їх як схожих, психічні стани можуть акумулюватися та утворювати особистісні властивості. Багато життєвих обставин не викликають яскравих вражень і не сприймаються як значущі події, тому вони не викликають психічного ефекту, але мають певні наслідки. Це може відбуватися в силу неусвідомлення даних подій чи пригнічення неприємних переживань, їх витіснення зі свідомості [85].

Л. В. Куліков вважає найбільш значущим для розуміння сутності психічного стану поняття узгодження потреб, можливостей та умов. Психічний стан визначається автором як узгодження особистісних прагнень та можливостей людини з особливостями факторів і силою їх впливу; як тимчасовий стан свідомості, як активність у даний момент часу, як реакція на зміни у зовнішньому та внутрішньому середовищі, як здатність до породження активності особистості [77, с. 10].

І. І. Чеснокова під психічними станами розуміє загальне психічне самопочуття особистості, яке формується під впливом значущих зовнішніх чи внутрішніх факторів. Ці фактори більш чи менш усвідомлюються протягом певного часу та складають внутрішній контекст усіх психічних процесів, прояву характерологічних особливостей індивіда, регуляції та саморегуляції діяльності та поведінки [200]. За В. О. Ганzenом, психічний стан – це цілісна,

динамічна, рівнева (кількісна) та змістовна (якісна) характеристика індивідуальної актуальної свідомості, що детермінується набором актуалізованих властивостей особистості. Серед основних компонентів стану називаються перцептивний, вольовий, афективний та мисленневий. Серед структурних складових психічного стану були виокремлені фізіологічний, психофізіологічний, психологічний та соціально-психологічний підрівні [36].

У працях О. О. Прохорова узагальнено та інтегровано теоретичні та практичні дослідження і запропоновано концептуальні положення щодо зв'язків та єдності психічних станів із переживаннями й поведінкою особистості, зумовлення психічного стану ситуацією. Психічний стан розглядається як цілісна, активна реакція особистості на зовнішні та внутрішні впливи. О. О. Прохоров дає наступне визначення: «психічний стан – це відображення особистістю ситуації у вигляді стійкого цілісного синдрому в динаміці психічної діяльності, що виражається в єдності поведінки та переживання в певному континуумі часу» [139, с. 5]. Дане визначення включає у себе основні ознаки психічних станів: цілісність, ситуативність, стійкість у часі, єдність переживання та поведінки, зв'язок з особистісними властивостями та психічними процесами [20; 137]. Основними функціями психічного стану є: регулятивна – підтримка гармонійних відношень між структурами й утвореннями особистості та організму; інтегративна – об'єднання окремих психічних станів та утворення функціональних одиниць (процес–стан–властивість), що складаються з ієрархічно організованих у єдину цілісну сукупність психічних процесів і психологічних властивостей [139].

Отже, психічний стан дослідниками розглядається як складне, інтегративне, цілісне поліфункціональне та поліструктурне явище психічного життя особистості, що виступає зв'язуючою ланкою між психічними процесами та властивостями; як складний інтегративний прояв психіки в усій сукупності її взаємозв'язків, у якому відображаються психологічні властивості та характер впливу зовнішніх чинників на особистість; як засіб організації психічних процесів і формування особистісних властивостей, що забезпечує певний рівень

мобілізації та активності особистості, сприяє чи перешкоджає продуктивній психічній діяльності.

Виникнення психічних станів первинно зумовлено особливостями взаємодії суб'єкта з різними ситуаціями життєдіяльності, у яких уреальнюються його психічні властивості, особистісні смисли, досвід, система ставлень до дійсності та самого себе. Відповідно до концепції О. О. Прохорова, детермінантами виникнення психічних станів є різноманітні ситуації, сам суб'єкт та особистісний смисл як їх системоутворювальний чинник [139]. Розглянемо більш детально кожний чинник розвитку психічних станів.

Психологічна ситуація становить об'єктивну сукупність певних елементів середовища (подій, умов, обставин тощо), що здійснює стимулювальний, спричинювальний та корегувальний вплив на особистість. Вона задає просторово-часові межі реалізації активності суб'єкта та зумовлює його активність. У ситуації відображаються значущі сторони життя суб'єкта, його розвитку та самореалізації. Переживання ситуації являє собою одиницю людського досвіду, пов'язану з минулим, теперішнім і майбутнім суб'єкта, та визначає якісний характер суб'єктивного досвіду [48; 199].

Л. Ф. Бурлачук та Н. Б. Міхайлова визначають ситуацію як сукупність елементів середовища, або як його фрагмент, що постає на певному етапі життєдіяльності суб'єкта [22]. А. В. Філіпов та С. В. Ковальов вважають, що ситуація – це продукт і результат активної взаємодії особистості та середовища, тобто це та локалізована дійсність, у якій переплетені усі відношення, зв'язки, які її утворюють. Тільки завдяки переживанню ситуації можливе її перетворення у суб'єктивні образи, уявлення, конструкти [48; 193]. На думку Н. В. Чепелевої, Т. М. Титаренко у складних ситуаціях у людини відбувається переорієнтація особистісних смислів, пошук нових смислоформ і перспективних траєкторій життя. Виходом з такої ситуації може бути оновлення власної позиції, системи відношень, віднаходження мети чи руйнування особистості [181; 199]. Відтак, психологічна ситуація – це результат більш-менш активної взаємодії людини як особистості із

середовищем, що призводить до суб'єктивного виділення із об'єктивної реальності сукупності явищ, котрі організовуються в деякі цілісні утворення у зв'язку з її актуальною позицією.

Наступним чинником формування та розвитку психічних станів є сам суб'єкт та його індивідуально-психологічні особливості. С. Л. Рубінштейн стверджував, що у ситуації сплетені та відображені усі відношення і взаємозв'язки суб'єкта, які є актуальними в дійсності. Основними причинами, що зумовлюють виникнення ситуації та є її основними складовими, виступають суб'єктивні чинники [156]. Спрямованість особистості, її досвід, характер, здібності, індивідуально-типологічні особливості, система цінностей, потреб, мотивів зумовлюють виникнення певних психічних станів, і за умов зміни хоча б деяких обставин виникає інший психічний стан [105].

К. К. Платонов до зовнішніх умов відносив вимоги життя та діяльності, правила та норми поведінки, об'єктивні обставини, що склалися, а до внутрішніх умов – індивідуальні особливості суб'єкта [128]. За М. Д. Левітовим психічні стани зумовлені особливостями оточуючого середовища, попередніми психічними станами та особистісними властивостями [81, с. 20]. Ю. Є. Сосновікова у розвитку психічного стану вказує на значення конкретної ситуації, досвіду та особливостей особистості. Автор вважає, що психічні стани є проявом цілісної особистості, в яку включені усі сторони психіки людини, оскільки психічні стани виявляються у діяльності, спілкуванні, поведінці особистості та виступають розгорнутим проявом у часі її властивостей [176]. В. М. М'ясіщев стверджував, що зміна та порушення системи ставлень зумовлює і зміни психічного стану [107]. А. В. Махнач зазначає, що психічні стани детермінуються стабільними рисами особистості й визначають специфіку симптомокомплекса психічного стану. В залежності від домінування того чи іншого компонента психічного стану та ступеня зв'язаності з рисами особистості, відбувається різне реагування суб'єкта на несприятливі фактори [102]. В. О. Ганзен і В. М. Юрченко серед детермінант психічних станів виокремлюють потреби, бажання особистості, її можливості та умови

зовнішнього середовища, що зумовлюють об'єктивний вплив та суб'єктивне сприйняття і розуміння ситуації [36]. Б. Ф. Ломов серед суб'єктивних чинників виокремлює: систему внутрішніх спонук, діяльнісні характеристики, індивідуально-психологічні та особистісні властивості індивіда. Емоційні стани з розвитком ситуації акумулюються, утворюють емоційний досвід людини, що лежить в основі формування емоційних рис особистості [87]. В. Д. Небиліцин до суб'єктивних чинників відносив суб'єктивну значущість впливу, особливості досвіду в подібних ситуаціях, рівень розвитку адаптації, індивідуальні особливості людини, ступінь готовності до діяльності в певних умовах, відношення до діяльності, мотиви [110].

Системоутворювальним чинником виникнення психічних станів висуває особистісний смисл (Б. Ф. Ломов), смислова система свідомості (О. О. Прохоров). Особистісний смисл формується у процесі життя особи та є індивідуалізованим відображенням її дійсного ставлення до ситуації, що усвідомлюється як «значуща для мене», та визначає особливості суб'єктивного усвідомлення зовнішніх умов та обставин. Основу такого смислу становлять мотиви, потреби, мета, установки, суб'єктивні відношення, спрямованість, рівень домагань, соціальні ролі, образ Я та інші утворення самосвідомості [86; 105; 138].

Особистісні смисли – це утворення, що набуваються та закріплюються під впливом особистісних переживань індивіда і самі стають джерелом таких переживань. Система висновків, оцінок, уявлень та орієнтирів визначають особливості виникнення й перебігу в подальшому психічних станів індивіда. Система особистісних смислів і значень індивіда складають його свідомість. Усвідомлення смислів відбувається завдяки втіленню смислу в систему значень та процесу вербалізації, що відновлює у значеннях мотиваційну зумовленість смислу (В. К. Вілюнас) [27], а свідому складову психічного стану складає його семантичний простір, що утворюється системою суб'єктивних значень особистості (О. О. Прохоров) [139].

О. М. Леонтьєв вважає розвиток особистості становленням єдиної

системи особистісних смислів і у концепції особистісного смислу звертає увагу на проблему взаємозв'язків психічного відображення та суб'єктивного відношення суб'єкта до оточуючої дійсності. Особистісні смисли виникають та закріплюються у досвіді індивіда й визначають суттєві характеристики особистості. Суб'єктивне відношення людини до світу, що виражається у значеннях, складає основу особистісних смислів індивіда, які не піддаються безпосередньому довільному контролю [83].

О. О. Прохоров вказує на наступні особливості: чим складніший психічний стан, тим більше поведінкових, інтелектуальних та емоційних характеристик його складають; тривалі психічні стани характеризуються збільшенням складових смислового простору, а короточасні стани містять дві-три складові; у тривалих станах основне положення займають переживання і вони є складними за своєю структурою, а у короточасних станах, що є однорідними за своєю структурою, виявляються поведінкові прояви [137].

Таким чином, виникнення психічних станів науковцями розглядається з позиції суб'єкт-ситуаційної взаємодії людини, що головно зумовлена її смисловою системою та формує власне конкретну психологічну ситуацію. На рис. 1.1 представлена загальна схема виникнення та розвитку психічних станів особистості [36; 138; 139]. Сміслова система свідомості шляхом структурування окремих елементів об'єктивного середовища життєдіяльності зосереджує зовнішні впливи відносно суб'єкта, перетворює об'єктивну ситуацію у психологічну, суб'єктивну ситуацію. Психологічна ситуація – це вузол, згусток, у якому всі відношення та зв'язки центровані відносно свідомості суб'єкта. Таке індивідуальне ставлення особистості до окремих об'єктів і складових ситуації призводить до виникнення психічних станів [137; 138; 139].

Процес осмислення, особистісної інтерпретації, надання певних значень і мовної категоризації зовнішніх явищ є основним у формуванні картини світу особистості, системи її цінностей та відношень.

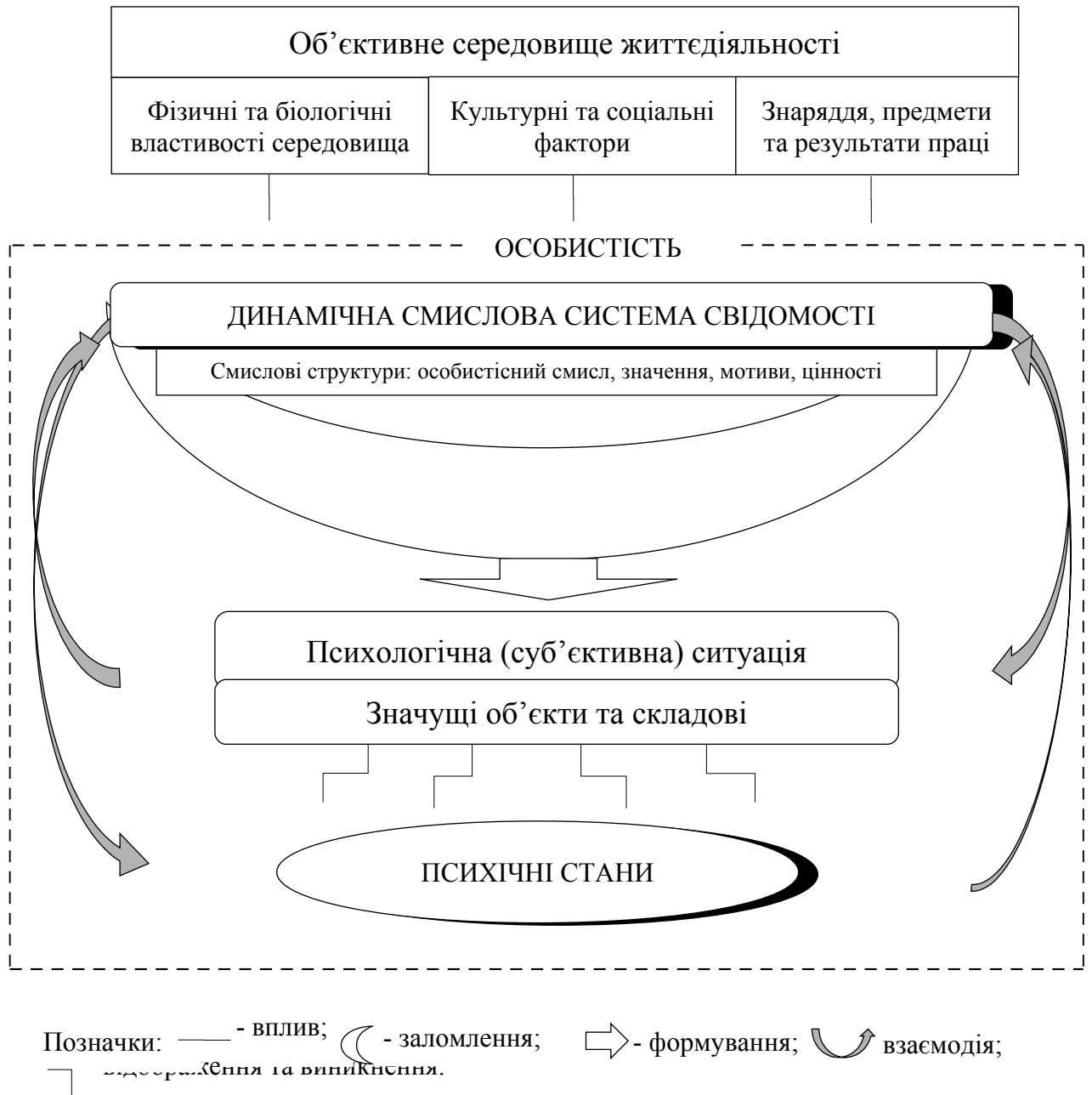


Рис. 1.1. Загальна схема виникнення та розвитку психічних станів особистості *

* Розроблено автором за джерелами [36; 138; 139].

Структура смислових утворень особистості представляє собою єдність афективних і когнітивних компонентів, що задають схему інтерпретацій ставлень особистості до себе, до інших, до оточення. Довільна перебудова смислових утворень лежить в основі саморегуляції особистості. Усвідомлена

зміна смислових утворень дає можливість визначати смислове спрямування, здійснювати довільний контроль за безпосередніми спонуканнями та корегувати поведінку індивіда. Наприклад, у ситуаціях кризи, коли формуються нові домінуючі цінності, відбувається перетворення найбільш загальних смислових структур особистості, смисловий зв'язок виступає одним із механізмів, що забезпечує смислову перебудову індивіда. Дія смислового зв'язування приводить у процесі переживання до формування нової смислової системи особистості. Процес встановлення внутрішнього зв'язку з ціннісною сферою індивіда та надання нейтральним значенням емоційно заряджених смислів сприяє виникненню нових спонукань особистості та формуванню нових психічних станів.

Таким чином, смислова система свідомості є ланкою, що опосередковує вплив різноманітних факторів життя суб'єкта, та включає у себе: особистісний смисл, особистісні значущості, потреби, мотиви, цінності, смислові орієнтації, смислові диспозиції та ін. Перераховані елементи структуровані у динамічну смислову систему, через яку заломлюються різноманітні впливи на особистість (рис. 1.1). В тих чи інших ситуаціях життєдіяльності окремі смислові структури по-різному активізуються, поєднуються та взаємовідносяться у процесі опосередкування ситуаційних впливів, що знаходить своє відображення у різноманітності психічних станів особистості, їх виникненні та зміні у часі. Смислова система свідомості являє собою усвідомлену детермінанту виникнення психічного стану.

У людини, що знаходиться в конкретній ситуації життєдіяльності в активному стані свідомості у кожний момент часу протікають одночасно та безперервно декілька психічних процесів (увага, мислення, пам'ять, емоції тощо) з різною інтенсивністю (позначимо їх інтенсивність як λ_{it}); при цьому, індивід з характерною тільки для нього структурою особистісних властивостей, знаходиться в одному єдиному актуальному психічному стані (S_{it}), який змінюється іншим психічним станом. Сукупність значень параметрів психічних процесів (λ_{it}), які одночасно протікають, і сукупність властивостей особистості, котрі визначають її профіль, і зумовлюють своєрідність реалізації актуального

стану (S_{it}) у конкретної людини. Актуальний психічний стан виконує роль сполучної ланки (містка) між психічними процесами та властивостями особистості. Як зазначає О. О. Прохоров [145, с. 207], «завдяки цій функції станів психічні процеси можуть «забезпечувати» прояви психологічних якостей особистості, впливати на них, а також, у свою чергу, знаходяться під регуляторним впливом останніх. Тобто, завдяки психічним станам забезпечується реалізація основних функцій психіки: відображення і регуляція» [145, с. 145]. Таким чином, психічні стани, процеси та властивості є різними формами психічної реальності та характеризуються автономністю, відносною незалежністю. В основі механізму формування психологічних властивостей знаходиться процес формування стійких і специфічних функціональних одиниць (процеси – стани – властивості), характерних для різних видів діяльності, що повторюються (навчальна, трудова тощо) [137; 145].

На рис. 1.2 нами представлена схема динамічної взаємодії та взаємовпливу психічних процесів, станів і властивостей особистості у психічній діяльності особистості, в основу якої покладено дослідження В. О. Ганзена [35, с. 136–138], М. Д. Левітова [81], О. О. Прохорова [139]. В поточному часі безліч різних актуальних станів (S_{it}) пов'язані з параметрами (λ_{it}) психічних процесів та набором психологічних властивостей. Ці множинні зв'язки забезпечують як функцію інтеграції процесів та властивостей, так і функцію диференціації, що полягає у якісній своєрідності зв'язків між процесами та властивостями. Таким чином, у поточному часі психічний стан утворює «психологічну структуру» особистості: процеси – стан – властивості, що змінюється при актуалізації іншого психічного стану, який виникає в умовах функціонування суб'єкта та ситуацій життєдіяльності [138; 145].

В умовах ситуацій життєдіяльності, що повторюються у діапазоні (Δ_t) поточного часу, відбувається розвиток психічних процесів, виокремлення типових (характерних) станів і стійких зв'язків між ними (комплексів станів), формування властивостей особистості. Згідно з працями О. О. Прохорова [137; 139], закріплення і стабілізація найбільш значущих, характерних психічних станів за певний період часу сприяє утворенню стійких зв'язків між ними та

формуванню комплексів психічних станів певного знаку: комплексів негативних або позитивних психічних станів різного ступеня вираженості. Психічні стани об'єднані у комплекси різноманітним характером поєднання та зв'язку, що може підсилювати їх взаємну дію або ж, навпаки, – гальмувати, підтримуючи їх актуалізацію лише за певних умов життєдіяльності.

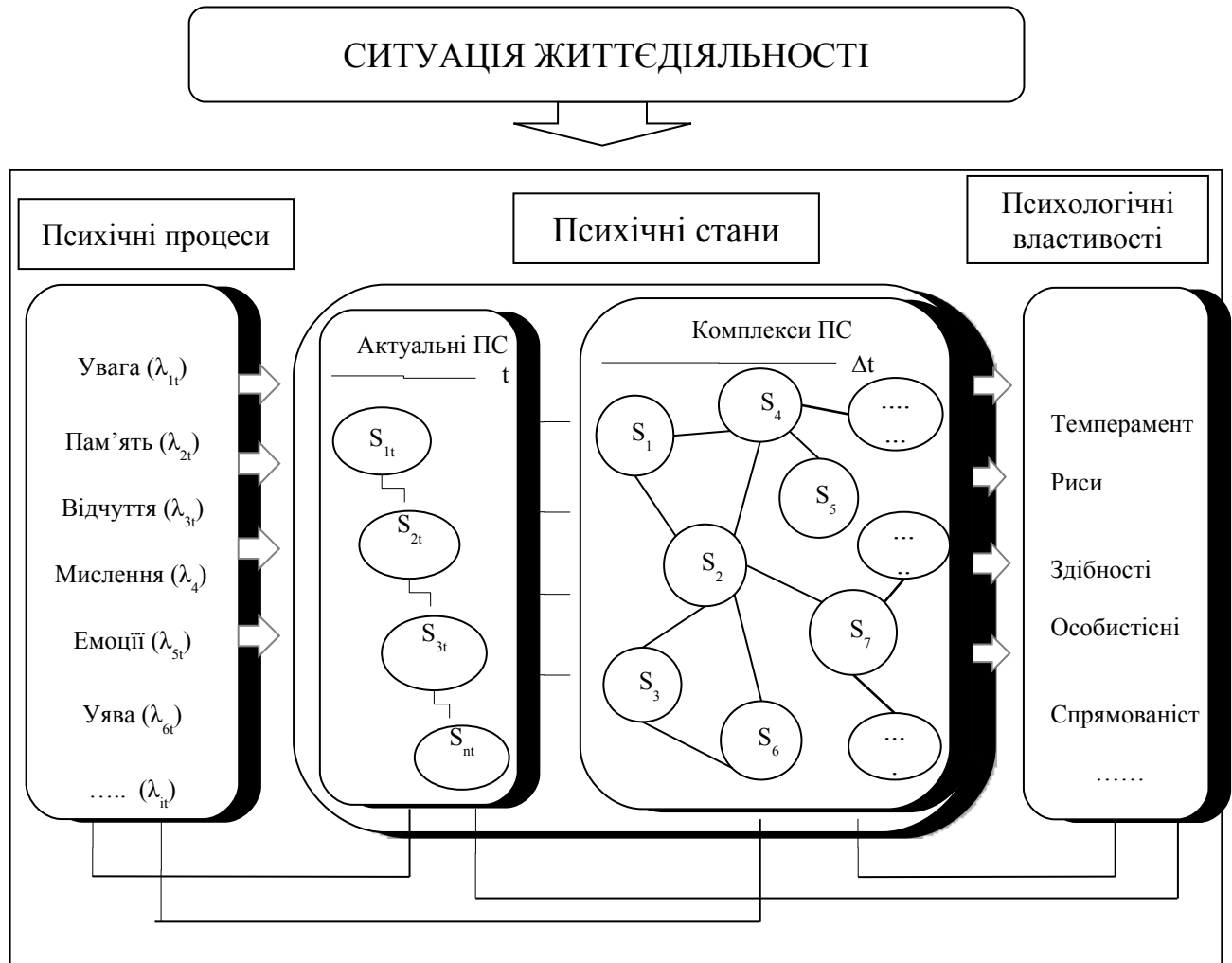


Рис. 1.2. Схема динамічної взаємодії психічних процесів – станів – властивостей у психічній діяльності особистості *

* Розроблено автором за джерелами [35; 81; 139].

Сформовані зв'язки між станами у комплексах мають впорядковану деревоподібну-мережову структуру (рис. 1.2), у результаті чого стани, що входять у комплекси, утворюють відносно замкнені системи, які характеризуються високим рівнем зв'язаності, цілісності, стійкості та

пластичності. Високий рівень зв'язаності забезпечує якісну своєрідність системи станів, її відмінність від систем психічних процесів і систем психологічних властивостей. Стійкість зв'язків між станами в комплексах відображає стабільність та забезпечує цілісність психічної діяльності у певний проміжок часу, а пластичність – можливість переструктурування та адаптації у відповідності з вимогами функціонування суб'єкта [138; 139].

Кожний окремий психічний стан у межах комплексу виконує свою функцію та забезпечує тривалість, сталість взаємодії психічних процесів і властивостей, їх розвиток і формування, сприяє їх вираженості, динамічності у процесі життєдіяльності особистості. Якісно нові поєднання психічних процесів, що утворюються в комплексах, зумовлюють виникнення нових їх характеристик, формування інтегральних, комплексних властивостей особистості та сприяють їх стійкості, вираженості, динамічності у певному виді діяльності. В результаті об'єднання психічних станів у комплекси утворюються замкнені зв'язки (заціклення) психічних станів певного знаку. Такі комплекси забезпечують тривалу підтримку активності психічних станів певного знаку та рівень їх інтенсивності у певний проміжок часу. В утворенні зазначених комплексів виявляється функція відображення та інтеграції психічних станів. Активація комплексу психічних станів певного знаку утворює макродомінанту, що виявляється у підтримці, посиленні та сприянні сталості даного комплексу в поточному часі. Така активація забезпечує перерозподіл енергетичного потенціалу станів, слугує основною характеристикою фону предметно-професійної діяльності та впливає на якість діяльності та стійкість її параметрів [138].

Таким чином, проведення дослідження негативних психічних станів (НПС) студентів протягом навчання неможливо без урахування їх взаємозв'язків у комплексах, що закономірно вимагає вивчення як структур цих комплексів, так і їх феноменології. Крім того, важливо виокремити їх базові типи. За А. В. Фурманом, типологізація – це логіко-методологічна процедура, що ґрунтується на «типізації як на відборі та систематизації найістотнішого,

закономірного, соціально значущого як у людських характерах, так і в соціальних обставинах, що їх зумовили», тому тип – це завжди сукупність ознак або параметрів, що утворюють внутрішньо стійке ядро взаємозалежностей [195].

З метою вивчення структур комплексів НПС нами запропоновано наступні визначення.

Комплексоутворювальний негативний психічний стан – це негативний стан, який актуалізований упродовж певного періоду життєдіяльності суб'єкта, стійко виявляється на всіх рівнях вираженості та утворює сукупність взаємозв'язків з іншими негативними психічними станами.

Комплекс негативних психічних станів – сукупність, поєднання комплексоутворювальних та інших негативних психічних станів певної організованості, що об'єднані стійкими взаємозв'язками протягом певного часу і спричинені набором актуалізованих властивостей особистості.

Тип комплексу негативних психічних станів (ТКНПС) виокремлюється за співвідношенням та вираженістю комплексоутворювальних негативних психічних станів, що визначає їх структурну організованість і характеризується індивідуальним особистісним профілем. Так, у випадку, коли виокремлено, наприклад, два комплексоутворювальних стани, кожен з яких має три рівня вираженості, потрібно розглядати та вивчати дев'ять типів комплексів; у випадку трьох комплексоутворювальних станів із двома рівнями вираженості виділяється вісім типів комплексів, із трьома рівнями – вісімнадцять типів і т. д.

Запропоноване структурування надає змогу подальшого формування окремих груп типів комплексів за різними ознаками залежно від вимог дослідження. Наприклад, за ознакою кількості комплексоутворювальних станів високого рівня розвитку: один стан високого рівня – I-а група; два таких стани – II-а група; відповідно, три або чотири стани – III-я та IV-а групи і т.д.

Спираючись на запропоновані визначення щодо негативних психічних станів подаємо загальну схему-алгоритм виокремлення нами комплексів, типів та груп психічних станів незалежно від їх знаку (рис. 1.3).

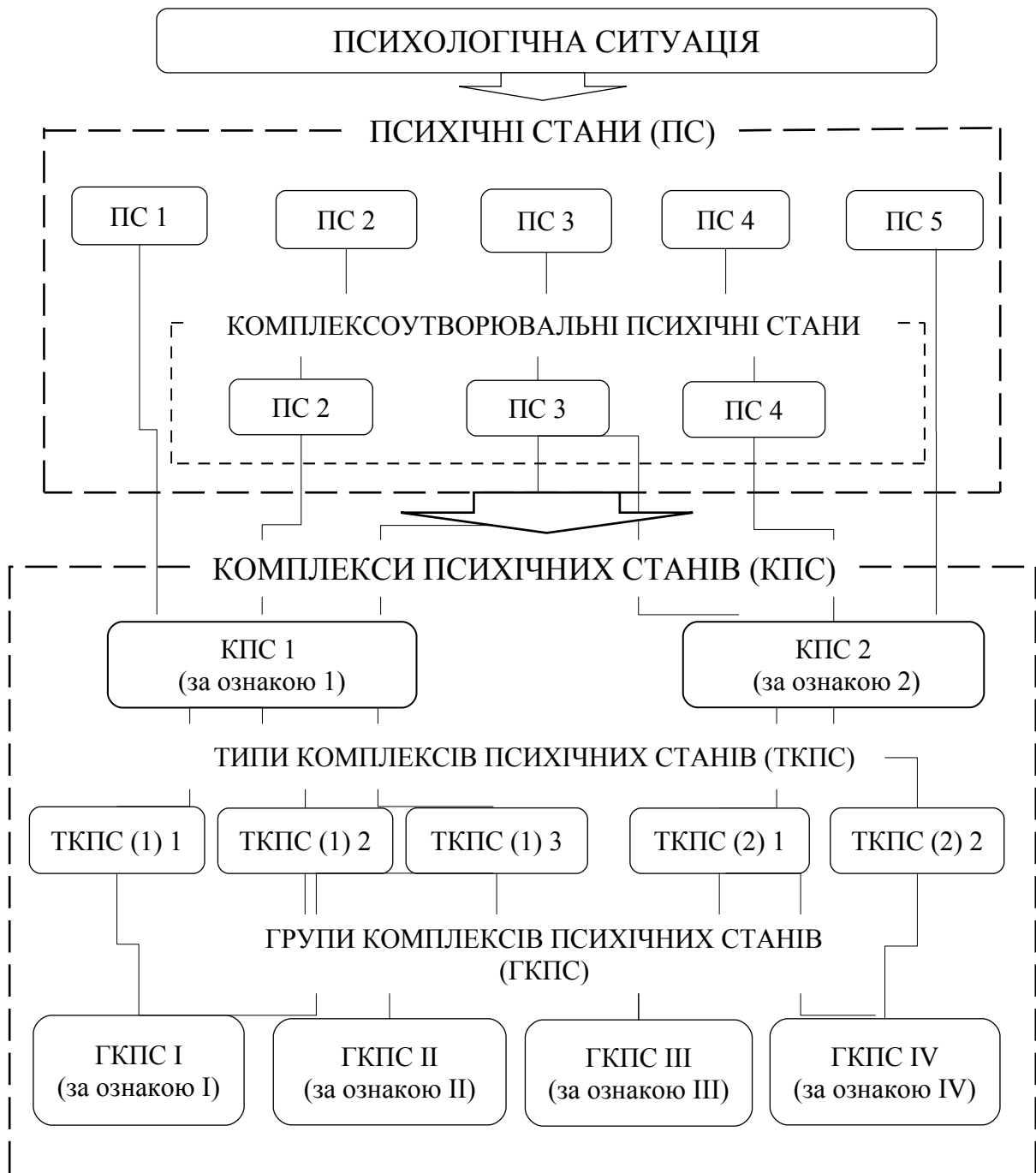


Рис. 1.3. Загальна схема-алгоритм структурування психічних станів особистості за комплексами, типами та групами

Комплекси психічних станів в залежності від мети дослідження можуть відрізнятися складом комплексоутворювальних та інших станів, а типи КПС – формуватися в залежності від рівневої структурованості комплексоутворювальних станів. Типологізація комплексів психічних станів уможлиблює деталізацію онтогенетичних детермінант та особливостей

розвитку особистості, зокрема у студентському віці.

Отже, виходячи із розуміння психічного стану як складного, цілісного, поліфункціонального та поліструктурного явища, дослідження генези негативних психічних станів студентів протягом навчання неможливо без застосування системного підходу: виявлення станів, що утворюють комплекси та мають стійкий формовияв на всіх рівнях вираженості з урахуванням їх різноманітних взаємозв'язків у комплексах, вивчення як структур цих комплексів, так і тенденцій їх феноменології.

1.2 Особливості розвитку негативних психічних станів у студентському віці

Постановка проблеми студентства як окремої вікової та соціально-психологічної категорії у вітчизняній психології належить Б. Г. Ананьєву [5]. Даний період вченим розглядається як особлива онтогенетична стадія соціалізації індивіда, що вимагає опанування та інтеграції багатьох соціальних функцій, формування професійної майстерності. Студентський вік – сензитивний період для розвитку основних соціогенних потенцій людини як особистості, формування професійних, світоглядних і громадянських якостей майбутнього фахівця, центральний період становлення та структурування інтелекту, стабілізації рис характеру, перетворення мотивації, системи ціннісних орієнтацій, інтенсивного формування спеціальних здібностей та соціальних цінностей у зв'язку з професіоналізацією (Б. Г. Ананьєв [5], Л. І. Божович [18], М. Й. Боришевський [21], Є. І. Головаха [38], Л. В. Засекіна [60], Р. В. Каламаж [66], Т. О. Комар [71], І. С. Кон [72], Г. С. Костюк [74], В. Т. Лісовський [84], С. Д. Максименко [98]; І. Д. Пасічник [122], Н. І. Пов'якель [130], Л. Г. Подоляк [132], В. А. Роменець [155], М. В. Савчин [160], О. П. Саннікова [162], В. І. Слободчиков [171], Т. М. Титаренко [181], М. І. Томчук [184], К. Д. Ушинський [191], В. О. Якуніна [212] та ін.).

К. Д. Ушинський вважав період від 16 до 22–23 років вирішальним, вказуючи на те, що у цьому віці визначається спрямованість засобів мислення та характеру особистості [191]. А. В. Петровський характеризує студентство як мобільну соціальну групу, основною метою діяльності якої є організована за певною програмою підготовка до виконання високих професійних і соціальних ролей у матеріальному і духовному виробництві [125]. Студентському періоду притаманний перебіг ряду взаємопов'язаних та взаємозумовлених процесів, що викликані особливостями навчальної діяльності та соціального середовища: особистісне та професійне самовизначення, самоствердження, розвиток професійно-важливих якостей, формування мотиваційно-сміслової системи, переоцінка системи ціннісних орієнтацій, розвиток процесів рефлексії, самопізнання, відкриття власного «Я», усвідомлення власної індивідуальності та її якостей, поява життєвих планів, установок на свідоме творення власного життя, становлення світогляду, етичних та естетичних поглядів, засвоєння соціальних норм і ролей, духовне збагачення, моральне та фізичне самовдосконалення [37; 38; 74; 84; 105].

Розвиток самосвідомості в цьому віці виявляється в усвідомленні своїх якостей, можливостей, особливостей, потреб, бажань, почуттів, вчинків, що забезпечує становлення Я-концепції, самооцінки, узгодження між Я–реальним та Я–ідеальним, можливостями власної реалізації, що детермінує становлення соціальної ідентичності та подальшу успішну реалізацію індивідуальності студента. Формування самосвідомості супроводжується когнітивними новоутвореннями, зміною соціальних стосунків, появою нових точок зору, під якими юнак себе розглядає. Дані процеси супроводжуються бурхливими емоційними переживаннями та зміною ціннісно-мотиваційної системи, сенсу життя [21; 60; 184; 210; 212]. Б. Г. Ананьєв зазначав, що формування стійкого ставлення особистості до себе є характерною особливістю періоду юності й воно завершує структуру характеру, забезпечуючи його цілісність, виконує функцію саморегулювання і самоконтролю, сприяє утворенню та стабілізації внутрішньої єдності особистості [5].

Серед чинників, які зумовлюють зміну критеріїв самооцінки особистості, системи уявлень про себе, рефлексії та самосвідомості, розвиток пізнавальних процесів, соціальних мотивів навчальної та практично-професійної діяльності. М. В. Савчин виокремлює: новий соціальний статус особистості, що характеризується відносною самостійністю, суспільним престижем, значущістю майбутньої професійної діяльності; зміну виду провідної діяльності, що включає спеціальну навчальну і практично-професійну діяльність; нові форми діяльності, що передбачають більшу самостійність, свободу вибору; розширення соціального оточення, сфери контактів, а відповідно, і кола значущих інших; досягнення віку юридичної та громадянської зрілості, що передбачає відповідальність за свої вчинки перед суспільством [160]. Потреба у професійному становленні, самоствердженні, суспільному визнанні сприяє подальшому розвитку самосвідомості студентів, у структурі якої дедалі вагомішим стає професійний компонент, що психологи трактують як професійну самосвідомість [38; 66; 132].

Навчання у ВНЗ супроводжується пристосовуванням до нових вимог, високою інтенсивністю розумової роботи, великими обсягами засвоєваних знань, вираженою нерівномірністю навантаження, що зростає у період сесій, зміною навчальних дисциплін, необхідністю вибору профілюючих предметів. Навчальна діяльність, як особлива форма активності особистості, яка спрямована на засвоєння соціального досвіду, пізнання та перетворення світу, включає оволодіння культурними засобами зовнішніх предметних та розумових дій [131, с. 566; 160; 229]. Сутність навчальної діяльності можна визначити як «...діяльність із самозміни та саморозвитку особистості», що полягає у зміні суб'єкта діяльності, його перетворенні у процесі засвоєння знань, умінь та навичок [91, с. 39]. Когнітивний та інтелектуальний розвиток досягає свого оптимуму у студентському віці. Інтенсивність інтелектуального розвитку визначається індивідуально-ситуативними особливостями, особистісними, соціальними та культурними подіями, що можуть сприяти позитивному або негативному його спрямуванню, розширяти чи пригнічувати сформовані форми

поведінки [146, с. 49]. Б. Г. Ананьєв та інші науковці вказують на складне структурування інтелекту у студентському віці, інтенсивний розвиток довготривалої пам'яті, самостійного словесно-логічного мислення, індивідуального стилю розумової діяльності, високі показники уваги та інших когнітивних процесів, збільшення інтересу до наукового пошуку та творчої активності [5, с. 257; 72; 122].

Поряд з цим, період адаптації студентів до нових умов навчання та нового середовища зумовлює виникнення негативних переживань, що пов'язані зі зміною системи навчання; невизначеністю мотивації вибору професії; недостатньою психологічною підготовкою; невмінням здійснювати психологічну саморегуляцію поведінки та діяльності; відсутністю повсякденного контролю педагогів; пошуком оптимального режиму праці й відпочинку; налагодженням побуту та самообслуговуванням; відсутністю навичок самостійної роботи; невмінням конспектувати, працювати з першоджерелами тощо [4; 37; 50; 131; 159].

О. П. Щотка навчання у ВНЗ умовно поділяє на два основні етапи: молодші курси, коли відбувається адаптація студента до навчального закладу, діяльності у вищій школі, та старші курси. На першому етапі відбувається зміна й перебудова поведінки та діяльності, формуються нові міжособистісні відносини, уміння та навички раціональної розумової праці, усвідомлюється покликання до обраної професії, встановлюється система самоосвіти та самовиховання. Руйнування багатолітнього звичного робочого стереотипу може зумовлювати порівняно низьку навчальну успішність, труднощі у спілкуванні та призводити до нервових зривів, стресових реакцій, формування негативних психічних станів у студентів. Вироблення нового динамічного стереотипу відбувається по різному: у одних студентів – стрибкоподібно, у інших – більш рівномірно, що пов'язано з особливостями та типом нервової системи, впливом соціальних чинників тощо. Головною метою студента на цьому етапі являється оволодіння засобами та прийомами навчально-професійної діяльності. На другому–третьому курсах часто виникає криза, що

супроводжується розчаруванням в обраній професії, несвоєчасністю зробленого вибору. Кризові переживання студентів у другий період навчання зумовлюють зниження показників інтелекту, мотивації, погіршення емоційно-вольової регуляції, комунікативної компетентності, що може ускладнюватися низьким соціальним престижем певних фахівців, віддаленістю професійного навчання від реального життя, відсутністю робочих місць. Криза середини навчання виявляється у незадоволенні його змістом, рості невпевненості у майбутньому, розгубленості, пошуках нових можливостей самореалізації та ін. [206, с. 48]. Початок професійної спеціалізації на третьому курсі сприяє підвищенню інтересу до наукової роботи, поглиблюється інтерес до обраної професії, її практичних аспектів, окреслюється коло інших інтересів, вирішується питання про пріоритети професійного самовизначення, що визначає особистісне та професійне становлення майбутнього фахівця. На четвертому курсі відбувається подальше знайомство студентів із майбутньою професійною діяльністю під час проходження навчальної практики, що передбачає інтенсивний пошук раціональних шляхів, форм спеціальної підготовки, практичних умінь, навичок, переоцінку багатьох життєвих настановлень. П'ятий курс навчання вимагає від студентів формування чітких практичних установок щодо майбутньої діяльності, актуалізацію нових цінностей, що пов'язані з матеріальним або сімейним становищем, місцем роботи тощо [37; 49; 50].

Отже, студентство є специфічною групою у системі вищого навчального закладу, яка має свою мету, характеризується особливими умовами життя, побуту та праці, суспільною поведінкою і психологією, системою ціннісних орієнтацій. Інтенсивний розвиток і формування особистості студента супроводжується вирішенням ряду внутрішніх суперечностей та бурхливими переживаннями. До таких суперечностей та складнощів, що притамані студентському віку і зумовлюють розвиток негативних психічних станів, відносяться суперечності між розвитком інтелектуальних, фізичних сил студента та жорстким лімітом часу, економічних можливостей для задоволення

дедалі зростаючих потреб; між прагненням до самостійності у виборі знань і досить сталими формами, методами підготовки спеціаліста певного профілю; між великою кількістю інформації та відсутністю достатнього часу для розумового опрацювання, що призводить до поверхневості у знаннях, мисленні; між потребою у соціальному визнанні та обмеженням можливостей її реалізації; між прагненням до самоосмислення, самоідентифікації та недостатньою або суперечливою інформацією про себе, несформованим умінням інтегрувати, переосмислювати цю інформацію; між потребою у професійному самовизначенні та недостатніми можливостями мотивації реалізації відповідного вибору [38; 66; 131; 151; 160; 161].

Афективна сфера у студентському віці характеризується прискореним формуванням вищих почуттів, надзвичайною різноманітністю емоційних проявів, великою інтенсивністю, яскравістю та рухливістю перебігу емоційно-вольових процесів та психічних станів [185; 205; 207]. Характерними для цього віку є підвищена емоційна чутливість, висока диференційованість емоційних реакцій, засобів вираження психічних станів, підвищений свідомий самоконтроль і, водночас, несформованість системи саморегуляції, невмотивований ризик, невміння передбачити наслідки своїх вчинків, що за несприятливих умов може призводити до деструктивних наслідків та неадекватної поведінки. В залежності від переживання та закріплення певного знаку емоцій, почуттів і психічних станів, навчально-пізнавальна діяльність та особистісний розвиток студента можуть загальмовуватися, деформуватися, дезорганізовуватися чи, навпаки, інтенсивно розвиватися, активізуватися, сприяти використанню в повній мірі його ресурсів і здібностей, що зумовлює формування відповідних особистісних новоутворень, властивостей, закріплення певних форм реагування та учинкових моделей [230].

Різноманітність психічних станів потребує їх групування. Коротко зупинимось на основних підходах щодо класифікації психічних станів. Психічні стани можуть бути розподілені за домінуючим компонентом психічної сфери (емоційні, вольові, інтелектуальні й т.п.), за сферою провідної

діяльності (ігрові, навчальні, трудові, спортивні, екстремальні й т.п.), за вираженістю особистісних властивостей, за впливом на особистість (позитивні, негативні, стеничні та астеничні), за ступенем тривалості (короткочасні, довготривалі, затяжні і т.п.), за ступенем напруження, за ступенем усвідомлення суб'єктом, за ступенем глибини (глибокі, поверхневі) тощо.

В. Вундт запропонував дихотомічний принцип розподілу психічних станів. Він виділив стани напруження-розслаблення і збудження-заспокоєння. І. П. Павлов запропонував класифікацію психічних станів у залежності від основних станів кори головного мозку. Він виокремлював оптимальний, збуджений та загальмований, депресивний стани [120]. О. Г. Ковальов за впливом сигнальної системи на виникнення психічних станів виділяв активний та пасивний, парціальний та загальний, творчий та репродуктивний стани, а також стани, які характеризуються вибіркоvim збудженням чи гальмуванням у корі й на підкірковому рівнях [145].

М. Д. Левітов, вказуючи на неможливість створення універсальної класифікації психічних станів, першим зробив спробу їх узагальнити та згрупувати. Він поділив стани на три групи за аналогією із розподілом психічних процесів: на пізнавальні, емоційні та вольові. Однак дана класифікація має суттєві недоліки, наприклад, неможливість однозначно віднести певний стан до якоїсь однієї групи, неспівпадання назв процесів та станів. Неможливо розподілити психічні стани і за аналогією із рисами характеру, оскільки не завжди такі аналогії можна провести. М. Д. Левітовим була зроблена додаткова класифікація, що базується на поділі психічних станів у залежності від виду діяльності: ігрові, навчальні, трудові та спортивні стани. Також автор виокремлював позитивні та негативні, глибинні та поверхневі, довготривалі та короткотривалі, більш або менш усвідомлені, особистісні, ситуативні та групові стани [81].

Ю. Є. Сосновікова також вказує на багатоманітність ознак психічних станів, за якими їх можна класифікувати. В якості таких критеріїв пропонуються ступені тривалості, розповсюдження, напруження, адекватності

ситуації та її усвідомлення суб'єктом. За цими критеріями автор виділяє стійкі й мінливі, короткочасні та тривалі стани; замкнені усередині системи, виражені назовні, визначені місцем системи у просторі; стани напруження загального тону чи окремих компонентів; відповідні ситуаціям чи нормам моралі; ситуативні, усвідомлені та неусвідомлені. Крім того Ю. Є. Сосновікова виділяє стани-причини та стани-наслідки; випадкові та закономірні стани; позитивні та негативні стани; стани, що прискорюють чи уповільнюють психічні процеси; змінені стани (різні види медитативних та гіпнотичних станів); патологічні стани та ін. [177].

В. О. Ганзеню та В. М. Юрченко розроблено системно-понятійний опис психічних станів і виокремлено дві групи: перша – психічні стани, які характеризують афективно-вольову сферу психічної діяльності людини; друга – стани свідомості-уваги. Вольові стани виокремлюються за характеристикою "напруження-послаблення" та поділяються на практичні та мотиваційні. Афективні стани виокремлюються за ознаками "задоволення – незадоволення" і розподіляються на емоційні та гуманітарні. Усі підгрупи афективних та вольових станів поділяються на позитивні й негативні психічні стани, лише мотиваційні стани розподіляються на органічні та орієнтувальні. Стани групи свідомості-уваги створюють умови для всього психічного життя людини, є фоновими й визначаються за характеристикою "сон – активація" [36].

О. О. Прохоровим в основу класифікації покладено категорію особистості: характер та основні його властивості. Основними критеріями класифікації є: спрямованість особистості, система її відношень, вольові, емоційні та інтелектуальні риси, природно-біологічні та психофізіологічні властивості. Іншими критеріями для класифікації виступають категорії діяльності та спілкування. Усі психічні стани даної класифікації також поділені на позитивні та негативні [78].

Продуктивною у прикладному аспекті є класифікація, запропонована Л. В. Куліковим. Він вказує на умовність будь-якої класифікації психічних станів та складність віднесення психічного стану до певної групи. Автор

розглядає групи станів відносно певної сфери психіки як складової великого утворення – особистості; до основних характеристик станів, у відповідності з якими запропонована класифікація, відносяться: активаційні (відображають інтенсивність психічних процесів), тонічні (пов'язані з тонусом, ресурсом сил індивіда), тензійні (відображають ступінь напруження), часові (відображають тривалість, стійкість станів), полярні (позитивні чи негативні стани). В кожній групі стани розташовані за ступенем зменшення свого позитивного впливу. До активаційних відносяться азарт, натхнення, діяльний стан, млявість, апатія. Тонічні стани представлені бадьорістю, втомою, сном. До тензійних станів належать споглядання, монотонія, стрес, фрустрація, передстартова лихоманка. Емоційні стани представляють ейфорія, задоволення, синтонія, тривога, страх, паніка тощо [78].

У наведених класифікаціях характерним є достатньо умовне виокремлення певного виду психічного стану та співвіднесення його з певною групою, що перетинаються одна з одною. Надзвичайна різноманітність та складність психічних станів створюють наявність чи не безлічі підстав для їх класифікації. Тому єдиної, універсальної системи такої класифікації не існує, а поділ їх за певним критерієм є достатньо умовним завдяки труднощам віднесення складних станів у певну групу [65; 81; 128; 176]. Однак більшість науковців психічні стани поділяють на позитивні та негативні в залежності від характеру впливу на особистість, діяльність, міжособистісні стосунки [9; 139; 151; 183].

Згідно з поглядами М. Д. Левітова психічний стан має несприятливий вплив на особистість та є негативним за умов: 1) неадекватності інтенсивності та сили стану об'єктивним ситуаціям, які його викликають; 2) коли він набуває такі форми, котрі свідчать про певну втрату самоконтролю; 3) у випадку наявності різких, афективних форм реакцій; 4) якщо він набуває форми ригідності, «в'язкості» й особистість застрягає на певних емоційних переживаннях чи об'єктах, які їх викликали [188, с. 87].

До позитивних психічних станів відносяться стани, що поліпшують

виконання діяльності та зумовлені відповідним відношенням до дійсності, а до негативних – ті, що, навпаки, погіршують діяльність та зумовлені негативним відношенням до дійсності. Позитивними психічними станами, які супроводжують навчальну діяльність студентів є допитливість, подив, ініціативність, цікавість, радість, натхнення, задоволення, захоплення, надія, активність, рішучість, зосередженість, бадьорість, впевненість, а негативними – байдужість, журба, засмучення, втома, тривога, гнів, агресія, пригніченість, незадоволеність, нерішучість, страх, невпевненість, розгубленість, апатія, неуважність, загальмованість, монотонія, фрустрація, стрес, депресія, безнадійність, відчай тощо.

Особливості студентського віку та насиченість різноманітними складними, напруженими ситуаціями періоду навчання у ВНЗ часто супроводжується переживанням студентами станів стресу, як реакції на загрозу успішного здійснення значущої діяльності [28; 164; 178; 180]; депресивних станів, як захисної реакції на дію емоціогенних факторів [65; 170]; психічної напруженості [106]; апатії [81; 121]; страху, що виражається переживанням небезпеки, загрози життю, благополуччю, престижу [23; 63; 65; 120]; астенії, як наслідок нервово-психічної напруженості [81; 109]; ригідності [57; 89; 151]; тривоги [33; 135; 157]; агресії [88; 149; 163]; фрустрації [25; 197; 209]; соціальної фрустрації [45; 52; 139] тощо. Негативні психічні стани у студентів виявляються у заниженій самоповазі та самооцінці, тривожності, невпевненості у собі, сором'язливості, очікуванні осуду з боку оточуючих, виявленні недовіри до інших, виникненні труднощів у виборі друзів, пасивності, невизначеності, нереалістичності очікувань, орієнтації на підвищенні вимоги до себе [29; 73; 97].

Вплив негативних психічних станів позначається на різних сферах особистості. На психофізіологічному рівні погіршується самопочуття, стан здоров'я, можливе виникнення психосоматичних та психоневрологічних захворювань [201]. У когнітивній сфері зменшується включеність пізнавальних процесів у відповідну діяльність. Дослідження Д. В. Люсіна, У. Найссера,

Я. Рейковського, С. Л. Рубінштейна, М. Г. Юсупова вказують на зумовленість особливостей перебігу інтелектуальних процесів психічними станами особистості [152, с. 212]. За «законом генералізації» психічні стани вибірково охоплюють пізнавальні структури особистості, що пов'язані з ними за своїм значенням, і переробляється та інформація, яка відповідає актуальному стану [90, с. 342]. Психічний стан у відповідності зі своїм знаком викликає одну із схем перцепції, спрямовуючи тим самим сприйняття та інші когнітивні процеси особистості. С. Л. Рубінштейн, описуючи вплив психічних станів на психічні процеси, порівнював їх зі шлюзами, які встановлюються на певній висоті, адаптують протікання пізнавальних, вольових та інших процесів, визначають динамічні аспекти діяльності і залежать від змістовної їх характеристики [156, с. 562; 211]. На особистісному рівні – формуються неадекватна самооцінка, емоційна вразливість, невпевненість у собі, дезадаптованість, захисні форми поведінки (агресивної, конфліктної, маніпулятивної, девіантної і т.п.), знижується мотивація, порушується перебіг процесів саморозвитку та самопізнання, розвиваються неефективні патерни поведінки, небажані професійні, особистісні якості тощо [61; 151].

Поряд із цим, негативні психічні стани до певного рівня розвитку можуть і позитивно впливати на людину, сприяти мобілізації її організму, руйнуванню динамічного стереотипу, розвитку пошукової активності, змінам у психологічній структурі особистості, утворенню нових смислів, знань, умінь та навичок, згідно із законом оптимуму-песимуму М. Є. Введенського. Цей закон стверджує, що при оптимальному збудженні ефективність діяльності та поведінки є найбільшою, а при понадоптимальному збудженні нервових процесів виникає стан парабіозу, при якому відбувається неадекватне реагування людини на стимули аж до повного гальмування, ступора [65, с. 155].

Особливості перебігу психічних станів у студентський період розглядали В. С. Агавелян, Т. В. Алексєєва, І. В. Волженцева, Г. Ш. Габдрєєва, С. О. Гапонова, Є. П. Ільїн, Т. О. Комар, Г. М. Лєдокова, Н. О. Макарьчук, Е. Л. Носенко, Н. М. Пейсахов, А. О. Прохоров, В. М. Сінайко,

Ю. Є. Сосновікова, М. І. Томчук, О. Я. Чебикін, М. Г. Юсупов та ін. У наукових працях [2; 7; 57; 63; 143; 178] увага приділяється розгляду базових станів тривожності, фрустрації, агресії та ригідності, виникнення і перебіг яких у поєднаннях та зв'язках у студентському віці ще не представлений. Проведене дослідження Г. М. Льдокової негативних психічних станів студентів у ситуаціях із невизначеним результатом вказують, що стани тривожності, агресії, фрустрації та ригідності є характерними для студентів, проте їх перебіг розглядався тільки в екзаменаційний та післяекзаменаційний періоди. Н. О. Макарчук тривожність, агресивність, фрустрованість та ригідність розглядає як суб'єктивні детермінанти виникнення конфліктних ситуацій у пізньому юнацькому віці [94]. Т. В. Алексєєва зазначає, що у динаміці негативних психічних станів відображається процес адаптації студентів до навчання у ВНЗ [4].

Стисло охарактеризуємо найбільш характерні для студентського віку негативні психічні стани. Різні автори по-різному розглядають дані стани, описують та класифікують їх, тому наведемо загальноприйняті уявлення про них.

Тривога науковцями трактується як неприємний для особистості стан емоційного напруження, зростаючої небезпеки, гострої внутрішньої беззмістовної схвильованості, занепокоєння, очікування несприятливого розвитку подій, небезпеки або чогось важливого, значущого для людини в умовах невизначеності та часто супроводжується страхом або іншими станами (наприклад, гнівом, соромом, виною, інтересом і т.п.). Підвищена тривожність виникає і реалізується в результаті складної взаємодії когнітивних, афективних і поведінкових реакцій [65, с. 142]. Стан тривоги супроводжується психомоторними порушеннями, фізіологічними змінами у дихальній, серцево-судинній, нервовій системах, змінами у перебігу психічних процесів та виявляється у міміці, рухах, відтінках інтонації тощо. Формами прояву тривожності у студентів можуть бути невпевненість у собі, недовірливість, занепокоєння щодо можливих неприємностей, ускладненість у прийнятті

остаточного рішення, схильність до межових станів та ін. [11; 27; 63; 64].

Тривога може виявлятися як стан («реактивна» або «ситуативна» тривога) та як особистісна властивість («особистісна» тривожність). Ситуативна, тобто «реактивна», тривога виникає як реакція людини на різні зовнішні фактори, на очікування оцінки, агресивну поведінку, недобррозичливе ставлення до себе, загрозу своїй самоповазі, престижу і супроводжується напругою, занепокоєнням, заклопотаністю, нервозністю, побоюваннями, активацією вегетативної нервової системи, порушеннями уваги. Такий стан зумовлюється об'єктивними умовами, які припускають імовірність неуспіху або невдачі, і зазвичай має пристосувальний характер, якщо не перевершує певного оптимального рівня [67; 141; 225]. Особистісна тривожність формується у процесі систематичного перебування людини в умовах, що сприяють інтенсивному виникненню стану тривоги, та закріплюється як психічна властивість. Вона є суб'єктивним проявом неблагополуччя студента, визначається особливостями нервової системи та виявляється у схильності сприймати широке коло ситуацій як загрозових своїй самооцінці, самоповазі, престижу [123; 124; 157].

Певний рівень тривожності – природна й обов'язкова особливість активної діяльності особистості. У кожної людини існує свій оптимальний, бажаний її рівень – «корисна тривожність», яка є необхідною умовою існування особистості. Адже виникнення стану тривоги, насамперед, виконує сигнальну функцію, попереджаючи про той чи інший вид небезпеки або загрози для індивіда. Пошукова її функція полягає в активізації відповідної активності особистості; а функція оцінки забезпечує поточне оцінювання ситуації та варіанти її вирішення [11, с. 159]. Зміни у показниках реактивної та особистісної тривожності студентів свідчать про успішність їх адаптації до навчання [4]. Студенти, які переживають стан тривоги у навчальній діяльності, гостро реагують на невдачі, негативні оцінки, намагаються уникати незнайомих ситуацій, нових завдань, невпевнені у вірності своїх рішень, поведінки, виявляють ознаки заниженої самооцінки, гірше працюють у стресових умовах,

проявляють підвищення психомоторної активності, сприймають навіть безпечні ситуації як загрозливі для себе. Інформація про успіх краще мотивує таких студентів до діяльності, ніж інформація про невдачу; у них порушено процеси адаптації та інтеграції, що виявляється у труднощах міжособистісного спілкування. Стан тривоги до певного рівня відображається на перебігу пізнавальних процесів і процесів саморегуляції стимулювальним чином, проте при високій його інтенсивності дані процеси знижуються та дезорганізуються [30; 188, с. 87].

Фрустрація – негативний психічний стан переживання особистістю невдачі, який викликаний наявними нездоланими чи такими, що так суб'єктивно сприймаються, труднощами й виникає на шляху досягнення мети чи вирішення завдання [151, с. 180]. Активне подолання перешкод є нормою життя; фрустрація ж виникає за умов, коли ці перешкоди стають нездоланими [180]. Ф. Ю. Василюк у якості головної характеристики стану фрустрації виокремлює втрату надії та терпіння. Виникнення фрустрації відбувається у двох вимірах – послабленням вольового контролю, що виявляється у дезорганізації поведінки, та втраті контролю з боку свідомості, що виявляється втратою доцільності та адекватності поведінки. Важливою ознакою даного стану є «звуження» свідомості, коли майже вся увага людини зосереджується на незадоволеній потребі, а сприйняття оточуючої дійсності різко спотворюється [25, с. 42]. Стан фрустрації у студентів виникає як переживання розладу планів, знищення задумів, краху надій, марних очікувань, провалу, невдачі тощо. Ознаками фрустраційної ситуації є «наявність сильної мотивованості до досягнення мети» та «бар'єри», які перешкоджають відповідному досягненню. Особливості переживання цього стану студентами залежать від: сили, інтенсивності дії фрустратора; психічного стану індивіда, який потрапив у фрустраційну ситуацію; стійких форм емоційного реагування на життєві труднощі, що склалися у процесі життєдіяльності; індивідуально-психологічних особливостей. Стан фрустрації формується у випадку, коли особистісно значущий мотив залишається незадоволеним або його задоволення

гальмується, а відповідне почуття незадоволеності виявляє тенденцію до стабілізації [28; 65; 70; 142; 170].

Фрустраційна поведінка у студентів може проявлятися як: рухове збудження (безпредметні та невідповідні реакції), агресивна поведінка (аутоагресія чи заміщена агресія), деструкція та асоціальна поведінка (зазвичай при високому рівні фрустрації), уникання фрустраційної ситуації, апатія, депресія, байдужість до зовнішніх подразників, ригідність (як повторення фіксованої поведінки та дій, стереотипія у сприйнятті та мисленні), регресія, раціоналізація, захисні механізми психіки, зміна діяльності, зменшення значущості мети [25, с. 38]. Поведінкова фрустрація може виявлятися у станах фрустраційної агресії, тривожності, напрузі, почутті безвиході, провини, байдужості, самозвинувачення, сорому, депресії, образі, розчаруванні, гніві, печалі, смутку, тузі, горі, фантазуванні тощо [28; 65; 94; 209].

Емоційне ставлення до позицій, котрі займає студент у суспільстві на даний момент свого життя, може виявлятися у стані соціальної фрустрації. Соціальна фрустрація, як форма психічної напруги, зумовлена незадоволеністю студентами досягненнями й положенням у соціально заданих ієрархіях: становищем у суспільстві, матеріальними та побутовими умовами, сферою послуг та медичного обслуговування, освітою, взаємовідносинами з рідними, друзями. Соціальна фрустрація виникає як наслідок суперечностей між особистісними бажаннями та обмеженнями, заборонами, що накладаються суспільством і соціальним оточенням. Її джерелом виступає блокування загальнозначущих соціально-психологічних потреб особистості. В цьому стані студенти часто демонструють агресивні або аутоагресивні форми поведінки та виражену тенденцію до маніпулювання оточуючими [45; 52; 76; 107; 145].

Агресія також характерна для студентського віку і проявляється протягом всього періоду навчання. У широкому сенсі її розуміють як навмисні дії, що спрямовані на заподіяння шкоди іншій людині, групі людей або тваринам; як деструктивну поведінку, що суперечить нормам і правилам взаємодії людей у суспільстві, метою якої є знищення, нанесення шкоди, втрати, пошкодження

або завдання образи об'єктам нападу. До агресивних дій студентів відносяться не тільки прямий напад, а й погроза, ворожість, образа, гнів, злість, дратівливість, озлобленість, прагнення заподіяти іншому фізичну або моральну травму [76; 88; 187]. Агресія може бути пряма і непрямая, фізична та вербальна, спрямована назовні й на себе, захисна та провокуюча, здорова і деструктивна. Відповідний стан вимагає значних енергетичних, емоційних, мотиваційних витрат і призводить до порушення самоконтролю, дезадаптаційних проявів, конфліктів у студентському середовищі, ускладнює міжособистісну взаємодію у навчальній групі та виражається в ірраціональній поведінці, порушеннях критичності мислення тощо. Агресія у студентів може бути проявом агресивності як властивості особистості, що виражається у готовності до агресивних дій по відношенню до іншого. Така поведінка забезпечує готовність сприймати та інтерпретувати поведінку іншого відповідним чином. Часто стан агресії є реакцією на ситуацію, соціальне оточення, інтерпретацією намірів та поведінки оточуючих та, отже, не завжди свідчить про наявність зазначеної особистісної властивості у студентів [59; 92; 149].

Агресію розглядають у різних психологічних школах, проте єдиної її теорії немає [219]. Зокрема, представники біологізаторського підходу розглядають агресію як інстинкт, що слугує збереженню виду, інстинкт боротьби та біологічно доцільну форму поведінки, котра сприяє адаптації, виживанню та збереженню життя [88]. Фрустраційна теорія Дж. Долларда та Дж. Міллера пояснює агресивність як сформовану у процесі життя властивість, яка утворилась як реакція особистості на постійне незадоволення потреб, утиск важливих інтересів, і є результатом наявності фрустратора, об'єкта агресії, внутрішньої напруженості, від якої людина намагається позбавитись й оцінити свою агресивну поведінку як позитивну [217]. Теорія соціального наuczіння стверджує, що агресивна поведінка є результатом наслідування дій інших людей, а не тільки реакцією на фрустрацію [13; 142; 149]. Е. Фромм виділяє «доброякісну» і «злроякісну» агресію як окремі види, що носять ситуаційний, захисний характер, позбавляють від небезпеки та агресію, що є шкідливим

проявом, не пов'язаним зі збереженням життя, захистом вітальних інтересів особистості [194].

Для виправдовування власної агресивної поведінки студентами можуть використовуватись: переконування у доцільності та відповідності агресивних дій «страшним» недолікам об'єкта агресії; виправдовування агресії ідеологічними, релігійними та іншими поглядами, підміна їх шляхетними цілями та мотивами; зняття та заперечення власної відповідальності за агресивні дії, посилення на зовнішні обставини чи інших людей [149]. Агресія, як вже зазначалося, може мати позитивні наслідки та бути засобом протидії зовнішнім обставинам, мобілізації сил, відстоювання власної позиції, автономії, задоволення потреби у самоствердженні, досягненні мети, сприяючи саморозвитку студентів. Тривале перебування студентів у зазначеному стані сприяє виникненню спектру негативних психічних станів, аутоагресії, формуванню агресивності як психічної властивості, закріпленню деструктивних, конфліктних моделей поведінки та спілкування, дезадаптації, деформації особистості [59; 170].

Ригідність розуміють як психічний стан, при якому знижені рухливість, переключення та пристосованість психічних процесів, мислення, настановлень до вимог середовища, котрі змінюються [175]. Ригідність у студентів виявляється психологічним консерватизмом, негнучкістю аж до повної нездатності змінювати намічену програму діяльності та поведінки, страхом перед новим, недостатньою пластичністю у психічній діяльності, поведінці, складністю відволікання, переключення на нові об'єкти, види навчальної діяльності тощо [57; 151]. Когнітивна ригідність характеризується труднощами у перебудові сприйняття та уявлень ситуації, мислення, оцінок; афективна ригідність – в однотипності й неадекватності емоційних реакцій ситуації та обставинам; мотиваційна ригідність – у повільній перебудові системи мотивів, установок, цінностей, ставлень; поведінкова ригідність – у негнучкості стереотипів та моделей поведінки у ситуаціях, що вимагають від студента зміни характеру поведінки. У станах стресу, дистресу, страху, втоми, ригідність

сприяє «застряганню» на емоційно значущих переживаннях студентів і посилює стійке збереження певного психічного стану, свідомого настановлення та фіксованих форм поведінки протягом певного часу, хоча у звичних умовах така поведінка може не виявлятися. Досить часто стан ригідності поєднується з ригідністю як рисою характеру. Такі студенти однотипні у своїх звичках, вперті, відстоюють власну тактику вирішення життєвих питань, емоційно вразливі, довго зберігають певний психічний стан, у них знижена здатність до саморегуляції, самокорекції, вони не сприймають компромісів, нездатні аналізувати вчинки, сприймати та інтегрувати новий досвід, отримувати зворотній зв'язок про результати своєї діяльності, не бажають детально диференціювати об'єкти та процеси оточуючого світу, виявляють стійку самооцінку. Протилежними щодо ригідності характеристиками є відкритість новому досвіду, здатність переоцінювати свої цінності, мотиви, стереотипи поведінки тощо [93; 95].

Помірний рівень розвитку ригідності у студентів сприяє стійкості їх інтересів, установок, настановлень, активності позиції при впливі зовнішніх сил та проявляється як практичність, точність, конкретність, педантичність, акуратність, вірність своїм принципам, цілеспрямованість, опора на власний досвід, впевненість у певній ідеї, суперництві, прагненні до лідерства тощо. Дана властивість сприяє стійкості до дії стресових та фруструючих чинників і може проявлятися у раціоналізації та знеціненні певної потреби в разі необхідності, реагуванні на стресові ситуації за зовнішньоозвинувачувальним типам. Проте в основному ригідність є несприятливим фактором, що лежить в основі патогенезу нервово-психічних порушень та ускладнює корекцію, терапію негативних психічних станів [170; 174].

Отже, негативні психічні стани знижують особистісні ресурси студентів, зменшують включеність психічних процесів та властивостей у діяльність, порушують міжособистісну взаємодію, утруднюють перебіг процесів саморозвитку та самопізнання, формування позитивних особистісних та професійних властивостей, сприяють виникненню і закріпленню неефективних схем емоційного реагування та мислення.

1.3 Чинники та модель розвитку негативних психічних станів студентів

Навчання у ВНЗ істотно змінює соціальну ситуацію розвитку студентів, що спричинено новими вимогами освітнього процесу та умовами навчальної діяльності. У визначенні чинників генези негативних психічних станів науковці виходять з позиції особистісно-ситуаційної взаємодії та виокремлюють групу зовнішніх, об'єктивних та внутрішніх, суб'єктивних чинників. Вони діють комплексно й одночасно, а тому зміни в навколишньому середовищі, у суспільстві, в організмі людини, вплив індивідуальних особливостей та попередніх станів, знаходять певне усуб'єктнення, формовияв в актуальних психічних станах студентів [25; 27; 63; 77; 156].

О. Я. Чебикін та інші дослідники до провідних чинників генези емоційної сфери у юнацькому віці відносять соціально-психологічні умови становлення та самоствердження юнаків, формування життєвої позиції, підкреслюючи значущість умов та чинників її розвитку на попередніх вікових етапах. О. Я. Чебикін пропонує виокремлювати внутрішні та зовнішні чинники, оскільки внутрішні чинники можуть складати біологічні й особистісні фактори, а до зовнішніх чинників відносяться усі умови зовнішнього впливу на людину, в тому числі, і глобальні фактори – екологічні, соціально-економічні, інформаційні, техногенні [9; 138; 172; 198].

Л. І. Божович, Л. С. Виготський, І. С. Кон, О. М. Леонт'єв, О. Я. Чебикін провідну роль у формуванні психічних станів надають соціальним чинникам, впливу соціального оточення, сімейного, шкільного виховання, неформального спілкування з дорослими та однолітками, які обумовлюють культуру прояву емоцій, поведінки у відповідності з прийнятими нормами моралі, права та традиціями [18; 31; 72; 83; 198]. К. Левін зазначав, що оточення певним чином впливає на особистість, у той же час її актуальний стан, попередній досвід

модифікують розуміння та ставлення до відповідних впливів середовища. Тому повторення ситуації при інших внутрішніх умовах (інша мотивація, настановлень) приводить до іншого стану [80].

Адаптація до умов навчання у ВНЗ є складним та багатоплановим процесом, результатом якого є розвиток професійних та особистісних якостей студента. Проблеми адаптації студентів до умов ВНЗ розглядаються у працях Д. О. Андрєєвої, Т. В. Алексєєвої, Ф. Б. Березіна, Р. Р. Бибріх, С. О. Гапонової, М. Ф. Головатого, М. І. Дьяченко, Л. О. Кандибович, В. П. Кондратова, Л. М. Мітіної, Р. О. Нізамова, Т. О. Проворової, Т. М. Щеглова та ін., загальна теорія соціально-психологічної адаптації розроблялася Л. С. Виготським, О. Ф. Лазурським, Ж. Піаже, А. В. Петровським та ін.

Складність явища адаптації характеризується вирішенням та подоланням ряду зовнішніх і внутрішніх перешкод. Р. Р. Бибріх виокремлює наступні аспекти адаптації студента до навчального процесу: соціально-педагогічний, який характеризує пристосування до нової дидактичної ситуації; соціально-психологічний, що охоплює адаптацію до нового соціального середовища, входження у новий колектив; мотиваційно-особистісний, який включає зміни особистісних якостей студента та мотивів навчальної діяльності [17].

Згідно з дослідженнями [4; 5; 37; 50; 89; 94; 137; 151; 159; 187; 198; 215] серед зовнішніх чинників, котрі здебільшого здійснюють негативну пряму чи опосередковану дію на формування психічних станів студентів, можна назвати:

1. Глобальні – екологічні, соціально-економічні, інформаційні, техногенні негаразди, що заважають забезпеченню вітальних потреб студентів.
2. Негативний вплив соціально-культурних чинників, засобів масової інформації, молодіжних субкультур, що визначають систему відношень, потреб, настановлень особистості; впливають на ціннісні орієнтації, духовність, мораль, уявлення про традиції, спосіб життя, форми дозвілля, норми поведінки, бажані взаємовідносини; формують ставлення студентів до навчання, праці, емоційні реакції; спричинюють виникнення небажаних моделей поведінки серед молоді, форм емоційного реагування, внутрішніх конфліктів тощо.

3. Матеріальні труднощі, зниження матеріальних статків сім'ї, безробіття обох або одного з батьків, відсутність батьків, багатодітність сім'ї, відсутність постійного житла тощо.

4. Труднощі у взаєминах у родині, недоліки сімейного виховання, несприятливий психологічний клімат у сім'ї, сімейні конфлікти, асоціальний спосіб життя батьків, вплив певної асоціальної групи чи групи ризику, нестача піклування та уваги у сім'ї, низький рівень педагогічної культури батьків, що заважає реалізації базових потреб та забезпечує фундамент деструктивного розвитку особистості студента загалом.

5. Проблеми зі здоров'ям, інвалідність, потреба у постійному лікуванні, наявність хвороб у членів родини також спонукають до виникнення широкого діапазону негативних психічних станів студентів.

6. Труднощі, зумовлені пристосуванням до нових умов проживання, погані побутові умови, зміна режиму праці та відпочинку, проблеми самообслуговування, відсутність особистого простору, підвищений шум, тиснява, неприємні запахи у приміщенні й т.п.

7. Труднощі соціально-психологічного характеру – розлука із сім'єю та друзями, зміна кола спілкування та соціального оточення, входження у новий колектив, необхідність отримання нового статусу у стосунках з одногрупниками, засвоєння нових соціальних норм, вплив суспільної думки та психологічного клімату навчальної групи, міжособистісні конфлікти – детермінують прояв та закріплення небажаних форм поведінки й негативних психічних станів у студентів.

8. Труднощі у навчанні, висока інтенсивність розумової роботи, пошук оптимального режиму праці та відпочинку, необхідність опрацювання великих обсягів інформації, дефіцит часу, важливість отримання найкращого результату на кожному практичному чи семінарському занятті протягом семестру (Болонська система), недостатній освітній рівень підготовки, нестача навичок самостійної роботи з навчальним матеріалом тощо.

9. Труднощі у пристосуванні до нових педагогічних умов навчання,

нової дидактичної ситуації, особливостей організації навчального процесу (ранкові чи, навпаки, вечірні заняття), діяльності певного навчального закладу, нерівномірного розподілу навантаження протягом тижня, семестру, навчального року, різнопланових вимог викладачів, ситуації оцінювання, публічного виступу, труднощі у взаємовідносинах з викладачами тощо.

Особливості психічного стану визначаються внутрішніми, психологічними чинниками, складність розгляду яких полягає у різноплановості та багатомірності людини у різноманітних її проявах. Сукупність властивостей особистості, що визначають її профіль, являють собою той рельєф, який зумовлює своєрідність реалізації актуального психічного стану в людини [35, с.140; 106]. Зумовленість відмінностей у перебігу психічних станів структурою особистості відображені у дослідженнях К. А. Абульханової-Славської [1], В. С. Агавелян [2], Б. Г. Ананьєва [5], І. Ф. Аршави [9], В. А. Ганзена [36], Л. Г. Дикої [47], О. З. Запхляка [59], Є. П. Ільїна [64], М. Д. Левітова [81], Г. М. Льдокової [89], І. С. Мазохи [92], О. В. Махнач [102], Е. Л. Носенко [115], О. О. Прохорова [137], О. П. Саннікової [162], Є. В. Тополова [187], О. Я. Чебикіна [198] та ін.

П. К. Анохін, В. Вундт, У. Джемс, П. В. Сімонов та інші вчені акцентують увагу на біологічних передумовах розвитку психічних станів особистості: особливостях центральної та вегетативної нервової системи, генетичного набору, функціонування певних мозкових структур, лімбічної системи, роботи залоз внутрішньої секреції тощо.

До індивідуально-типологічних властивостей студентів, що безпосередньо впливають на розвиток негативних психічних станів, відносяться нейротизм та екстраверсія як вроджені, природньо-зумовлені особливості нервової системи. Нейротизм визначає особливості динаміки психічної діяльності: рухливість, стійкість, емоційність тощо; різноманітність емоційних та поведінкових реакцій студентів, що виявляються в їх активності, поведінці на заняттях, проявах рис характеру, емоційних реакціях на певну навчальну ситуацію чи завдання, оцінки та позначаються на всій діяльності.

Високі показники нейротизму у студентів (потенційних дискордантів та дискордантів) виявляються в надзвичайній нервовості, нестійкості, поганій адаптації, схильності до швидкої зміни настрою, подразливості, тривози, почуття провини, занепокоєнні, ворожості, відчуженості, заклопотаності, депресивних реакціях, неувважності, нестійкості у стресових ситуаціях. Такі особи характеризуються емоційністю, імпульсивністю, мінливістю інтересів, невпевненістю у собі, вираженою чутливістю, вразливістю, схильністю до дратівливості, неадекватно сильними реакціями по відношенню до зовнішніх стимулів, емоційною нестійкістю, низькою самооцінкою, що за несприятливих умов може спричинити невроз, але водночас вони чуйні, схильні до співчуття. Низький рівень нейротизму (конкорданти та потенційні конкорданти) може виявлятися у «глухоті» до почуттів інших, попри високу працездатність та збереження організованої поведінки у звичайних і стресових ситуаціях, зрілістю, хорошою адаптацією, відсутністю напруженості та стурбованості, схильності до лідерства й комунікабельності [3; 151].

Екстравертованість у студентів проявляється як комунікабельність, потреба в нових враженнях, нових контактах, імпульсивність, ініціативність, гнучкість поведінки, підвищена рухова та мовна активність, розкутість, життєрадісність. Даний тип спрямування особистості сприяє виникненню станів агресивності, збудливості, роздратованості, імпульсивності, активності. Інтроверти, навпаки, характеризуються спрямованістю на свій внутрішній світ, замкненістю, сором'язливістю, схильністю до самоаналізу, рефлексії, планування власних дій, аналізу умов та ситуацій, нетовариськістю, контролем над почуттями, високою чутливістю, загальмованістю рухів та мови. Основними рисами таких студентів є тривожність, дратівливість, песимистичність, пасивність, вдумливість. Амбівертність же вказує на здатність ситуативно проявляти обидві властивості [1; 102].

Одну з головних ролей у процесі становлення особистості студентів та їх адаптації до нових умов відіграє мотиваційна сфера, що є провідним фактором регуляції активності індивіда. Особливості мотивації пов'язані з емоційно-

смісловою сферою особистості та впливають на характер виникнення психічних станів, що спонукають студентів до діяльності [45; 151, с. 86]. При цьому спонукати до діяльності може як позитивна мотивація – мотивація досягнення успіху, так і негативна – мотивація до уникнення невдач. В основі мотивації до успіху лежить потреба у досягненні успіху та спрямованість на досягнення позитивного, конструктивного результату. Студенти, які мотивовані до успіху, активні, ініціативні, цілеспрямовані у діяльності, орієнтовані на планування власної діяльності, пошук шляхів подолання перепон, досягнення реалістичних цілей, продуктивність їх діяльності не залежить від зовнішнього контролю, а при невдачах мотивація зростає. Мотивація до уникнення невдач викликана потребою уникнути зриву, осуду, сорому, покарання, в її основі лежить страх невдачі та негативні очікування відносно результату діяльності. Активність в даному випадку відрізняється меншою ініціативністю, наполегливістю, відповідальністю, цілі обираються або занадто легкі, або занадто складні, а при невдачах привабливість завдання знижується [107; 151]. Така мотивація підвищує рівень емоційної нестабільності студентів та зумовлює виникнення негативних психічних станів. Мотивація ж до успіху, активність у досягненні власних цілей, задоволення процесом діяльності супроводжують її виконання позитивними психічними станами [151, с. 359]. Згідно з дослідженнями А. О. Реана [151, с. 88], підвищення мотивації збільшує результативність діяльності до певної межі, після якої ефективність діяльності, навпаки, зменшується. Крім того, висока позитивна мотивація може бути компенсаторним фактором за умови відсутності високих спеціальних здібностей та запасу необхідних знань, умінь, навичок, оскільки сприяє формуванню позитивних психічних станів у процесі навчальної діяльності та відповідних властивостей особистості.

До соціально-психологічних настановлень студентів, що визначають відношення, особливості взаємодії з оточуючими, ступінь незалежності, самостійності, відповідальності, активності у досягненні мети, належить зокрема, локалізація контролю над подіями, що відбуваються. Дослідники

локусу контролю пропонують виокремлювати зазначену якість у різних сферах: досягнень, невдач, відносин, здоров'я тощо. Домінування у студентів інтернального локусу контролю характеризується схильністю таких осіб брати відповідальність за події, котрі відбуваються в їх житті, на себе, пояснювати їх своєю поведінкою, характером, станом, здібностями, що надає більшої стресостійкості їм, порівняно з екстерналами. Дослідження психологів вказують на те, що інтернали більш впевнені у собі, своїх можливостях, наполегливі в досягненні мети, незалежні, спокійні, врівноважені, доброзичливі, більш популярні, позитивно відносяться до оточення. Особливість інтернального локусу контролю полягає у тому, що у випадку тенденції до тотальної відповідальності, контролю за всі недоліки, невдачі у своєму житті, певні студенти можуть опинитися у ситуації ризику дезадаптації та надмірної психоемоційної напруги [12; 23; 227].

Схильність приписувати відповідальність за події зовнішнім факторам (іншим людям, долі, оточуючому середовищу, випадковості) характеризує осіб з екстернальним локусом контролю, що заважає ефективному подоланню труднощів, сприяє розвитку психогенних захворювань, знижує результативність діяльності та сприяє формуванню негативних психічних станів. Такі студенти характеризуються підвищеною тривожністю, стурбованістю, невпевненістю у своїх можливостях, нетерплячістю до інших, підвищеною агресивністю, конформністю; залежність від зовнішніх обставин для них створює ситуацію невизначеності та служить підґрунтям для виникнення емоційного напруження та тривожності [65, с. 315]. Крім того, екстернальність може виступати захисним механізмом у складних життєвих ситуаціях, що блокує базові потреби особистості [150].

Відтак, екстернальність-інтернальність визначає тип і характер розвитку негативних психічних станів студентів, їх стійкість до зовнішніх впливів: зокрема, екстернальність може виступати захисним механізмом для подолання зазначених станів, що дозволяє знижувати рівень їх розвитку та кількість негативних психічних станів високого рівня; інтернальність з атрибутивним

компонентом у сфері причин невдач сприяє внутрішньому напруженню, дезадаптації та виникненню комплексів негативних психічних станів студентів.

Інтенсивний розвиток емоційної та когнітивної сфер у студентському віці зумовлює активне становлення та формування емоційного інтелекту. Дослідженню різних аспектів емоційного інтелекту присвячені праці зарубіжних та вітчизняних науковців: І. М. Андрєєвої, С. О. Беляєва, Є. П. Ільїна, С. Л. Рубінштейна, Д. В. Люсіна, Д. В. Ушакова, Е. Л. Носенко, Дж. Мейера, Х. Гарднера, П. Селовея, Д. Карузо, Д. Гоулмана, Н. Холла та ін.

Інтелектуальна оцінка стресових факторів та ситуацій відіграє вирішальне значення у розвитку психологічного стресу, негативних емоцій та станів [60; 79; 90; 122; 211]. Єдність афективних та інтелектуальних процесів виявляється у взаємозв'язку та взаємовпливі даних сторін психіки на всіх ступенях розвитку особистості, у динамічності даного зв'язку та відповідності ступеню розвитку афективної сфери [31; 65; 83]. Емоційний інтелект являє собою деяку модель здібностей, що передбачає перетин емоційної та інтелектуальної сфер і забезпечує ефективну взаємодію у міжособистісних стосунках, успішність у різних видах соціальної активності особистості [90; 156; 190; 215; 226]. Студенти з високим рівнем розвитку зазначеної якості виявляють широкий набір соціальних здатностей: розуміти, управляти та опрацьовувати інформацію емоційної сфери, використовувати її для спрямування мислення, мотивації та прийняття рішень, пояснювати й регулювати власні емоції та емоції інших, регулювати свою поведінку, мобілізувати, мотивувати себе та інших до діяльності, підтримувати необхідні стосунки з оточуючими та ефективно справлятися з вимогами середовища для досягнення поставленої мети. Кінцевий продукт емоційного інтелекту – прийняття рішень на основі відображення та осмислення емоцій, що є диференційованою оцінкою подій, котрі мають особистісний смисл [6; 9; 15; 115; 192]. У відповідності з поглядами Х. Гарднера [220], Д. Гоулмана [222], Р. Лазаруса [223], Дж. Мейера, П. Селовея, Д. Карузо [224] до основних структурних компонентів емоційного інтелекту відносяться: ідентифікація

емоцій; використання емоцій для підвищення ефективності мислення та діяльності; розуміння емоцій; управління емоціями. На думку Є. П. Ільїна, емоційний інтелект лежить в основі саморегуляції особистості та відображає її внутрішній світ та його зв'язки з поведінкою особистості, взаємодією із реальністю, на відміну від абстрактного та конкретного інтелекту [65].

До центральних утворень юнацького віку, що забезпечує цілісність особистості, «виконує функцію саморегуляції та контролю розвитку, сприяє утворенню та стабілізації єдності особистості» [5, с. 161], здійснює роль мотиву та регулятора її поведінки, відноситься самооцінка. Студентський період характеризується активізацією самопізнання, диференціацією та корекцією самооцінки у процесі міжособистісних відносин і діяльності [18; 46]. Адекватність та стійкість самооцінки забезпечує узгодженість між можливостями й досягненнями особистості, відповідність реальним умовам діяльності, зв'язок між запланованими та реальними результатами, критичне ставлення до себе, зумовлює високу саморегуляцію, успішність адаптації та виступає механізмом активації. Так, неадекватна самооцінка (занадто завищена чи занадто занижена) дезорганізує діяльність, дезадаптує особистість та породжує незадоволеність, тривожність, внутрішній дискомфорт [58, с. 18; 200; 214]. Неадекватно завищена самооцінка студентів виявляється у зневажливому, агресивному, занадто різкому, нетерпимому ставленні до інших, високій конфліктності. Тоді як неадекватно занижена самооцінка виявляється у внутрішній невпевненості, «комплексі меншовартості», бажанні приховати себе справжнього, сприяє ізоляції, виникненню страху, тривожності, агресії, негативних психічних станів, надто болісному реагуванню на критику, осудження, зневагу, почутті нездатності подолати труднощі, зниженні мотивації. Натомість адекватна висока самооцінка забезпечує адекватне сприйняття студентами подій, позитивне відношення до себе та оточуючих, сприяє розвитку особистості, впевненості у власних силах. Вона збільшується при успіху, знижується при невдачі та підвищує ініціативність у подоланні перешкод. Характеристики самооцінки студентів виявляються у діяльності та

зумовлюють вибір мети, рівня домагань, ставлення до власних досягнень і невдач, визначають активізацію характерних психічних станів, впливають на ступінь сформованості навичок саморегуляції та самоконтролю [58; 100; 118].

Саморегуляція, самоконтроль, самооцінка розглядаються науковцями як характеристики самосвідомості, що визначають рівень встановлення рівноваги між зовнішніми впливами, внутрішніми станами та формами поведінки людини [61, с. 23; 228]. Саморегуляція – це особистісне утворення, що представляє собою систему індивідуальних засобів узгодження власної діяльності з реальними умовами та вимогами; інтегративні психічні явища, процеси та стани, що забезпечують самоорганізацію різних видів психічної активності особистості, цілісність індивідуальності та становлення буття людини [29; 104; 108; 112; 136]. Проблема саморегуляції розроблялася багатьма вченими, у тому числі: А. П. Анохіним, М. Й. Боришевським, Л. С. Виготським, В. О. Ганzenом, Л. Г. Дикою, О. А. Конопкіним, Н. І. Пов'якель, О. О. Прохоровим, В. І. Моросановою, Л. М. Мітіною та ін. Під саморегуляцією розуміється системно-організований процес з ініціації, побудови, підтримки й керування усіма видами та формами зовнішньої та внутрішньої активності, що спрямований на досягнення прийнятої мети (усвідомлена саморегуляція довільної активності людини). Сформовані процеси саморегуляції у студентів дозволяють їм самостійно обирати та визначати мету; аналізувати умови й виокремлювати серед них необхідні для досягнення цієї мети; обирати оптимальні засоби дій та їх реалізовувати; оцінювати поточні та кінцеві результати діяльності; корегувати власні дії та діяльність [112; 130].

Усвідомлена саморегуляція здійснюється як єдиний процес, що забезпечує мобілізацію та інтеграцію психологічних особливостей студентів для досягнення поставленої мети та сприяє розкриттю їх резервних можливостей. Завдяки розвитку процесів усвідомленої саморегуляції формується така властивість як суб'єктність, що забезпечує активну свідому та цілеспрямовану реалізацію досвіду при вирішенні завдань навчальної діяльності та знижує прояв негативних психічних станів студентів [104; 108;

130; 136]. Т. А. Барановська, Н. І. Пов'якель, І. А. Петухова, В. Ю. Шишкіна та ін. досліджували проблеми самооцінки та саморегуляції студентів [144, с.338]. Зокрема, Т. А. Барановська розглядає самоконтроль та самооцінку як складові елементи саморегуляції навчальної діяльності студентів і відносить методи формування дій із самоконтролю та саморегуляції до складових навчальної діяльності [14, с. 57].

Отже, до провідних чинників генези емоційної сфери у юнацькому віці належать соціально-психологічне довкілля становлення та самоствердження юнаків, умови становлення їх життєвої позиції, особливості формування на попередніх вікових етапах розвитку. При цьому внутрішні чинники – це біологічні й особистісні детермінанти, індивідуальні особливості суб'єкта, а зовнішні – обставини повсякдення, що впливають на особистість, вимоги життя та діяльності, правила та норми поведінки, об'єктивний світ речей та людей.

Відповідно до розглянутих положень нами запропонована модель розвитку негативних психічних станів студентів (рис. 1.4). Так, навчання у ВНЗ формує соціальну ситуацію розвитку, що спричинено новими вимогами освітнього процесу та умовами навчальної діяльності (висока інтенсивність розумової роботи, пошук оптимального режиму праці й відпочинку тощо).

Зовнішні чинники (екологічні, соціально-економічні, інформаційні, техногенні та ін.) здебільшого здійснюють негативну пряму чи опосередковану дію на самопочуття студентів; крім того, вплив засобів масової інформації, специфічних молодіжних субкультур та матеріальних умов і постійне перебування у ситуації оцінювання також вводять юнаків та дівчат у стрес чи навіть дистрес. Зміни у навколишньому середовищі, у суспільстві, в організмі людини, вплив індивідуальних особливостей та попередніх станів знаходять певне усуб'єктнення і формовияв в актуальних психічних станах студентів.

Особливості перебігу, тривалість, інтенсивність та актуалізація негативних психічних станів – своєрідна розгорнута картина індивідуально-психологічних властивостей особистості.

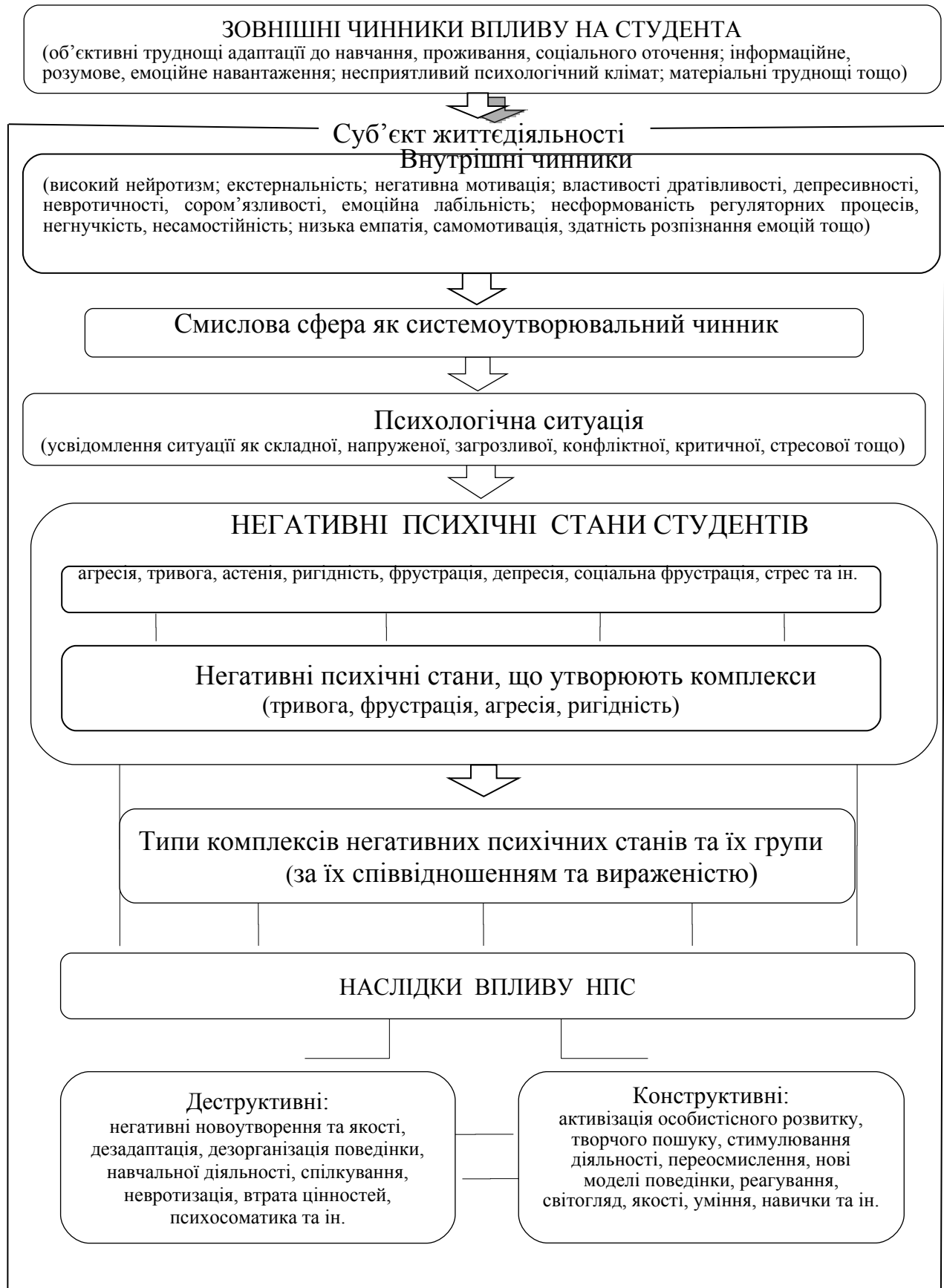


Рис. 1.4. Модель розвитку негативних психічних станів студентів

Сукупність вроджених індивідуально-типологічних особливостей та особистісних властивостей зумовлюють розвиток негативних психічних станів студентів. Смилова сфера утворена особистісними смислами, смисловими конструктами, спрямуванням, настановленнями, цілями, значеннями, цінностями, мотивами тощо, та є системоутворювальним чинником виникнення психічних станів студентів. Вона надає значущість ситуації, оцінку дій у певних обставинах, визначає особливості суб'єктивного відображення зовнішніх обставин у відповідності із системою цінностей та ставлень особистості, зумовлює особливості психологічної ситуації. Значущість ситуації, виокремлення в ній найбільш важливих дестабілізуючих обставин, умов, факторів, усвідомлення її як складної, напруженої, загрозової, конфліктної, сукупно спричиняє виникнення негативних психічних станів студентства та зумовлює їх особливості, специфіку, перебіг, тривалість та інтенсивність.

Виокремлення найбільш значущих, характерних негативних психічних станів у певний період часу, що зумовлюються відповідними структурами особистості, їх закріплення та стабілізація сприяє утворенню стійких зв'язків між ними та формуванню комплексів негативних психічних станів із різною кількістю інших негативних станів, характером поєднання та зв'язування, що підтримують актуалізацію даних станів у певних умовах діяльності студентів. За співвідношенням і вираженістю зазначених станів виокремлюються типи комплексів негативних психічних станів та їх групи. Утворення таких комплексів у студентський період життя не тільки порушує ефективне функціонування психічної організації юні в цілому, знижує якість перебігу та актуалізацію психічних процесів, а і сприяє формуванню негативних особистісних властивостей та новоутворень.

Наслідки впливу негативних психічних станів на внутрішній світ студента можуть бути деструктивними та конструктивними. У першому випадку наявний яскраво виражений негативізм при низькому рівні розвитку механізмів саморегуляції, що виявляється в дезорганізації як психічної, так і навчальної діяльності, порушенні міжособистісних стосунків, зниженні

адаптивних можливостей, формуванні негативних особистісних новоутворень, невротизації, виникненні психосоматичних захворювань і навіть суїцидальних намірів. Натомість, конструктивні наслідки негативних психічних станів полягають в активізації внутрішніх ресурсів студентів, спрямованих на подолання труднощів, усунення чи зміну зовнішніх і внутрішніх умов виникнення емоціогенної ситуації, утворення нових динамічних стереотипів, зростання пошукової активності та креативності під час виходу зі складної ситуації. Усе це сприяє переосмисленню, перебудові значущих смислів, виникненню нових знань, умінь, норм, цінностей, поведінкових моделей, що зумовлює активізацію механізмів саморозвитку, саморегуляції, особистісного зростання студентів.

Подальшим напрямком дослідження є емпіричне вивчення негативних психічних станів студентів упродовж навчання у ВНЗ з урахуванням їх поєднань і взаємозв'язків з індивідуально-психологічними властивостями та розробка програми психокорекції зазначених станів.

Висновки до розділу 1

Теоретичний аналіз проблеми розвитку негативних психічних станів студентів показав, що психічні стани науковцями розглядаються з позицій системного підходу як складне, інтегративне, цілісне поліфункціональне та поліструктурне явище психічного життя особистості. Виникнення психічних станів спричинене особливостями суб'єкт-ситуаційної взаємодії людини, що головню зумовлена її смисловою системою та формує конкретну психологічну ситуацію. До зовнішніх чинників генези психічних станів особистості належать соціально-психологічне довкілля, соціальні умови становлення та самоствердження, а внутрішніми чинниками є біологічні, особистісні та індивідуальні особливості. Значущість ситуації, виокремлення в ній найбільш важливих дестабілізуючих обставин, умов, факторів; усвідомлення ситуації як

складної, напруженої, загрозованої, конфліктної сукупно спричиняє розвиток НПС студентів і зумовлює специфіку їх перебігу, тривалості та інтенсивності.

Закріплення і стабілізація найбільш значущих психічних станів протягом певного проміжку часу сприяє утворенню стійких зв'язків між ними та формуванню комплексів психічних станів певного знаку: комплексу позитивних чи негативних психічних станів різного ступеня вираженості, з різноманітним характером поєднання та зв'язку. Особливості перебігу, тривалість, інтенсивність негативних психічних станів – це своєрідна розгорнута картина індивідуально-психологічних властивостей особистості. Комплекси негативних психічних станів забезпечують тривалу підтримку активності цих станів у поточному часі та функціонування студентів у навчальній діяльності, зумовлюючи формування їх інтегральних, комплексних властивостей.

Розроблено модель розвитку негативних психічних станів студентів з урахуванням їх взаємозв'язків, що охоплює як зовнішні чинники впливу на студента, так і внутрішні й, одночасно, розкриває внутрішню логіку виникнення цих станів, утворення їх комплексів, виявляє наслідки самовпливу на внутрішнє життя студентів. Отже, дослідження негативних психічних станів студентів протягом навчання неможливо без урахування їх взаємозв'язків у комплексах, що вимагає вивчення їх структурної організованості. Для вивчення структур таких комплексів та їх спричинення, запропоновано поняття «комплексоутворювальний негативний психічний стан», що є підґрунтям формування комплексів НПС; «комплекс негативних психічних станів» для дослідження негативних психічних станів як цілісної системи їх поєднань та взаємозв'язків; «тип комплексу негативних психічних станів» для дослідження взаємозв'язків між НПС та їх детермінації.

Отже, дослідження негативних психічних станів у період навчання студентів є актуальним проблемним завданням, котре потребує застосування системного підходу при дослідженні особливостей розвитку зазначених станів з

урахуванням їх різноманітних взаємозв'язків, що утворюють відповідні комплекси й мають певні тенденції власної феноменології.

Основні результати дослідження відображені в публікаціях:

1. Ігумнова О. Б. Роль особистісного смислу та ситуації у генезі психічних станів / О. Б. Ігумнова // Педагогіка і психологія професійної освіти : науково-методичний журнал / головний редактор Ничкало Н. Г. – 2009. – №4. – С. 145–153.

2. Ігумнова О. Б. Особливості психічних станів та їх діагностики / О. Б. Ігумнова // Проблеми загальної та педагогічної психології : збірник наукових праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / головний редактор Максименко С. Д. – Т. XI, част. 4. – К., 2009. – С. 139–149.

3. Ігумнова О. Б. Дослідження особливостей динаміки негативних психічних станів у студентів вищих навчальних закладів / О. Б. Ігумнова // Збірник наукових праць. – № 65. Серія: педагогічні та психологічні науки / головний редактор Потапчук Є. М. – Хмельницький : Видавництво НАДПСУ, 2012. – С. 185–190.

4. Ігумнова О. Б. Психічні стани у контексті професійного розвитку особистості / О. Б. Ігумнова // Професійне становлення особистості: проблеми і перспективи : матеріали IV Міжнародної науково-практичної конференції (Хмельницький, 24-26 жовтня 2007 р.). – Хмельницький: Авіст, 2007. – С. 169–173.

5. Ігумнова О. Б. Негативні емоційні стани студентів ВНЗ / О. Б. Ігумнова // Сучасні психолого-педагогічні тенденції розвитку освіти у вищих навчальних закладах України : матеріали Всеукраїнської науково-теоретичної конференції (Хмельницький, 18–19 жовтня 2007 р.). – Хмельницький : НАДПСУ, 2007. – С. 136–138.

6. Ігумнова О. Б. Негативні психічні стани як перешкода самоактуалізації особистості / О. Б. Ігумнова // Освітньо-наукове забезпечення діяльності правоохоронних органів України : матеріали Всеукраїнської

науково-практичної конференції. Серія : Психолого-педагогічні й філологічні науки (Хмельницький, 14 листопада 2008 р.). – Хмельницький : НАДПСУ, 2008. – С. 94–95.

7. Ігумнова О. Б. Особливості регуляції психічних станів / О. Б. Ігумнова // Психолого-педагогічні аспекти соціалізації особистості в умовах сучасного суспільства : матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції (Вінниця, 21–22 травня 2009 р.). / за заг. ред. М. І. Томчука – С. 89–94.

8. Ігумнова О. Б. Вплив особистісних властивостей на формування негативних психічних станів особистості / О. Б. Ігумнова // Деструктивні емоційні стани учнів: проблеми теорії та практики : збірник матеріалів міжобласної науково-практичної конференції (Вінниця, 18–19 грудня 2009 р.) / за заг. ред. С. М. Томчука. – Вінниця : ВОІПОП, 2010. – С. 30–33.

9. Ігумнова О. Б. Негативні психічні стани та соціальна адаптація студентів / О. Б. Ігумнова // Проблеми становлення та самореалізації творчої особистості майбутніх фахівців гуманітарного спрямування: зміст, форми та методи підготовки : матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції (Хмельницький, 14–15 травня 2010 р.). – Хмельницький : ХНУ, 2010. – С. 43–45.

10. Ігумнова О. Б. Генеза негативних психічних станів студентів / О. Б. Ігумнова // Психологія і суспільство : науковий журнал / головний редактор Фурман А. В. – 2013. – Вип. 3 (53). – С. 110–115. – ISSN 1810-2131.

РОЗДІЛ 2

ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ГЕНЕЗИ НЕГАТИВНИХ ПСИХІЧНИХ СТАНІВ СТУДЕНТІВ

2.1 Організація та методика дослідження негативних психічних станів студентів

Актуальність емпіричного дослідження зумовлена необхідністю вивчення негативних психічних станів та передумов їх генези у студентський вік, як період розвитку професійного та особистісного самовизначення, становлення емоційно-вольової, інтелектуальної, поведінкової, мотиваційної, соціально-психологічної сфер.

Дослідницько-експериментальна робота проводилась на базі Хмельницького національного університету та Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна» серед студентів I–IV курсів гуманітарних та економічних напрямів підготовки. Генеральна сукупність досліджуваних склала 390 осіб.

Експериментальне дослідження НПС та реалізація програми їх психокорекції здійснювалась в наступному порядку:

1. Вивчення негативних психічних станів студентів протягом навчання та особливостей їх взаємодії у комплексах.
2. Експериментальне дослідження взаємозв'язків негативних психічних станів з індивідуально-психологічними властивостями студентів.
3. Реалізація формувального експерименту та перевірка ефективності впровадження програми психокорекції НПС студентів.

Перший етап дослідження був спрямований на вивчення негативних психічних станів студентів, особливостей їх прояву протягом навчання та особливостей структур комплексів цих станів. На даному етапі були поставлені наступні завдання:

1. Діагностика наявних негативних психічних станів (НПС) у студентів та дослідження динаміки їх розвитку протягом навчання у ВНЗ.
2. Виокремлення комплексоутворювальних НПС, типів комплексів негативних психічних станів (ТКНПС) та їх груп.
3. Контрольна перевірка змін у розподілі студентів по запропонованим ТКНПС протягом навчального року.
4. Дослідження особливостей структури взаємозв'язків між НПС у кожному ТКНПС.

Для діагностики негативних психічних станів студентів було використано наступні методики: методику Г. Айзенка «Самооцінка психічних станів» [134, с. 160–163], що дозволяє діагностувати стани тривожності, фрустрації, агресивності та ригідності; шкалу астеничного стану (ШАС) Л. Д. Малкової в адаптованому Т. Г. Чертовою варіанті [134, с. 127–129]; методику «Диференціальна діагностика депресивних станів» В. А. Жмурова [134, с. 140–147]; діагностику стану стресу К. Шрайнер [134, с. 115–116]; методику «Діагностика рівня соціальної фрустрованості» Л. Й. Вассермана у модифікації В. В. Бойко [148, с. 157–161].

Другий етап емпіричного дослідження передбачав вивчення особливостей взаємозв'язків НПС виокремлених типів комплексів зі структурними елементами особистості студентів та полягав у вирішенні наступних завдань:

1. Дослідження індивідуально-типологічних особливостей та їх взаємозв'язків з НПС студентів у кожному ТКНПС.
2. Дослідження особливостей емоційно-вольових і соціально-психологічних властивостей та їх взаємозв'язків з комплексоутворювальними НПС в кожному ТКНПС.
3. Дослідження особливостей локусу контролю та аналізу його взаємозв'язків з НПС у кожному ТКНПС.
4. Дослідження мотивації до успіху й до уникнення невдач та їх взаємозв'язків з негативними психічними станами у ТКНПС.

5. Дослідження показників емоційного інтелекту та їх зв'язків з рівнями розвитку негативних психічних станів у ТКНПС.

6. Дослідження індивідуально-стильових особливостей саморегуляції та їх взаємозв'язків з розвитком негативних психічних станів студентів у ТКНПС.

Для вивчення впливу НПС на внутрішнє самопочуття студентів та навчальну успішність, нами було проведене пілотажне опитування у формі бесіди 60 осіб. Студенти, у яких були виявлені прояви негативних психічних станів, вказували на відчуття внутрішнього дискомфорту, напруження, нездатності керувати подіями свого життя, відмічали переважання похмурого настрою, станів занепокоєння, страху, скутості, пригнічення, зниковілості, невпевненості в собі, ворожості, недовіри до оточення тощо. Студенти характеризувались різною успішністю у навчанні, але відмічали, що суб'єктивні дискомфортні відчуття заважають їм самореалізовуватись, встановлювати оптимальні міжособистісні відносини, проявляти ініціативу та наполегливість під час навчання, виявляти кращі властивості, здібності, уміння, контролювати власні емоції, активно та впевнено діяти. Наприклад, студентка Юля М. свідчила наступне: «...коли мене питає викладач, я ніяковію, говорю невпевнено, на додаткові питання відповісти не можу, хоча відповідь знаю...на парі я не можу довести свою точку зору, хоча впевнена у її вірності ... якщо я невпевнена у своїх знаннях, відмовляюся відповідати та отримую погану оцінку»; студент Олег К.: «...мене дуже дратують зауваження викладачів... коли мені ставлять задовільно, мене охоплює почуття несправедливості та гніву, я починаю з'ясовувати відносини з викладачем...»; Микола С.: «...мені не дуже везе в житті... поступив я на спеціальність, на яку хотіли батьки.... Викладачі мені занижують оцінки..я намагаюся розробити план та діяти відповідно ньому, проте кожний раз від нього відступаю та звинувачую себе за це ..друзів у мене не багато, в компанії я соромлюся розповісти анекдот, а з дівчатами не знаю про що говорити...». Серед якостей, якими хотіли би володіти такі студенти, визначались впевненість в собі, самостійність, цілеспрямованість, вміння

організувати себе, розкутість, здатність знаходити спільну мову з різними людьми тощо.

Студенти з відсутніми проявами НПС вказували на відчуття внутрішнього благополуччя, власне самопочуття вони характеризували переважанням веселого настрою, почуттів радості, бадьорості, допитливості, цікавості, оптимізму, наполегливості у сферах та справах, що викликають захоплення. Такі студенти проявляють усі рівні навчальної успішності – від дуже низького до високого. Наведемо окремі висловлювання таких студентів. Анатолій К. вказав: «...вчитися загалом я не люблю, тільки на деяких заняттях мені цікаво. До університету я хожу для того, щоб побачити друзів та поспілкуватись. ...Погані оцінки та докори викладачів мене не турбують та не засмучують. ...Головне в житті не засмучуватись та не напружуватись»;

Марія М.: «...вчитися мені дуже цікаво, кожний день я пізнаю багато нового та корисного для мене. В університеті у мене дуже багато подруг та друзів, викладачів з якими можна поспілкуватись на цікаві теми. Навчання викликає в мене цікавість та бажання здобути нові знання, а складні завдання викликають бажання довести самій собі, що я зможу впоратись. ...Погані оцінки не викликають в мене пригнічення та почуття безпорадності, так як наполегливість і цілеспрямованість завжди допомагають мені досягнути бажаного».

В процесі бесіди ми намагалися з'ясувати у студентів, які ж якості на їх думку, допомагають їм відчувати себе загалом комфортно та впевнено у навчальній діяльності. Серед таких якостей студентами були визначені: здатність ніколи не зневірюватись; оптимізм, позитивне ставлення до себе та до оточуючих; впевненість у здатності впоратись зі складнощами при докладанні більших зусиль та активності; здатність підтримувати добрі відносини з друзями та розраховувати на їх підтримку у важких ситуаціях; бажання та азарт у досягненні бажаної мети; організованість та здатність планувати дії, передбачати наслідки власних вчинків; вміння переключатись на інші цікаві справи.

Спираючись на аналіз співбесід зі студентами, вікові особливості данного періоду та наукові доробки [4; 9; 45; 59; 71; 89; 94; 137; 170; 184; 211; 213; 217] з метою комплексного вивчення особистісних характеристик студентів з проявами негативних психічних станів були обрані наступні методики:

1. Для діагностики індивідуально-типологічних особливостей студентів було використано методику Г. Айзенка ЕРІ, що дозволило визначити рівні їх емоційної стійкості, екстраверсії та інтроверсії [148, с. 133-141].

2. Фрайбурзький особистісний опитувальник (FPI) форма В [153, с. 274-286] дозволяє дослідити емоційно-вольові властивості особистості – депресивність, дратівливість, сором'язливість, емоційну лабільність, та соціально-психологічні властивості – невротичність, спонтанну агресивність, товариськість, реактивну агресивність, відкритість, маскулітність.

3. Спрямованість локусу контролю досліджувалась за допомогою методики «Діагностика рівня суб'єктивного контролю (РСК)» (Дж. Роттера) в адаптації Є. Ф. Бажина, С. А. Голинкіної, О. М. Еткінда [148, с. 288-298].

4. При дослідженні мотиваційної сфери була використана «Методика діагностики особистості на мотивацію до успіху» та «Методика діагностики мотивації до уникнення невдач» Т. Елерса [148, с. 626-632].

5. Сучасним та перспективним напрямком виступає вивченням здатності особистості усвідомлювати свої психічні стани, емоції інших людей, адекватно їх оцінювати, регулювати та спрямовувати у потрібному напрямку, тобто дослідження емоційного інтелекту. З цією метою були використані методика «Рівень емоційного інтелекту» С. О. Беляєва, О. І. Яновича, М. І. Мазурова та опитувальник «Емоційний інтелект» (EQ) Н. Холла. Методика «Рівень емоційного інтелекту» С. Беляєва дає змогу діагностувати показники особистісного, комунікативного емоційного інтелекту та загальний його рівень (EI) [15].

6. Опитувальник «Емоційний інтелект» (EQ) Н. Холла спрямований на виявлення здатності розуміти відношення особистості, що проявляються в емоціях, та здатності управляти емоційною сферою на основі прийняття

рішень. Він включає 5 шкал: емоційна обізнаність, управління своїми емоціями, самомотивація, емпатія, розпізнання емоцій інших людей [196].

7. Саморегуляція впливає на особливості розвитку негативних психічних станів особистості. Для виявлення індивідуально-стильових особливостей саморегуляції студентів був обраний опитувальник В. М. Моросанової та Р. Р. Сагієва «Стиль саморегуляції поведінки» (ССП–98), який складається із 46 тверджень. Застосування цієї методики надає змогу діагностувати розвиток рівня саморегуляції та її індивідуального профілю, що включає показники планування, моделювання, програмування, оцінки результатів; показники розвитку регуляторно-особистісних властивостей: гнучкості та самостійності, а також загальний рівень саморегуляції [104].

Дослідження особистісних детермінант розвитку НПС студентів полягало у виявленні їх профілів та вивченні на основі кореляційного аналізу особливостей їх взаємозв'язків з комплексуютьовальними НПС високого рівня у кожному ТКНПС.

Третій етап дослідження передбачав підготовку та реалізацію формувального експерименту, перевірку ефективності запропонованої психокорекційної програми та полягав у реалізації наступних завдань:

1. Розробка моделі корекції негативних психічних станів студентів.
2. Розробка та впровадження програми психокорекції негативних психічних станів студентів на основі результатів емпіричного дослідження.
3. Виявлення статистично значущих відмінностей у розподілах студентів за групами типів комплексів НПС та за показниками високих рівнів розвитку станів тривожності, фрустрації, агресії, ригідності у контрольній та експериментальній групах до початку формувального експерименту.
4. Аналіз статистично значущих відмінностей у розподілах студентів за групами ТКНПС на початку та наприкінці формувального експерименту у контрольній та експериментальній групах.
5. Перевірка значущості змін у показниках високого рівня вираженості комплексуютьовальних станів тривожності, фрустрації,

агресивності та ригідності у студентів на початку та наприкінці формувального експерименту для контрольної та експериментальної груп.

6. Дослідження впливу психокорекційної програми на інтенсивність прояву показників високого рівня комплексоутворювальних негативних психічних станів студентів на початку та наприкінці формувального експерименту.

7. Дослідження динаміки змін розподілу студентів за групами ТKNПC під впливом корекційних заходів у експериментальній групі на початку та наприкінці формувального експерименту.

Формувальний експеримент тривав протягом навчального року. Його метою була корекція негативних психічних станів студентів, запобігання їх подальшого розвитку та деструктивного впливу на особистість. У формувальному експерименті взяли участь студенти Хмельницького національного університету I–II курсів гуманітарно-педагогічного факультету і факультету економіки та управління. Контрольна група складала 60 осіб; експериментальна група – 52 особи, що розподілялись на 4 підгрупи.

З метою перевірки впливу психокорекційної програми на високі рівні розвитку комплексоутворювальних негативних психічних станів студентів повторно був використаний опитувальник Г. Айзенка для діагностики станів тривожності, фрустрації, агресивності та ригідності.

Розрахунки здійснювались за допомогою наступних статистичних методів обробки емпіричних даних: коефіцієнти кореляції з'ясовувались методом рангової кореляції Спірмена, для перевірки значущості змін за рівнями розвитку негативних психічних станів використовувався багатофункціональний φ^* -критерій кутового перетворення Фішера, перевірка змін розподілу студентів за групами здійснювалась за допомогою λ -критерія Колмогорова-Смірнова та програм «Microsoft Excel» і «SPSS 18.0» для Windows.

2.2 Особливості динаміки НПС та структури комплексів НПС студентів упродовж навчання

Дослідження генези НПС студентів передбачає вивчення особливостей динаміки їх протягом навчання; визначення комплексоутворювальних НПС; виокремлення типів комплексів НПС та розподілу їх на групи; дослідження розподілу НПС за рівнями інтенсивності їх прояву та вивчення взаємозв'язків між ними у кожному типі комплексів.

Методика «Діагностика рівня соціальної фрустрованості» Л. Й. Вассермана у модифікації В. В. Бойко призначена для виявлення рівня соціальної фрустрованості за 20 соціальними параметрами оцінок і дозволяє виокремити 7 рівнів її прояву (від відсутності до дуже високого рівня) (додаток А.1). За результатами дослідження високий та підвищений рівні соціальної фрустрованості у студентів виявлено не було (рис. 2.1). Дуже низький її рівень діагностований у 44,0% студентів I-го курсу; а відсутність соціальної фрустрації у 10,2%; на II-му курсі відповідні рівні складають 43,2% та 9% студентів; на III-му курсі дуже низький рівень виявлений у 50,9% і відсутній даний стан – у 4,0%; а от на IV-му курсі спостерігається зменшення студентів з низькою фрустрованістю до 30,0%, тоді як відсутній даний стан лише у 1,5% осіб. Знижений та невизначений рівні соціальної фрустрованості залишаються стабільними упродовж I–III курсів і разом складають: I курс – 33,0%; II – 34,2%; III – 31,5%, натомість значно збільшуються на IV-му курсі – 58,5%. Таким чином, у більшості студентів виявляються дуже низький та знижений рівні соціальної фрустрованості, що свідчить загалом про їх адаптованість до групових норм, правил та заборон у ВНЗ, вимог викладачів, задоволеність своїм положенням у соціумі та міжособистісними стосунками відповідно власним домаганням. Помірний рівень соціальної фрустрації у студентів упродовж навчання знижується, але така динаміка проявляється не яскраво: I-ий курс – 12,5%; II-ий та III-ій курси – 13,6% і 13,0% відповідно; 10,6% на IV-му курсі.

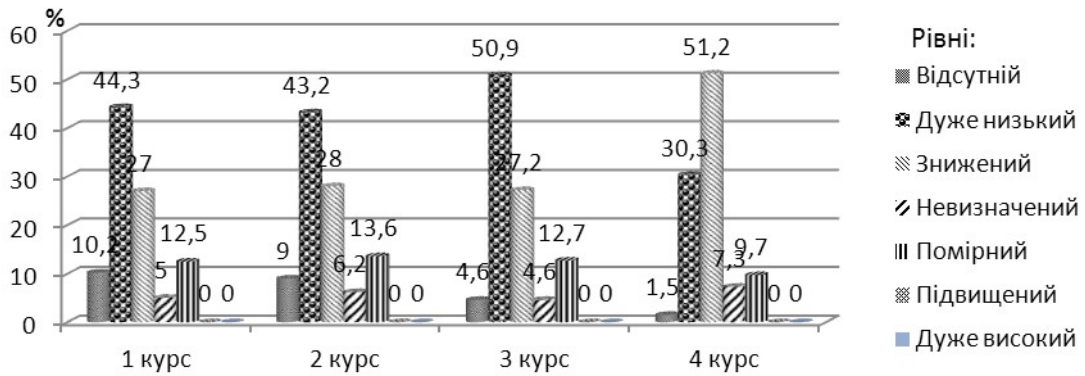


Рис. 2.1. Динаміка розвитку соціальної фрустрації у студентів I–IV-х курсів (за методикою Л. Вассермана)

Діагностування проявів стану стресу (додаток А.2) виявило дуже низький відсоток студентів із високим його рівнем (рис. 2.2) на всіх етапах навчання (I-ий курс – 2,7%; II-ий курс – 2,3%; III-ий курс – 2,0%; IV-ий курс – 1,0%). Яскраво проявляється тенденція до зниження рівня прояву стресового стану у процесі навчання у групі студентів із середнім рівнем зазначеного стану (I-ий курс – 37,0%; II-ий курс – 23,7%; III-ий курс – 19,6%; IV-ий курс – 10,0%) і, відповідно, збільшення осіб з низьким рівнем стресу (I-ий курс – 60,3%; II-ий курс – 75,0%; III-ий курс – 78,4%; IV-ий курс – 89,0%).

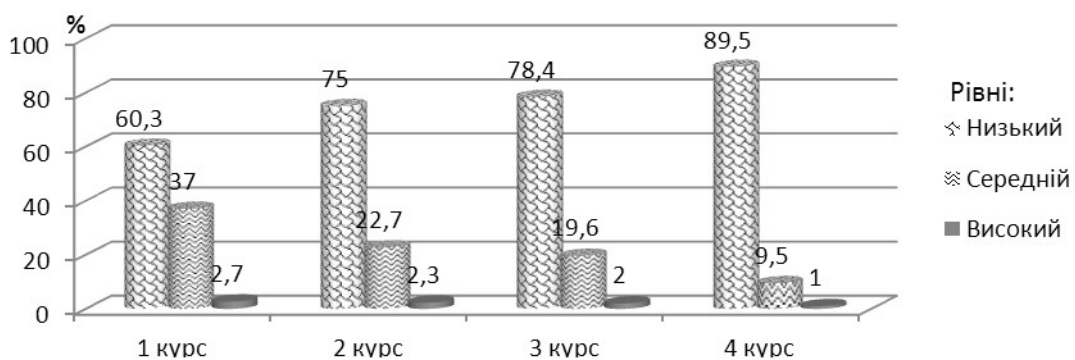


Рис. 2.2. Динаміка розвитку стану стресу у студентів I–IV-х курсів (за методикою К. Шрайнер)

Ці результати можуть вказувати на те, що навчальна діяльність у студентів переважно не викликає особливого напруження, несподіванок, неприємних переживань, вони добре пристосувалися до складних ситуацій та адекватно орієнтуються у навчальному процесі. Водночас, такі результати

можуть свідчити і про низький рівень домагань та відсутність інтересу у студентів до майбутньої професійної діяльності, що на нашу думку, в нинішній соціально-економічній ситуації є більш імовірним.

Депресивні стани (методика «Диференціальна діагностика депресивних станів» В. А. Жмурова) у більшості студентів (71,2%) виявлені на незначному та мінімальному рівнях, а на IV-му курсі зазначені рівні у своїй сукупності проявляються узагалі у 87,0% студентів (рис. 2.3 та додаток А.3). У той же час легкий та помірний рівні депресивних станів за період навчання мають тенденцію до зниження (разом ці рівні на I-му курсі складають 28,8%; на II-му курсі – 22,8%; на IV-му курсі – 13,0%), причому на III-му курсі даний ступінь прояву депресивних станів збільшується до 32,3%, що може свідчити про кризу «середини навчання». Посткризовий період (IV-ий курс), який пов'язаний із формуванням особистісного сенсу професійної діяльності, супроводжується різким падінням рівня депресивних станів і виявлений лише у 13,0% студентів. Виражений та глибокий рівні депресії у студентів взагалі не зареєстровані.

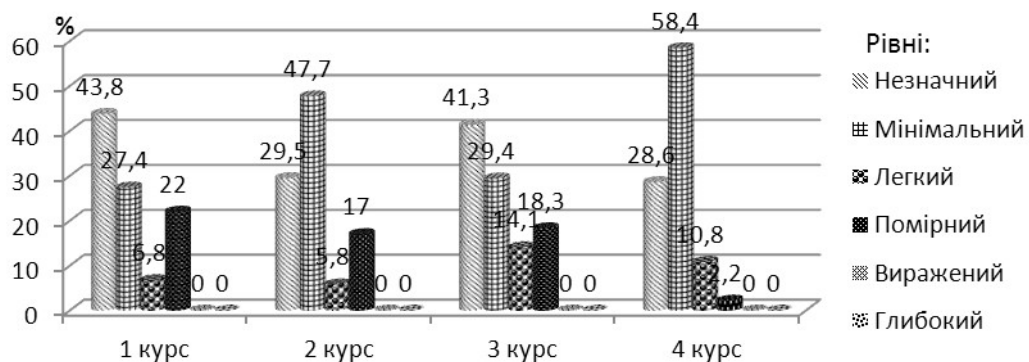


Рис. 2.3. Динаміка розвитку депресивних станів у студентів I–IV-х курсів (за методикою В. Жмурова)

За шкалою стану астенії (Л. Д. Малкової, в адаптованому варіанті Т. Г. Чертової) можна виокремити чотири рівні астенії (рис. 2.4 та додаток А.4), проте виражений її рівень нами не зафіксований. Найвищий же серед виявлених у студентів рівень – помірний, максимальне значення якого спостерігається на I-му та II-му курсах у 9,5 та 11,4% осіб відповідно, і

свідчить про певну втомлюваність у період адаптації. На III-му курсі помірна астения виявлена лише у 4,0% та не виявлена у 50,9% студентів.

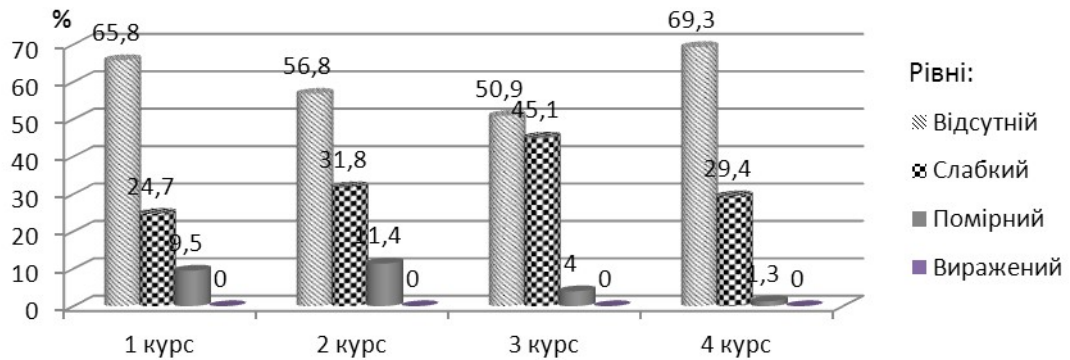


Рис. 2.4. Динаміка розвитку стану астенії у студентів I–IV-х курсів (за методикою Л. Малкової)

Поряд із цим, у 45,1% студентів астения проявляється на слабкому рівні, тобто спостерігається підвищена роздратованість, зниження продуктивності навчальної діяльності, відсутність прагнення до інших видів діяльності, що загалом свідчить про не надто яскраво виражений перебіг кризи «середини навчання». Для більшості ж студентів IV-го курсу спостерігається деяке зниження психічної активності (29,4%) та відсутність астенічного стану (69,3%).

За опитувальником Г. Айзенка досліджено динаміку розвитку тривожності, фрустрації, агресивності та ригідності у студентів та виявлено всі три рівні прояву зазначених станів (табл. 2.1, додаток А.5). На I-му курсі високі показники тривожності та фрустрації діагностуються лише у 8,2% та 5,5% осіб відповідно, більш характерним для них є високий рівень прояву агресії та ригідності (17,5% та 11,0%). Такі результати свідчать про дратівливість, невтриманість, низький самоконтроль щодо регуляції проявів агресії у цих студентів, їх готовність виражати негативні емоції при впливові навіть незначних подразників, складнощі у зміні стереотипів поведінки та діяльності в умовах, що потребують таких змін, виникнення негативних переживань при відхиленні від прийнятого стереотипу.

Таблиця 2.1

**Динаміка тривожності, агресивності, фрустрації та ригідності
у студентів (за методикою Г. Айзенка)**

Курс навчан ня	Психічні стани студентів (%)											
	Тривожність			Фрустрація			Агресивність			Ригідність		
	Рівні розвитку			Рівні розвитку			Рівні розвитку			Рівні розвитку		
	Н	С	В	Н	С	В	Н	С	В	Н	С	В
I	38,4	53,4	8,2	45,2	49,3	5,5	19,2	63,3	17,5	26,2	62,5	11,3
II	27,3	56,8	15,9	36,4	54,5	9,1	11,4	75,2	13,4	16,5	65,2	18,3
III	47,1	45,1	7,8	43,1	49,1	7,8	35,3	49,4	15,3	29,5	58,8	11,7
IV	49,5	40,2	10,3	49,1	41,1	9,8	46,7	49,2	4,3	44,3	49,4	6,3

Примітка: Н – низький рівень; С – середній рівень; В – високий рівень.

Середні рівні розвитку тривожності, фрустрації, агресивності та ригідності виявляються у більшості студентів I, II, III, IV курсів (відповідно – 53,4%; 49,3%; 63,3% та 63,0%), що вказує на певну емоційну нестійкість, деяку внутрішню стурбованість, розгубленість, напруженість, відчуття незахищеності, запальність, нестриманність, схильність сприймати ситуації як загрозові для себе, впертість у відстоюванні власної позиції чи ідеї. Такі переживання характерні, насамперед, для першокурсників і притаманні процесам їх адаптації, входження у нову систему взаємовідносин, особистісного самоствердження.

На II-му курсі, за результатами дослідження, середні та високі рівні прояву всіх НПС набувають максимального вираження. Так, тривожність середнього рівня виявляється у 56,8% студентів, а високого рівня – у 15,9%; фрустрація середнього рівня – у 54,5% та у 9,1% високого рівня; агресивність середнього рівня – у 75,2% та у 13,4% високого рівня; ригідність середнього рівня притаманна 65,2% студентів, а високий рівень ригідності визначений у 18,3%. Як зазначають самі студенти, другий курс є для них найважчим, оскільки зростає навчальне навантаження, складність предметів. До вимог ВНЗ студенти вже начебто адаптувалися, але ще відсутня впевненість у правильності професійного вибору, несформовані уявлення про практичну

діяльність та свої здібності, можливості в обраній професії; присутня незадоволеність змістом навчання, невпевненість у своєму майбутньому; знижується особистісна значущість професійної діяльності; розпочинається криза ідентичності; відбуваються пошуки та ствердження власної позиції, соціальної ролі, можливості самореалізації. Така ситуація супроводжується нестабільністю емоційної сфери, внутрішніми суперечностями та неспокоєм, розгубленістю, відчуттям внутрішньої порожнечі, застряганням на емоційно-значущих переживаннях, ворожістю, нестриманістю у вираженні своїх емоцій, нестійкістю, чутливістю до невдач, негативних подій, що можуть статися, до перешкод, що здаються непереборними, невизначеною стурбованістю, непогодженням з реаліями життя та об'єктивними можливостями, перебільшенням своїх недоліків, несформованістю самоконтролю, підвищеною конфліктністю, відсутністю особистісної автономії.

Таким чином, студенти I–II курсів навчання характеризуються активним перебігом процесу адаптації, зміною звичок, уявлень, стереотипів поведінки та діяльності колишнього школяра, що виявляється у яскравій динаміці НПС та загальною емоційною напруженістю.

На III-му курсі розпочинається вивчення предметів професійно-практичного спрямування, студенти знайомляться з аспектами майбутньої професійної діяльності, зростає зацікавленість в обраній професії та навчальній діяльності, виникає інтерес до наукових досліджень, уточнюються питання професійного й особистісного самовизначення, формуються засоби та прийоми навчально-професійної діяльності. У негативних психічних станах це відображується у падінні показників високого рівня тривожності майже у 2 рази (II-ий курс – 15,9%; III-ий курс – 7,8%), а середнього її рівня з 56,8% до 45,1%; високий та середній рівні фрустрації зменшуються до 7,8% та 49,1% відповідно. У той же час високий рівень агресії збільшується до 15,3%, а середній її рівень – зменшується з 75,2% до 49,4%; ригідність високого рівня прояву знижується до 11,7%, а середнього рівня складає 58,8%. Зростання проявів агресії свідчить про нестійкість механізмів саморегуляції, підвищення

рівня домагань щодо власної активності, активізацію внутрішніх суперечностей, що характерно для процесів розвитку, становлення власної суб'єктності, особистісної автономії та самовизначення. Великий відсоток ригідності (середній – у 58,8% та високий – у 11,7%) вказує на складнощі у багатьох студентів змін плану діяльності, відсутності гнучкості у поведінці та толерантності до обставин, що потребують таких змін, і, у зв'язку з цим, виникненням НПС.

IV-ий курс завершує професійну підготовку студентів, для нього характерна переоцінка власних установок, мотивів та цінностей, активний пошук шляхів спеціальної підготовки, професійного й особистісного самовизначення, планування подальшого життя, що супроводжується диференційованістю емоційних проявів, засобів вираження психічних станів, формуванням механізмів саморегуляції. Високі рівні ригідності та агресивності зменшуються у 2–3 рази, а тривожності та фрустрації у порівнянні з попереднім курсом, дещо зростають (до 10,3% – тривожності та до 9,8% – фрустрації), що вказує на внутрішнє напруження у зв'язку з випускними іспитами, стурбованість щодо свого майбутнього, проблеми з працевлаштуванням і т.п.

Проведене дослідження загалом продемонструвало, що у більшості студентів стани соціальної фрустрації, астенії, стресу та депресії відсутні або ж виявлені на низьких рівнях розвитку, маючи тенденцію до ще більшого свого зниження на IV-му курсі. Лише на III-му курсі навчання відбувається незначне збільшення частки студентів з легким та помірним рівнем депресивних станів і слабким рівнем астенії, що характерно для протікання кризи «середини навчання».

Встановлено, що психічними станами студентів, які виявляються на всіх своїх рівнях розвитку протягом навчання, є стани тривожності, фрустрації, агресії та ригідності. Так, I–II курси навчання є періодом інтенсивної адаптації, у зв'язку з цим даний період характеризується формуванням основних особистісних перетворень, що супроводжується внутрішнім напруженням та виражається у високих показниках прояву комплексоутворювальних НПС.

Зменшення такого прояву НПС на III-му курсі зумовлене формуванням вікових новоутворень, основними з яких є особистісний сенс навчання, професійна мотивація, постмимовільність вищих психічних функцій та особистісне самовизначення. Поряд із цим, зростання високого рівня агресії, депресивних станів та слабкого рівня астениї вказує на ознаки кризи «середини навчання». До IV-го курсу розвиток усіх комплексоутворювальних НПС у студентів спадає, що зумовлено формуванням новоутворень, особистісного та професійного самовизначення, стабілізацією системи свідомої саморегуляції, становленням нових особистісних смислів та ціннісних орієнтацій. Збільшення, у порівнянні з III-м курсом, високих рівнів станів тривожності та фрустрації на IV-му курсі свідчать про переживання студентів у зв'язку із закінченням навчання та майбутніми життєвими змінами.

Отже, у динаміці розвитку НПС студентів відображаються основні етапи адаптації до ВНЗ, перехід на новий ступінь організації та функціонування особистості, становлення внутрішньої єдності особистості, формування особистісних та професійних новоутворень даного вікового періоду.

Проведене дослідження свідчить про те, що протягом навчання студенти знаходяться під впливом одразу кількох НПС, що свідчить про формування у процесі навчальної діяльності відповідних комплексів НПС, які різняться за складом, ступенем вираженості окремих НПС, зв'язками між ними, тобто своєю структурою. Тому на наступному етапі досліджень виникає необхідність у виокремленні груп студентів, що одночасно переживають різні ступені прояву тих чи інших НПС у різних поєднаннях. Аналіз отриманих результатів, а також дослідження інших авторів [7; 57; 63; 143; 178] дозволяє стверджувати, що стани, які діагностуються за методикою Г. Айзенка «Самооцінка психічних станів» і виявляються на всіх своїх рівнях протягом навчання, є комплексоутворювальними згідно з визначенням, запропонованим у п. 1.1. Оскільки, відповідно до цієї методики, виділяється 3 рівні розвитку для кожного такого стану, то різні варіанти поєднання цих рівнів кожного з чотирьох станів між собою теоретично визначають 81 тип комплексів НПС.

Наприклад: високий рівень розвитку стану тривожності – середній рівень розвитку стану фрустрації – низький рівень розвитку стану агресивності – середній рівень вираженості стану ригідності й т. д.

З метою спрощення та зменшення зазначеної кількості для експериментального дослідження було прийнято рішення про умовне розподілення рівнів розвитку кожного із комплексуютьовального стану на два наступним чином: низький рівень розвитку стану (1–10 балів) і високий рівень вираженості стану (11–20 балів). Такий розподіл дозволив виокремити 16 типів комплексів НПС (ТКНПС).

1-й ТКНПС: стани тривожності, фрустрації, агресивності, ригідності характеризуються низькими рівнями розвитку (надалі Т_н–Ф_н–А_н–Р_н);

2-й ТКНПС: стани тривожності, фрустрації, агресивності виражені слабо, а стан ригідності характеризується високим рівнем (Т_н–Ф_н–А_н–Р_в);

3-й ТКНПС: стани тривожності, фрустрації, ригідності низького рівня розвитку, а стан агресивності характеризується високим рівнем розвитку (Т_н–Ф_н–А_в–Р_н);

4-й ТКНПС: стани тривожності, фрустрації виражені на низькому рівні, а стани агресивності, ригідності характеризуються високими рівнями (Т_н–Ф_н–А_в–Р_в);

5-й ТКНПС: стани тривожності, агресивності, ригідності виражені слабо, а стан фрустрації характеризується високим рівнем розвитку (Т_н–Ф_в–А_в–Р_н);

6-й ТКНПС: стани тривожності, агресивності низького рівня, а стани фрустрації і ригідності характеризуються високими рівнями (Т_н–Ф_в–А_н–Р_в);

7-й ТКНПС: стани тривожності, ригідності виражені слабо, а стани фрустрації, агресивності виявлені на високому рівні (Т_н–Ф_в–А_в–Р_н);

8-й ТКНПС: стан тривожності низького рівня розвитку, а стани фрустрації, агресивності, ригідності характеризуються високими рівнями (Т_н–Ф_в–А_в–Р_в);

9-й ТКНПС: стан тривожності високого рівня вираженості, а стани фрустрації, агресивності, ригідності характеризуються низькими рівнями

(Тв–Фн–Ан–Рн);

10-й ТКНПС: стани тривожності, ригідності виражені на високому рівні, а стани фрустрації, агресивності характеризуються низьким проявом (Тв–Фн–Ан–Рв);

11-й ТКНПС: стани тривожності, агресивності виражені на високих, а стани фрустрації, ригідності – на низьких рівнях розвитку (Тв–Фн–Ав–Рн);

12-й ТКНПС: стани тривожності, агресивності, ригідності високого рівня, а стан фрустрації виявлений на низькому рівні розвитку (Тв–Фн–Ав–Рв);

13-й ТКНПС: стани тривожності, фрустрації виражені на високих рівнях, а стани агресивності, ригідності характеризуються низькими рівнями (Тв–Фв–Ан–Рн);

14-й ТКНПС: стани тривожності, фрустрації, ригідності виражені на високих рівнях, а стан агресивності характеризується низьким рівнем розвитку (Тв–Фв–Ан–Рв);

15-й ТКНПС: стани тривожності, фрустрації, агресивності виражені сильно, а стан ригідності виявляється на низькому рівні (Тв–Фв–Ав–Рн);

16-й ТКНПС: усі стани характеризуються високими рівнями розвитку (Тв–Фв–Ав–Рв).

Результати розподілу студентів за комплексами НПС представлені в табл. 2.2. Для зручності опису та подальшого аналізу, усі ТКНПС розподілені на 5 груп (0-а; I-а; II-а; III-а та IV-а групи) за ознакою кількості комплексуютьовальних негативних психічних станів високого рівня розвитку, що присутності в комплексі.

Згідно з даними табл. 2.2, у середньому, частка студентів I-ої, III-ої та IV-ої груп ТКНПС поступово знижується в декілька разів до четвертого курсу навчання у порівнянні з першим курсом. Частка студентів II-ої групи ТКНПС практично однакова на перших трьох курсах, а на останньому курсі зменшується приблизно у два рази. Отже, всі виокремлені групи ТКНПС притаманні студентам протягом їх навчання. При цьому найбільші частки

студентів практично за всіма ТКНПС спостерігаються на першому курсі, а найменші – на четвертому курсі.

Наприкінці навчального року – у другому семестрі – було проведено додаткове дослідження за методикою Г. Айзенка з метою встановлення змін із розподілу студентів за запропонованими ТКНПС.

Таблиця 2.2

Розподіл студентів за ТКНПС та їх групами, % (n=390)

Група ТКНПС	ТКНПС	Загальна відсоткова частка студентів	Відсоткова частка студентів, за курсами			
			I курс	II курс	III курс	IV курс
0	1.ТН-ФН-АН-РН	17,44	41	9	35	15
I	2. Тв-ФН-АН-РН	2,56	55	17	18	10
	3. ТН-Фв-АН-РН	3,59	40	14	38	8
	4. ТН-ФН-Ав-РН	15,90	45	32	16	7
	5. ТН-ФН-АН-Рв	5,64	41	35	16	7
II	6. Тв-Фв-АН-РН	4,10	38	24	26	12
	7. ТН-Фв-Ав-РН	2,56	18	42	27	13
	8. ТН-ФН-Ав-Рв	9,75	22	31	41	6
	9. Тв-ФН-АН-Рв	2,56	18	32	29	21
	10. ТН-Фв-АН-Рв	2,06	38	24	26	12
	11. Тв-ФН-Ав-РН	2,56	25	28	37	10
III	12. Тв-Фв-Ав-РН	3,59	63	14	12	11
	13. ТН-Фв-Ав-Рв	4,10	61	12	18	9
	14. Тв-Фв-АН-Рв	6,66	33	27	31	9
	15. Тв-ФН-Ав-Рв	6,16	44	30	18	8
IV	16. Тв-Фв-Ав-Рв	10,77	35	28	25	12

У дослідженні взяло участь 62 особи (вибірка була сформована методом випадкового відбору за допомогою програмного комплексу «SPSS 18.0»). Результати дослідження представлені на рис. 2.5 та у додатку Б, свідчать про те, що за критерієм Колмогорова-Смірнова розбіжності у розподілі студентів за виокремленими типами комплексів не є статистично значущими. Подальше дослідження проводилось для 390 осіб.

На наступному етапі для кожного із 16 ТКНПС проведено дослідження середніх рівнів значень прояву НПС, їх середньоквадратичних відхилень (додаток Б) та кореляційних зв'язків між ними. Коротко проаналізуємо

отримані результати. 1-й ТKNПС – 0-ва група (охоплює 17,44% студентів) характеризується низькими рівнями прояву станів тривожності, фрустрації, агресії, ригідності, а також: стриманою поведінкою студентів у стресових ситуаціях, відсутністю астеничного стану, мінімальним рівнем депресії та соціальної фрустрації (додаток А).

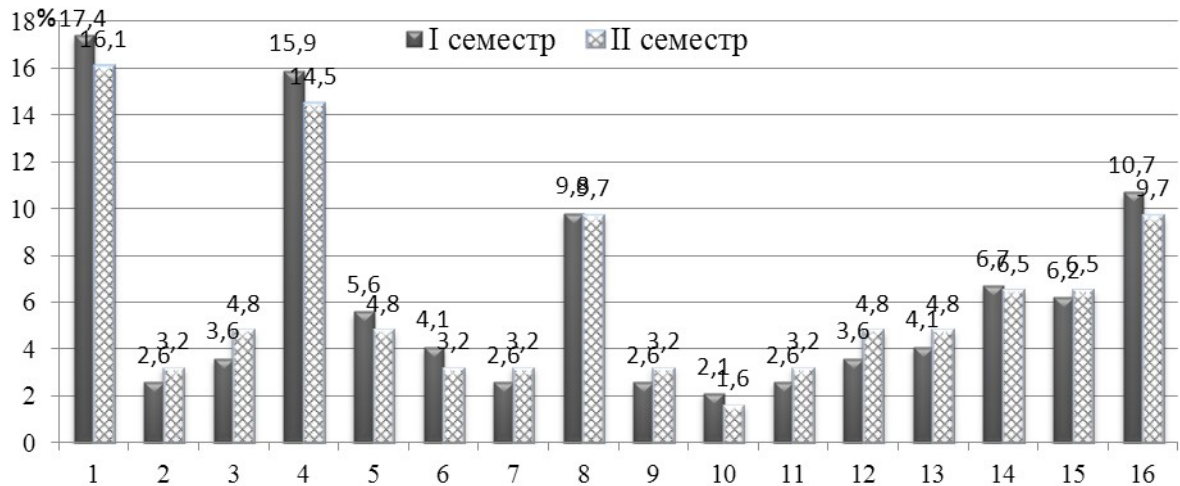


Рис. 2.5. Динаміка змін розподілу студентів за 16-ма ТKNПС

На рис. 2.6 представлена структура кореляційних зв'язків між даними негативними станами та середні рівні їх інтенсивності. Для порівняння, на цьому ж рисунку представлена аналогічна структура 16-го ТKNПС (IV-а група), який охоплює 10,77% студентів та характеризується високими рівнями прояву комплексуювальних негативних станів, нестриманістю поведінки у стресовій ситуації, слабким рівнем астеничного стану, легким рівнем депресії та підвищеним рівнем соціальної фрустрації.

Дослідження кореляційних зв'язків між негативними станами високого рівня у 16-му ТKNПС показало наявність позитивних кореляційних зв'язків між станом тривожності та фрустрації ($\rho=0,730$ при $p<0,01$), тривожності та ригідності ($\rho=0,688$ при $p<0,01$), фрустрації та ригідності ($\rho=0,342$ при $p<0,01$), а також відсутність безпосередніх кореляційних зв'язків стану агресії з іншими комплексуювальними негативними станами.

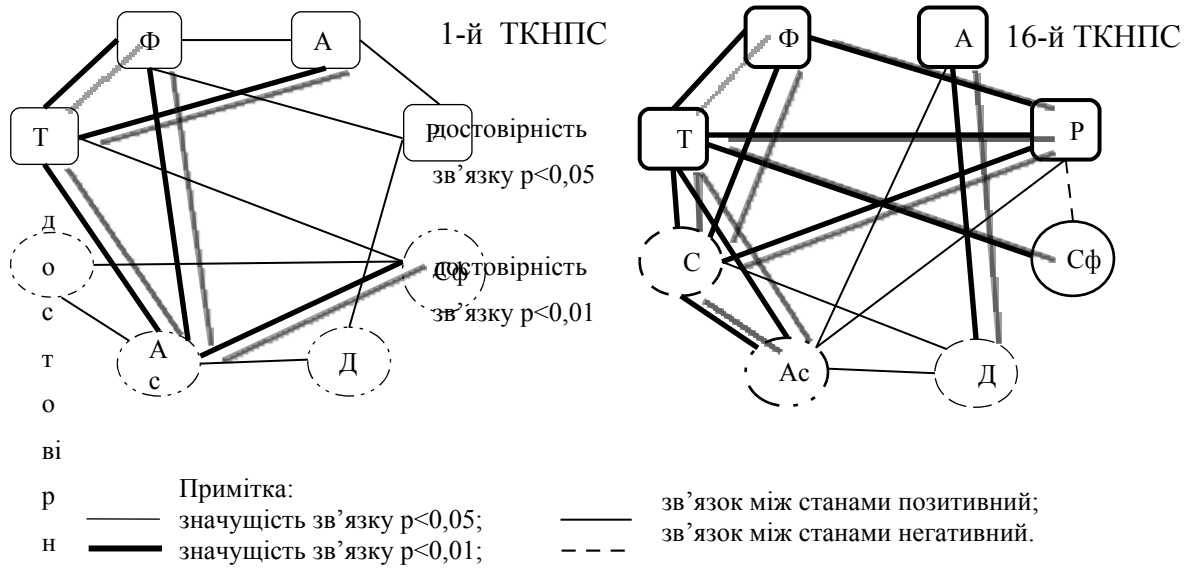


Рис. 2.6. Структури кореляційних зв'язків у 0-ій та IV-ій групах ТКНПС

На рис. 2.7 представлено структури комплексів НПС I-ої групи ТКНПС, яка охоплює 27,69% студентів. Напруженість поведінки у стресових ситуаціях присутня тільки у групі осіб з високим рівнем тривожності (2-й ТКНПС); тут же спостерігається позитивний кореляційний зв'язок між тривожністю і станом стресу ($\rho = 0,865$ при $p < 0,01$), тривожністю та депресивним станом ($\rho = 0,640$ при $p < 0,05$). Для всіх інших типів комплексів цієї групи студентів характерна стримана поведінка у стресовій ситуації, уміння регулювати свої емоції. Слабкий рівень астенії та легкий рівень депресії виявлені тільки в комплексі з високим рівнем фрустрації, у решти студентів цієї групи стан астенії відсутній, депресія мінімальна, а рівень соціальної фрустрації дуже низький (2-й та 4-й ТКНПС) або знижений (3-й та 5-й ТКНПС).

Кореляційні зв'язки для 3-го ТКНПС виявлені між комплексоутворювальним станом фрустрації та тривожністю, агресією, ригідністю, астенією (відповідно, $\rho = 0,953$ при $p < 0,01$; $\rho = 0,572$ при $p < 0,05$; $\rho = 0,715$ при $p < 0,01$; $\rho = 0,545$ при $p < 0,05$).

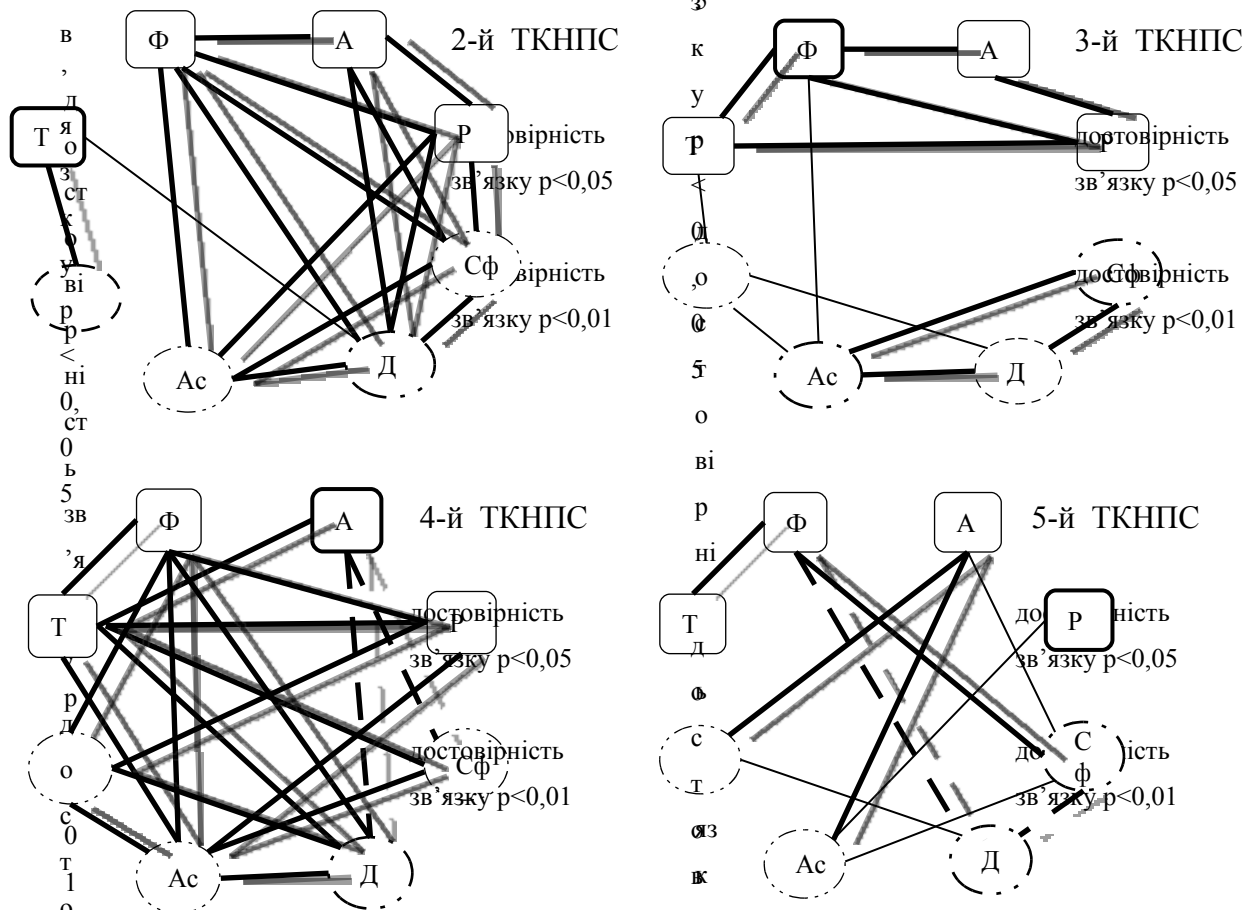


Рис. 2.7. Структури кореляційних зв'язків у I-ій групі ТКНПС

У 4-му ТКНПС позитивні кореляційні зв'язки спостерігаються між високим рівнем агресії та тривожністю ($\rho=0,391$ при $p<0,01$), а негативні – між агресією та депресією, соціальною фрустрацією ($\rho=-0,337$; $\rho=-0,316$ відповідно при $p<0,05$). Високий рівень ригідності у 5-му ТКНПС корелює зі станом астенії ($\rho=0,519$ при $p<0,05$).

До II-ї групи ТКНПС відноситься 23,59% студентів. Для усіх без виключення даних ТКНПС (рис. 2.8) відзначається наявність кореляційних зв'язків між комплексуювальними станами високого рівня: у 6-му ТКНПС – між станами тривожності та фрустрації ($\rho=0,650$ при $p<0,01$); у 7-му ТКНПС – між станами фрустрації та агресії ($\rho=0,803$ при $p<0,01$); у 8-му ТКНПС – між станами агресії та ригідності ($\rho=0,468$ при $p<0,01$); у 9-му ТКНПС – між станами тривожності та ригідності ($\rho=0,943$ при $p<0,01$); у 10-му ТКНПС –

станами фрустрації та ригідності ($\rho=0,856$ при $p<0,05$); в 11-му ТКНПС – між станами тривожності та агресії ($\rho=0,655$ при $p<0,05$).

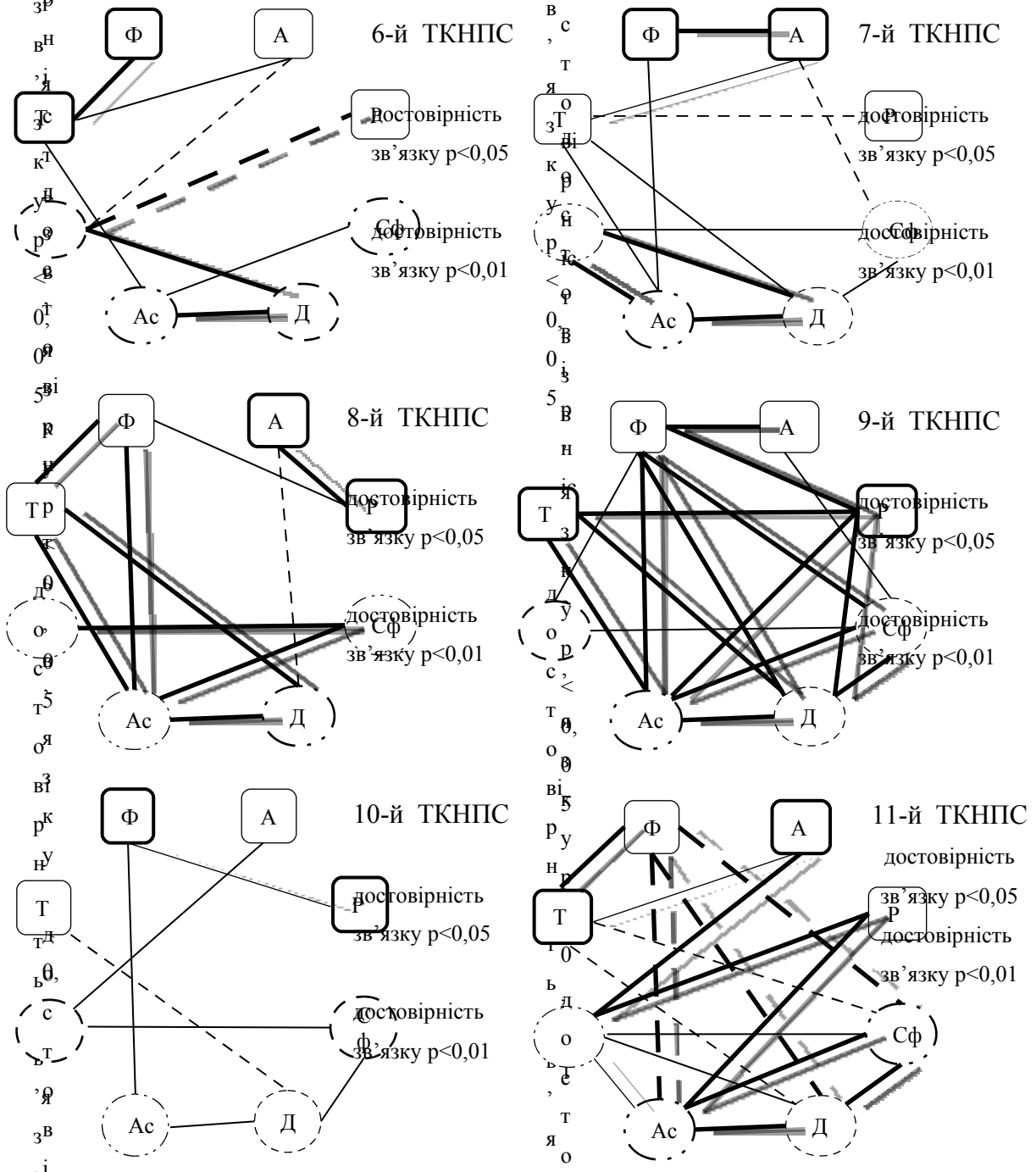


Рис. 2.8. Структури кореляційних зв'язків у II-й групі ТКНПС

Для цієї групи ТКНПС стан стресу на низькому рівні проявляється у 7-му, 8-му та 11-му ТКНПС та на середньому рівні у 6-му, 9-му, 10-му ТКНПС; відсутня астения у 8-му та 10-му ТКНПС, а слабкий її рівень діагностується у

6-му, 7-му, 9-му, 11-му ТКНПС; мінімальний рівень депресії характерний для 8-го ТКНПС, легкий рівень – для 7-го, 9-го, 10-го, 11-го ТКНПС, помірний – для 6-го ТКНПС; стан соціальної фрустрації відсутній або дуже низький проявляється у 7-му та 8-му ТКНПС, знижений рівень – у 6-му, 9-му, 11-му ТКНПС, помірний – у 10-му ТКНПС.

Усім студентам III-ої групи ТКНПС (20,51%) притаманна неадекватна поведінка у стресовій ситуації, слабкий рівень астенії у 12-му, 13-му, 15-му ТКНПС або помірна астенія у 14-му ТКНПС; легкий рівень депресії діагностується для 12-го, 14-го, 15-го ТКНПС і мінімальний рівень – для 13-го ТКНПС; дуже низький рівень соціальної фрустрації відзначається у 15-му ТКНПС, знижений рівень – у 12-му, 13-му ТКНПС та невизначений рівень – у 14-му ТКНПС.

Структура кореляційних зв'язків III-ої групи ТКНПС (рис. 2.9) наступна: позитивний кореляційний зв'язок спостерігається у 12-му ТКНПС між тривожністю і фрустрацією, тривожністю та агресією ($\rho=0,746$ при $p<0,01$; $\rho=0,543$ при $p<0,05$). 13-ий ТКНПС характеризується зв'язками ригідності з фрустрацією та агресією ($\rho=0,548$; $\rho=0,575$ відповідно при $p<0,05$). У 14-му ТКНПС висока фрустрація пов'язана з високими рівнями тривожності та ригідності ($\rho=0,399$; $\rho=0,497$ відповідно при $p<0,05$). Для 15-го ТКНПС виявлені позитивні зв'язки високих рівнів тривожності та агресії ($\rho=0,455$ при $p<0,05$) та негативний зв'язок між тривожністю і ригідністю ($\rho= -0,514$ при $p<0,05$).

Таким чином, проведене дослідження надало змогу стверджувати, що у студентів стани соціальної фрустрації, астенії, стресу і депресії виявлені лише на низьких рівнях розвитку або повністю відсутні, маючи тенденцію до ще більшого поступового зниження до завершення навчання. З'ясовано, що характерними психічними станами студентів, що стабільно виявляються протягом навчання, є стани тривожності, фрустрації, агресивності та ригідності. Ці негативні стани запропоновано розглядати в якості комплексують.

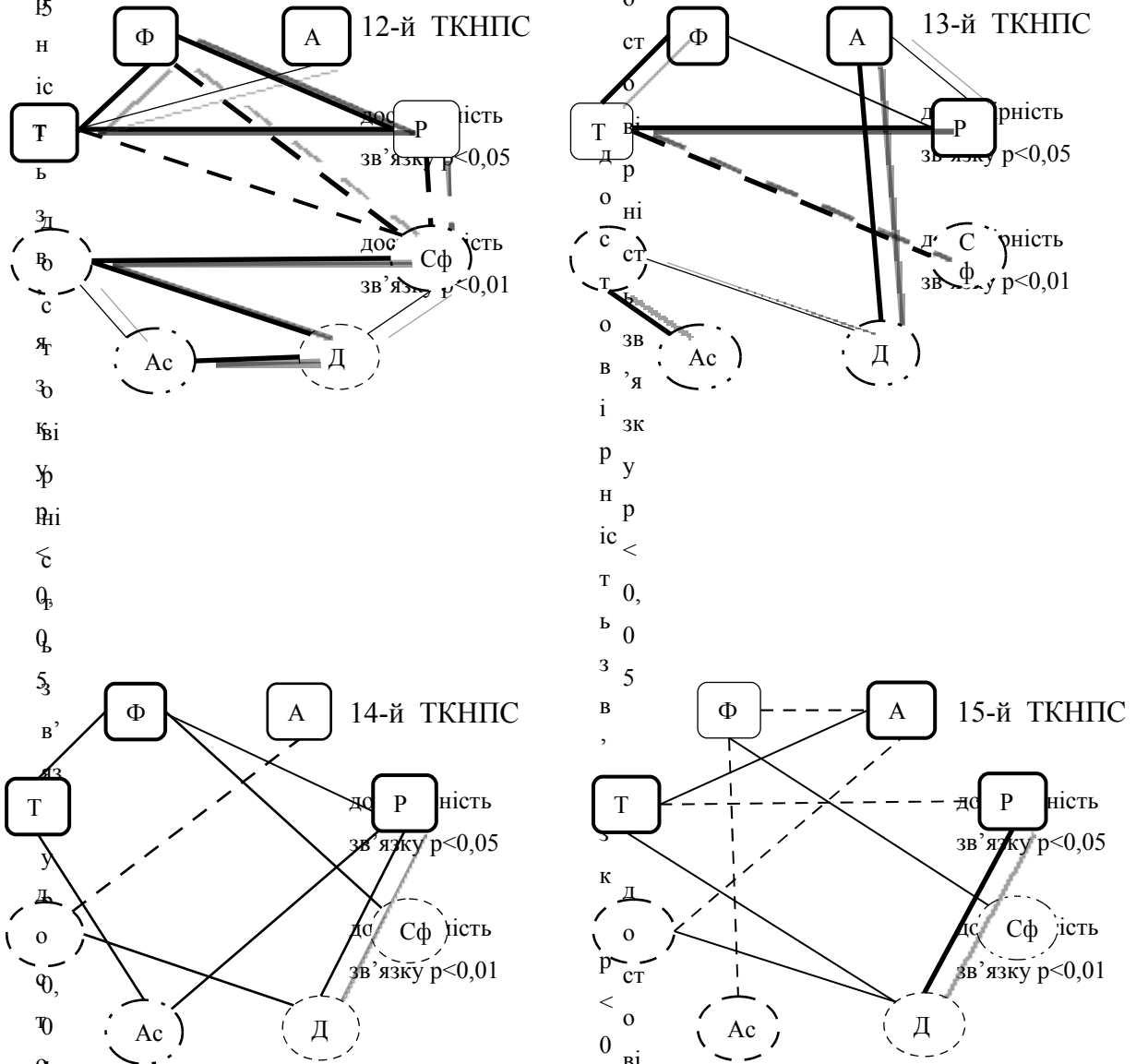


Рис. 2.9. Структури кореляційних зв'язків у III-ій групі ТКНПС

Виділено та досліджено 16 ТKNPS, які за ознакою кількості негативних станів високого рівня прояву об'єднані у 5 груп: 0 група – усі НПС низького рівня розвитку (17,44% студентів); I група – один негативний психічний стан високої інтенсивності (27,69% студентів); II група – два негативних стани високого рівня розвитку (23,59% студентів); III група, відповідно, три стани високого рівня (20,51% студентів); IV група – відповідно, всі чотири негативні стани на високому рівні розвитку (10,77% студентів). Загальна кількість студентів з НПС (разом I, II, III, IV групи ТKNPS) складала

82,56%. Повторне вибіркове діагностування розподілу студентів за виокремленими ТКНПС, проведене у наступному семестрі, показало статистично незначущі розбіжності, що дозволило проводити подальше експериментальне дослідження на основі первинної вибірки.

Аналіз кореляційних зв'язків між негативними станами у всіх ТКНПС продемонстрував, що зі збільшенням кількості комплексоутворювальних НПС високого рівня вияву збільшуються середні рівні інтенсивності й некомплексоутворювальних негативних станів; при цьому для 16-го ТКНПС ці рівні є максимально вираженими. За структурою рівнів інтенсивності розглянутих НПС кожний комплекс має власну своєрідну, індивідуальну структуру; аналогічно і система кореляційних зв'язків між станами є унікальною для кожного ТКНПС. Звертає на себе увагу також той факт, що при наявності декількох комплексоутворювальних НПС високого рівня розвитку обов'язково наявні, крім опосередкованих позитивних та негативних кореляційних зв'язків, ще і прямі, безпосередні позитивні зв'язки цих станів між собою, а їх кількість – на одиницю менша по відношенню до кількості комплексоутворювальних станів високого рівня розвитку.

2.3 Дослідження індивідуально-психологічних властивостей студентів з негативними психічними станами

2.3.1 Особливості індивідуально-типологічних та особистісних властивостей студентів з негативними психічними станами

Психічні стани виступають розгорнутим виявленням у часі властивостей особистості та зумовлюються її структурою, особливостями природно-біологічної організації та індивідуально-психологічними властивостями.

Дослідження індивідуально-типологічних особливостей студентів проводилось за допомогою методики Г. Айзенка ЕРІ [148, с.133–141]. Дана

методика дозволяє діагностувати такі індивідуальні особливості як екстраверсія–інтроверсія та нейротизм. Високі показники нейротизму (потенційні дискорданти (15–18) і дискорданти (19–22)) проявляються у надзвичайній нервовості, емоційній нестійкості, поганій адаптації, схильності до швидкої зміни настрою, дратівливості, почуття провини і занепокоєння, ворожості, відчуженості, депресивних реакціях, неувважності студентів. Низькі ж показники за шкалою нейротизму (конкорданти (3–6), потенційні конкорданти (7–10), нормостеніки (11–14)) виявляються збереженням організованої поведінки у будь-яких ситуаціях, зрілістю, хорошою адаптацією, відсутністю напруженості та стурбованості, схильності до лідерства і комунікабельності.

Показник за шкалою екстраверсія–інтроверсія дозволяє оцінити спрямованість активності особистості на зовнішній чи на внутрішній світ, ця властивість визначає ступінь опосередкування діяльності суб'єктивними образами, уявленнями та поняттями. Основними рисами екстравертів (потенційний екстраверт (15–18) та екстраверт (19–22)) є комунікабельність, потреба в нових враженнях, розкутість, ініціативність, гнучкість поведінки, підвищена рухова та мовна активність, схильність до виникнення станів агресивності, збудливості, роздратованості. Інтроверти (інтроверт (3–6), потенційний інтроверт (7–10)) характеризуються спрямованістю на внутрішній світ, замкненістю, тривожністю, сором'язливістю, вдумливістю, схильністю до самоаналізу, нетовариськістю, песимистичністю, контролем над своїми почуттями, високою чутливістю, загальмованістю рухів і мови. Середні показники за шкалою екстраверсії–інтроверсії вказують на амбівертність (11–14), тобто здатність ситуативно проявляти обидві властивості [23]. Результати даного дослідження представлені на рис. 2.10 та у додатку В середніми арифметичними оцінками за кожною відповідною властивістю.

Дослідження індивідуально-типологічних особливостей студентів показало, що за властивістю емоційної стабільності 40% із них відносяться до

нормостеників, потенційні дискорданти складають 23,07%, дискорданти – 19,49% та потенційні конкорданти – 17,44% осіб. За властивістю екстравертованості серед студентів переважають амбіверти (91,28%), решта – потенційні екстраверти (8,72%).

При дослідженні психологічних особливостей студентів також був використаний Фрайбурзький особистісний опитувальник (FPI), форма В [153]. Він дозволяє дослідити емоційно-вольові властивості особистості – депресивність (Д), дратівливість (Др), сором'язливість (С), емоційну лабільність (Ел), а також властивості соціально-психологічної сфери особистості – невротичність (Н), спонтанну агресивність (Ас), товариську (Т), реактивну агресивність (Ар), відкритість (В), маскуліність (М) (додаток Г), що визначають успішність соціальної, професійної адаптації та регуляції поведінки.

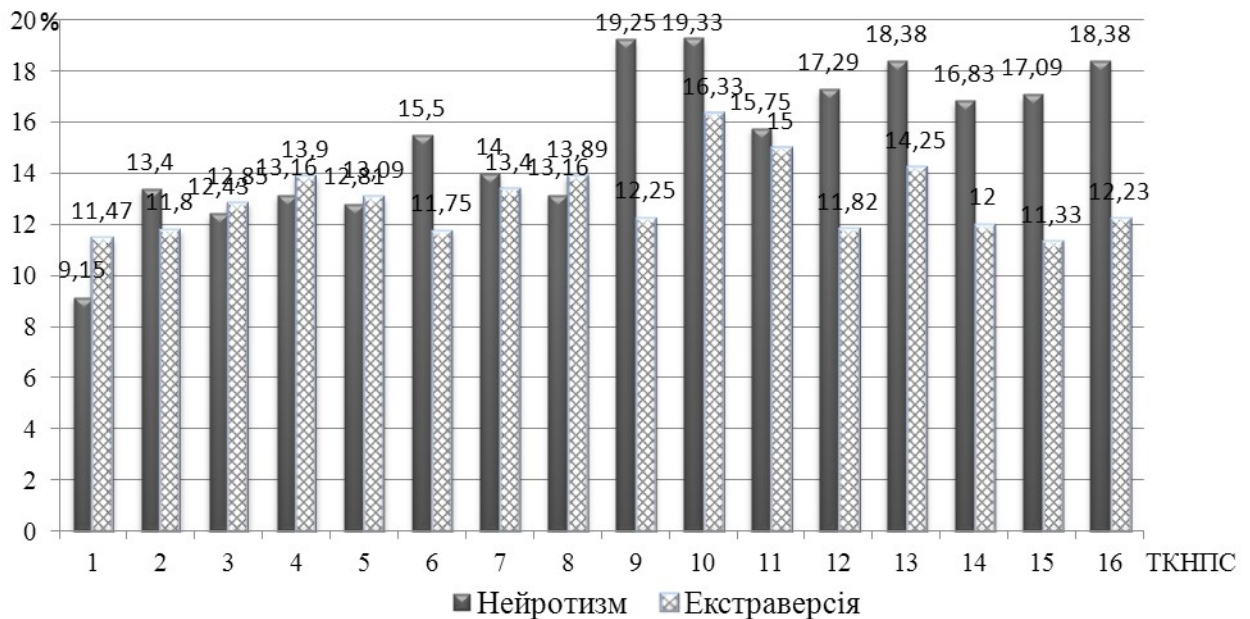


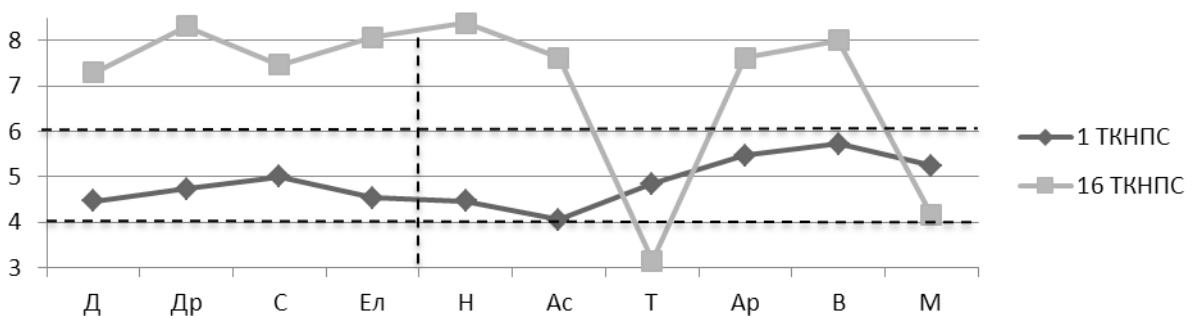
Рис. 2.10. Діаграма усереднених значень показників нейротизму та екстраверсії-інтроверсії студентів із різними ТКПС

Рівень розвитку кожної властивості за методикою FPI-B визначається за трьома рівнями: низьким (1–4 бали), середнім (4–6 балів) та високим

(6–9 балів). Значення кожного показника у розраховані у стандартних балах та представлені середніми значеннями, а також середньоквадратичними відхиленнями для усіх представників виокремлених ТКНПС (додаток Д). Розглянемо індивідуально-психологічні властивості студентів, що визначають своєрідність проявів негативних психічних станів для кожного ТКНПС.

Представники 1-го ТКНПС характеризуються низьким рівнем нейротизму, амбівертністю, гармонійним особистісним профілем – усі ці властивості представлені середніми рівнями вираженості (рис. 2.10 та рис. 2.11), що забезпечує відсутність негативних психічних станів. Для порівняння розглянемо 16-й ТКНПС: для нього притаманні високі рівні вираженості нейротизму та екстраверсії (рис. 2.10), а також високі рівні розвитку усіх емоційно-вольових та соціально-психологічних властивостей, що пояснює появу зазначеного комплексу НПС (рис. 2.11).

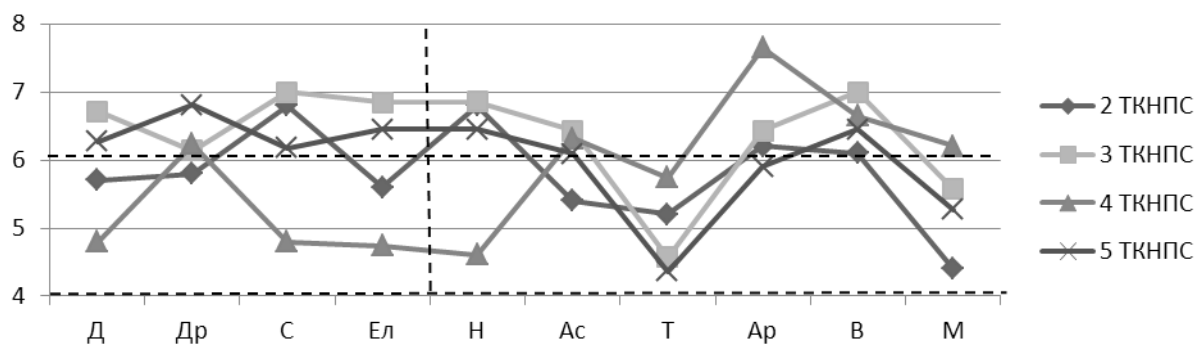
У даній групі комплексуютьвальний стан тривожності суттєво корелює із властивостями: депресивність, сором'язливість, емоційна лабільність, невротичність (відповідно, $\rho=0,820$ при $p\leq 0,05$; $\rho=0,736$, $\rho=0,603$, $\rho=0,616$ при $p\leq 0,05$); стан фрустрації – із властивостями: депресивність, дратівливість, сором'язливість, емоційна лабільність, невротичність (відповідно, $\rho=0,564$ при $p\leq 0,05$; $\rho=-0,341$ при $p\leq 0,01$; $\rho=0,543$ при $p\leq 0,05$; $\rho=0,391$ при $p\leq 0,01$; $\rho=0,411$ при $p\leq 0,05$); стан агресивності – із властивостями: дратівливість, невротичність ($\rho=0,596$ при $p\leq 0,01$; $\rho=0,375$ при $p\leq 0,05$); стан ригідності – із властивостями: депресивність, сором'язливість, емоційна лабільність, невротичність (відповідно, $\rho=0,416$ при $p\leq 0,05$; $\rho=0,502$, $\rho=0,488$, $\rho=0,636$ при $p\leq 0,01$).



Примітка: Д – Депресивність; Др – Дратівливість; С – Сором'язливість; Ел – Емоційна лабільність; Н – Невротичність; Ас – Спонтанна агресивність; Т – Товариськість; Ар – Реактивна агресивність; В – Відкритість; М – Маскулінність.

Рис. 2.11. Діаграми усереднених особистісних профілів студентів 0-ої та IV-ої груп ТКНПС

Розглянемо особистісний профіль студентів I-ої групи ТКНПС з одним негативним станом (рис. 2.12). Студенти усіх типів комплексів НПС за шкалою нейротизму відносяться до нормостеників та амбівертів. Профіль 2-го ТКНПС характеризує студентів із високим рівнем сором'язливості, невротичності, реактивної агресивності та відкритості, що спонукає до виникнення стану тривожності. У 2-му ТКНПС стан тривожності корелює з такими властивостями як депресивність, емоційна лабільність, невротичність ($\rho=0,676$, $\rho=0,738$, $\rho=0,651$ відповідно при $p \leq 0,05$).



Примітка: Д – Депресивність; Др – Дратівливість; С – Сором'язливість; Ел – Емоційна лабільність; Н – Невротичність; Ас – Спонтанна агресивність; Т – Товариськість; Ар – Реактивна агресивність; В – Відкритість; М – Маскулінність

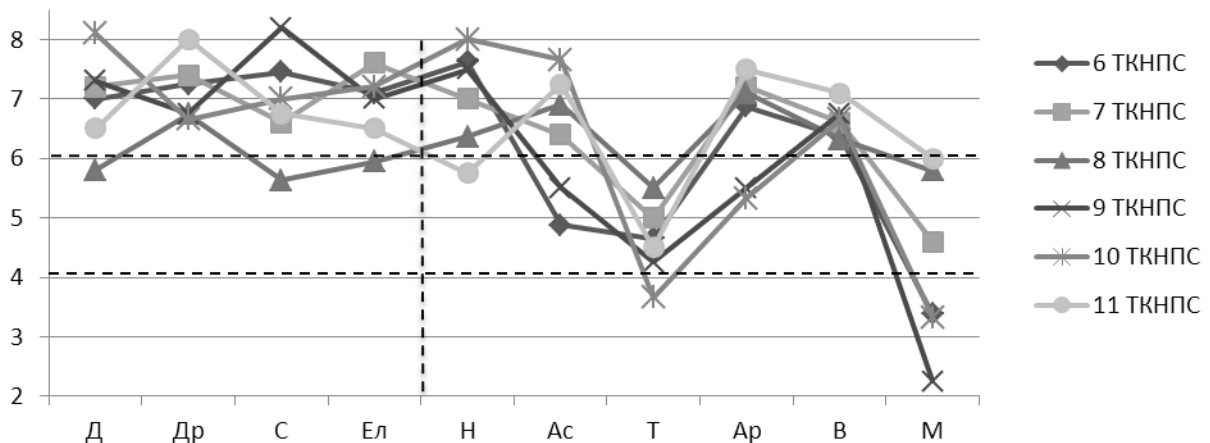
Рис. 2.12. Діаграми усереднених особистісних профілів студентів I-ої групи ТКНПС

Особистісним профілям студентів 3-го та 5-го ТКНПС притаманні високі рівні депресивності, дратівливості, сором'язливості, емоційної лабільності, невротичності, спонтанної агресивності, відкритості та низької товариськості й реактивної агресивності (тільки у 3-му ТКНПС).

У 3-му ТКНПС стан фрустрації корелює із наступними властивостями: депресивність, дратівливість, емоційна лабільність, невротичність, реактивна

агресивність, маскулінність (відповідно, $\rho=0,902$ при $p\leq 0,05$; $\rho=0,808$ при $p\leq 0,01$; $\rho=0,663$, $\rho=0,654$, $\rho=0,693$, $\rho=0,648$ при $p\leq 0,05$). У 5-му ТКНПС стан ригідності корелює із дратівливістю, емоційною лабільністю, невротичністю ($\rho=0,470$, $\rho=0,422$, $\rho=0,525$ відповідно при $p\leq 0,05$). Особистісні властивості студентів із високим рівнем агресивності (4-й ТКНПС) виявляються у дратівливості, спонтанній та реактивній агресивності, маскулінності, відкритості, низькій товариськості; стан агресивності корелює із дратівливістю, реактивною агресивністю, маскулінністю (відповідно, $\rho=0,383$ при $p\leq 0,05$; $\rho=0,411$, $\rho=0,434$ відповідно при $p\leq 0,01$).

Розглянемо II-гу групу ТКНПС (рис. 2.13). Особистісний профіль 6-го та 7-го ТКНПС характеризує студентів як потенційних дискордантів (високий рівень нейротизму) та амбівертів (рис. 2.10). Високі рівні депресивності, дратівливості, сором'язливості, емоційної лабільності, невротичності, реактивної агресивності, спонтанної агресивності (у 7-му ТКНПС), а також низька товариськість сприяють поглибленню тривожності, фрустрації та агресивності у студентів.



Примітка: Д – Депресивність; Др – Дратівливість; С – Сором'язливість; Ел – Емоційна лабільність; Н – Невротичність; Ас – Спонтанна агресивність; Т – Товариськість; Ар – Реактивна агресивність; В – Відкритість; М – Маскулінність.

Рис. 2.13. Діаграми усереднених особистісних профілів студентів II-ї групи ТКНПС

Висока відкритість (і самокритичність) разом із низькими рівнями

спонтанної агресивності (у 6-му ТКНПС) та маскулінності допомагають усвідомлювати свої емоції, змінювати поведінку в залежності від умов та адаптуватися до групових норм. Стан тривожності у 6-му ТКНПС пов'язаний із властивостями сором'язливості та невротичності (відповідно, $\rho=0,775$ при $p\leq 0,01$; $\rho=0,601$ при $p\leq 0,05$), а стан фрустрації із властивостями депресивності та дратівливості ($\rho=0,722$ при $p\leq 0,01$; $\rho=-0,503$ при $p\leq 0,05$).

У 7-му ТКНПС стан фрустрації пов'язаний із такими властивостями як депресивність, дратівливість, емоційна лабільність, невротичність, спонтанна і реактивна агресивність (відповідно, $\rho=0,783$ при $p\leq 0,01$; $\rho=0,813$ при $p\leq 0,05$; $\rho=0,860$ при $p\leq 0,01$; $\rho=0,783$ при $p\leq 0,05$; $\rho=0,803$, $\rho=0,826$ відповідно при $p\leq 0,01$). Стан агресивності корелює із депресивністю, невротичністю, реактивною агресивністю (відповідно, $\rho=0,821$ при $p\leq 0,05$; $\rho=0,718$, $\rho=0,789$ при $p\leq 0,01$).

Студенти 8-го ТКНПС відносяться до амбівертів та нормостеніків, для них притаманні найбільш низькі рівні в цій групі комплексів властивостей: депресивності, сором'язливості, емоційної лабільності та високі рівні дратівливості, відкритості, невротичності, спонтанної і реактивної агресивності. Стан агресії у 8-му ТКНПС корелює з властивостями депресивності, дратівливості, реактивної агресивності, маскулінності ($\rho=-0,321$, $\rho=0,369$, $\rho=0,337$ при $p\leq 0,05$; $\rho=0,751$ при $p\leq 0,01$). Стан ригідності пов'язаний із дратівливістю, сором'язливістю, спонтанною та реактивною агресивністю (відповідно, $\rho=0,366$ при $p\leq 0,05$; $\rho=0,513$, $\rho=0,474$, $\rho=0,424$ при $p\leq 0,01$).

У особистісних профілях студентів 9, 10 та 11-го ТКНПС (рис. 2.13) виявлені високі показники нейротизму та екстраверсії (9-й ТКНПС – амбіверти), а також високі рівні розвитку усіх властивостей емоційно-вольової сфери: депресивності, дратівливості, сором'язливості, емоційної лабільності. 9-й ТКНПС (висока тривожність та ригідність) характеризується низькими показниками спонтанної і реактивної агресивності, товарищескості, маскулінності, відкритості та високою невротичністю; стан тривожності при цьому корелює із депресивністю, сором'язливістю, емоційною лабільністю, невротичністю, реактивною агресивністю ($\rho=0,747$, $\rho=0,736$, $\rho=0,758$, $\rho=0,868$,

$\rho=0,847$ відповідно при $p \leq 0,05$), а стан ригідності – з властивостями сором'язливості, депресивності, емоційної лабільності, невротичності ($\rho=0,732$, $\rho=0,731$, $\rho=0,832$, $\rho=0,836$ відповідно при $p \leq 0,05$).

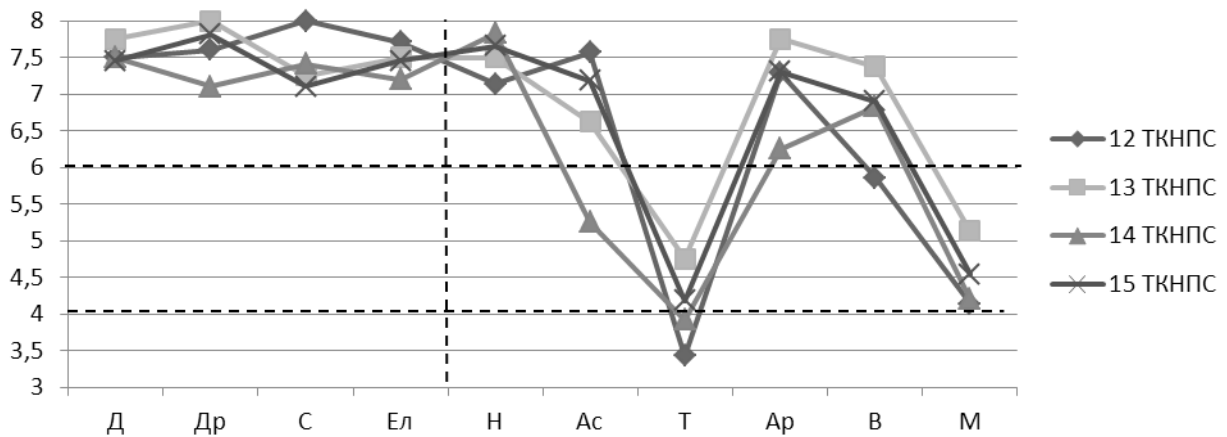
Для студентів 10-го ТКНПС характерні відкритість і високий рівень розвитку невротичності та спонтанної агресивності; стан фрустрації корелює із депресивністю, сором'язливістю, емоційною лабільністю, невротичністю, спонтанною агресивністю ($\rho=0,859$, $\rho=0,867$, $\rho=0,891$, $\rho=0,852$, $\rho=0,866$ відповідно при $p \leq 0,05$), а стан ригідності – із властивостями депресивності, емоційної лабільності, невротичності, спонтанної агресивності, відкритості ($\rho=0,851$, $\rho=0,865$, $\rho=0,853$, $\rho=0,876$, $\rho=-0,867$ відповідно при $p \leq 0,05$).

В 11-му ТКНПС яскраво проявляються спонтанна та реактивна агресивність, відкритість і низька товарицькість, що сприяє агресивному поведженню з оточуючими, небажанню зрозуміти позицію іншої людини. Стан тривожності пов'язаний із наступними властивостями: дратівливість, сором'язливість, невротичність, спонтанна агресивність, товарицькість, реактивна агресивність (відповідно, $\rho=0,726$, $\rho=-0,744$, $\rho=0,787$, $\rho=-0,879$, $\rho=0,728$, $\rho=0,811$ при $p \leq 0,05$), а стан агресивності – із дратівливістю, сором'язливістю, невротичністю, товарицькістю, реактивною агресивністю, відкритістю (відповідно, $\rho=0,801$, $\rho=-0,775$, $\rho=0,732$, $\rho=0,736$, $\rho=0,811$, $\rho=-0,823$ при $p \leq 0,05$).

Перейдемо до розгляду III-ї групи комплексів НПС (рис. 2.14). У даній групі представники всіх ТКНПС характеризуються високим нейротизмом та амбівертністю, крім 13-го ТКНПС, у якому студенти відносяться до потенційних екстравертів. При цьому високий рівень вираженості емоційно-вольових властивостей – депресивності, дратівливості, сором'язливості, емоційної лабільності, та соціально-психологічних – невротичності, спонтанної агресивності (крім 14-го ТКНПС), реактивної агресивності, відкритості (крім 12-го ТКНПС), а також низька товарицькість підсилюють прояв і сприяють розвитку декількох НПС у студентів.

Розглянемо кореляційні зв'язки в даній групі. У 12-му ТКНПС стан

тривожності корелює із дратівливістю, сором'язливістю, емоційною лабільністю, невротичністю, спонтанною та реактивною агресивністю, відкритістю (відповідно, $\rho=0,577$, $\rho=0,672$, $\rho=0,715$, $\rho=0,618$ при $p \leq 0,05$, $\rho=0,682$ при $p \leq 0,01$, $\rho=0,558$, $\rho=0,590$ при $p \leq 0,05$); стан фрустрації – із депресивністю, емоційною лабільністю, невротичністю, спонтанною агресивністю, реактивною агресивністю, відкритістю (відповідно, $\rho=0,542$, $\rho=0,561$, $\rho=0,588$, $\rho=-0,587$, $\rho=0,591$, $\rho=0,616$ при $p \leq 0,05$); стан агресії – з емоційною лабільністю, невротичністю, спонтанною агресивністю, реактивною агресивністю ($\rho=0,548$, $\rho=0,645$, $\rho=-0,593$, $\rho=0,618$ відповідно при $p \leq 0,05$).



Примітка: Д – Депресивність; Др – Дратівливість; С – Сором'язливість; Ел – Емоційна лабільність; Н – Невротичність; Ас – Спонтанна агресивність; Т – Товариськість; Ар – Реактивна агресивність; В – Відкритість; М – Маскулінність.

Рис. 2.14. Діаграми усереднених особистісних профілів студентів III-ої групи ТКНПС

У 13-му ТКНПС стан фрустрації пов'язаний із властивостями депресивності, невротичності, спонтанної агресивності ($\rho=0,577$, $\rho=0,599$ при $p \leq 0,05$, $\rho=-0,730$ при $p \leq 0,01$); стан агресії – із властивостями дратівливості, сором'язливості, товариськості, реактивної агресивності, відкритості (відповідно, $\rho=0,560$, $\rho=-0,596$, $\rho=0,510$, $\rho=0,500$, $\rho=0,522$ при $p \leq 0,05$); стан ригідності – з властивостями сором'язливості, товариськості, відкритості, маскулінності (відповідно, $\rho=-0,820$, $\rho=0,671$, $\rho=0,634$ при $p \leq 0,01$, $\rho=-0,500$ при $p \leq 0,05$).

У 14-му ТКНПС стан тривожності пов'язаний із властивостями сором'язливості, невротичності, спонтанної агресивності, відкритості (відповідно, $\rho=0,497$, $\rho=0,396$, $\rho=-0,485$ при $p\leq 0,05$, $\rho=-0,599$ при $p\leq 0,01$); стан фрустрації – із депресивністю, сором'язливістю, емоційною лабільністю, невротичністю, спонтанною та реактивною агресивністю (відповідно, $\rho=0,408$, $\rho=0,413$, $\rho=0,444$, $\rho=0,400$, $\rho=0,457$, $\rho=0,493$ при $p\leq 0,05$); стан ригідності – із емоційною лабільністю, реактивною агресивністю, відкритістю (відповідно, $\rho=0,396$ при $p\leq 0,05$, $\rho=0,576$ при $p\leq 0,01$, $\rho=-0,447$ при $p\leq 0,05$).

У 15-му ТКНПС стан тривожності корелює із такими властивостями, як дратівливість, невротичність, товарицькість ($\rho=0,501$, $\rho=0,412$, $\rho=0,499$ при $p\leq 0,05$); стан агресії зв'язаний із властивостями депресивності, емоційної лабільності, невротичності, реактивної агресивності (відповідно, $\rho=-0,464$ при $p\leq 0,05$, $\rho=0,697$, $\rho=0,636$, $\rho=0,548$ при $p\leq 0,01$); стан ригідності – із сором'язливістю, невротичністю, відкритістю ($\rho=0,525$, $\rho=0,522$, $\rho=-0,557$ при $p\leq 0,05$).

Отже, загальна кількість студентів із негативними психічними станами (разом I, II, III, IV групи ТКНПС) складає 82,56%. При цьому низькі рівні нейротизму (потенційні конкорданти) характерні для 0-ої групи; представники I-ої групи ТКНПС є нормостеніками; високі ж рівні нейротизму притаманні студентам II-ої (крім 7-го та 8-го ТКНПС), III-ої та IV-ої груп ТКНПС. За властивістю екстравертованості серед студентів домінують амбіверти (91,28%); невелику частку складають потенційні екстраверти (8,72%).

Серед обстежених студентів найбільш поширеними особистісними властивостями є висока дратівливість (80%) і середня товарицькість (76,92%), тобто для продіагностованих студентів характерні нестійкість емоційного стану зі схильністю до афективного реагування та невисока соціальна активність (що також відповідає амбівертності). Переважання серед студентів відкритості (73,85%), високої реактивної агресивності (72,3%) та невротичності (64,1%) свідчать про щирість їх відповідей, схильність до довірливої взаємодії з оточуючими, високий рівень самокритичності з тенденцією до агресивного

реагування на соціальне оточення; у той же час невротизація за астенічним типом може вказувати на виникнення соматичних порушень. Наступними за поширеністю проявляються властивості сором'язливості (56,91%), спонтанної агресивності (55,9%), депресивності (54,35%), емоційної лабільності (54,35%), що свідчить про стресове реагування на звичайні ситуації, ознаки депресії, скутість, тривожність, невпевненість, нестійкість емоційного стану, часті коливання настрою, імпульсивність, прояви неконтрольованої агресії, підвищену збудливість та дратівливість.

Наявність оригінальної структури кореляційних зв'язків між особистісними властивостями та НПС у кожному типі комплексу студентів, підтверджує необхідність проведення досліджень цих психічних станів саме у комплексах. Експериментальне дослідження індивідуально-психологічних властивостей студентів свідчить про своєрідність, неповторність особистісного профілю у кожному ТКНПС, що взаємозумовлене унікальністю актуалізації набору НПС. Серед загальних тенденцій усереднених особистісних профілів у виокремлених групах ТКНПС можна виокремити наступні.

Студенти 0-ої групи ТКНПС характеризуються гармонійним особистісним профілем – тут спостерігаються середні рівні вираженості як емоційно-вольових, так і соціально-психологічних властивостей, низькі рівні нейротизму та амбівертності.

Представники I-ої групи ТКНПС є нормостениками та амбівертами, особистісні профілі кожного ТКНПС даної групи є своєрідними, вони наочно відрізняються один від одного, є індивідуальними та неповторними за загальним контуром та знаходяться в межах 4–7 стенів, але високі рівні розвитку емоційно-вольових властивостей (6–7 стенів) відбиваються у прояві певного негативного психічного стану.

Усереднені особистісні профілі II-ої, III-ої та IV-ої груп ТКНПС за загальним контуром є подібними – спостерігається знижена товариськість та маскуліність. Підвищення інтенсивності прояву особистісних властивостей взаємозумовлює збільшення кількості НПС у студентів: розвиток даних

властивостей у представників II-ої групи виявляється в межах 6–8 стенів, III-ої групи – 7–8 стенів, а студенти IV-ої групи характеризуються високими рівнями розвитку всіх емоційно-вольових та соціально-психологічних властивостей, найнижчими рівнями товариськості та маскулінності, при цьому показники деяких із таких властивостей перевищують позначку у 8 стенів.

Аналогічні тенденції простежуються й в особливостях прояву нейротизму та екстраверсії у групах ТКНПС: 0-ва група студентів характеризується низьким рівнем нейротизму та амбівертністю; I-а група ТКНПС студентів є нормостениками та амбівертами; II-а група характеризується різними сполученнями нейротизму та екстраверсії у ТКНПС від нормостеніків до високих рівнів нейротизму та від амбівертів до високого рівня екстраверсії; представники III-ої групи виявляють високі рівні нейротизму та є амбівертами, (тільки у 13-му ТКНПС діагностується потенційна екстраверсія), а студенти IV-ої групи ТКНПС характеризуються високими рівнями розвитку нейротизму та екстраверсії, що відбивається у високих рівнях інтенсивності прояву усіх без виключення негативних психічних станів.

Таким чином, на основі аналізу кореляційних зв'язків та усереднених особистісних профілів студентів виокремлених груп ТКНПС можна стверджувати, що підвищення середніх значень рівнів розвитку досліджених властивостей зумовлює збільшення кількості НПС у студентів; крім того, аналіз кореляційних зв'язків вказує на збільшення кількості зв'язків між негативними психічними станами високого рівня вираженості та особистісними властивостями студентів при зростанні кількості таких станів у групах ТКНПС.

2.3.2 Дослідження локусу контролю студентів з негативними психічними станами

Локалізація контролю над подіями, що відбуваються, визначає особливості системи ставлень індивіда до соціального оточення, ступінь

самоусвідомлення і суб'єктності при побудові планів подальшого життя та прийнятті відповідальності за свої рішення і вчинки. Спрямованість локусу контролю регулює ступінь активності особистості у висуванні та досягненні мети, незалежність власних оцінок та системи цінностей, самостійність у визначенні шляхів і засобів досягнення поставлених цілей.

Інтернальний локус контролю сприяє самореалізації та гармонійному особистісному розвитку студентів, стимулює розвиток механізмів самоусвідомлення, рефлексії та самоконтролю. Інтернальність сприяє ефективному як подоланню НПС студентами, так і попередженню їх виникнення, спрямуванню їх у конструктивний напрямок функціонування, розвитку здатності об'єктивно оцінювати власний вплив та вплив ситуації на виникнення таких станів, знаходженню реальних шляхів виходу зі складних, конфліктних ситуацій у відповідності із власними можливостями та домаганнями. Однак, тотальний контроль та відповідальність за усі недоліки та невдачі негативно позначаються на стабільності емоційної сфери студентів, створюють підґрунтя психологічної напруженості, скутості, сприяють виникненню широкого спектра негативних психічних станів.

Екстернальний локус контроль спонукає до виникнення внутрішніх суперечностей та конфліктів, нестійкості самовідношення та самооцінки, невизначеності, ситуативності поведінки, залежності від обставин, поглядів і очікувань оточуючих людей. Усе це, в свою чергу, створює передумови для розвитку негативних психічних станів у студентів, заважає реально оцінити власний вклад у їх виникнення, зумовлює нездатність долати такі стани самостійно.

Для діагностики локусу контролю була використана «Методика діагностики рівня суб'єктивного контролю» Дж. Роттера у адаптації Є. Ф. Бажина, С. А. Голинкіної, О. М. Еткінда [148, с. 288-297]. Методика містить 44 твердження, ступінь погодження з якими оцінюється за 6-бальною шкалою (від -3 до +3). Методика передбачає отримання балів за 7 шкалами, які потім переводяться у стандартні оцінки (стени). Згідно з нею, нормою є оцінка,

яка відповідає 5,5 стеном; відхилення ж у бік понад 5,5 свідчить про інтернальний локус контролю у відповідних ситуаціях, а у бік менше 5,5 стеном – про екстернальний його тип.

На рис. 2.15 представлені діаграми усереднених профілів локусу контролю для 0-ої та IV-ої групи за 7 шкалами (додаток Е), що визначають інтернальність у наступних сферах: 1 – загальна інтернальність (ЗІ); 2 – інтернальність у сфері досягнень (Ід); 3 – інтернальність у сфері невдач (Ін); 4 – інтернальність у сфері сімейних відносин (Іс); 5 – інтернальність у сфері виробничих відносин (Ів); 6 – інтернальність у сфері міжособистісних відносин (Ім); 7 – інтернальність у сфері здоров'я та хвороб (Із).

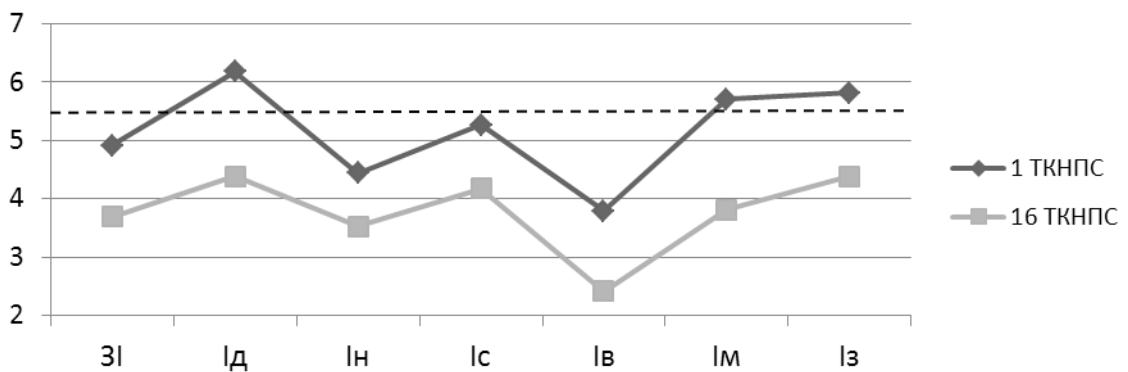


Рис. 2.15. Діаграми усереднених профілів локусу контролю студентів 0-ої та IV-ої груп ТKNПC

Студенти зазначених груп за загальним показником інтернальності (ЗІ) характеризуються переважно як екстернали, що відповідає їх віковим особливостям. Студенти, для яких не характерні НПС високого рівня, у середньому виявляють високий рівень суб'єктивного контролю над емоційно позитивними подіями та ситуаціями (Ід: $6,18 \pm 1,18$); вони вважають, що здатні контролювати неформальні відносини з іншими людьми (Ім: $5,71 \pm 1,62$); вважають себе відповідальними за власне здоров'я (Із: $5,82 \pm 1,54$). Крім того, для студентів IV-ої групи ТKNПC показники за усіма зазначеними шкалами відповідають низьким рівням суб'єктивного контролю.

Кореляційні зв'язки для цієї та наступних груп досліджувались за трьома

показниками: загальної інтернальності, інтернальності у сфері досягнень та невдач. Для IV-ої групи ТКНПС виявлені наступні високо значущі ($p \leq 0,05$) негативні зв'язки відповідно ЗІ, Ід, Ін: з тривожністю (відповідно, $\rho = -0,627$; $\rho = -0,649$; $\rho = -0,680$); з фрустрацією ($\rho = -0,621$; $\rho = -0,621$; $\rho = -0,570$); з ригідністю ($\rho = -0,682$; $\rho = -0,449$; $\rho = -0,738$); Ін з агресивністю ($\rho = -0,416$). Наявність таких зв'язків, на нашу думку, є результатом дії механізму «захисної екстернальності» від негативних психічних станів.

На рис. 2.16 представлені діаграми усереднених профілів показників локусу контролю студентів I-ої групи ТКНПС (додаток Е). В цій групі інтернальність у сфері досягнень спостерігається у студентів 2-го, 4-го та 5-го ТКНПС, тоді як студентів із високим рівнем фрустрації – цей показник є низьким, що свідчить про екстернальність локусу контролю ($4,72 \pm 1,69$). Екстернальними для усіх студентів даної групи є показники за шкалами: загальна інтернальність, інтернальність у сфері невдач, сімейних та виробничих відносин.

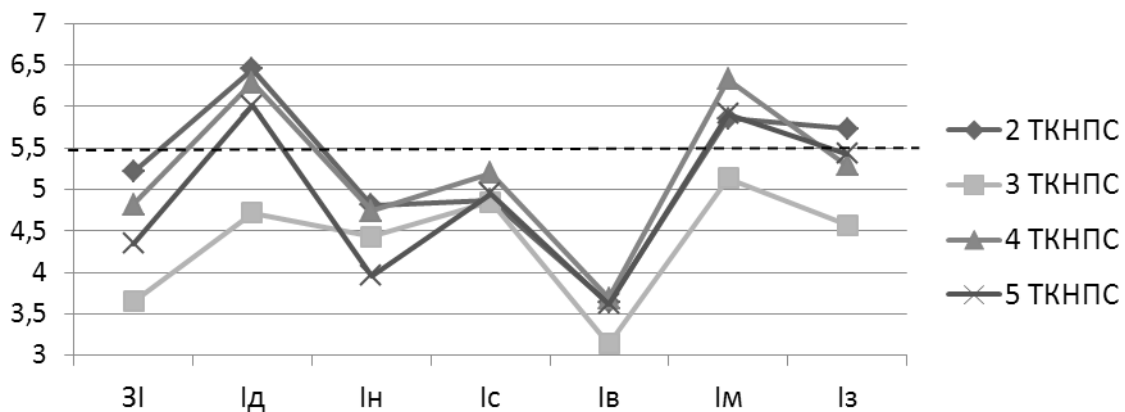


Рис. 2.16. Діаграми усереднених профілів локусу контролю студентів I-ої групи ТКНПС

У сфері міжособистісних стосунків найбільш низький показник ($5,14 \pm 1,63$) спостерігається також у групі студентів з високою фрустрацією. Тільки студенти з високим рівнем тривожності покладаються на свої дії у випадку хвороби, а всі інші представники цієї групи сподіваються на допомогу оточуючих. У даній групі значущі кореляційні зв'язки спостерігаються тільки у

3-му ТКНПС з високим рівнем фрустрації: $\rho=-0,806$ при $p\leq 0,01$; $\rho=-0,545$ при $p\leq 0,05$; $\rho=-0,693$ при $p\leq 0,01$.

На рис. 2.17 (додаток Е) представлені діаграми усереднених профілів показників локусу контролю студентів II-ої групи. У представників цієї групи спотерігаються екстернальні показники локусу контролю для усіх шкал, крім шкали інтернальності у сфері міжособистісних відносин для осіб із 8-го ТКНПС ($5,92\pm 1,24$). Найбільш низькі показники за основними трьома шкалами ЗІ, Ід, Ін виявлено у студентів з високими рівнями тривожності та фрустрації (6-ий ТКНПС).

Високозначущі кореляційні зв'язки встановлені у всіх типах ТКНПС зазначеної групи. У 6-му ТКНПС тривожність негативно корелює із показниками: за шкалою ЗІ – $\rho=-0,537$ при $p\leq 0,05$; за шкалою Ід – $\rho=-0,671$ при $p\leq 0,01$. У 7-му ТКНПС із показниками шкал ЗІ та Ід негативно корелюють показники фрустрації ($\rho=-0,949$; $\rho=-0,894$ при $p\leq 0,01$; агресивності ($\rho=-0,821$; $\rho=-0,947$ при $p\leq 0,01$). У 8-му ТКНПС інтернальність у сфері досягнень обернено пов'язана з агресивністю ($\rho=-0,373$ при $p\leq 0,05$), а загальна інтернальність – з ригідністю ($\rho=-0,389$ при $p\leq 0,05$).

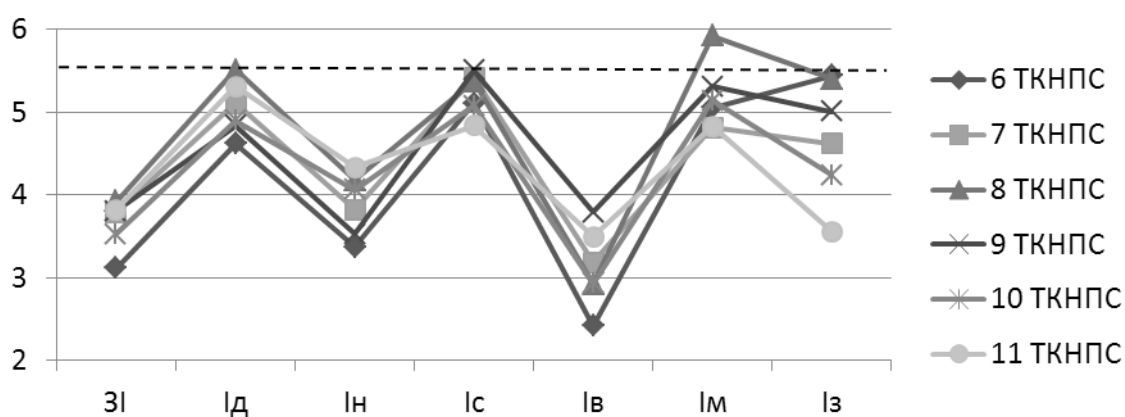


Рис. 2.17. Діаграми усереднених профілів локусу контролю студентів II-ої групи ТКНПС

III-я група ТКНПС (рис. 2.18 та додаток Е) цілком за усіма шкалами представлена екстернальними показниками локусу контролю. Так, негативні кореляційні зв'язки між загальною інтернальністю та тривожністю,

фрустрацією наявні у 12-му ТКНПС ($\rho=-0,866$; $\rho=-0,588$ відповідно при $p\leq 0,01$); інтернальністю у сфері досягнень та: тривожністю ($\rho=-0,692$ при $p\leq 0,01$) у 12-му ТКНПС; ригідністю ($\rho=-0,852$ при $p\leq 0,01$) у 13-му ТКНПС; фрустрацією ($\rho=-0,408$ при $p\leq 0,05$) у 14-му ТКНПС; тривожністю ($\rho=-0,437$ при $p\leq 0,05$) у 14-му ТКНПС. Зв'язок інтернальності у сфері невдач виявляється: у 12-му ТКНПС з агресивністю ($\rho=-0,545$ при $p\leq 0,05$); у 13-му ТКНПС із фрустрацією ($\rho=-0,569$ при $p\leq 0,05$).

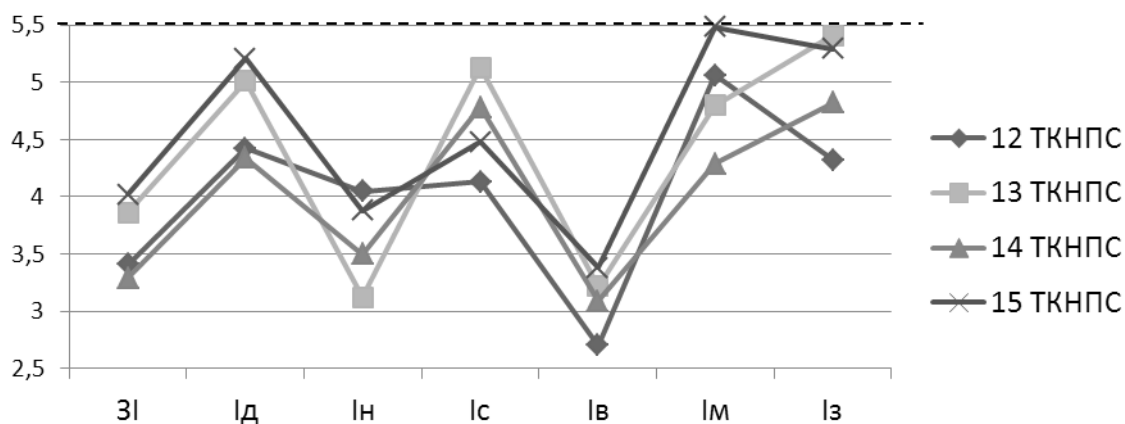


Рис. 2.18. Діаграми усереднених профілів локусу контролю студентів III-ої групи ТКНПС

Результати експериментального дослідження свідчать про те, що за середнім загальним показником суб'єктивного контролю продіагностовані студенти відносяться до екстерналів, тобто вони здебільшого не бачать можливості своїми діями впливати на значущі події у своєму житті та окремі складові у сфері невдач, сімейних та виробничих відносин. Студенти ж, у яких не виявлені НПС високого рівня чи виявлений лише один такий стан (крім стану фрустрації високого рівня) вважають, що більшість позитивних подій та ситуацій у сфері досягнень та міжособистісних відносин є результатом їх власних зусиль. Для цих студентів характерна й подібність у профілях суб'єктивного контролю.

Студенти з одним негативним станом характеризуються високим рівнем відповідальності при досягненні успіхів, але причини невдач знаходять у зовнішніх обставинах. Особи з високим рівнем фрустрації проявляють

екстернальний локус контролю за усіма шкалами. Саме низька відповідальність, безініціативність, нездатність аналізувати наслідки своїх дій, пасивність сприяє формуванню станів фрустрації. Тому, такі студенти потребують корекції суб'єктивного контролю при подоланні перешкод.

У студентів з двома негативними станами рівень локусу контролю за всіма сферами є екстернальним, крім одного виключення: стани фрустрації у поєднанні з тривожністю характеризуються підвищенням рівня екстернальності. У всіх ТКНПС виявлені взаємозв'язки показників суб'єктивного контролю з негативними психічними станами та індивідуальна структура таких зв'язків в кожному ТКНПС.

Для студентів з комплексом із трьох та чотирьох НПС високого рівня прояву притаманний екстернальний локус контролю, що виконує функцію «захисної екстернальності» для збереження їх самоповаги та підтримання самооцінки у студентів. Домінування НПС дезорганізовує діяльність таких студентів, знижує мотиви самоусвідомлення, саморозвитку, позбавляє відчуття контролю над подіями власного життя, впевненості у собі і, як наслідок, такі особи покладаються переважно на зовнішні обставини.

Отже, при аналізі взаємозв'язків локусу контролю з негативними психічними станами прослідковуються різноманітні негативні кореляційні зв'язки, що, з одного боку, може свідчити про прояв дії механізму «захисної екстернальності», а з іншого боку, про те, що підвищення рівня суб'єктивного контролю у різних сферах життєдіяльності допомагає знизити рівень розвитку зазначених станів.

2.4 Особливості мотивації досягнень студентів з різними типами комплексів НПС

Мотивація як провідний чинник регуляції активності особистості, що спрямовує поведінку та діяльність студентів, відіграє одну з головних ролей у процесі становлення та адаптації до навчальної діяльності. Особливості

мотивації пов'язані з емоційно-смісловою сферою та впливають на характер виникнення психічних станів, що спонукають до діяльності та супроводжують її. У якості мотивів можуть виступати потреби, інтереси, здібності, цінності, переконання, настановлення тощо. Мотивація визначає особливості виникнення та перебігу психічних станів, що супроводжують діяльність. Вона може бути позитивною – мотивація досягнення успіху та негативною – мотивація уникнення невдач. Висока позитивна мотивація, у свою чергу, може бути компенсаторним фактором за умови відсутності високих спеціальних здібностей та запасу необхідних знань, умінь, навичок, сприяючи формуванню позитивних психічних станів у процесі навчальної діяльності та відповідних властивостей особистості.

В основі зазначеної мотивації до успіху лежить потреба у досягненні успіху і спрямованість на одержання позитивного, конструктивного результату, досягнення власних цілей, особистисних досягнень, викликана позитивними станами та сприяє закріпленню відповідних властивостей особистості. Мотивація уникнення невдач найчастіше викликана страхом невдачі, покарання, невпевненістю у досягненні поставленої мети, песимістичними очікуваннями щодо результатів і наслідків діяльності, супроводжується НПС та підвищує рівень емоційної нестабільності студентів [151].

На даному етапі метою було дослідження особливостей мотивації досягнення студентами із різними ТКНПС. Для цього були використані «Методику діагностики особистості на мотивацію до успіху» та «Методику діагностики на мотивацію до уникнення невдач» Т. Елерса [148, с. 626–632]. Згідно з даними методиками, рівень мотивації відноситься до середнього при показниках у 10–16 балів, високий рівень мотивації складає інтервал 17–20 балів. Коефіцієнти кореляції розраховувались методом рангової кореляції Спірмена («SPSS 18.0»).

Результати дослідження мотивації досягнення успіху та уникнення невдачі у студентів із відсутністю виражених негативних психічних станів (0-ва група) показали, що в даній групі спостерігаються помірно високі рівні

мотивації досягнення успіху ($16,76 \pm 2,26$) та уникнення невдачі ($16,74 \pm 2,21$), що відповідає загальній збалансованості мотивів досягнення (рис. 2.19).

Для IV-ої групи студентів діагностований середній рівень мотивації до успіху ($13,15 \pm 2,91$) та високий рівень мотивації до уникнення невдач ($17,54 \pm 2,70$) (рис. 2.19).

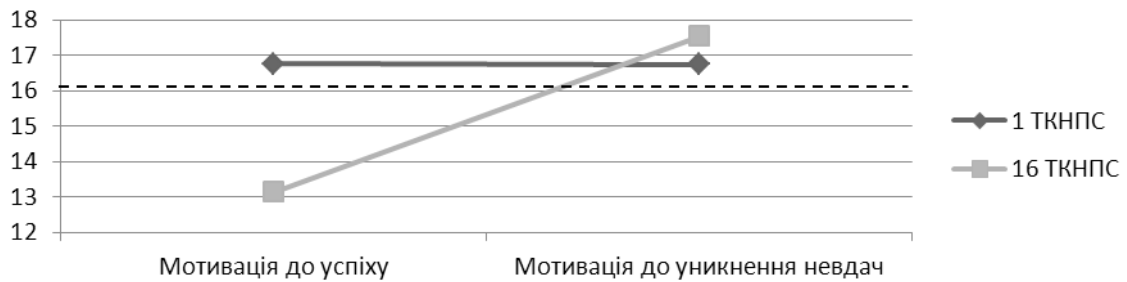


Рис. 2.19. Діаграми усереднених профілів мотивації студентів 0-ої та IV-ої груп ТКНПС

При дослідженні кореляційних зв'язків виявлено позитивні значущі зв'язки мотивації до уникнення невдач із високими рівнями тривожності, фрустрації та ригідності ($\rho=0,758$; $\rho=0,624$ при $p \leq 0,01$; $\rho=0,310$ при $p \leq 0,05$); а мотивації до успіху – з високим рівнем ригідності ($\rho=0,379$ при $p \leq 0,05$).

Усереднені профілі рівнів мотивації I-ої групи ТКНПС представлені на рис. 2.20. Можемо бачити, що рівні мотивації до успіху для усіх ТКНПС цієї групи знаходяться у межах високих значень, причому найвищий середній рівень мотивації до успіху характерний для студентів із високим рівнем агресивності ($18,60 \pm 3,95$), трохи нижчий середній рівень мотивації до успіху спостерігається у студентів із високим рівнем тривожності ($18,03 \pm 3,56$), ригідності ($17,45 \pm 3,11$) та фрустрації ($16,86 \pm 3,39$).

У студентів з високим рівнем тривожності виявлено домінуючий високий рівень мотивації до уникнення невдач ($19,60 \pm 2,89$). Середні рівні мотивації до уникнення невдач спостерігаються у осіб із високими рівнями ригідності ($16,45 \pm 2,66$), фрустрації ($15,43 \pm 2,96$) та агресивності ($12,48 \pm 2,01$). Загалом, студентам 3-го, 4-го та 5-го ТКНПС притаманна домінуюча мотивація до успіху.

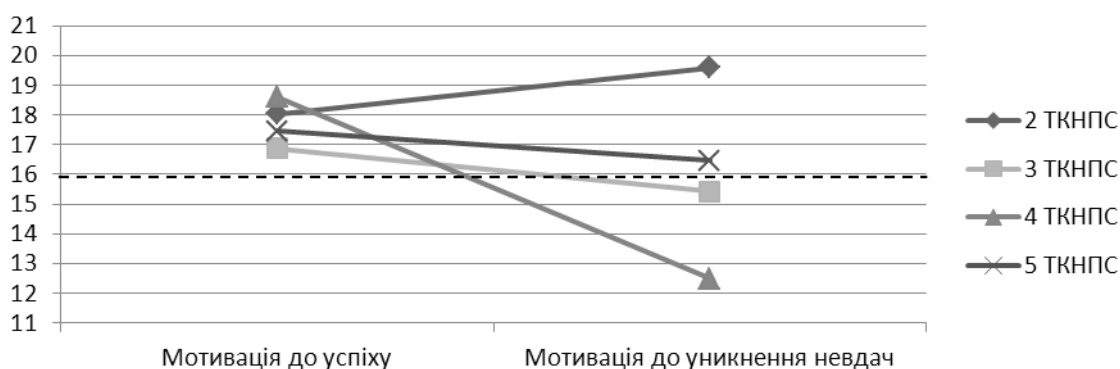


Рис. 2.20. Діаграми усереднених профілів мотивації студентів I-ї групи ТКНПС

У 2-му ТКНПС відзначається значущий кореляційний зв'язок між високим рівнем мотивації до уникнення невдач та тривожністю ($\rho=0,791$ при $p\leq 0,01$); у 3-му ТКНПС – між мотивацією до досягнення успіху та фрустрацією ($\rho=0,548$ при $p\leq 0,05$). У 4-му ТКНПС високий рівень агресивності негативно корелює з низьким рівнем мотивації до уникнення невдач ($\rho=-0,429$ при $p\leq 0,05$); а для 5-го ТКНПС значущих кореляційних зв'язків не виявлено.

Розглянемо II-гу групу ТКНПС (рис. 2.21). Домінуючі високі рівні мотивації до успіху характерні для усіх її представників ТКНПС, окрім студентів 6-го ТКНПС (із високими рівнями тривожності та фрустрації). У студентів 6-го та 9-го ТКНПС спостерігається високий рівень страху невдач (такі студенти переживають стан тривоги високого рівня у поєднанні з високим рівнем ригідності чи фрустрації).

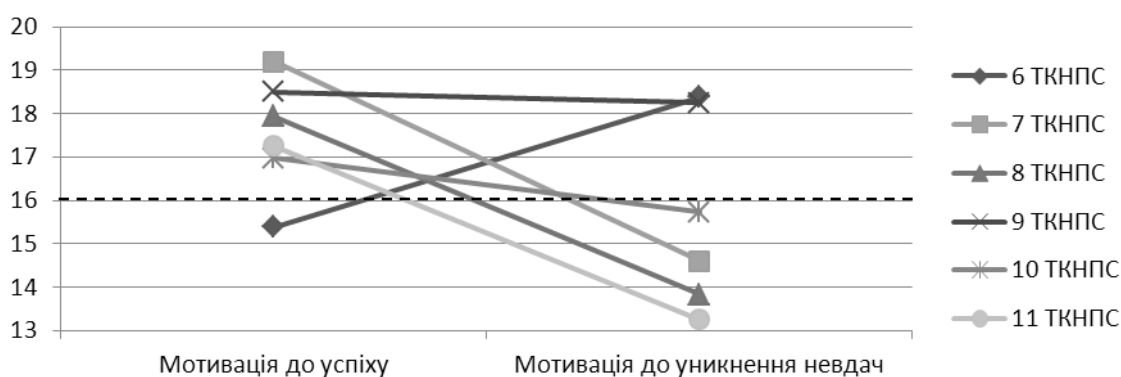


Рис. 2.21. Діаграми усереднених профілів мотивації студентів II-ї групи ТКНПС

У всіх інших представників цієї групи виявлено середній рівень страху невдач. Найбільш низькі рівні мотивації до уникнення невдач відмічаються у студентів, які переживають стан агресії високого рівня у поєднанні з іншими негативними станами (7-й, 8-й, 11-й ТКНПС).

Значущі кореляційні зв'язки мотивації до успіху виявлені у наступних ТКНПС: у 7-му та 8-му ТКНПС – з агресивністю ($\rho=0,667$; $\rho=0,340$ при $p\leq 0,05$); у 9-му та 11-му ТКНПС – з тривожністю ($\rho=0,707$ при $p\leq 0,05$; $\rho=0,833$ при $p\leq 0,01$). Значущі кореляційні зв'язки страху невдач виявлені у наступних студентів: 6-го ТКНПС із тривожністю ($\rho=0,700$ при $p\leq 0,01$); 8-го ТКНПС з агресивністю ($\rho=-0,409$ при $p\leq 0,05$); 8-го та 9-го ТКНПС з ригідністю ($\rho=-0,364$; $\rho=-0,632$ при $p\leq 0,05$).

На рис. 2.22 представлені усереднені профілі рівнів мотивації для студентів III-ої групи ТКНПС. Як бачимо, високі рівні мотивації до успіху характеризують осіб 12-го та 15-го ТКНПС. Ці групи студентів поєднують високі рівні тривожності та агресивності. При цьому, середні рівні мотивації виявляються у студентів, які одночасно переживають стан фрустрації та ригідності високого рівня (13-й та 14-й ТКНПС). Страх невдачі в цій групі спостерігається у всіх студентів із високим рівнем тривожності (12-й, 14-й, 15-й ТКНПС). А у 13-му ТКНПС мотивація до уникнення невдач має середній рівень.

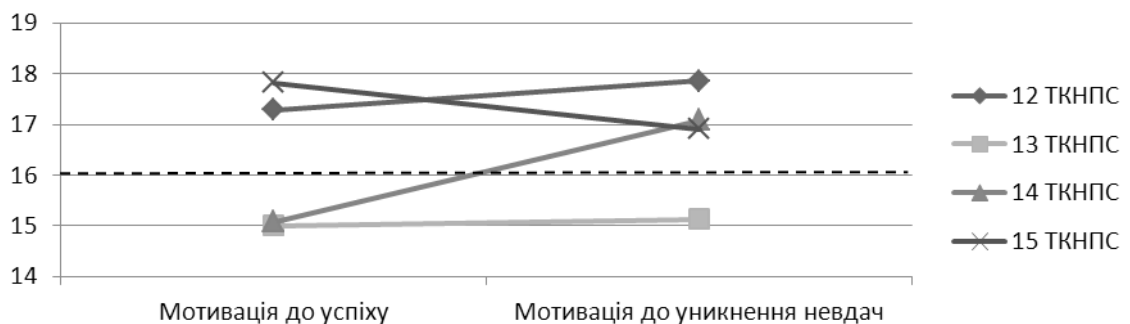


Рис. 2.22. Діаграми усереднених профілів мотивації студентів III-ої групи ТКНПС

Значущі кореляційні зв'язки мотивації до успіху відмічаються у наступних ТКНПС: у 12-му – із тривожністю ($\rho=0,721$ при $p\leq 0,01$); у 14-му –

з фрустрацією та ригідністю ($\rho=0,837$; $\rho=0,600$ відповідно при $p\leq 0,01$); у 15-му – з тривожністю та фрустрацією ($\rho=0,435$; $\rho=0,418$ відповідно при $p\leq 0,01$). Зв'язок мотивації до уникнення невдач зі станом фрустрації притаманий тільки 13-му ТКНПС ($\rho=0,630$ при $p\leq 0,05$).

Отже, усереднені профілі мотивації досягнень у всіх досліджених ТКНПС мають суттєві відмінності. Звертає на себе увагу те, що у студентів спостерігається тільки два рівні прояву мотивації досягнення успіху та уникнення невдач: середній рівень мотивації до успіху характеризує 25,63% студентів, а високий рівень притаманий для 74,37%, що в цілому характерно для даного віку. У той же час середні рівні мотивації до уникнення невдач відзначаються у 57,96% студентів і високий рівень, відповідно, у 42,04% студентів.

Збалансованість мотивації досягнення успіху та уникнення невдач (0-ва група) слугує вагомим підґрунтям відсутності НПС у студентів. Тоді як, домінування високого рівня мотивації до уникнення невдач характерно для студентів із комплексом усіх негативних станів високого рівня розвитку (IV-а група). В той же час, для інших груп ТКНПС найчастіше спостерігається домінування мотивації досягнення успіху.

Найбільш високі рівні мотивації до уникнення невдач (>18 балів) частіше констатуються у студентів, які переживають стан тривожності високого рівня (2-й ТКНПС), а також при поєднанні високої тривожності з ригідністю (9-й ТКНПС) або з фрустрацією (6-й ТКНПС). Середні рівні мотивації до уникнення невдач здебільшого характеризують осіб із високим рівнем агресивності у різних її поєднаннях з іншими НПС високого рівня. Середні рівні мотивації до успіху відмічені у студентів 6-го, 13-го, 14-го та 16-го ТКНПС, для яких спільним є стан фрустрації високого рівня.

Зв'язок мотивації досягнень з розвитком негативних психічних станів високого рівня підтверджується наявністю значущих кореляційних зв'язків з I-ої по IV-ту групу ТКНПС. Так, студентам I-ої групи з одним негативним станом притаманий високий рівень мотивації до успіху; висока мотивація до уникнення невдач зумовлює розвиток стану тривожності, а низький рівень

мотивації до уникнення невдач характеризує студентів із високим рівнем агресивності.

У студентів, у яких домінують два негативних стани високого рівня (II група), мотивація до уникнення невдач пов'язана позитивними кореляційними зв'язками зі станом тривожності, та, водночас, негативними кореляціями зі станами агресивності й ригідності. Крім того, високий рівень мотивації до успіху корелює зі станами агресії та тривожності у поєднанні з іншими негативними станами.

Для студентів із трьома негативними психічними станами (III-а група) значущі кореляційні зв'язки мотивації до успіху виявлені із станами тривожності, фрустрації, ригідності та притаманні студентам з високими рівнями агресивності та тривожності. А страх невдачі супроводжується високою тривожністю та викликає стан фрустрації у поєднанні з агресією та ригідністю.

У групі студентів із чотирма негативними станами високого рівня (IV-а група) висока мотивація до успіху корелює з високим рівнем ригідності, тоді як висока мотивація до уникнення невдач – з високими рівнями тривожності, фрустрації та ригідності.

Проведене дослідження відзеркалює складність розглянутих явищ, дозволяє розкрити структурні особливості взаємовідносин «мотивація – негативний психічний стан» у студентів та надає можливість застосування зазначених особливостей при профілактиці та корекції негативних психічних станів студентів під час навчання у ВНЗ.

2.5 Емоційний інтелект як особистісна детермінанта розвитку НПС студентів

Одним із сучасних та перспективних напрямків, який привертає дедалі більшу увагу науковців, є дослідження емоційного інтелекту. Адже уміння усвідомлювати свої психічні стани та емоції інших людей, адекватно їх

оцінювати, регулювати та спрямовувати їх у потрібному напрямку сприяє особистісному, професійному зростанню, самопізнанню, гармонійному формуванню особистості студентів.

Під емоційним інтелектом розуміється інтегративна здатність особистості розуміти та управляти емоційною сферою, регулювати поведінку, мобілізувати, мотивувати себе та інших до активної діяльності, підтримувати необхідні стосунки з оточуючими, вирішувати проблеми та ефективно справлятися з вимогами середовища для досягнення поставлених цілей [6; 15; 115; 196].

Дослідження особливостей розвитку емоційного інтелекту студентів із різними ТКНПС набуває особливої актуальності у зв'язку з їх віковими особливостями та активним становленням особистісних властивостей майбутніх фахівців.

Показники емоційного інтелекту студентів досліджувались за допомогою методики «Рівень емоційного інтелекту» С. О. Беляєва, О. І. Яновича, М. І. Мазурова [15] та опитувальника «Емоційний інтелект» (EQ) Н. Холла [196]. Коротко охарактеризуємо кожну методику.

Методика «Рівень емоційного інтелекту» С. Беляєва складається із 50 питань та надає змогу діагностувати показники особистісного, комунікативного емоційного інтелекту та загальний його рівень (EI) [15].

Низькі показники особистісного емоційного інтелекту (1–3 стени) вказують на погано розвинуту здатність усвідомлювати свої емоції, образливість, ригідність позицій та поведінки, схильність до імпульсивних вчинків, стресових та депресивних станів, відсутність самокритичності, схильність до негативних думок та настроїв.

Високий рівень особистісного емоційного інтелекту (8–10 стени) забезпечує здатність студента розуміти свої позитивні й негативні сторони, можливості, попереджувати спалахи ірраціональних думок, протистояти несприятливим подіям, стресовим ситуаціям, контролювати агресію, ворожість, безвідповідальну поведінку, здатність змінювати свої думки, погляди, оцінки.

Низький рівень комунікативного емоційного інтелекту (1–3 стени)

характеризує особистість з низькою здатністю розуміти, приймати до уваги почуття й думки інших людей, схильністю до суперечок, обміну докорами, ворожості, агресивності, злопам'ятності.

Високі показники комунікативного ЕІ (8–10 стени) сприяють встановленню та підтримці взаємовигідних стосунків, здатності до близькості, до взаємних поступок, сприяють чуйності по відношенню до інших, здатності брати на себе відповідальність, розуміти та брати до уваги почуття й думки інших.

Згідно з методики, середніми результатами вважаються 5–6 стенив, на тенденцію до низького рівня вказують 4 і менше стени, тенденцію до високого рівня – 7 і більше стенив.

Опитувальник «Емоційний інтелект» EQ Н. Холла спрямований на виявлення здатності розуміти ставлення, що проявляються в емоціях і здатність управляти емоційною сферою. Він складається із 30 тверджень і включає 5 шкал: емоційна обізнаність, управління своїми емоціями, самомотивація, емпатія, розпізнання емоцій інших людей [196].

Емоційна обізнаність (ЕО) – здатність аналізувати й відслідковувати зміни почуттів та емоцій, усвідомлювати причини їх виникнення, обізнаність у своєму внутрішньому стані.

Управління власними емоціями (УЕ) – здатність контролювати власні емоції, емоційна гнучкість.

Самомотивація (СМ) – здатність довільно керувати своїми емоціями, входити у стан спокою, зосередженості, відкидати негативні емоції та діяти у відповідності з вимогами середовища та ситуації.

Емпатія (Ем) – здатність співпереживати емоційному стану іншої людини, готовність надати підтримку, вміння зрозуміти стан іншого за мімікою, жестами, відтінками мови, позами.

Розпізнавання емоцій інших людей (РЕ) – уміння впливати на емоційний стан оточуючих, заспокоювати, покращувати їх настрій, адекватно реагувати на настрій, бажання інших, спрямовувати їх на досягнення особистих цілей.

Відповідно до методики, рівні парціального ЕІ наступні: низький – більше 7 балів, середній – 8–13 балів, високий – менше 14 балів.

Наступним етапом стало дослідження емоційного інтелекту студентів із різними ТКНПС і виявлення кореляційних зв'язків між показниками емоційного інтелекту та негативними психічними станами високого рівня у кожному ТКНПС.

Результати розрахунків усереднених показників ЕІ за методикою С. Беляєва у різних ТКНПС наведені у табл. 2.3.

Таблиця 2.3

Усереднені показники емоційного інтелекту студентів різних груп ТКНПС за методикою С. Беляєва

Група	ТКНПС	Показники ЕІ за С.Беляєвим (стени) (M±σ)		
		ОЕІ	КЕІ	ЗЕІ
0	1.Тн-Фн-Ан-Рн	5,47±1,21	6,38±1,32	6,18±1,31
I	2. Тв-Фн-Ан-Рн	4,42±1,61	4,80±1,23	4,20±1,16
	3. Тн-Фв-Ан-Рн	3,29±1,25	4,14±1,39	3,57±1,23
	4. Тн-Фн-Ав-Рн	4,61±1,69	5,06±1,86	4,94±1,39
	5. Тн-Фн-Ан-Рв	3,78±0,90	5,27±1,15	4,55±1,29
II	6. Тв-Фв-Ан-Рн	4,38±1,51	4,50±1,12	4,41±1,26
	7. Тн-Фв-Ав-Рн	3,80±0,45	4,00±1,12	3,60±0,89
	8. Тн-Фн-Ав-Рв	4,17±1,38	4,89±1,78	4,44±1,42
	9. Тв-Фн-Ан-Рв	4,50±1,73	5,25±1,63	4,75±1,26
	10. Тн-Фв-Ан-Рв	3,33±0,47	4,33±0,58	4,00±0,31
III	11. Тв-Фн-Ав-Рн	3,00±1,41	6,00±1,65	4,00±1,94
	12. Тв-Фв-Ав-Рн	2,71±0,95	3,43±1,27	2,43±0,79
	13. Тн-Фв-Ав-Рв	3,75±1,12	3,85±1,13	3,38±1,08
	14. Тв-Фв-Ан-Рв	4,33±1,86	4,50±1,43	4,25±1,14
IV	15. Тв-Фн-Ав-Рв	3,54±1,21	4,27±1,42	3,82±0,75
	16. Тв-Фв-Ав-Рв	2,76±0,59	3,46±0,97	2,84±0,84

Представлені дані у табл. 2.3 свідчать про те, що у студентів із низькими рівнями усіх НПС виявився середній рівень особистісного ЕІ (5,47±1,21) та середні, з тенденцією до високих, рівні комунікативного й загального ЕІ (6,38±1,32; 6,18±1,31); а група студентів із високими рівнями НПС

характеризується тенденцією до низького рівня особистісного ЕІ ($3,46 \pm 0,59$) та низькими рівнями комунікативного ЕІ та загального ЕІ ($2,76 \pm 0,97$; $2,84 \pm 0,84$).

На рис. 2.23 та додатку 3 для порівняння та наочності представлені діаграми усереднених профілів емоційного інтелекту, отримані за методикою Н. Холла, для 0-ої та IV-ої груп ТКНПС у балах. Значення кожного показника у профілях є середнім арифметичним значенням відповідних показників усіх представників кожної групи. Відображені на рис. 2.23 профілі вказують на середні рівні усіх показників ЕІ для студентів 0-ої групи та низькі рівні – для студентів IV-ої групи ТКНПС. При цьому найменші відмінності між ними спостерігаються за показником «емоційна обізнаність» ($7,38 \pm 1,87$ та $6,31 \pm 1,36$), відповідно найбільші – за показником «управління емоціями» ($6,62 \pm 1,46$ та $2,54 \pm 1,15$); далі йдуть показники «самотивація» ($9,26 \pm 1,71$ та $3,31 \pm 1,64$), «розпізнання емоцій» ($9,38 \pm 1,25$ та $4,01 \pm 1,30$) та «емпатія» ($10,36 \pm 1,35$ та $7,00 \pm 1,63$).

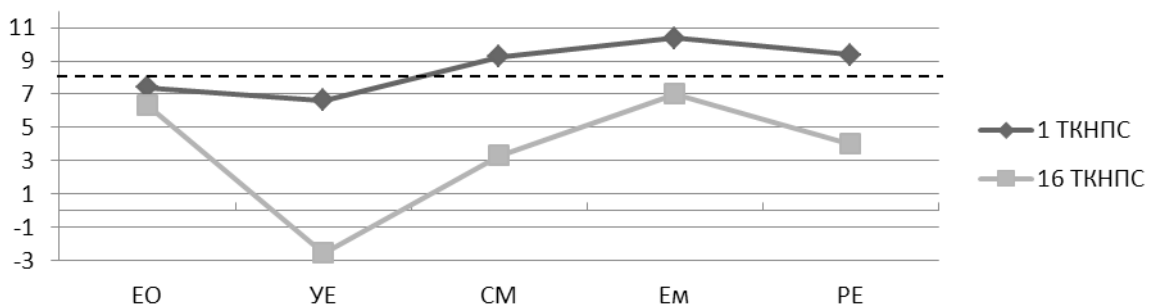


Рис. 2.23. Діаграми усереднених профілів емоційного інтелекту студентів 0-ої та IV-ої груп ТКНПС

Ці дані свідчать про зумовленість низького рівня особистісного ЕІ у студентів із високими рівнями значень НПС, їх «застрягання» на негативних емоціях та почуттях, невміння діяти у відповідності з вимогами ситуацій життя, швидко переключатися на більш позитивні емоції. Низький рівень комунікативного ЕІ пов'язаний з нездатністю студентів співчувати, поліпшувати емоційні стани оточуючих людей.

Кореляційний аналіз взаємозв'язків показників емоційного інтелекту з НПС дозволив виявити ряд особливостей у студентів, що переживають

зазначені стани (рис. 2.24). Розрахунки здійснювались за допомогою програм «Microsoft Excel» та «SPSS 18.0» для Windows. Коефіцієнти кореляції розраховувались методом рангової кореляції Спірмена.

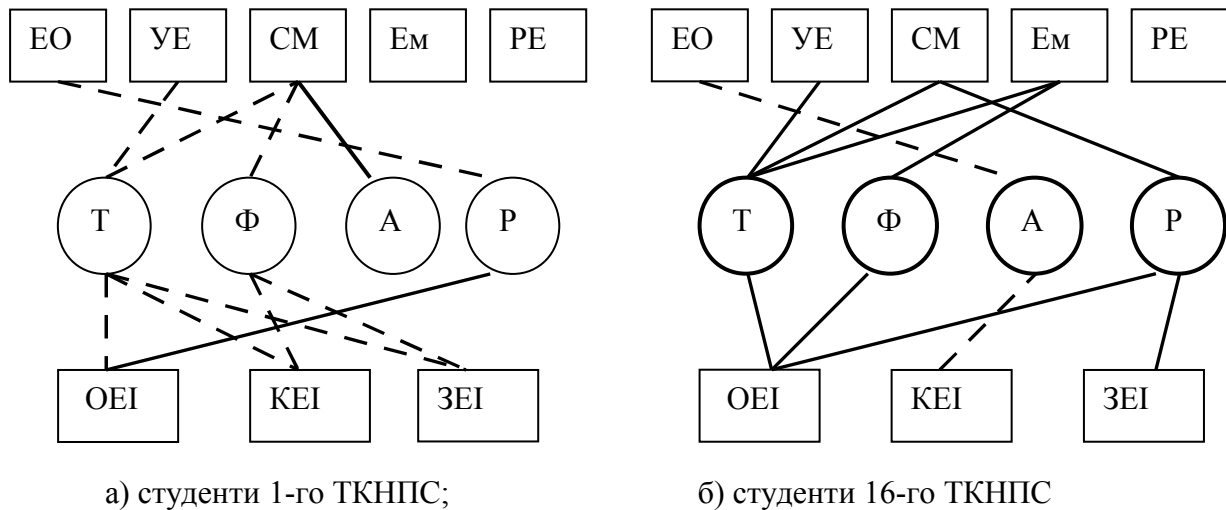


Рис. 2.24. Особливості кореляційних зв'язків показників емоційного інтелекту з НПС у студентів

У студентів 1-го ТКНПС рівень тривожності зменшується при підвищенні рівнів емоційної гнучкості ($6,62 \pm 1,46$), самомотивації ($9,26 \pm 1,71$), особистісного ($5,47 \pm 1,21$), комунікативного ($6,38 \pm 1,32$) та загального ЕІ ($6,18 \pm 1,31$) (відповідно, $\rho = -0,347$, $\rho = -0,316$, $\rho = -0,313$, $\rho = -0,339$, $\rho = -0,334$ при $p \leq 0,05$); рівень стану фрустрації знижується при підвищенні рівнів самомотивації, комунікативного та загального ЕІ (відповідно, $\rho = -0,336$, $\rho = -0,390$, $\rho = -0,315$ при $p \leq 0,05$); низькому рівню агресивності сприяє середній рівень самомотивації ($\rho = 0,409$ при $p \leq 0,01$); рівень ригідності зменшується при підвищенні рівня емоційної обізнаності ($7,38 \pm 1,87$) та зменшенні рівня розвитку особистісного ЕІ.

Для 16-го ТКНПС високий рівень стану тривожності характеризується позитивними кореляційними зв'язками з недостатньо розвинутими здібностями управління емоціями ($4,00 \pm 1,15$), низькими рівнями розвитку самомотивації ($3,31 \pm 1,64$), емпатії ($7,00 \pm 1,63$) та особистісного ЕІ ($2,76 \pm 0,59$) (відповідно,

$\rho=0,363$ при $p \leq 0,05$; $\rho=0,571$ при $p \leq 0,01$; $\rho=0,390$; $\rho=0,351$ при $p \leq 0,05$); високий рівень фрустрації позитивно корелює з емпатією ($7,00 \pm 1,63$) та особистісним ЕІ ($\rho=0,403$; $\rho=0,469$ при $p \leq 0,01$); високий рівень агресивності підвищується при зменшенні рівнів емоційної обізнаності ($6,31 \pm 1,36$) та комунікативного ЕІ ($3,46 \pm 0,97$) (відповідно, $\rho=-0,397$ при $p \leq 0,05$; $\rho=-0,421$ при $p \leq 0,01$); високий рівень ригідності посилюється низькими рівнями самомотивації ($3,31 \pm 1,64$), особистісного та загального ЕІ ($2,84 \pm 0,84$) (відповідно, $\rho=0,390$ при $p \leq 0,05$; $\rho=0,511$ при $p \leq 0,01$).

Таким чином, порівняльний аналіз кореляційних зв'язків для розглянутих «протилежних» ТКНПС наочно демонструє вплив складових ЕІ на походження НПС студентів. Розглянемо особливості зв'язків для інших груп ТКНПС.

Розглянемо наступну II-гу групу ТКНПС. Згідно з даними табл. 2.3, для представників цієї групи притаманні показники особистісного та загального ЕІ у межах середніх значень від 3,29 до 4,94 стена, що свідчить про тенденцію цих показників до низьких рівнів. Середні значення комунікативного ЕІ є трохи вищими і знаходяться у проміжку від 4,14 до 5,27 стенив. На рис. 2.25 та додатку 3 представлені структури середніх значень показників ЕІ студентів зазначеної групи.

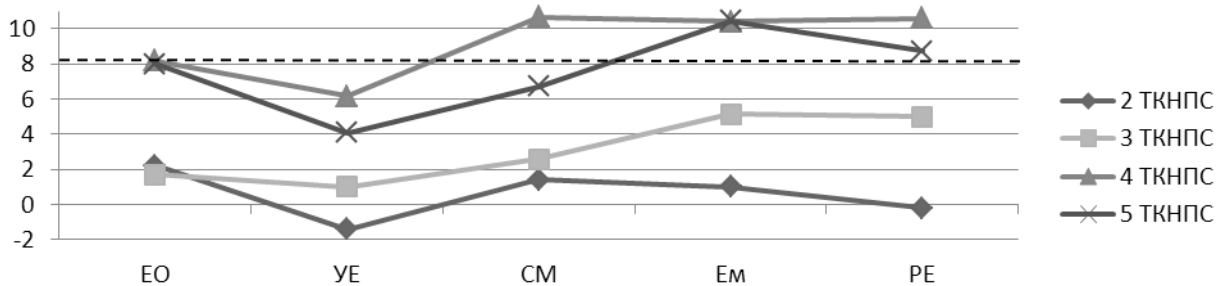


Рис. 2.25. Діаграми усереднених профілів емоційного інтелекту студентів I-ї групи ТКНПС

Середні рівні значень більшості показників ЕІ характерні для студентів із високими рівнями агресивності та ригідності; низькі й навіть негативні, притаманні студентів із високими рівнями тривожності та фрустрації; а низький рівень показника «управління своїми емоціями» встановлено для усіх студентів

цієї групи. Розглянемо особливості кореляційних зв'язків у відповідній групі ТКНПС.

У 2-му ТКНПС високий рівень тривожності негативно корелює з дуже низькими рівнями розвитку: емпатії ($2,20 \pm 0,52$), здатності впливати на емоції інших людей ($-0,21 \pm 0,23$) та особистісного ЕІ ($4,42 \pm 1,61$) (відповідно, $\rho = -0,738$, $\rho = -0,791$ при $p \leq 0,05$; $\rho = -0,825$ при $p \leq 0,01$). Високий рівень фрустрації у 3-му ТКНПС негативно корелює з низькими рівнями показників емоційної обізнаності ($1,71 \pm 0,34$), емпатії ($5,14 \pm 1,63$) та загального ЕІ ($3,57 \pm 1,23$) (відповідно, $\rho = -0,574$, $\rho = -0,596$, $\rho = -0,612$ при $p \leq 0,05$).

У 4-му ТКНПС високий рівень агресивності позитивно корелює із середніми здібностями до емпатії ($10,42 \pm 1,79$) й до розпізнання емоцій інших людей ($10,58 \pm 1,98$) (відповідно, $\rho = 0,498$ при $p \leq 0,01$; $\rho = 0,347$ при $p \leq 0,05$). Крім того, низький рівень розвитку особистісного ЕІ ($3,73 \pm 0,90$) позитивно корелює з високим рівнем ригідності, що є характерним для студентів 5-го ТКНПС.

Перейдемо до розгляду II-ої групи ТКНПС. Показники особистісного та загального ЕІ практично повторюють ситуацію у попередній групі студентів, хоча і є трохи нижчими: від 3,00 до 3,75 стенів; показники комунікативного ЕІ знаходяться у межах 3,33–5,25 стенів, крім КЕІ для 11-ої ТКНПС (тут КЕІ складає 6,00 стенів). На рис. 2.26 та у додатку 3 представлені структури середніх показників ЕІ для студентів II-ої групи. Найбільш високі рівні розвитку зазначених показників ЕІ відмічаються у представників 11-го ТКНПС, а найбільш низькі – у студентів 10-го ТКНПС. Показник «управління своїми емоціями» перебуває в інтервалі від -4,33 до 4,25 стенів та приймає найбільш низькі значення серед усіх інших показників ЕІ у кожній групі ТКНПС. Розмах коливань значень для діагностованих показників є достатньо великим (рис. 2.26).

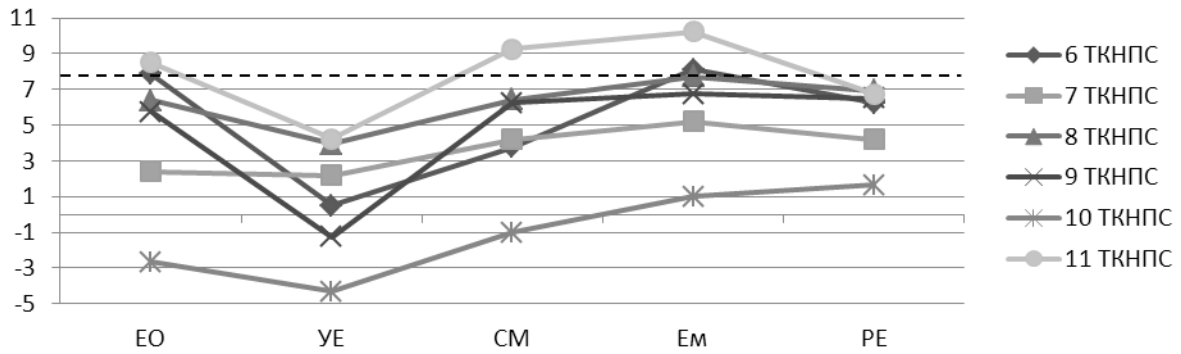


Рис. 2.26. Діаграми усереднених профілів емоційного інтелекту студентів II-ої групи ТKNПС

Розглянемо послідовно виявлені значущі кореляційні зв'язки. Для 6-го ТKNПС високі рівні тривожності та фрустрації негативно корелюють з особистісним ЕІ (відповідно, $\rho=-0,830$ при $p\leq 0,01$; $\rho=-0,553$ при $p\leq 0,05$); рівень тривожності також негативно корелює із загальним ЕІ ($\rho=-0,747$ при $p\leq 0,01$); а рівень фрустрації позитивно корелює з емоційною обізнаністю ($\rho=0,503$ при $p\leq 0,05$) та самомотивацією ($\rho=-0,539$ при $p\leq 0,05$).

У 7-му ТKNПС вплив показників ЕІ відзначається у наступних коефіцієнтах кореляції: негативні зв'язки між високим рівнем фрустрації та рівнем прояву емоційної обізнаності, вмінням розпізнавати емоції інших людей та комунікативним ЕІ (відповідно, $\rho=-0,671$; $\rho=-0,617$ при $p\leq 0,05$; $\rho=-0,803$ при $p\leq 0,01$), позитивний зв'язок з рівнем особистісного ЕІ ($\rho=0,791$ при $p\leq 0,01$); негативна залежність між високим рівнем агресивності та емоційною обізнаністю, комунікативним ЕІ ($\rho=-0,667$; $\rho=-0,789$ при $p\leq 0,05$) та позитивна залежність з особистісним ЕІ ($\rho=0,725$ при $p\leq 0,05$).

У 8-му ТKNПС значущі негативні кореляційні зв'язки виявлені між високим рівнем ригідності та емоційною обізнаністю, управлінням своїми емоціями, емпатією, розпізнаванням емоцій інших, загальним ЕІ (відповідно, $\rho=-0,358$; $\rho=-0,321$ при $p\leq 0,05$; $\rho=-0,459$, при $p\leq 0,01$; $\rho=-0,350$; $\rho=-0,338$ при $p\leq 0,05$). При цьому значущих кореляційних зв'язків між агресивністю та показниками ЕІ не виявлено.

9-му ТKNПС притаманні наступні значущі кореляційні зв'язки між

тривожністю та: самомотивацією, емпатією, комунікативним ЕІ, загальним ЕІ (відповідно, $\rho=-0,894$; $\rho=-0,847$; $\rho=0,850$ при $p\leq 0,01$; $\rho=0,707$ при $p\leq 0,05$); між ригідністю та: емоційною гнучкістю, самомотивацією, емпатією, управлінням емоціями інших людей, комунікативним ЕІ (відповідно, $\rho=-0,642$; $\rho=-0,738$; $\rho=-0,731$ при $p\leq 0,05$; $\rho=0,816$ при $p\leq 0,01$; $\rho=0,742$ при $p\leq 0,05$).

У 10-му ТКНПС значущі кореляційні зв'язки виявлені між високим рівнем стану фрустрації та особистісним ЕІ ($\rho=-0,867$ при $p\leq 0,05$); між високим рівнем стану ригідності та показниками: емоційної обізнаності, емоційної гнучкості, самомотивації, розпізнаванням емоцій інших людей, особистісним ЕІ (відповідно, $\rho=0,892$, $\rho=0,881$, $\rho=0,903$, $\rho=0,921$ при $p\leq 0,01$; $\rho=-0,866$ при $p\leq 0,05$).

Для 11-го ТКНПС характерні значущі кореляційні зв'язки між високим рівнем стану тривожності та показниками: емоційної гнучкості, самомотивації, емпатії, особистісного ЕІ, загального ЕІ (відповідно, $\rho=0,738$, $\rho=0,949$, $\rho=0,985$, $\rho=0,833$, $\rho=0,959$ при $p\leq 0,01$); високим рівнем стану агресивності та показниками: розпізнавання емоцій інших людей, комунікативного ЕІ (відповідно, $\rho=0,803$, $\rho=0,821$ при $p\leq 0,01$).

Розглянемо наступну III-ю групу ТКНПС. Найнижчий показник особистісного ЕІ спостерігається у 12-му ТКНПС та складає $2,71\pm 0,95$ стевів, а найвищий показник загального ЕІ в цій групі складає $-4,33\pm 1,86$ стевів для 14-го ТКНПС. Розбіжність усереднених значень комунікативного ЕІ менша, ніж для II-ої групи і знаходиться в межах від $3,43\pm 1,27$ до $4,50\pm 1,43$ стевів. Загалом показники, які аналізуються, більш нижчі ніж у попередніх розглянутих групах, що і відбивається у значеннях загального ЕІ (табл. 2.3). На рис. 2.27 та у додатку 3 представлені профілі усереднених показників ЕІ для цієї групи: тут привертає увагу, насамперед, показник «управління своїми емоціями», який для 12-го, 14-го та 15-го ТКНПС є негативним, а для 13-го ТКНПС ледь перевищує нульову позначку.

Результати кореляційного аналізу, отриманого для представників цієї групи ТКНПС наступні: у 12-му ТКНПС стан тривожності негативно корелює з

рівнем розвитку управління своїми емоціями ($\rho=-0,636$ при $p\leq 0,05$) та позитивно із загальним ЕІ ($\rho=0,542$ при $p\leq 0,05$); стан фрустрації негативно корелює з показником розвитку управління своїми емоціями ($\rho=-0,886$ при $p\leq 0,01$); стан агресивності негативно корелює з рівнем розвитку самотивації ($\rho=-0,688$ при $p\leq 0,01$).

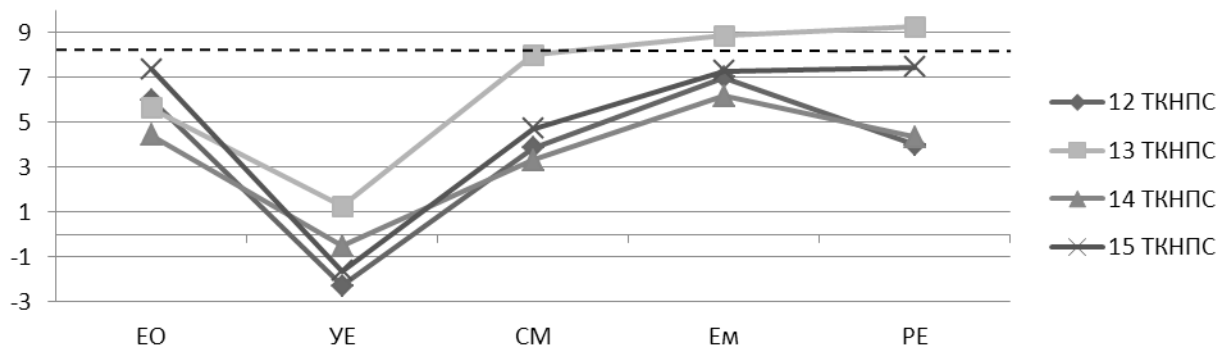


Рис. 2.27. Діаграми усереднених профілів емоційного інтелекту студентів III-ої групи ТКНПС

Для 13-го ТКНПС виявлені позитивні кореляційні зв'язки стану фрустрації з показниками: емоційної гнучкості, самотивації, емпатії, розпізнаванням емоцій інших людей, комунікативного ЕІ (відповідно, $\rho=0,650$ при $p\leq 0,01$, $\rho=0,578$, $\rho=0,553$ при $p\leq 0,05$; $\rho=0,658$, $\rho=0,835$ при $p\leq 0,01$); негативний зв'язок агресивності з рівнем розвитку емоційної обізнаності ($\rho=-0,625$ при $p\leq 0,05$); позитивний зв'язок стану ригідності з вмінням розпізнавати емоції інших людей ($\rho=0,678$ при $p\leq 0,05$).

При дослідженні 14-го ТКНПС констатовані значущі негативні зв'язки між: станом тривожності та комунікативним ЕІ ($\rho=-0,397$ при $p\leq 0,05$); станом фрустрації та комунікативним ЕІ ($\rho=-0,531$ при $p\leq 0,01$); станом ригідності та рівнями розвитку показників: емоційної обізнаності, емпатії, розпізнавання емоцій інших людей (відповідно, $\rho=-0,374$, $\rho=-0,346$ при $p\leq 0,05$; $\rho=-0,516$ при $p\leq 0,01$).

У 15-му ТКНПС виявлені наступні значущі зв'язки: стану тривожності з комунікативним ЕІ ($\rho=-0,460$ при $p\leq 0,05$); стану агресивності з рівнем розвитку емоційної гнучкості ($\rho=-0,488$ при $p\leq 0,05$); стану ригідності з рівнем розвитку

емпатії, розпізнанням емоцій інших людей та особистісним ЕІ (відповідно, $\rho=-0,827$, $\rho=-0,762$, $\rho=0,549$ при $p\leq 0,01$).

Таким чином, кожному виокремленому ТКНПС відповідає власний індивідуальний профіль емоційного інтелекту. В усіх розглянутих ТКНПС показник особистісного ЕІ нижче, ніж комунікативний ЕІ, що може пояснюватися особливостями даного вікового періоду. Зі зниженням рівнів особистісного, комунікативного та загального ЕІ спостерігається збільшення кількості НПС високого рівня, що одночасно переживають студенти. При цьому, для I-ої групи ТКНПС найбільш низький показник загального ЕІ спостерігається серед студентів, які переживають інтенсивний стан фрустрації, у II-ій групі аналогічний показник характерний для студентів з високими рівнями станів фрустрації та агресивності, а у III-ій групі такими станами є фрустрація, агресивність та тривожність.

При аналізі структури показників за методикою Н. Холла, особливу увагу привертають два показники: «управління своїми емоціями» та «емпатія». Здатність до управління своїми емоціями (емоційна гнучкість) для усіх без виключення студентів є найменш розвинутою, що може бути зумовлено віковими особливостями студентського періоду. Здатність до емпатії, навпаки, найкраще розвинута для більшості досліджуваних, що може пояснюватися гендерними особливостями вибірки (80% – особи жіночої статі).

Аналіз значущих кореляційних зв'язків показав, що у 80% ТКНПС рівень прояву особистісного ЕІ впливає на походження та розвиток НПС високого рівня; аналогічно, у 73% ТКНПС виявляється вплив здатності до емпатії та розпізнання емоцій інших людей; у 66% ТКНПС – вплив здійснює рівень розвитку емоційної обізнаності, у 60% ТКНПС – рівні розвитку емоційної обізнаності, самомотивації, комунікативного ЕІ, а у 47% – загальний ЕІ. Подальший аналіз впливу структурних складових ЕІ на кожен з НПС високого рівня, незалежно від особливостей їх поєднання у комплексі, виявив значущий вплив усіх без винятку складових ЕІ на кожний виокремлений негативний стан.

Таким чином, розподіл студентів за ТКНПС свідчить про суттєві

розбіжності та специфічні прояви зв'язків НПС з показниками емоційного інтелекту. На основі проведених досліджень можемо зробити загальний висновок про взаємозв'язок та вплив емоційного інтелекту на генезу НПС студентів.

2.6 Індивідуально-стильові особливості саморегуляції студентів з негативними психічними станами

Актуалізація НПС не тільки зменшує включеність психічних процесів і властивостей у процес навчальної діяльності, знижуючи її ефективність, а й порушує розвиток регуляторної функції психічних станів. При виконанні певної діяльності, завдяки саморегуляції психічних станів, забезпечується досягнення продуктивності даної діяльності. Саморегуляцію розглядають як особистісне утворення, котре формується у процесі діяльності та представляє собою систему індивідуальних засобів узгодження власної діяльності з її реальними умовами та вимогами діяльності [47; 104].

Існує декілька підходів до вивчення проблеми психічної саморегуляції. У даній роботі використовується кібернетичний підхід до опису регуляторних психічних процесів. Зокрема, під саморегуляцією діяльності, довільної активності, розуміється системно-організований процес ініціації, побудови, підтримки та керування усіма видами, формами зовнішньої та внутрішньої активності, що спрямовані на досягнення прийнятих суб'єктом цілей.

Усвідомлена саморегуляція довільної активності людини – це особистісне утворення, що представляє собою систему індивідуальних засобів самоорганізації різних видів психічної активності та узгодження власної діяльності з реальними умовами й вимогами діяльності; це цілісна система психічних засобів, за допомогою якої людина здатна керувати своєю цілеспрямованою активністю. Система психічної саморегуляції має універсальну структуру для різних видів активності людини, в ній виділяються

основні компоненти, що виконують різні функції в усвідомленому довільному управлінні.

Саморегуляція здійснюється як єдиний процес, що забезпечує мобілізацію та інтеграцію психологічних особливостей людини для досягнення цілей діяльності та реалізації певних типів поведінки. Процес саморегуляції сприяє виробленню гармонійної поведінки, на його основі розвивається здатність управляти собою відповідно до реалізації поставленої мети, спрямовувати свою поведінку згідно з вимогами життя, професійних або навчальних завдань.

Серед основних функціональних компонентів системи саморегуляції згідно з В. М. Моросановою виділяють: мету діяльності; модель значущих умов; програму виконавських дій; критерії успішності; оцінювання результатів; корекцію [104]. Індивідуальні особливості саморегуляції можна розділити на наступні категорії:

1. Індивідуальні особливості планування мети: описують індивідуальні відмінності у висуненні, ухваленні та утриманні мети. Цілепокладання є для саморегуляції системоутворювальним компонентом. Відмінності у плануванні мети пов'язані з різною активністю її висунення, адекватністю цього процесу зовнішнім і внутрішнім умовам, ієрархічністю обраних цілей.

2. Особливості моделювання, тобто аналізу зовнішніх і внутрішніх умов діяльності й виділення комплексу умов, значущих для досягнення мети: модель значущих умов виконує у психічній регуляції діяльності функцію джерела інформації про умови, врахування яких необхідно для визначення програми реалізації діяльності. Зміст моделі є оперативним, тобто залежить від мети й умов діяльності, але ступінь вибіркової і прагматичності моделі, міра її інформаційної повноти, розвиненість і структура здійснюваних пізнавальних дій є індивідуально своєрідними.

3. Особливості програмування майбутніх виконавських дій, що необхідні для досягнення поставленої мети: у функції програмування входить антиципація компонентного складу майбутніх дій, способів, за допомогою

яких вони будуть здійснюватися, і, власне, послідовності здійснення запланованих дій. Стійкі індивідуальні особливості програмування багато в чому визначаються мірою деталізації виконавських дій, ступенем співвіднесеності програми з об'єктивними та суб'єктивними передумовами й умовами успішного здійснення діяльності. Індивідуально своєрідними можуть бути і способи досягнення поставленої мети.

4. Особливості контролю, оцінювання та корекції власної активності: ці регуляторні процеси пронизують увесь процес саморегуляції, оскільки на кожній стадії досягнення мети відбувається контроль актуального стану системи й результатів дій шляхом їх співставлення із прогнозованими параметрами; оцінювання неузгодженості; ухвалення рішення про корекцію виконавських дій або про перехід до наступної стадії реалізації діяльності [104].

Важливо зазначити, що разом із специфічними особливостями, характерними лише для якоїсь однієї регуляторної функції, існують і такі особливості, які характеризують функціонування кожної ланки регуляції, і, тим самим, процесу регуляції у цілому, будучи, по суті, властивостями особистості. До таких особливостей саморегуляції можна віднести:

1) адекватність (умов діяльності моделі умов, програмі, засобам контролю, критеріям успішності та іншим блокам регуляції, що суб'єктивно приймаються);

2) усвідомленість (уявлень про умови та про програму дій, контрольовані параметри, критерії успішності й так далі, відповідно до їх співвідносної значущості для досягнення мети);

3) надійність і стійкість (функціонування регуляторних блоків і їх структури в умовах психічної напруженості);

4) гнучкість (процесу регуляції, можливість внесення корекції у функціонування різних регуляторних блоків, коли цього вимагають умови діяльності);

5) самостійність (автономність в організації активності, здатність самостійно планувати діяльність і поведінку, організовувати роботу по

досягненню мети, контролювати хід її виконання, аналізувати і оцінювати як проміжні, так і кінцеві результати діяльності).

Нарешті, найважливішою індивідуальною характеристикою є загальний рівень, або ступінь, усвідомленої саморегуляції. Ця інтегральна характеристика індивідуальної саморегуляції відображає актуальні можливості людини усвідомлено ініціювати і управляти довільною активністю.

Індивідуально-типовими (або стильовими) особливостями саморегуляції називаються такі її особливості, які стійко виявляються в різних видах довільної активності, в поведінці і практичній діяльності. Серед них виокремлюють індивідуально-стильові особливості планування, моделювання, програмування і оцінки результатів. Розвиненість цих процесів, що реалізують різні компоненти індивідуальної системи саморегуляції, описується індивідуальними профілями саморегуляції. При відносно рівномірній розвиненості усіх компонентів системи саморегуляції діагностується гармонійний регуляторний профіль, за наявності виражених відмінностей у рівнях сформованості даних компонентів говорять про акцентуований профіль. Профіль регуляції може бути сформований на різному загальному рівні регуляції: високому, середньому або низькому.

Крім того, компонентами профілю можуть бути регуляторно-особистісні властивості (гнучкість, самостійність), які є характеристиками цілісної системи саморегуляції і водночас виявляють свою належність до особистості як суб'єкта довільної активності і є її властивостями.

Для виявлення індивідуально-стильових особливостей саморегуляції у студентів був обраний опитувальник В. М. Моросанової та Р. Р. Сагієва «Стиль саморегуляції поведінки» (ССП-98), який складається із 46 тверджень. Застосування цієї методики дозволяє діагностувати рівень розвитку індивідуальної саморегуляції та її індивідуального профілю (низький рівень – 0–4 балів, середній – 5–6 балів та високий рівень – понад 6 балів), що включає показники планування (Пл), моделювання (М), програмування (Пр), оцінки результатів (ОР); показники розвитку регуляторно-особистісних властивостей –

гнучкості (Г) і самостійності (С), а також загальний рівень саморегуляції (ЗР). [104, с. 118–127].

Опитувальник працює як єдина шкала «Загальний рівень саморегуляції», яка оцінює загальний рівень сформованості індивідуальної системи усвідомленої саморегуляції довільної активності людини. Особи з високими показниками загального рівня саморегуляції самостійні, гнучко й адекватно реагують на зміну умов, висунення і досягнення мети в них у значній мірі усвідомлені. При високій мотивації досягнення вони здатні формувати такий стиль саморегуляції, котрий дозволяє компенсувати вплив особистісних, характерологічних особливостей, що перешкоджають досягненню мети. Чим вищий загальний рівень усвідомленої саморегуляції, тим легше людина оволодіває новим видом активності, упевненіше почуває себе в незнайомих ситуаціях, тим стабільніші її успіхи у звичних видах діяльності.

У досліджуваних із низьким показником потреба в усвідомленому плануванні і програмуванні своєї поведінки не сформована, вони більш залежні від ситуації та думки оточуючих людей. У них також знижена можливість компенсації несприятливих для досягнення поставленої мети психологічних особливостей, у порівнянні з досліджуваними з високим рівнем саморегуляції. Відповідно, успішність оволодіння новим видом діяльності у великій мірі залежить від відповідності стильових особливостей саморегуляції до вимог засвоюваного виду діяльності.

У табл. 2.4 представлені середні значення показників індивідуально-стильових особливостей саморегуляції студентів за різними групами ТКНПС.

На рис. 2.28 представлена кореляційна структура системи саморегуляції представників 0-ої групи ТКНПС. Для зручності аналізу такі регуляторні властивості як гнучкість (Г) і самостійність (С) виділені квадратом, а вірогідність кореляційного зв'язку із загальним рівнем саморегуляції позначається товстою лінією різного розміру; ланки регуляторного профілю виділені кружечком, а достовірність зв'язку цих показників із загальним рівнем саморегуляції позначається також різного розміру товстою лінією.

Таблиця 2.4

**Середні значення показників індивідуально-стильових
особливостей системи саморегуляції у студентів**

Група	ТКНПС	Показники процесів і властивостей саморегуляції студентів (M/σ)						
		Пл	М	Пр	ОР	Г	С	ЗР
0	1. ТН-ФН-АН-РН	5,82	6,02	5,57	5,49	6,78	4,92	29,61
		1,77	1,20	1,53	1,46	1,71	2,06	5,53
I	2. ТВ-ФН-АН-РН	5,50	5,33	5,61	5,33	6,83	5,58	30,33
		1,87	1,16	1,52	1,51	1,34	1,41	4,02
	3. ТН-ФВ-АН-РН	5,20	5,61	5,17	5,42	6,61	5,43	31,71
		0,71	0,30	1,25	1,31	1,51	1,56	4,56
4. ТН-ФН-АВ-РН	5,85	5,81	5,96	5,39	7,65	6,85	31,58	
	2,05	1,83	1,04	1,30	1,35	1,69	4,00	
5. ТН-ФН-АН-РВ	6,50	5,70	6,10	5,30	7,80	5,50	31,40	
	2,22	1,06	1,45	1,83	1,40	1,72	4,43	
II	6. ТВ-ФВ-АН-РН	5,71	4,29	4,10	5,00	6,29	5,29	25,86
		1,70	2,21	2,06	1,53	2,16	1,70	4,56
	7. ТН-ФВ-АВ-РН	5,25	4,75	5,25	5,00	6,50	4,50	26,25
		2,66	1,75	2,05	1,31	1,77	1,20	4,43
	8. ТН-ФН-АВ-РВ	5,93	5,00	5,36	4,79	6,50	6,29	28,71
		1,77	2,22	1,50	1,48	1,60	1,77	5,28
9. ТВ-ФН-АН-РВ	6,33	4,67	6,33	4,33	6,33	4,67	28,67	
	1,37	1,03	1,03	0,52	2,58	1,37	2,07	
10. ТН-ФВ-АН-РВ	5,33	4,66	5,01	4,21	5,67	5,48	27,04	
	1,17	1,53	1,02	0,73	1,53	1,32	2,13	
11. ТВ-ФН-АВ-РН	3,00	5,00	4,24	4,75	6,50	5,00	24,00	
	0,76	1,51	1,58	0,89	2,20	1,31	0,76	
III	12. ТВ-ФВ-АВ-РН	5,40	4,80	6,00	5,60	5,60	5,00	28,80
		2,27	1,81	1,15	1,58	2,27	0,94	5,35
	13. ТН-ФВ-АВ-РВ	5,50	2,50	4,67	3,83	6,17	7,00	35,00
		1,45	0,80	1,56	1,53	1,64	0,85	5,08
14. ТВ-ФВ-АН-РВ	5,36	4,82	5,55	4,45	5,09	4,55	25,45	
	2,11	1,32	1,30	1,37	2,30	1,86	5,48	
15. ТВ-ФН-АВ-РВ	6,67	4,11	6,00	4,22	5,67	7,40	28,44	
	1,87	1,96	1,50	1,30	2,24	1,16	4,66	
IV	16. ТВ-ФВ-АВ-РВ	5,20	3,60	5,00	4,35	5,15	5,50	24,55
		1,47	1,96	1,92	1,66	1,73	1,82	4,94

Примітка: Пл – планування; М – моделювання; Пр – програмування; ОР – оцінка результатів; Г – гнучкість; С – самостійність; ЗР – загальний рівень саморегуляції.

З рис. 2.28 видно, що структурні ланки системи саморегуляції для представників зазначеної групи взаємозв'язані в кореляційній плеяді як прямими, так і опосередкованими значущими залежностями.

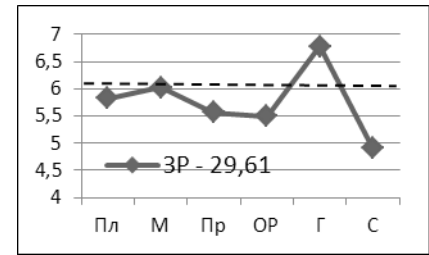
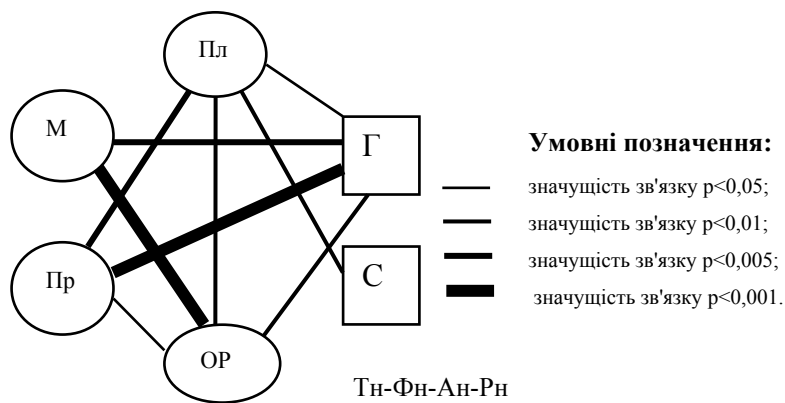


Рис. 2.28. Діаграма усередненого профілю та кореляційна структура системи саморегуляції студентів 0-ої групи ТКНПС

Функціонування регуляторних процесів і усього контуру саморегуляції характеризується високими показниками (див. табл. 2.4). Цікаво зазначити, що зв'язок показників загального рівня сформованості контуру саморегуляції виражається жорсткими кореляційними зв'язками зі всіма показниками шкал регуляторного профілю ($0,619 \leq p \leq 0,707$).

Перейдемо до розгляду I-ої групи ТКНПС, для якої характерний тільки один негативний психічний стан із високим рівнем вираженості. На рис. 2.29 представлені кореляційні структури та усереднені профілі саморегуляції 4-го та 5-го ТКНПС даної групи. Як бачимо, структурна організація регуляторних процесів у досліджуваних 4-го ТКНПС з високим рівнем агресивності характеризується середніми рівнями розвиненості, але високими рівнями регуляторно-особистісних властивостей, що дозволяє оцінювати загальний рівень їх саморегуляції як достатньо високий.

Кореляційний аналіз показників індивідуально-стильових особливостей регуляторних процесів виявив наявність лише одного середньо-вираженого зв'язку ($\rho = 0,420$ при $p \leq 0,05$) між процесами моделювання значущих для

досягнення мети умов і процесами адекватності оцінки себе та результатів своєї діяльності і поведінки. Відсутність інших значущих зв'язків регуляторного профілю, за наявності передумов для гармонійної саморегуляції навчальної діяльності, детермінує прояв психічного стану агресивності в цій групі студентів (усі показники регуляторного профілю високо корелюють із показниками загального рівня саморегуляції: $0,510 \leq \rho \leq 0,737$).

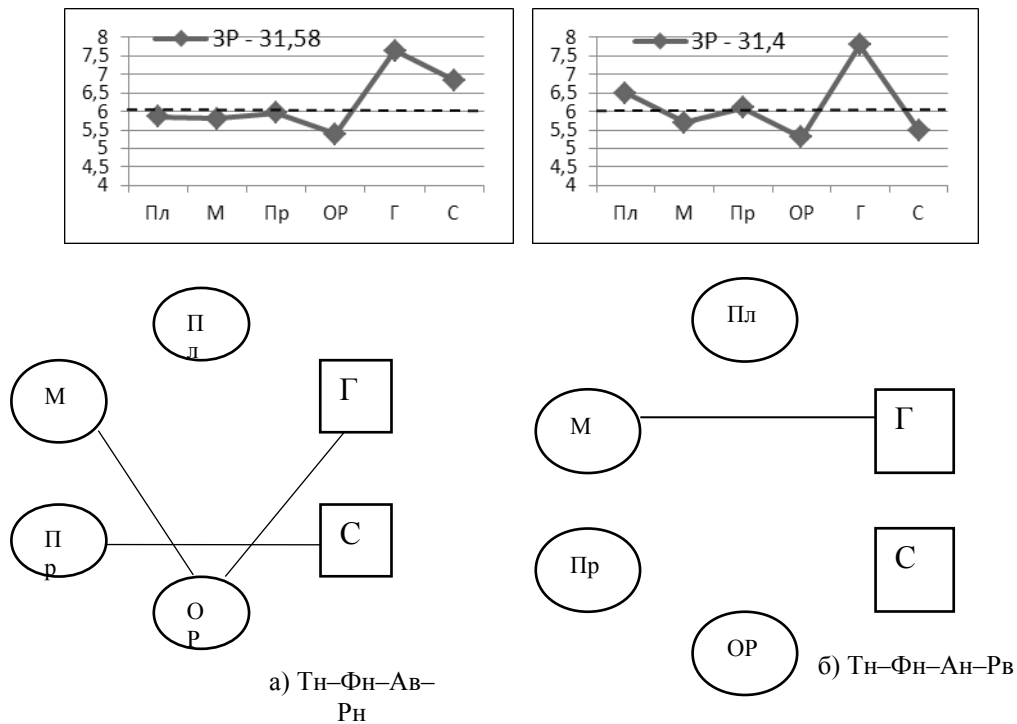


Рис. 2.29. Діаграми усереднених профілів та кореляційні структури системи саморегуляції студентів 4-го та 5-го ТКНПС І-ої групи

Розглянемо групу студентів із високим рівнем ригідності (табл. 2.4). Як і у попередньому випадку, простежується достатній рівень розвитку всіх регуляторних процесів і властивостей, а також високий загальний рівень саморегуляції. Дані табл. 2.4 свідчать про можливість цих студентів усвідомлено і цілеспрямовано планувати свою діяльність, а також про сформовану у них потребу обмірковувати засоби своїх дій та поведінки для досягнення цілей, про деталізованість програм, які розробляються ними. Середній рівень розвиненості процесів моделювання та оцінки результатів дозволяє стверджувати, що у цієї групи виникають труднощі в адекватній

оцінці поточної ситуації та її змін, некритичності щодо власних дій. Аналіз кореляційних зв'язків у цій групі показав їх відсутність у профілі саморегуляції, натомість виявляється тісний кореляційний зв'язок між показником за шкалою планування і загальним рівнем саморегуляції ($\rho=0,810$ при $p \leq 0,01$). Достатньо високий загальний рівень усвідомленої саморегуляції у цій групі (31,40 балів) відображає потенційні можливості студентів відповідної групи усвідомлено ініціювати й управляти своєю активністю в навчальній діяльності, тим більше, що показник за шкалою «гнучкість» характеризується досить високим рівнем. Проте, загальна нерозвиненість зв'язків між регуляторними процесами певною мірою детермінує у них психічні стани ригідності.

При дослідженні II-ої групи ТКНПС розглянемо два її типи. На рис. 2.30 представлені кореляційні структури та профілі саморегуляції для цієї групи студентів.

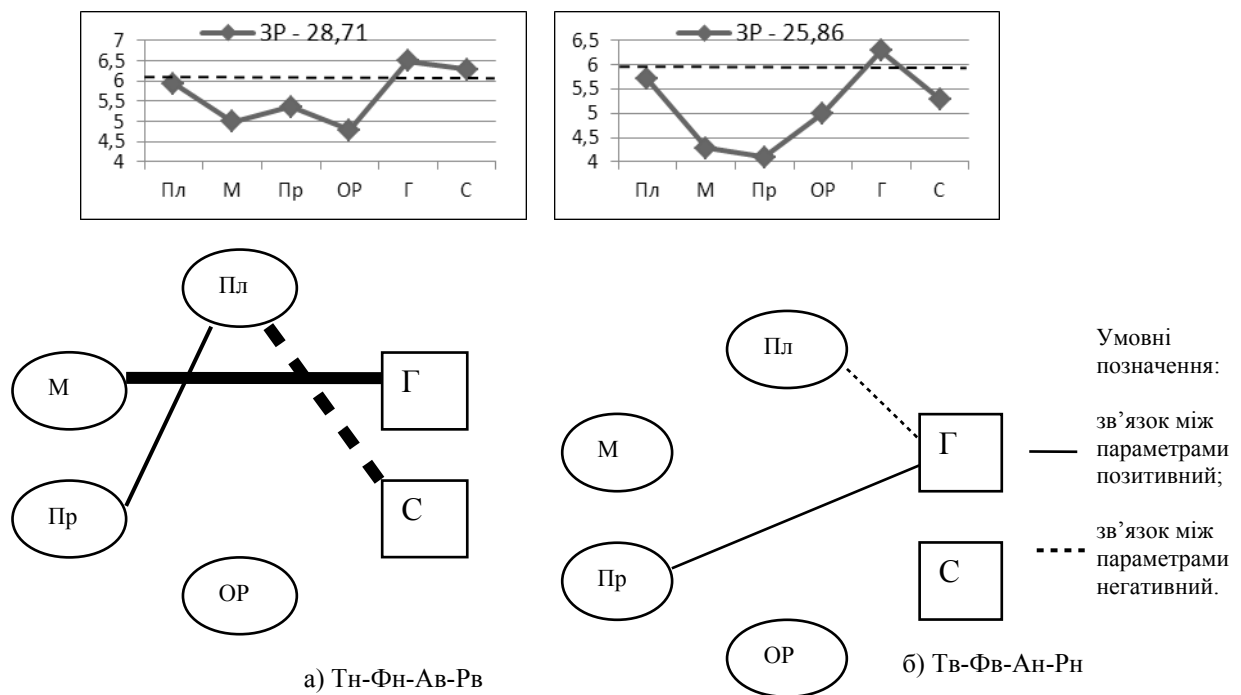


Рис. 2.30. Діаграми усереднених профілів та кореляційні структури системи саморегуляції студентів 8-го та 6-го ТКНПС II-ої групи

Можемо бачити, що у групі студентів із комплексом психічних станів типу ТН-ФН-АВ-РВ (8-й ТКНПС) регуляторно-особистісні властивості

достатньо високо розвинені (див. табл. 2.4), тоді як ланки регуляторного процесу мають середні рівні. При цьому весь регуляторний профіль не є гармонійним: найбільшу розвиненість проявляють процеси планування і проектування; а процеси контролю, оцінювання та корекції результатів найменш розвинені. Загальний рівень сформованості системи саморегуляції знижений, що характеризує послаблення компенсаторних можливостей досягнення поставлених цілей.

У кореляційній структурі простежуються два позитивних зв'язки, при чому досить тісні: між процесами планування і програмування ($\rho=0,668$ при $p \leq 0,05$) – найбільш розвиненими процесами; між системоутворювальною особистісною оперативною властивістю гнучкості та процесами аналізу зовнішніх і внутрішніх умов ($\rho=0,847$ при $p \leq 0,01$). Натомість сильний негативний зв'язок ($\rho=-0,813$ при $p \leq 0,01$) виникає між особистісною властивістю «самостійність» і процесами планування. Іншими словами, виявлено неузгодження між здатністю самостійно, незалежно планувати свою діяльність та умінням ієрархизувати цілі адекватно зовнішнім і внутрішнім умовам. Саме тому в цій групі фіксуються стани агресивності та ригідності високого рівня.

Для студентів 6-го ТКНПС (Тв–Фв–Ан–Рн, див. рис. 2.30 б)) характерні середні рівні показників за усіма шкалами контуру саморегуляції. При високій пластичності всіх регуляторних процесів, можливості швидко оцінювати зміни значущих умов і перебудовувати програму дій (середнє значення показників за шкалою «гнучкість» 6,29 балів), виникає дисонанс із процесами висунення й утримання цілей (негативний зв'язок $\rho=-0,856$ при $p \leq 0,01$). Окрім цього, відсутні зв'язки між процесами регуляторного профілю, що у сукупності призводить до переживання станів тривоги та фрустрації відповідними студентами.

У III-й групі ТКНПС студентів проаналізуємо 13-й, 14-й та 15-й ТКНПС, кореляційні структури та середні профілі для яких представлені на рис. 2.31. Зокрема, при розгляді регуляторного профілю 13-го ТКНПС (див. табл. 2.4)

звертає на себе увагу дуже низький рівень сформованості процесів моделювання й оцінювання результатів, що свідчить про неадекватну оцінку значущих внутрішніх умов і зовнішніх обставин, про некритичність власних дій, що і призводить до виникнення сукупності цих НПС. Високий рівень розвитку особистісно-регуляторних властивостей у цій структурі позитивно впливає на взаємозв'язок між регуляторними процесами та формуванням індивідуально-типового комплексу контуру саморегуляції (див. рис. 2.31 а)): кореляційний зв'язок між ланками регуляторного профілю опосередковується регуляторно-особистісною властивістю «гнучкість» і найповніше виявляється у жорстких кореляційних залежностях між добре розвиненим процесом «планування» і слабо розвиненим процесом «оцінювання результату» ($\rho=0,773$ при $p \leq 0,05$), а також між добре розвиненим процесом «програмування» і слабо розвиненим процесом «моделювання» ($\rho=0,823$ при $p \leq 0,01$).

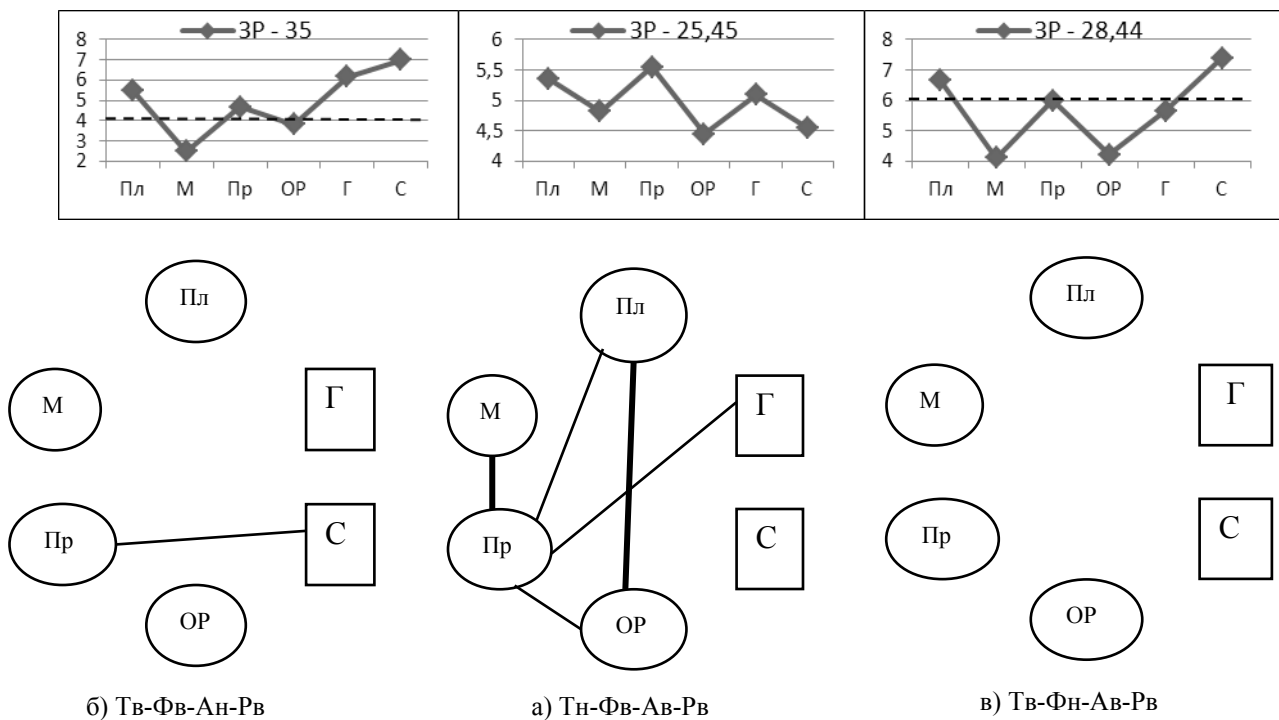


Рис. 2.31. Діаграми усереднених профілів та кореляційні структури системи саморегуляції студентів 13-го, 14-го та 15-го ТKNPS III-ої групи

На відміну від попереднього випадку, профіль саморегуляції для 14-го ТKNPS є гармонійним, усі його структурні ланки знаходяться на середньому

рівні розвитку (див. табл. 2.4), а у кореляційній структурі простежується лише один значущий зв'язок між регуляторною властивістю «самостійність» і регуляторним процесом «програмування дій» ($\rho=0,642$ при $p \leq 0,05$) (див. рис. 2.31 б)). Відсутність значущих кореляційних зв'язків у профілі саморегуляції детермінує переживання студентами цієї групи сукупності НПС, а середній і рівномірний рівень розвитку всіх регуляторних процесів не провокує прояв стану агресії.

15-й ТКНПС характеризується дисгармонійністю розвитку профілю саморегуляції (див. табл. 2.4) і повною відсутністю кореляційних зв'язків між процесами саморегуляції (див. рис. 2.31 в)), що детермінує появу високих рівнів психічних станів тривожності, агресивності та ригідності.

В останньому, 16-му ТКНПС IV-ої групи спостерігається слабка сформованість процесів моделювання (див. табл. 2.4 та рис. 2.32), що призводить до неадекватної оцінки усіх обставин, а це, у свою чергу, супроводжується різкими перепадами ставлення до розвитку ситуації, наслідків своїх дій.

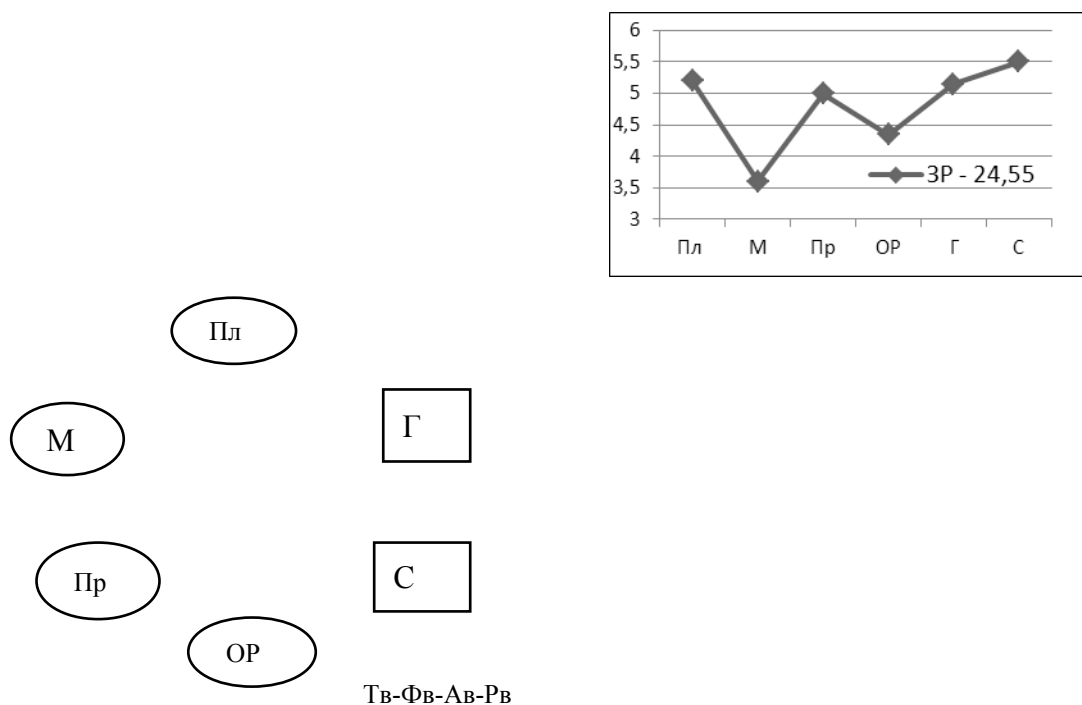


Рис. 2.32. Діаграма середнього профілю та кореляційної структури системи саморегуляції IV-ої групи ТКНПС

У таких студентів часто виникають труднощі з визначенням мети і програми дій, адекватних наявній ситуації, вони не завжди помічають зміну ситуації, що часто призводить до невдач. Середній рівень розвитку інших ланок системи саморегуляції і низький загальний її рівень, свідчать про несформованість умінь усвідомленого планування і програмування своєї поведінки, про залежність від ситуації чи думок інших людей. Такі студенти почуваються невпевнено, складно звикають до змін у життєдіяльності, не здатні адекватно оцінювати неузгодження отриманих результатів із цілями навчальної діяльності та вносити необхідні корективи. Не випадково в кореляційній структурі системи саморегуляції (рис. 2.32) спостерігається повна відсутність значущих кореляційних зв'язків між компонентами системи усвідомленої саморегуляції, що детермінує прояв у цих студентів всіх комплексоутворювальних НПС високого рівня.

Отже, діагностика та аналіз ступеня розвиненості та зв'язків елементів контуру усвідомленої саморегуляції надає змогу виділити індивідуально-стильові особливості саморегуляції у навчальній діяльності, прогнозувати розвиток комплексу НПС у студентів та застосовувати необхідні корекційні заходи.

Висновки до розділу 2

Результати теоретичного аналізу та констатувального експерименту зумовили необхідність вивчення генези негативних психічних станів студентів з позицій системного підходу, що дозволило виявити особливості їх розвитку на етапі становлення особистості у ВНЗ, складові та структуру організації комплексів негативних психічних станів та визначити особливості їх детермінації особистісними властивостями.

Встановлено, що стани соціальної фрустрації, астенії, стресу та депресії здебільшого не проявляються у студентів на підвищених та високих рівнях, дедалі знижуючись до закінчення навчання. Негативними психічними станами, які актуалізуються протягом навчання у ВНЗ та мають стійкий формовий характер на всіх рівнях розвитку, є стани тривожності, фрустрації, агресивності, ригідності. Саме ці стани, згідно із запропонованим визначенням, є комплексоутворювальними та формують шістнадцять типологізованих комплексів за ознаками співвідношення та вираженості зазначених станів. Типи таких комплексів об'єднані у п'ять груп за ознакою кількості комплексоутворювальних станів високого рівня розвитку. За результатами дослідження загальна кількість студентів із низькими рівнями розвитку НПС складають менше п'ятої частини, один та два таких стани високого рівня мають майже по четвертій частині студентів, три таких стани переживає п'ята частина, а чотири НПС – десята частина усіх студентів.

Високі рівні агресивності у різноманітних поєднаннях з іншими НПС високого рівня розвитку притаманні більш ніж половині студентів, дещо менша частка серед них переживає стан ригідності, а майже по сорок відсотків студентів переживають стани тривожності та фрустрації у поєднанні з іншими негативними психічними станами.

Виокремлені ТКНПС характеризуються оригінальними індивідуальними особистісними профілями та неповторністю прямих та опосередкованих кореляційних зв'язків між станами. Особливістю таких зв'язків в типах комплексів НПС, починаючи з другої їх групи, є обов'язкова присутність позитивних зв'язків між комплексоутворювальними станами високого рівня розвитку у кількості на одиницю менші за їх кількість, що свідчить про посилення їх взаємної дії.

Особливості перебігу НПС – це своєрідна розгорнута картина актуалізованих особистісних властивостей студентів. Встановлено, що сукупність вроджених індивідуально-типологічних особливостей (підвищений

нейротизм, екстравертованість) та особистісних властивостей (висока дратівливість, емоційна лабільність, депресивність, сором'язливість, невротичність, реактивна та спонтанна агресивність) спричиняють розвиток негативних психічних станів студентів.

Виявлена екстернальність загального та парціальних локусів контролю підкреслює несформовану спроможність студентів чіткого визначення свого відношення до життя, залежність від оточення, що відбивається у структурі комплексів НПС. Кожному ТКНПС притаманна оригінальна структура кореляційних зв'язків особистісних властивостей з негативними психічними станами високого рівня розвитку та неповторний індивідуальний особистісний профіль, що зумовлює своєрідність актуалізації набору негативних психічних станів студентів. Відхилення від середніх рівнів показників особистісних властивостей зумовлює розвиток індивідуального комплексу зазначених станів. При цьому найбільші відхилення практично по всіх перерахованих показниках притаманні предстанікам четвертої групи.

Доведено, що у більшості студентів відсутні низькі рівні мотивації досягнення успіху та уникнення невдач, а у співвідношенні виявлених середніх та високих рівнів цих показників відзеркалюється складність взаємодії НПС у комплексах.

Специфічні прояви зв'язків негативних психічних станів із показниками емоційного інтелекту та їх індивідуальні профілі також притаманні кожному ТКНПС. Так, зі зниженням рівнів особистісного, комунікативного та загального емоційного інтелекту відбуваються негативні зміни в рівнях вираженості комплексоутворювальних психічних станів. Загалом показники особистісного ЕІ нижчі за показники комунікативного ЕІ продіагностованих студентів, а їх здатність до управління власними емоціями є найбільш погано розвинутою, що зумовлено віковими особливостями.

З'ясовано, що рівні розвитку контуру усвідомленої саморегуляції, індивідуально-стильових регулятивних процесів та властивостей також пов'язані з виникненням і перебігом НПС студентів. Зокрема, дисгармонійний

розвиток профілю саморегуляції, порушення зв'язків у його контурі, несформованість регуляторних процесів (планування цілей, моделювання значущих умов, програмування дій, оцінювання та корекції результатів) та особистісно-регуляторних властивостей (гнучкості та самостійності) спричиняють різке зростання кількості зазначених станів високого рівня розвитку.

Проведене емпіричне дослідження віддзеркалює складність розглянутих явищ у детермінації розвитку негативних психічних станів студентів, дозволяє розкрити структурні особливості взаємовідносин «процеси – негативний психічний стан – властивість» та надає можливість використання виявлених особливостей при профілактиці та корекції відповідних станів під час навчання для забезпечення умов реалізації особистісних ресурсів та оптимізації професійного становлення майбутніх фахівців.

Основні результати дослідження відображені в публікаціях:

1. Ігумнова О. Б. Негативні психічні стани та індивідуально-стильові особливості саморегуляції у студентів / О. Б. Ігумнова // Збірник наукових праць. – № 55. Серія: педагогічні та психологічні науки / головний редактор Романишина Л. М. – Хмельницький : Видавництво НАДПСУ, 2010. – С. 177–183.

2. Ігумнова О. Б. Дослідження особливостей динаміки негативних психічних станів у студентів вищих навчальних закладів / О. Б. Ігумнова // Збірник наукових праць. – № 65. Серія: педагогічні та психологічні науки / головний редактор Потапчук Є. М. – Хмельницький : Видавництво НАДПСУ, 2012. – С. 185–190.

3. Ігумнова О. Б. Індивідуальні та особистісні властивості студентів з негативними психічними станами [Електронний ресурс] / О. Б. Ігумнова // Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України : електронне наукове фахове видання / головний редактор Діденко О. В. – 2012. – Вип. 5. – Режим доступу : <http://archive.nbu.gov.ua/e-journals/Vnadps/>

[2012_5 / 12iobnps.pdf](#). – Заголовок з екрана.

4. Игумнова О. Б. Характеристика и исследование типов комплексов негативных психических состояний у студентов / О. Б. Игумнова // Вестник МГОУ. Серия «Психологические науки» / редактор Булгаков А. В. – 2013. – № 1. – М. : Издательство МГОУ. – С. 13–19 – ISSN 2072–8514.

5. Ігумнова О. Б. Емоційний інтелект студентів з різними типами комплексів негативних психічних станів / О. Б. Ігумнова // Вісник Національного університету оборони України : збірник наукових праць / головний редактор Стасюк В. В. – К. : НУОУ, 2013. – Вип. 1 (32). – С. 190–197.

6. Ігумнова О. Б. Саморегуляція негативних психічних станів у студентів ВНЗ / О. Б. Ігумнова // Формування професіоналізму майбутнього фахівця в контексті вимог болонського процесу : матеріали Міжнародної науково-практичної конференції (Одеса, 22–23 травня 2008 р.). – Одеса : ОНУ імені І. І. Мечнікова, 2008. – С. 114–117.

7. Ігумнова О. Б. Особливості структури саморегуляції студентів з негативними психічними станами / О. Б. Ігумнова // Актуальні питання теорії та практики психолого-педагогічної підготовки фахівців за соціономічним профілем : матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції (Хмельницький, 22–23 квітня 2011р.). / головний редактор О. А. Каденко. – Хмельницький: ХНУ, 2011. – С. 41–44.

8. Ігумнова О. Б. Особливості динаміки негативних психічних станів у студентів ВНЗ / О. Б. Ігумнова // Освітньо-наукове забезпечення діяльності правоохоронних органів і військових формувань України : V Всеукраїнська науково-практична конференція. Серія : Психолого-педагогічні та філологічні науки (Хмельницький, 7 грудня 2012 р.) / Національна академія Державної прикордонної служби України імені Богдана Хмельницького. – Хмельницький : НАДПСУ, 2012. – С. 73–75.

9. Ігумнова О. Б. Індивідуально-психологічні властивості студентів з негативними психічними станами / О. Б. Ігумнова // Актуальні питання теорії та практики психолого-педагогічної підготовки майбутніх фахівців : матеріали

Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю (Хмельницький, 25–26 квітня 2013 р.) / головний редактор Потапчук Є. М. – Хмельницький : ХНУ, 2013. – С. 23–25.

РОЗДІЛ 3

ПСИХОКОРЕКЦІЯ НЕГАТИВНИХ ПСИХІЧНИХ СТАНІВ СТУДЕНТІВ

3.1 Обґрунтування моделі та змісту програми психокорекції негативних психічних станів студентів

Студентський період супроводжується психоемоційними навантаженнями, різноманітними конфліктними та стресовими ситуаціями у навчальній діяльності, міжособистісному спілкуванні. Нове соціальне середовище, складність і суперечливість потреб, бажань, цілей, мотивів, можливостей, умов та наявних ресурсів студентів спонукають до розвитку цілого спектру негативних психічних станів, що потребує їх усвідомлення, аналізу, подолання, актуалізації інших форм реагування, поведінки, формування нових умінь і навичок саморегуляції. Засоби та прийоми подолання і регуляції зазначених станів, що використовуються студентами, сформовані їх минулим досвідом і визначаються особливостями нервової системи, індивідуальними властивостями. Проте вони часто є неефективними та застосовуються в основному стихійно, неусвідомлено, можуть набувати форм стереотипності, ригідності, а їх використання у навчально-виховному процесі відбувається частково та несистематично. Виникнення, посилення та

переважання негативних психічних станів та їх комплексів у студентів призводить до дезорганізації навчальної діяльності, іноді навіть до повної відмови від неї, порушень у перебігу пізнавальних процесів, процесів саморозвитку, самоорганізації, особистісних та професійно-особистісних деформацій, дезадаптації, порушень здоров'я, блокування внутрішніх ресурсів тощо [135].

Проблемою корекції негативних психічних станів займалися Є. С. Асмаковец [10], І. В. Волженцева [30], Г. Ш. Габдрєєва [33], Т. П. Гречко [41], Л. П. Гримак [43], Є. С. Жаріков [53], Є. П. Ільїн [65], О. В. Квашук [68], А. Б. Леонова [82], О. К. Напрєєнко [108], В. І. Натаров [109], В. Р. Павелків [119], А. М. Прихожан [135], О. О. Прохоров [136], А. О. Реан [149], П. В. Румянцева [157], О. Д. Сафін [163], О. М. Семенова [165], В. А. Семиченко [166], Ю. Є. Сосновікова [176], С. М. Томчук [186], О. О. Холодова [197], О. Я. Чебикін [198], С. Г. Шебанова [204], Т. С. Яценко [213] та ін.

Метою формувального експерименту була корекція негативних психічних станів студентів та їх комплексів, попередження їх подальшого виникнення, розвитку та деструктивного впливу на особистість.

В його основу були покладені наступні принципи психокорекції: принцип автономності особистості, принцип нормативності та індивідуальності розвитку, принцип особистісного зростання, принцип системності розвитку, діяльнісний принцип корекції, принцип особистісної мотивованості, принцип психокорекційного контакту і рівності позицій, принцип єдності діагностики та корекції.

На основі результатів теоретичного аналізу та емпіричного дослідження була розроблена модель (рис. 3.1) та програма психокорекції негативних психічних станів студентів (табл. 3.1 та додатки К, Л, М) [8; 10; 19; 24; 30; 32; 33; 34; 40; 42; 44; 51; 53; 56; 62; 75; 99; 103; 108; 111; 116; 117; 133; 134; 140; 154; 158; 165; 166; 167; 173; 202; 208].

Модель психокорекції НПС студентів охоплює основні форми психокорекційної роботи – індивідуальну, групову та самостійну; методи експериментального впливу; предмет корекції – комплексоутворювальні НПС, їх комплекси та психічні прояви цих станів; очікувані особистісні зміни.

При складанні моделі та програми психокорекції ми виходили з позиції, що корекційна робота повинна бути спрямована на системний, цілісний та комплексний вплив на НПС студентів та внутрішні умови їх виникнення.

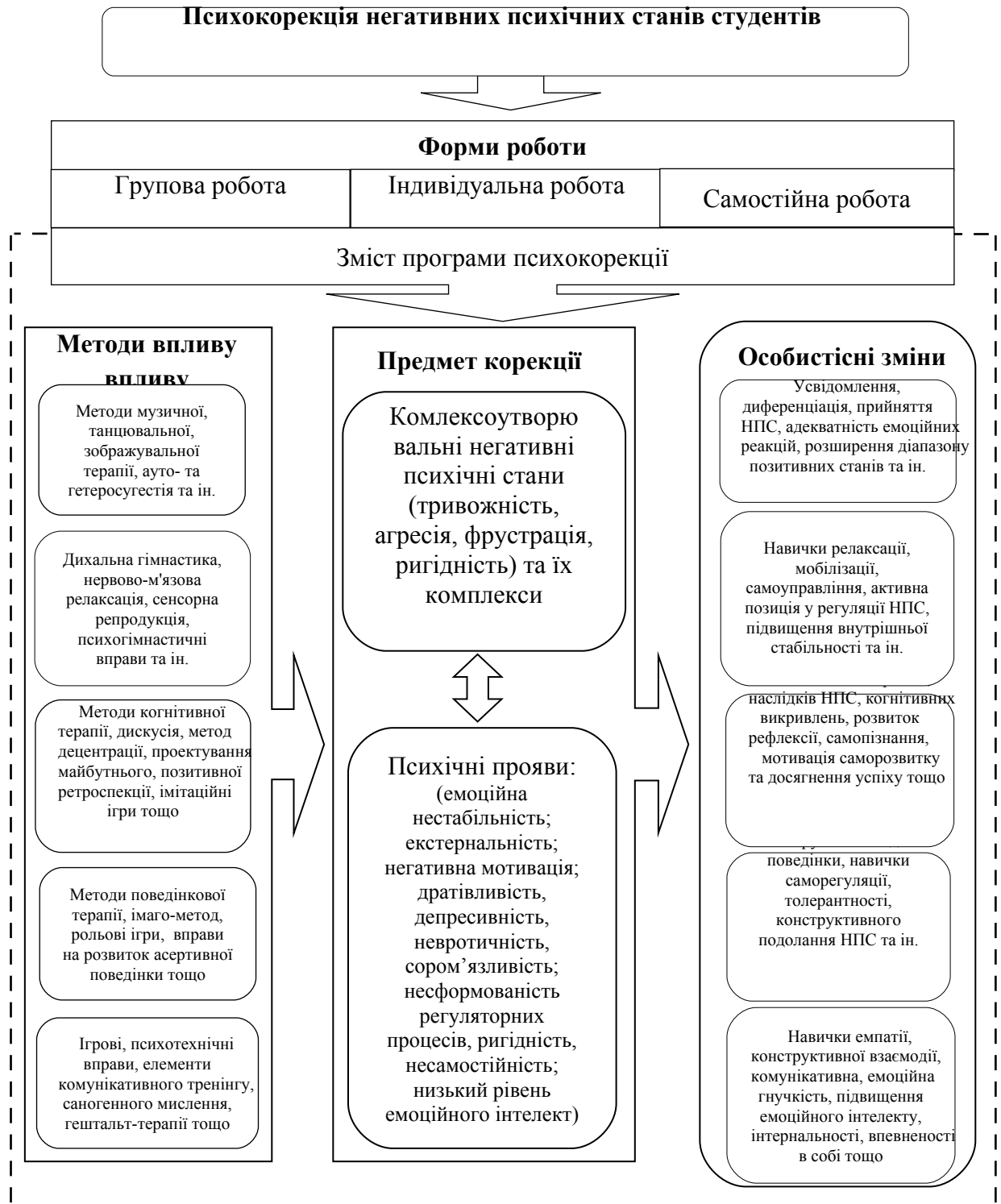


Рис. 3.1. Модель психокорекції негативних психічних станів студентів

У корекційній роботі зі студентами було використано психолого-педагогічні засоби психологічної просвіти, тренінгові методи, засоби музичної терапії та індивідуально-психологічне консультування.

Експериментальний вплив передбачав використання комплексу методів різних психологічних підходів. Зокрема, методів поведінкової терапії (репетиція поведінки, імаго-метод), тілесної терапії (м'язова релаксація, релаксаційні вправи, вправи на дихання), когнітивної терапії (метод повної раціоналізації майбутньої події, позитивної вибіркової ретроспекції, позитивної акцентуації досвіду), музичної, сугестивної, танцювальної, зображувальної терапії, ігрові методи, дискусійні методи та інші у авторському поєднанні.

Результати констатувального експерименту, як вже зазначалося, свідчать про взаємозв'язок негативних психічних станів студентів високого рівня розвитку з нейротизмом, особистісними властивостями – депресивністю, дратівливістю, сором'язливістю, невротичністю, агресивністю, емоційною лабільністю, мотивацією уникнення навадч, а також з низьким рівнем розвитку саморегуляції, несформованістю її основних процесів, екстернальним локусом контролю, низьким рівнем розвитку емоційного інтелекту та його складових.

Відтак, методи психологічного впливу на негативні психічні стани, їх комплекси та психічні прояви були спрямовані на формування активної позиції студентів щодо свідомої регуляції психічних станів, зниження внутрішньої напруженості, підвищення емоційної стабільності; усвідомлення та прийняття цих станів, їх рефлексію, зміну особистісних смислів, підвищення мотивації до успіху та позитивного самосприйняття; розвиток інтернального локусу контролю, впевненості у собі, суб'єктної позиції; розвиток емоційного інтелекту, емпатії, емоційної гнучкості, експресивності, конструктивних форм реагування; формування навичок самоуправління психічними станами, саморегуляції; розширення діапазону позитивно-забарвлених психічних станів, активізацію механізмів самоусвідомлення та саморозвитку.

Психологічна просвіта студентів була спрямована на підвищення рівня обізнаності студентів щодо особливостей та причин виникнення НПС, їх деструктивної дії на поведінку, діяльність, міжособистісні стосунки, засоби усвідомлення та подолання когнітивних викривлень, ірраціональних

переконань, особистісних смислів, що підтримують несприятливий емоційний фон. З цією метою використовувались інформаційні повідомлення, котрі були включені у кожне заняття, елементи групової дискусії та обмін досвідом.

Метою використання засобів музичної терапії було здійснення безпосереднього впливу на психічні стани студентів, зняття психоемоційного напруження, втоми, вивільнення небажаних емоційних станів, підвищення загального тону та внутрішньої стабільності, активізація та мобілізація студентів. На початку кожного заняття музичні твори сприяли налаштуванню групи на потрібний лад, заспокоювали, розслабляли та допомагали переключитися, відволіктися від буденних справ. Наприкінці заняття використовувалась мобілізуюча, тонізуюча музична програма для активізації та створення бадьорого настрою в учасників. Основна частина заняття супроводжувалась фоновим програванням творів класичної музики (Й. Бах, Л. Бетховен, Й. Гайдн, В. Моцарт, Ф. Шопен та ін.) (додаток Л).

Індивідуально-психологічне консультування сприяло забезпеченню емоційної підтримки, зняттю емоційної напруги, недовіри, пасивності, невдоволення, вирішенню психологічних проблем, обмежень, зміні особистісних смислів та ставлень, активізації внутрішніх ресурсів, суб'єктності, механізмів самопізнання й саморозвитку студентів [216; 221].

Програму психокорекції НПС умовно розподілено на п'ять блоків (додаток К). Перший блок (1–6 заняття) був присвячений знайомству учасників, зняттю психічного напруження, створенню комфортних умов для тренінгової роботи, підвищенню групової згуртованості, ознайомленню студентів з особливостями, характеристиками, ознаками, проявами, впливом НПС та засобами їх регуляції.

Другий блок (7–11 заняття) був спрямований на роботу з окремими НПС – тривогою, стресом, фрустрацією, роздратованістю, гнівом, агресією, ригідністю та передбачав розвиток умінь їх розпізнання, диференціювання, виявлення причин, «пускових» моментів та умов виникнення, вироблення

альтернативних форм реагування, розвиток навичок самоаналізу, подолання та формування нових смислових настановлень у студентів.

Третій блок (12–16 заняття) сприяв активізації ресурсних станів студентів, розширенню арсеналу навичок формування позитивних психічних станів (радості, щастя, спокою, впевненості), підвищенню рівня самоприйняття, розвитку рефлексії, усвідомленню сприйняття іншими людьми себе у моменти переживання негативних та позитивних психічних станів, їх впливу на взаємини з оточуючими, виявленню психічних станів, що переважають у навчальному закладі, розвитку емоційної гнучкості та самоконтролю за зовнішнім виразом емоцій.

Четвертий блок (17–20 заняття) ставив за мету розвиток навичок використання засобів експресії та пластичності емоційної виразності: міміки, погляду, пантоміміки, ходи, вміння інтонацією голосу виражати свої почуття, розуміння психічного стану іншого, емпатії, спостережливості до експресивних проявів оточуючих, вміння визначати за зовнішніми проявами психічний стан іншої людини, вироблення внутрішнього контролю, підвищення рівня емоційного інтелекту.

П'ятий блок (21–26 заняття) передбачав розвиток уміння конструктивної взаємодії з оточуючими у складних ситуаціях, зберігаючи при цьому спокій, формування ресурсного стану, позитивного образу «Я», впевненості в собі, здатності знаходити альтернативні варіанти розв'язання складних ситуацій, здатності до комунікативної децентрації, сприяв зміні негативних ставлень на позитивні, закріпленню навичок саморегуляції, самоуправління та підвищенню рівня особистої відповідальності у студентів.

Кожне заняття включало три частини: вступну, основну та заключну. На його початку визначалась тематика, а за допомогою прослуховування 10-хвилинної програми заспокійливої музики та вправ на дихання створювалась робоча атмосфера у групі та використовувались вправи на підвищення групової згуртованості та саморозкриття учасників.

Таблиця 3.1

Зміст програми психокорекції негативних психічних станів студентів

Тематика занять	Теоретична частина	Практична частина
1	2	3
Заняття 1. Знайомство	<i>Інформаційне повідомлення:</i> «Мета та завдання нашого тренінгу чи навіть управління психічними станами»	<i>Програма заспокійливої музики</i> Вправи: «Знайомство», «Визначення правил роботи групі», «Дерево мети», «Психологічний робочий зошит», «Рухове розслаблення і злиття з ритмом музики» <i>Рефлексія заняття;</i> вправа «Найщиріше побажання» <i>Мобілізуюча музична програма</i> <i>Домашнє завдання:</i> вправа «Який Я»
Заняття 2. Психічні стани	<i>Інформаційне повідомлення:</i> «Що таке психічні стани?»	<i>Програма заспокійливої музики</i> Повтор правил роботи групи Вправи: «Вітання по «ланцюжку», «Десять секунд», «Наші почуття і емоції», «Малюнок "Я"», «Самопізнання та самоаналіз» <i>Вправи на дихання:</i> «Вчимося розслаблюватися», «Відпочинок» заспокійливе, тонізує дихання» <i>Психогімнастична вправа:</i> «Гімнастика Гермеса» <i>Рефлексія заняття;</i> вправа «Струм» <i>Мобілізуюча музична програма</i> <i>Домашнє завдання:</i> вправа «Спостереження»
Заняття 3. Усвідомлення психічних станів	<i>Інформаційне повідомлення:</i> «Усвідомлення психічних станів»	<i>Програма заспокійливої музики</i> <i>Дихальна вправа:</i> «Медитація на диханні» Вправи: «Відчуй настрій», «Знайомство з емоційними станами», «Когнітивна самооцінка емоцій», «Зони усвідомлення», «Рефлексія власного стану через відтворення», «Метод Сасаки», «Малюнок "Я"», «Усвідомлення м'язового напруження» <i>Нервово-м'язова релаксація</i> <i>Рефлексія заняття</i> <i>Мобілізуюча музична програма</i> <i>Вправа «Мобілізуюче дихання»;</i> «Посмішка по колу» <i>Домашнє завдання:</i> «Робочі цикли», «Емоційний портрет»
Заняття 4. Засоби регуляції психічних станів	<i>Інформаційне повідомлення:</i> «Методи та прийоми регуляції психічних станів»	<i>Програма заспокійливої музики</i> <i>Дихальна вправа:</i> «Заспокійливе дихання» Вправи: «Компліменти», «Віз», «Самопочуття», «Кольорове кіно», «Дзеркало», «Оцінка м'язових зажимів», «Контроль над м'язами», «Сховище» <i>Сеанс психологічної релаксації</i> <i>Рефлексія заняття</i> <i>Вправа «Рахунок до десяти»</i> <i>Мобілізуюча музична програма</i> <i>Домашнє завдання:</i> «Видихання втоми», «Позіх», «Передих»

Продовження таблиці 3.1

1	2	3
Заняття 5. Негативні психічні стани	<i>Інформаційне повідомлення:</i> «Негативні психічні стани у нашому житті»	<i>Програма заспокійливої музики</i> <i>Заспокійливе дихання</i> Вправи: «Емоції та ситуації», «Мої негативні стани», «Причини моїх негативних психічних станів», «Зосередження на відчуттях», «Почуття», «Прес», «Ранкова психогігієнічна гімнастика», «Викидання негативних почуттів» <i>Рефлексія заняття</i> <i>Мобілізуюча музична програма</i> <i>Мобілізуюче дихання</i> <i>Домашнє завдання:</i> «Щоденник думок», «Дихання»
Заняття 6. Наслідки негативних психічних станів	<i>Інформаційне повідомлення:</i> «Наслідки негативних переживань»	<i>Програма заспокійливої музики</i> <i>Заспокійливе дихання</i> Вправи: «Спонтанне малювання», «Техніка розвитку індивідуальності», «Кращі і гірші події», «Внутрішній спостерігач», «Зосередження на емоціях і настрої», «Змах», «Вечірня психогігієнічна гімнастика» <i>Рефлексія заняття</i> <i>Аутотренінг «Емоції на замовлення»</i> <i>Мобілізуюча музична програма та дихання</i> <i>Вправа «Передача ритму по колу»</i> <i>Домашнє завдання:</i> «Мій Всесвіт»
Заняття 7. Тривога	<i>Інформаційне повідомлення:</i> «Тривога та її роль у житті людини»	<i>Програма заспокійливої музики</i> <i>Заспокійливе дихання</i> Вправи: «Ситуації тривоги», «Розпізнавання симптомів тривоги», «Розпізнавання думок, пов'язаних з тривогою», «Робота з тривогою», «Колесо життя», «Приєднання в музичному ритмі», малюнок «Настрій», «Вечірній обхід», <i>Рефлексія заняття</i> <i>Сеанс нервово-м'язової релаксації</i> <i>Мобілізуюча музична програма</i> <i>Дихання, що «охолоджує»</i> Вправа «Подяка» <i>Домашнє завдання:</i> «Контроль»
Заняття 8. Стрес та фрустрація	<i>Інформаційне повідомлення:</i> «Стрес та фрустрація у нашому житті»	<i>Програма заспокійливої музики</i> <i>Заспокійливе дихання</i> Вправи: «Утворити коло», «Стійкість нервової системи», «Три варіанти події», «Виявлення стресу», «Антистрес», «Чарівний базар», малюнкові вправа «Техніка «мертвої» та «живої» води» <i>Антистресова релаксація</i> Вправа «Вільний танець» <i>Рефлексія заняття, вправа «Мені добре з тобою»</i> <i>Мобілізуюча музична програма ; мобілізуюче дихання</i> <i>Домашнє завдання:</i> «Рефлексія особистісного досвіду», «Образ психологічного стану»

Продовження таблиці 3.1

1	2	3
Заняття 9. Роздратованість та гнів	<i>Інформаційне повідомлення:</i> «Роздратованість та гнів – шляхи подолання»	<i>Програма заспокійливої музики</i> <i>Заспокійливе дихання</i> Гра-розминка «Австралійський дощ» Вправи: з елементами дискусії «Гнів і роздратування», «Перемога над гнівом і роздратуванням», «Розмова з відсутньою особою», «Поплавок», «Природа образи», «Глибоке дихання», <i>Нервово-м'язова релаксація</i> <i>Рефлексія заняття</i> <i>Мобілізуюча музична програма</i> <i>Мобілізуюче дихання</i> Вправа «Посмішка по колу» <i>Домашнє завдання:</i> «Мої успіхи та перемоги», «Фізична розрядка»
Заняття 10. Агресія	<i>Інформаційне повідомлення:</i> «Агресія та її природа»	<i>Програма заспокійливої музики</i> <i>Заспокійливе дихання</i> Вправи: «Рахунок до десяти», «Мотиви агресивної поведінки», «Подолання агресії», «Аукціон ідей», «Звільнення від негативної енергії», «Моя реакція», «Агресивна і беззахисна істота» <i>Сеанс сенсорної репродукції</i> <i>Рефлексія заняття</i> <i>Мобілізуюча музична програма</i> <i>Мобілізуюче дихання</i> Вправа «Посмішка по колу» <i>Домашнє завдання:</i> «Рефлексія почуттів і досвіду»
Заняття 11. Страх	<i>Інформаційне повідомлення:</i> «Страх та його значення у нашому житті»	<i>Програма заспокійливої музики</i> <i>Заспокійливе дихання</i> Вправи: «Мій страх», «Позитивна переоцінка», малюнок вправа «Мій страх», «Дерево», «Відреагування негативних емоцій», «Мое сонце» Аутотренінг «Чарівний ліс» <i>Рефлексія заняття</i> <i>Мобілізуюча музична програма</i> <i>Мобілізуюче дихання</i> Вправа «Маска сміху» <i>Домашнє завдання:</i> «Формування зорових уявлень абстрактних понять»
Заняття 12. Позитивні психічні стани	<i>Інформаційне повідомлення:</i> «Значення позитивних психічних станів у житті»	<i>Програма заспокійливої музики</i> <i>Заспокійливе дихання</i> Вправи: «Відчуй настрій», «Мої позитивні емоції», «Концентрація на нейтральному предметі», «Позитивні емоції на замовлення», «Гарний настрій» <i>Рефлексія заняття</i> <i>Нервово-м'язова релаксація</i> <i>Мобілізуюча музична програма</i> <i>Мобілізуюче дихання</i> <i>Домашнє завдання:</i> «Фіксація почуттів», Рефлексія емоційного стану»

Продовження таблиці 3.1

1	2	3
---	---	---

Заняття 13. Психічні стани та взаємовідносини	<i>Інформаційне повідомлення:</i> «Вплив негативних психічних станів на міжособистісні стосунки»	<i>Програма заспокійливої музики</i> <i>Заспокійливе дихання</i> Вправи: «Скеля», «Вплив емоційних станів на взаємостосунки», «Маски у спілкуванні», «Мій портрет», «Знехтуваний», «Емоційний термометр», <i>Сеанс нервово-м'язової релаксації</i> Вправа «Посмішка по колу» <i>Рефлексія заняття</i> <i>Мобілізуюча музична програма</i> <i>Мобілізуюче дихання</i> <i>Домашнє завдання:</i> «Рефлексія особистісного досвіду», «Самосповідь»
Заняття 14. Саморегуляція	<i>Інформаційне повідомлення:</i> «Що таке саморегуляція?»	<i>Програма заспокійливої музики</i> <i>Заспокійливе дихання</i> Вправи: «Внутрішній промінь», «Розвиток гнучкості мислення», «Темпоритм», «Самоконтроль зовнішнього вираження емоцій», «Зміна станів», «Дві пози», «Джерело» <i>Нервово-м'язова релаксація</i> <i>Рефлексія заняття</i> <i>Мобілізуюча музична програма</i> <i>Мобілізуюче дихання</i> <i>Домашнє завдання:</i> «Дерево», «Дихальна медитація»
Заняття 15. Психічні стани студентів ВНЗ	<i>Інформаційне повідомлення:</i> «Роль психічних станів у навчальній діяльності студента»	<i>Програма заспокійливої музики</i> <i>Заспокійливе дихання</i> Вправи: «Настрій», з елементами дискусії «Мої емоційні стани у вузі», «Вчитель», «Прокурор і адвокат», «Відповідальний іспит», «Підсумки», «Великий спокій» <i>Рефлексія заняття</i> <i>Мобілізуюча музична програма</i> <i>Мобілізуюче дихання</i> Вправа «Збуджуюче дихання» <i>Домашнє завдання:</i> «Формули самонавіювання»
Заняття 16. Емоційна гнучкість	<i>Інформаційне повідомлення:</i> «Гнучкість – це добре чи погано?»	<i>Програма заспокійливої музики</i> <i>Заспокійливе дихання</i> Вправи: «Виклик емоції», «Зосередження на почуттях», «Емоція», «Уявні ігри», «Проективний малюнок» Релаксація «Шлях до внутрішнього спокою» <i>Рефлексія заняття</i> <i>Мобілізуюча музична програма</i> <i>Мобілізуюче дихання</i> <i>Домашнє завдання:</i> «Написання собі листа»

Продовження таблиці 3.1.

1	2	3
Заняття 17.	<i>Інформаційне</i>	<i>Програма заспокійливої музики</i>

Засоби експресії	<i>повідомлення:</i> «Чи треба приховувати свої емоції та почуття?»	<i>Заспокійливе дихання</i> Вправи: «Передача ритму по колу», «Експресивно-виразні рухи: міміка, погляд, пантоміміка, хода», «Мімічна гімнастика», «Інтоніяція», «Динамічні дотики», «Дистанція», «Як поживаєте?», «Експресія студента», «Подіум», «Рухове розслаблення і злиття з ритмом музики» <i>Рефлексія заняття</i> <i>Мобілізуюча музична програма ; мобілізуюче дихання</i> <i>Домашнє завдання: «Розподіл уваги»</i>
Заняття 18. Емоційна виразність	<i>Інформаційне повідомлення:</i> «Як розвинути емоційну виразність»	<i>Програма заспокійливої музики</i> <i>Заспокійливе дихання</i> Вправи: «Слова – почуття», «Етюди», «Експресія у вnz», «Дзеркало», «Перемога», «Відображення», «Образ психологічного стану», «Розвиток пластичності» <i>Аутотренінг «Емоції на замовлення»</i> <i>Рефлексія заняття</i> <i>Мобілізуюча музична програма та мобілізуюче дихання</i> <i>Домашнє завдання: «Тварина»</i>
Заняття 19. Розвиток емпатії	<i>Інформаційне повідомлення з елементами групової дискусії:</i> «Що таке емпатія чи як зрозуміти іншого?»	<i>Програма заспокійливої музики</i> <i>Заспокійливе дихання</i> Вправи: «Чи можу я увияти», «Ти – як...», «Копія», «Приєднання до стану партнера», «Розвідник», «Малюнок як відповідь» <i>Сеанс сенсорної репродукції</i> <i>Рефлексія заняття</i> <i>Мобілізуюча музична програма, мобілізуюче дихання</i> Вправа «Маска сміху» <i>Домашнє завдання: «Переключення уваги»</i>
Заняття 20. Самоналаштування	<i>Інформаційне повідомлення:</i> «Роль самоналаштування у житті»	<i>Програма заспокійливої музики</i> <i>Заспокійливе дихання</i> Вправи: «Мильні бульбашки», «Психоемоційне розвантаження», «Рефлексія почуттів та самоналаштування», «Корабель», «Сприйняття життя», «Алмаз» <i>Сеанс сенсорної репродукції. Рефлексія заняття</i> <i>Мобілізуюча музична програма. Мобілізуюче дихання</i> <i>Домашнє завдання: «Написання собі листа»</i>
Заняття 21. Конфліктні ситуації	<i>Інформаційне повідомлення:</i> «Конфлікти та їх особливості»	<i>Програма заспокійливої музики</i> <i>Заспокійливе дихання</i> Вправи: «Поведінка в конфліктних ситуаціях», «Розв'язання важких ситуацій», «Три варіанти події», «Упевнена, невпевнена і груба поведінка», «Діалог», «Вічний рух». <i>Рефлексія заняття</i> <i>Мобілізуюча музична програма та мобілізуюче дихання</i> <i>Домашнє завдання: «Рефлексія особистісного досвіду»</i>

Продовження таблиці 3.1.

1	2	3
Заняття 22.	<i>Інформаційне</i>	<i>Програма заспокійливої музики</i>

Позитивне самосприйняття	повідомлення з елементами групової дискусії: «Позитивне та негативне ставлення до життя»	Заспокійливе дихання Вправи: «Уявіть себе дитиною», «Контраргументи», «Гідність», «Дзеркальне віддзеркалення суджень партнера», «Мій ворог – мій друг», «Мої сильні сторони», «Кроки до успіху» Рефлексія заняття Мобілізуюча музична програма Мобілізуюче дихання Домашнє завдання: «Щоденник думок», «Написання собі листа»
Заняття 23. Ресурсний стан	Інформаційне повідомлення: «Ресурсний стан – що це таке?»	Програма заспокійливої музики Заспокійливе дихання Вправи: «Психологічний куточок», «Неймовірні ситуації», «Плутанина», «Ресурсний стан», «Мета-позиція», «Машина часу», «Вільне малювання», «Спокій», «Передача ритму по колу» Рефлексія заняття Мобілізуюча музична програма Мобілізуюче дихання Домашнє завдання: «Прислів'я», «Дзеркало»
Заняття 24. Впевненість в собі	Групові дискусії: «Що підтримує мою впевненість в собі?»	Програма заспокійливої музики Заспокійливе дихання Вправи: «За і проти», «Зміна негативних думок на позитивні», «Джерело», «Провокуючі питання», «Сильні сторони», «Поводир» Аутотренінг «Чарівний ліс» Рефлексія заняття Вправа «Передача ритму по колу» Мобілізуюча музична програма та мобілізуюче дихання Домашнє завдання: «Яким я хотів би бути», «Моя зоряна карта»
Заняття 25. Управління психічними станами	Інформаційне повідомлення з елементами групової дискусії: «Чи потрібно свідомо керувати власними психічними станами?»	Програма заспокійливої музики Заспокійливе дихання Вправи: «Зіпсований телефон жестів», «Вербалізація почуттів», «Перевтілення», «Аукціон ідей», «Маяк», «Сипкий пісок», «Веселка», «Лід і полум'я» Рефлексія заняття Мобілізуюча музична програма та мобілізуюче дихання Домашнє завдання: «Вечірній огляд», «Телеграма другу»
Заняття 26. Завершальне заняття	Заключне слово ведучого	Програма заспокійливої музики Заспокійливе дихання Вправи: «Запитання – відповідь», «Я», «Кошик отриманих навичок», «Доповнювальне малювання», «Я дарую тобі» Урочисте вручення «телеграм» Формування позитивного відношення до світу «Радість любові»

Основна частина заняття включала інформаційне повідомлення для підвищення рівня обізнаності студентів та комплекс вправ відповідно до

обраної теми. Заключна частина включала вправи на релаксацію, дихальні вправи, мобілізуючу музичну програму, рефлексію заняття, підведення підсумків та домашнє завдання, яке включало заповнення психологічного робочого зошиту, самостійне виконання вправ та завдань практичного спрямування у відповідності до зазначеної теми.

У формувальному експерименті взяли участь 52 студенти I–II курсів Хмельницького національного університету гуманітарно-педагогічного факультету і факультету економіки та управління, що були розподілені на 4 підгрупи по 12–14 осіб. Його проведення саме на початкових курсах обґрунтовано результатами констатувального експерименту, який показав найвищі рівні розвитку НПС на I та II курсах, і потребою їх корекції вже на початку навчання, коли відбувається процес адаптації до його нових умов, активізація пізнавальних процесів, міжособистісної взаємодії, розширення можливостей молоді ефективного використання особистісних ресурсів. Формувальний експеримент тривав протягом навчального року та включав 26 занять тривалістю до 3-х годин кожне, самостійну роботу загальним обсягом 20 годин. Кожне заняття може бути розподілено на дві частини тривалістю в межах 90 хвилин, та проводитись двічі на тиждень. Умови формувального впливу становили психодіагностичні зрізи до початку та після реалізації формувального експерименту, програма психокорекції НПС студентів, засоби музичної терапії, психологічна просвіта та індивідуально-психологічне консультування (додаток М).

Початковим моментом при корекції негативних психічних станів виступає процес об'єктивації суб'єктивного психічного стану, відповідних емоцій, переживань, почуттів, думок, тобто виокремлення певного психічного стану як окремого об'єкта та винесення його у зовнішнє середовище. О. О. Реан звертає увагу на дію процесів центрації та децентрації з метою послаблення внутрішнього напруження, що супроводжується звуженням поля свідомості та концентрацією людини на власних переживаннях. Наприклад, інтелектуальна децентрація відбувається за рахунок активізації процесів рефлексії, коли

суб'єкт намагається подивитися на себе з боку та здійснює аналіз ситуації як сторонній споглядач, а рольова децентрація пов'язана з мисленнєвим включенням людини в іншу ситуацію чи перевтіленням в інший предмет. Рефлексія, як процес самоусвідомлення та самопізнання студентів, стимулює диференціацію та усвідомлення своїх психологічних якостей, властивостей та слугує механізмом оцінки, створення моделей та стереотипів поведінки, зумовлює зміни у самосвідомості та самовідношенні особистості.

Об'єктивація негативних психічних станів дозволяє усвідомлювати психічні стани та психологічні властивості, що їх зумовили, розглядати психічний стан у більш широкому контексті, з різних боків і свідомо змінювати власну позицію, ставлення, точку зору по відношенню до певного негативного стану та ситуації, котра його викликала. Механізми об'єктивації та рефлексії спонукають студентів до особистісних змін, формують здатність долати негативні психічні стани, свідомо регулювати та управляти не тільки своїми психічними станами, а й усвідомлено визначати власний шлях розвитку [151]. З цією метою використовувались вправи «Дерево» [151], «Внутрішній спостерігач» [151], «Зони усвідомлення», «Мета-позиція» [166], ведення психологічного робочого зошиту тощо [75].

Важливо звернути увагу студентів на вміння визначати, ідентифікувати та називати власні психічні стани, оскільки їх вербалізація переносить внутрішні невизначені переживання у сферу свідомості, допомагає охарактеризувати ці стани та сприймати їх як внутрішній індивідуальний досвід. Отже, корекцію негативних психічних станів необхідно розпочинати з розвитку умінь описувати, характеризувати, ідентифікувати, диференціювати та виражати негативні психічні стани. Цьому і присвячені перші заняття корекційної програми, інформаційні повідомлення, заняття на усвідомлення окремих негативних станів, причин їх виникнення, ознак прояву, а також вправи з арт-терапії, танцювальної терапії, музичної терапії «Знайомство з емоційними станами» [134], «Наші почуття та емоції» [44], «Мої негативні стани» [134], «Мої емоційні стани у ВНЗ» [10], «Спонтанне малювання» [75] та ін.

Як метод прямої регуляції психічних станів використовувалась музична терапія. Адже за допомогою музичного ритму можна встановити рівновагу у діяльності нервової системи: стримати зайве збудження або, навпаки, підвищити активність, розгальмувати інертних, апатичних осіб; музику можна використовувати для зняття перевтоми, зниження психоемоційного напруження завдяки змінам її висоти, сили, тембру, характеру (мажорна, мінорна) та поєднанням із певним темпом. На психічний стан людини впливає будь-яка музика, при цьому характер емоцій та почуттів, що викликаються нею різний. Так, дослідження Ю. О. Цагареллі показали, що післяекзаменаційне напруження краще знімає класична музика на відміну, наприклад, від джазової, причому незнайома класична музика, ніж знайома. В. І. Петрушин запропонував співвідносити кодування музичних емоцій та різних творів за допомогою системи координат з вираженням емоцій однієї і тієї ж модальності. Автором була складена таблиця музичних творів, що виражають подібний емоційний стан (табл. 3.2) [127].

Таблиця 3.2

Характеристики музичних творів, що виражають подібні психічні стани

Основні параметри музики	Основний настрій	Характеристика	Назва музичних творів
Повільна, мажорна	Спокій	Лірична, м'яка, елегічна, споглядальна, співуча	Бородин. Ноктюрн зі струнного квартету; Шопен. Ноктюрн фа-мажор, Етюд мі-мажор; Шуберт. Аве Марія; Сен-Санс. Лебідь.
Повільна, мінорна	Смуток	Похмура, трагічна, тужлива, гнітюча, сумовита, скорботна	Чайковський. V симфонія, вступ, VI симфонія, фінал; Гріг. Смерть; Шопен. Прелюдія до-мінор, Марш із сонати сі-бемоль-мінор
Швидка, мінорна	Гнів	Драматична, схвильована, тривожна, неспокійна, бунтівна, відчайдушна, гнівлива	Шопен. Скерцо №1. Етюд №2; Скрябін. Етюд №12; Чайковський. VI симфонія, 1-а ч.; Бетховен. Фінали сонат №14,32; Шуман. Порив
Швидка, мажорна	Радість	Святкова, урочиста, радісна, бадьора, весела	Ліст. Фінали рапсодій №6, 12; Моцарт. Маленька нічна серенада, фінал; Глінка. Руслан та Людмила, увертюра; Бетховен. Фінали симфоній №V, IX

Зниженню тривожності та емоційної нестійкості сприяє прослуховування сумної музики, а прослуховування веселої музики викликає, навпаки, зворотній

ефект і може, зокрема, підвищувати роздратованість та тривогу. Лірична музика створює загальний настрій спокою, тихої радості й суму (П. Чайковський «Пори року. Жовтень» та ін.). Драматична музика – збуджує, підвищує життєвий тонус (Г. Свиридов «Трійка» та ін.). Рок-музика корисна для відреагування психоемоційного напруження. Естрадна музика народжує, головним чином, прості емоції, тоді як серйозна, класична – пробуджує складні глибокі почуття.

М. М. Обозовим були розроблені цілі пакети музичних програм для регуляції емоційного стану (табл. 3.3) [30; 65; 82]. Важливою умовою використання музичного твору з корекційною метою є наступне. Музика повинна «контактувати» з людиною, відповідати її емоційному стану, оскільки музичний твір, що співзвучний настрою слухача, справляє сильне враження, а твір, що дисонує із настроєм, може не тільки не подобатися, але навіть дратувати.

Таблиця 3.3

Класичні твори для зменшення прояву негативних психічних станів

Корекційний вплив	Назва музичних творів
Для зменшення роздратованості, розчарування, для усвідомлення тлінності життя	Бах. Кантата №2; Бетховен. Місячна соната; Прокоф'єв. Соната №2 ре-мінор; Франк. Симфонія ре-мінор
Для зменшення почуття тривоги, невпевненості у благополучному закінченні	Шопен. Мазурка та Прелюдія; Штраус. Вальси; Рубінштейн. Мелодія
Для загального заспокоєння, умиротворення та злагоди з життям	Бетховен. VI симфонія, ч.2; Брамс. Колискова; Шуберт. Аве Марія; Шопен. Ноктюрн соль-мінор; Дебюссі. Світ місяця
Для зменшення злобливості, заздрощів до успіхів інших	Бах. Італійський концерт; Гайдн. Симфонія
Для зняття емоційного напруження у відносинах з іншими людьми	Бах. Концерт ре-мінор для скрипки, Кантата №21; Барток. Соната для фортепіано, Квартет №5
Для зменшення головного болю, емоційного перенапруження	Моцарт. Дон Жуан; Ліст. Угорська рапсодія №1; Хачатурян. Сюїта «Маскарад»; Гершвін. Американець у Парижі
Для поліпшення настрою	Шопен. Прелюдія; Ліст. Угорська рапсодія №2

Важливим є врахування початкового рівня певного стану (збуджене, депресивне, меланхолійне), оскільки іноді збуджена людина, прослуховуючи навіть улюблену естрадну музику, ще збільшує навантаження на нервову систему.

Необхідно також враховувати, якій саме музиці надає перевагу конкретна людина: класичній, естрадній, народній і т.п. Адже тільки у випадку

відповідності музики внутрішньому стану слухача, вона допомагає зняти його напруження. Наприклад, мінорна музика, адекватна емоційному фону при депресивному стані, створює оптимальні умови («музичне співчуття») для проєкції відповідних переживань, що суб'єктивно сприймається як полегшення несприятливого психічного стану [30; 127].

З корекційною метою можна використовувати послідовне прослуховування трьох музичних творів. Спочатку грає мелодія, котра відповідає душевному стану слухача у даний момент (наприклад, меланхолія, тривога, страх – сумна мелодія, що звучить як голос співчуття та жалю). Звучання другої мелодії покликане протистояти дії першої, нейтралізувати її (наприклад, світла, легка мелодія, що надає розраду та надію). Третя мелодія повинна мати найбільшу силу емоційного впливу й викликати саме той настрій, який необхідний для оздоровлення психічного стану людини. Елементи музичної терапії поєднувались з малюванням та танцювальною терапією. Так, під час прослуховування музики можна запропонувати намалювати чи виразити за допомогою рухів свої враження, почуття, думки, фантазії від різних музичних творів (вправа «Музичні картинки») [65; 127; 158].

На початку наприкінці кожного заняття після програми функціональної музики застосовувались дихальні вправи. Дихання – життєво необхідний для людини процес, без якого неможливо прожити і 2-х хвилин. Ще в давнину філософи виявили зв'язок між дихальними процесами та емоціями, фізичним і розумовим станами людини. У китайській медицині дихальні вправи є елементом національної культури та традицій. Так, за допомогою дихання «цигун» лікують хронічні хвороби внутрішніх органів, хвороби шлунка, дванадцятипалої кишки, неврастенію, гіпертонію, здійснюється регуляція психофізіологічного стану, масаж органів черевної порожнини у результаті механічної дії діафрагми. Дихальні вправи здійснюють вплив на тонус кори великих півкуль, активізуючи чи знижуючи тонус центральної нервової системи. Упродовж дихального шляху розташовані закінчення вегетативної нервової системи. Фаза вдиху збуджує закінчення симпатичного нерва,

активізуючи діяльність внутрішніх органів, а фаза видиху – блукаючого нерва, що створює, навпаки, гальмувальний вплив. У дихальній гімнастиці це використовується у вигляді так званого вечірнього – заспокійливого або ранішнього – мобілізуючого дихання. Заспокійливе дихання корисно застосовувати, щоб погасити зайве збудження і нервову напругу. Цей тип дихання може нейтралізувати нервово-психічні наслідки конфлікту, зняти хвилювання та допомогти розслабитися перед сном, тому є простим, але ефективним засобом проти безсоння. Оволодіння різними типами дихання, ранкового – мобілізуючого допомагає здолати млявість і сонливість при втомі, сприяє швидкому й безболісному переходу від сну до бадьорості, мобілізації уваги; та вечірнього – заспокійливого, допомагає використовувати їх у повсякденному житті, ефективно змінюючи тонус усього організму (вправи «Заспокійливе дихання», «Мобілізуюче дихання», «Видихання втоми», «Ха-дихання» та ін.) [75; 173; 134].

При корекції негативних психічних станів особливо важливе місце набувають навички релаксації, фізичного та психічного розслаблення. Напруження, що супроводжує результативну навчальну діяльність і залишається після неї, поступово виснажує нервову систему та дизбалансиє психічну регуляцію особистості. Особливо руйнівними є часті невдачі та довготривалі стресові ситуації. У стані ж релаксації створюються умови для відпочинку та активуються процеси відновлення організму. Формування відповідних навичок релаксації допомагає ефективно долати негативні психічні стани та нейтралізувати їх наслідки, поповнювати резерви організму. Техніки релаксації успішно використовується у поєднанні з навіюванням, самонавіюванням чи гетеротренінгом. В стані релаксації знижується тонус головного мозку та рівень активації психічної діяльності, що сприяє зменшенню прояву негативних психічних станів та виникненню позитивних станів спокою, радості, задоволення і т.п. В. М. Бехтерев, І. П. Павлов, К. К. Платонов довели, що самонавіювання на фоні релаксації легко фіксується (молитви, формули самонавіювання, заклинання, заговори) та викликає

фізіологічні зміни в організмі. Навіювання при зниженій критичності стає внутрішньою установкою людини, що регулює, стимулює, спрямовує психічну активність. Також у стані релаксації знижується больова чутливість, покращується концентрація уваги, підвищується працездатність, здатність мобілізуватися та ін. [120; 129; 145].

Метод «прогресивної релаксації» чи нервово-м'язової релаксації (НМР) Е. Джекобсона полягає у поступовому зменшенні напруження та розслабленні основних груп м'язів. Розслаблення певної групи м'язів зменшує емоційне та психічне напруження. Даний ефект досягається завдяки переживанню контрастних відчуттів спочатку максимального напруження м'язів, а потім їх розслаблення, що характеризується відчуттями тепла та важкості. Техніка НМР використовується в декількох модифікаціях. У нашій корекційній програмі був використан варіант методики Дж. Еверлі та Р. Розенфельда [133; 134].

Тонус м'язів обличчя за принципом зворотнього зв'язку також впливає на психічний стан людини. Так, розслаблені м'язи обличчя, доброзичливий його вираз не тільки сприяє зняттю внутрішньої напруженості, а й активізує розумову, творчу діяльність, збільшує концентрацію та розподіл уваги, покращує зір, зменшує втому. З цією метою використовувались прийоми, засновані на механізмі «дзеркала», що полягають у свідомій зміні виразу обличчя, вольовому зменшенні зайвої напруги певних його м'язів, створенні виразу врівноваженої людини і, як наслідок, зменшенні психічної напруги та викликанні бажаних психічних станів [165; 167].

У методі сенсорної репродукції використовуються образні уявлення, що асоціюються з розслабленням, відпочинком, спокоєм, приємними емоціями та дають можливість викликати необхідні стани релаксації та активізації. У корекційній роботі використовувались вправи на релаксацію з елементами гетеротренінгу, аутоотренінгу, сенсорної репродукції у модифікації О. О. Реана («Контроль над м'язами», «Внутрішній промінь», «Аутогенна медитація», «Ресурсний стан», «Шлях до внутрішнього спокою») [10; 151].

Вправи на розслаблення поєднувались з елементами танцювальної терапії, оскільки танець поряд із музикою є потужним засобом вираження почуттів, психічного стану людини та ефективним засобом зняття напруження при проблемах у взаємодії з оточуючими, при заниженій самооцінці, скутості, затиснутості, сором'язливості й т.п. Вправи з танцювальної терапії будуються на спонтанному вивільненні емоцій, імпровізації та допомагають відреагувати негативні почуття, психічне напруження, емоційно заряджають позитивними емоціями, сприяють груповій комунікації (вправа «Рухове розслаблення і злиття з ритмом музики», «Приєднання в музичному ритмі» тощо) [75].

Ефективним методом впливу на психічний стан студентів є імаготерапія чи імітаційні ігри. Кожна людина в певній мірі створює для себе та грає певний образ «Я», котрий формується під впливом досвіду, середовища, виховання, культури. Здатність суб'єкта свідомо відтворювати певний образ «Я» і використовується у даному методі. Його суть полягає у тому, що спочатку визначаються якості, які хотілось би набути, образ людини, якою хотілось би бути. Для цього використовувались вправи на визначення своїх позитивних та негативних якостей, вправи на рефлексію, на сприймання себе іншими членами групи, а також домашнє завдання на опис свого бажаного «Я», бажаної поведінки, звичок, рис характеру. На наступному етапі пропонувалося грати роль тієї людини, якою хотілось би бути, використовуючи бажані жести, інтонації мови, міміку, поведінку і т.п. Згодом тривалість такої гри потрібно збільшувати, поки бажаний стан, поведінка, якість для студента не стане звичною та природньою. Такі завдання давались як домашні, так і використовувались у тренінговій програмі (вправа «Самопізнання та самоаналіз», «Яким я хотів би бути», «Мій емоційний портрет», «Мої сильні сторони») [75; 145].

Окремі заняття та вправи корекційної програми були присвячені розвитку експресивних навичок у студентів, навичок прояву власного психічного стану з метою ідентифікації, посилення чи послаблення, спостережливості та розуміння своїх і чужих психічних станів. Спільною їх метою було розширення

можливостей учасників щодо використання діапазону експресивно-виразних засобів: інтонацій голосу та мовлення, рухів, ходи, поз, дотиків. Увага студентів зверталася на усвідомлення впливу експресивних засобів на власний психічний стан і стан оточуючих людей, психологічний клімат у групі; аналізувалося роль експресивних засобів у міжособистісних стосунках при вирішенні конфліктних ситуацій (вправи «Засоби експресії», «Інтонація», «Дотики», «Дистанція», «Вербалізація почуттів», «Вплив експресії», «Експресія студента», «Експресія у ВНЗ») [10; 51; 134; 165].

Подолання негативних психічних станів неможливе без зміни ставлення до джерел їх виникнення, зміни уявлень відповідних ситуацій та формування нових стилів мислення у складних обставинах. Раціоналізація негативних станів допомагає усвідомити причини та власний внесок у їх виникнення, зокрема, впливу спрямування думок та характеру оцінок актуальної ситуації. Саногенне мислення допомагає контролювати хід думок, що призводять до виникнення негативних психічних станів, і передбачає довільне, свідоме розмірковування над певною ситуацією у стані розслаблення, спокою та відсторонення, що дає можливість об'єктивації конкретного психічного стану. Для такого мислення необхідний високий рівень розвитку концентрації уваги та знання особливостей певного негативного психічного стану. Як відомо, ригідні психологічні структури не дозволяють ефективно пристосуватися до нових життєвих обставин та, відповідно, викликають негативні психічні стани у студентів. Саногенне мислення дозволяє руйнувати такі структури, допомагає попереджати та нейтралізувати виникнення зазначених станів. Наприклад, у випадку виникнення образи, схема наступна: прогноз поведінки іншої людини – реальна поведінка людини – негативна емоційна реакція – негативний стан, що викликаний розбіжністю реальної поведінки з очікуваною. Якщо студент знаходиться у стані тривоги, фрустрації, страху, подолати їх допоможуть відповіді на запитання типу: через що я зараз переживаю, про що турбуюсь? що може статися у найгіршому випадку? відповідають мої переживання тим наслідкам, які можуть бути? як я можу змінити ситуацію на краще? і т. п.

Усвідомлення та прийняття студентами своїх негативних переживань та опора на власний позитивний досвід відкривають нові можливості особистісного росту, підвищують впевненість у собі, своїх силах, рівень домагань, налаштовують на успіх [103; 116].

Серед методів та прийомів нейтралізації негативних психічних станів можна виокремити: метод раціоналізації майбутніх подій – багаторазове мисленнєве деталізоване програвання певної майбутньої ситуації до тих пір, поки вона не стане знайомою та передбачуваною; імітаційні ігри – програвання своїх ролей перед ймовірними майбутніми подіями; метод вибіркової позитивної ретроспекції – послідовне та детальне мисленнєве повторення ситуацій, що вже вдало закінчилися («заповнення» психіки позитивним досвідом і формування впевненості у собі); метод максимального мисленнєвого посилення можливості невдачі та переживання негативних емоцій [53; 134; 145]. З метою активізації позитивного мислення та формування іншого погляду на певну негативну ситуацію використовувались групова дискусія, аналіз проблемних ситуацій, груповий самоаналіз та вправи «Аукціон ідей», «Зміна негативних думок на позитивні», «Мильні бульбашки», «Гідність», «Контраргументи» [44; 75; 166].

В залежності від характеру складних ситуацій засоби нормалізації психічних станів суттєво відрізняються. Так, у стресових ситуаціях студентам пропонувалось використання вольових дій, самоконтролю, самонавіювання, активної розрядки (спорт, фізична активність) та пасивної розрядки (сон, сльози), прийомів регуляції уваги (відмикання-перемикання), аналізу ситуації, раціоналізації, зміни ставлення, медитація, аутогенне тренування, молитва тощо. У ситуації кризи та ситуаціях, що є незворотніми, подолання відповідних негативних станів було спрямоване на інтелектуалізацію переживань, формування нових знань, перебудову значущих смислів, переоцінку цінностей, світогляду, системи ставлень, зміну поведінки та «картини світу».

В залежності від індивідуальних особливостей студентів та домінування певного типу негативних психічних станів психологічна робота зі студентами мала свої особливості. Окремі заняття та блоки корекційної програми,

спрямовані подолання конкретних негативних психічних станів (тривожності, стресу, фрустрації, агресії, страху, ригідності тощо) та базувалися на наступних підходах [32; 215].

Психологічну роботу зі студентами із переважанням станів тривожності, апатії, пригніченості, розгубленості, депресивності, невпевненості у собі було спрямовано у напрямку психологічної підтримки, взаєморозуміння, підтримки відкритих, доброзичливих стосунків (із психологом, одногрупниками, викладачами) та допомогало зняти зайву емоційну напругу і тривожність. Психокорекція таких студентів зосереджувалась на розвитку впевненості у своїх силах, можливостях досягнути поставленої мети, підвищення самооцінки та самоповаги, акцентуації позитивного досвіду, зменшення значущості невдач, підтримки необхідного рівня мотивації досягнення успіху, формування позитивної перспективи та планування досягнення бажаних результатів. Регуляція психофізіологічного напруження також дозволяє зменшити стан тривожності. В індивідуальному консультуванні такі студенти найбільш чутливі до прийомів директивного, імперативного стилю, інформування, вказівок, впливових узагальнень, звернення до авторитетної думки.

Студенти із підвищеним рівнем агресивності, роздратованості, конфліктності, ворожості, гнівливості потребують створення умов та можливостей для емоційного відреагування, спрямування активності у соціально корисне русло, високої фізичної активності, ствердження належного статусу у групі. Робота з такими особами була спрямована на вироблення соціально прийнятних форм поведінки у групі, адекватного та конструктивного реагування, розвитку емпатії, толерантності, рефлексії та самоконтролю, нормалізування рівня домагань, підвищення самокритичності, формування адекватної самооцінки. Директивний стиль спілкування з такими студентами викликатиме бурхливу реакцію, тому бажано використовувати тактику спільної співпраці, апеляцію до їх суджень, переконань, оцінок, неявні інструкції, установки та прийоми раціональної терапії, що допоможе збалансувати внутрішнє напруження.

Особливу складність представляє психокорекційна робота студентів із вираженою ригідністю. Даний стан важко піддається корекції та пов'язаний з наявністю жорсткої суб'єктивної логічної схеми, певним домінуючим переживанням, почуттям, надцінним ставленням, стереотипною реакцією тощо. Студенти із вираженими ознаками ригідності, часто переживають стани пригнічення, роздратованості, агресивності, тривожності та потребують усвідомлення джерел напруження, власних ригідних установок, емоційних реакцій, мотивів, які у змінених умовах стають неефективними. Психологічна робота з такими студентами була спрямована на розвиток гнучкості поведінкових та емоційних реакцій, розвиток емпатії та рефлексії, самостійності, розробку альтернативних рішень, переоцінку сприйняття явищ та подій, розширення системи оцінювання та бачення ситуації у різних аспектах, із різними варіантами її вирішення, програвання різноманітних форм та стратегій поведінки, розвиток толерантності до чужої точки зору. При корекції у даному випадку необхідно створювати ілюзію вирішення та знаходження адекватної точки зору, переконання, оцінки ситуації самим студентом. Тому, психологічний вплив здійснювався нами опосередковано, через звертання до власного досвіду студента та підтвердження вірності його думок. Найефективніші методи роботи з такими студентами – це раціональна психотерапія, знецінення фруструючої потреби. В індивідуальному консультуванні не підходять імперативні прийоми, тому краще спиратися на самостійно зроблені студентом висновки, його власні рішення та оцінки на основі інформування і спільного детального розгляду певної ситуації [36; 100].

Комплекси негативних психічних станів зумовлюють пролонговану актуалізацію цих станів із певними параметрами, інтенсивністю, тривалістю у певних умовах і включають у себе найбільш часто застосовувані засоби та прийоми регуляції таких станів, що виробилися чи стихійно склалися у ході життєдіяльності студентів. Запропонована програма психокорекції завдяки комплексному впливу на негативні психічні стани допомагає оптимізувати усю систему регуляції особистості, забезпечує регуляцію її ставлень, поведінки,

діяльності та сприяє особистісному розвитку студентів. Отже, розроблена програма психокорекції НПС студентів була апробована під час формувального експерименту, спрямованого на зниження високих рівнів розвитку негативних психічних станів та їх комплексів.

3.2 Профілактика та аналіз результатів психокорекції негативних психічних станів студентів

Психопрофілактика та психокорекція виникнення негативних психічних станів у студентів під час навчання у ВНЗ є однією з умов повноцінного використання ними своїх здібностей, можливостей реалізації особистісних ресурсів, потреб, інтересів та професійної спрямованості. Психічні стани, які супроводжують навчальну діяльність, формуються і закріплюються під час неї здійснюють координацію окремих ліній і фаз розвитку різних сфер особистості, що потребує створення умов для активізації оптимальних, позитивних психічних станів студентів. Позитивні психічні стани, що супроводжують навчання, наприклад, допитливість, цікавість, активність, ініціативність, зосередженість, бадьорість – сприяють розвитку здібностей, впевненості у собі, позитивному самосприйняттю, формуванню мотивації досягнення успіху, саморозвитку, зацікавленості у навчальних дисциплінах. Проте негативні психічні стани – засмучення, пригніченість, незадоволеність, невпевненість, апатичність, неухважність, загальмованість, неухважність – блокують прояв здібностей, знижують мотивацію, бажання вчитися та відображаються на стані здоров'я студентів.

Корекція НПС, які вже сформувались, може розглядатись як частина профілактичної роботи та необхідна база для використання превентивних заходів. Організація зазначеної роботи повинна бути спрямована на усвідомлення психічних станів, їх довільну, цілеспрямовану регуляцію з боку студентів та викладачів. Формування умінь та навичок саморегуляції у

студентів, своєчасна профілактика НПС дає можливість попередити їх виникнення, розвиток та формування якостей, котрі неможливо попередити тільки завдяки оптимізації умов навчання.

Профілактична робота з НПС здійснювалась паралельно з корекційною роботою та охоплювала наступні напрямки:

1. Психопрофілактичну роботу зі студентами, що передбачала психологічну просвіту, розвиток навичок саморегуляції, самоуправління психічними станами, самоаналізу, розпізнання та диференціації негативних психічних станів, їх причин виникнення та формування конструктивних засобів їх подолання у напружених ситуаціях, розширення діапазону позитивних психічних станів, конструктивних моделей міжособистісної взаємодії у студентів.

2. Психопрофілактичну роботу з викладачами мала на меті просвітницьку діяльність щодо створення умов для розвитку позитивних психічних станів під час навчального процесу та міжособистісного спілкування зі студентами, пропедевтичну діяльність з розвитку навичок розпізнання, подолання негативних психічних станів та їх причин виникнення, навичок самоконтролю, саморегуляції та усунення деструктивних наслідків таких станів.

Профілактичну роботу доцільно проводити, починаючи з I–II курсу, оскільки саме цей період є найбільш складним для студентів, і виникнення негативних психічних станів на початку навчання пов'язано із труднощами психолого-педагогічної та соціально-психологічної адаптації [54; 55; 69; 218]. Недостатній навчальний рівень підготовки, низька мотивація до навчання, мотивація уникнення невдач призводять до зниження самостійності, здатності навчатися, що призводить до появи тривожності, агресивності, фрустрації, апатії, астенизації, низької концентрації уваги, відволіканні, невпевненості, появи комплексу негативних психічних станів та породжує виникнення «замкненого кола», в результаті чого академічна успішність знижується. Головними особливостями дезадаптації студента є утруднення будь-якого виду навчальної діяльності, виражена тривожність під час занять, порушення

концентрації уваги у процесі навчання, певного його уникання за наявності адекватних інтелектуальних здібностей та успішного навчання у минулому. Поява нових форм реагування у відповідь на порушення індивідуальних механізмів психологічного захисту, втрата адаптивного реагування у вигляді тривожності або ригідності виступають основними чинниками стабілізації аномальних особистісних реакцій і перетворення їх у стійкі патохарактерологічні розлади [37; 44; 101; 109; 122; 131].

Н. Д. Кибрик і В. М. Кушнар'ов описують дві протилежні форми дезадаптації студентів – пасивну та активну. Пасивна форма виражається у зниженні активності, обмеженні та зменшенні соціальних контактів, такі особи ніби «замикаються у собі», схильються до пасивно-вичікувальної тактики поведінки. При порушенні навчальної адаптації вони відчують виражене прагнення поділитися з ким-небудь своїми труднощами, але через скритність і сором'язливість нічого не роблять для зміни ситуації, що склалася. При активній формі дезадаптації студенти звинувачують викладачів в упередженому ставленні до себе, пропускають заняття, претендують на особливе ставлення до себе, вимагають створення особливих умов навчання, що враховують їх «неповторну індивідуальність», протиставляють себе колективу, провокують конфліктні ситуації. Автори також описують три ступені дезадаптації, що виникає у процесі навчання у ВНЗ. Перший її ступінь характеризується появою певних труднощів у засвоєнні навчального матеріалу, у зв'язку з чим у студентів спостерігаються різного ступеня вираженості невротичні розлади (зниження пам'яті, труднощі у зосередженні уваги, підвищена стомлюваність, запальність, дратівливість), що найчастіше виникають у періоди екзаменаційних сесій. Другий ступінь дезадаптації виражається в об'єктивному зниженні навчальної успішності, появі академічних заборгованостей і пропусках занять. Третій ступінь дезадаптації проявляється у припиненні навчання, відрахуванні з навчального закладу у зв'язку з пропусками занять, численними академічними заборгованостями у навчанні та грубими порушеннями дисципліни [69].

У профілактичній роботі зі студентами для формування необхідних навичок використовувались інформаційні повідомлення, елементи корекційної програми, окремі тренінгові вправи, індивідуальні бесіди та консультації. Для попередження виникнення НПС та деструктивних наслідків їх впливу нами була запропонована система установок та рекомендацій (додаток Н).

Психологічна просвіта студентів була спрямована на ознайомлення з основами організації розумової праці, оптимального розподілу протягом дня розумового та фізичного навантаження, роботи й відпочинку, особливостями планування часу, алгоритмами читання та опрацювання літератури, прийомами запам'ятовування, попередження стомлення завдяки зміні видів діяльності, прийомами саморегуляції, усвідомлення значення фізичної активності у попередженні та подоланні негативних психічних станів, ознайомлення із принципами збалансованого харчування. Загальні психологічні механізми, які слід активізувати у процесі психопрофілактичної діяльності, є самоусвідомлення, самоприйняття та саморегуляція.

Профілактична робота з викладачами також включала просвітницьку діяльність, яка охоплювала ознайомлення з віковими особливостями студентів, труднощами адаптації, основними проблемами при підготовці до занять та засобами їх вирішення, принципами раціоналізації розпорядку дня, ознаками та причинами виникнення негативних психічних станів, умовами створення позитивних психічних станів, засобами їх формування та регуляції на заняттях; пропедевтичне навчання прийомам саморегуляції психічних станів та їх подолання. Дана робота проводилась у вигляді бесід, інформаційних повідомлень, індивідуальних консультацій та практичних занять. З метою розвитку навичок саморегуляції та подолання НПС у викладачів були використані окремі блоки розробленої психокорекційної програми.

Кожен вид навчальної діяльності потребує актуалізації певних психічних станів, що є оптимальними для даного виду діяльності. Основним моментом у профілактичній роботі з викладачами було свідоме акцентування їх уваги на тих станах, у яких перебуває навчальна група під час занять. Викладач повинен

уміти скеровувати, створювати умови для виникнення необхідних психічних станів для кожного виду навчальної діяльності. Так, наприклад, теоретичні заняття потребують витримки, посидючості, зосередженості, уважності, допитливості. Самостійна робота студента повина включати творчість, ініціативність, активність, відстороненість від думки та стереотипу вирішення даного завдання іншими засобами, самостійного активного пошуку, високої концентрації уваги, вдумливості, рішучості. Лабораторні заняття повині супроводжуватись зацікавленістю, кмітливістю, послідовністю, точністю дій, відповідальністю, рухливістю. Певний психічний стан може бути найкращим для одного виду діяльності та згубним – для іншого.

Зауважимо, що негативні психічні стани не завжди гальмують і погіршують навчальну діяльність, нерідко вони її, навпаки, стимулюють, дозволяють знайти недоліки, змінити стереотипи поведінки та реагування. Але тривале перебування у цих станах, занадто активна чи тривала стимуляція резервів організму, перенапруження призводить до виснаження, утворення неефективного стилю діяльності, формування негативних особистісних властивостей студентів. Наприклад, тривожність, агресивність, нерішучість, апатичність, замкненість, підвищена виснаженість виникають у результаті впливу занадто сильних психічних навантажень, а емоційна стійкість, оптимізм, відкритість, доброзичливість, витримка, витривалість найчастіше виступають результатом подолання складних ситуацій та пошуку адекватних внутрішніх засобів їх вирішення [39; 203; 215].

Для попередження виникнення негативних психічних станів під час навчальної діяльності необхідно створювати умови, що забезпечують зниження напруження – рівномірний розподіл навчального навантаження упродовж року, підвищення інтенсивності навчальної діяльності, передусім, за рахунок зміни форм контролю (наприклад, широкого упровадження рейтингової системи виставляння підсумкових оцінок – Болонський процес) та засобів, стимулюючих навчальну активність студентів упродовж усього семестру. З метою створення на заняттях атмосфери, яка би сприяла кращому засвоєнню

знань та умінь, давала можливість розкритися кожному студенту та ефективно використовувати власні здібності, викладачам була запропонована для використання наступна програма регуляції та створення оптимальних, позитивних психічних станів у студентів, на основі розробок К. К. Платонова [129].

Регуляція та управління психічними станами, як будь-яка інша діяльність, є ефективною за умови наявності певної мети, програми дій, контролю та своєчасного регулювання.

1. Мета попередження розвитку НПС у студентів полягає в активізації та стимулюванні появи протилежних, позитивних психічних станів для кожного виду навчальної діяльності. На цьому етапі викладач планує заняття, визначає психологічну структуру певного виду діяльності, оптимальні психічні стани, які забезпечують найбільш ефективно її виконання на ті психічні стани, у яких студенти перебувають на занятті. Насамперед, викладачам необхідно діагностувати перші ознаки виникнення власних негативних психічних станів і бути спостережливим щодо відповідних проявів у студентів. Ознаки негативних психічних станів досить різноманітні та виявляються на усіх сферах психіки. Їх інтенсивність і тривалість має індивідуальний характер, залежить від особливостей ситуації та особистісних, типологічних особливостей. Часто викладач намагається викликати типові психічні стани як, наприклад, стани збудження, активізації, що є помилкою. Оптимальний психічний стан залежить від особливостей навчальної діяльності та тих конкретних задач, які необхідно вирішити на певному занятті.

2. Програмування дій викладача ґрунтується на уявних відповідях на наступні запитання: Чи являється фактичний стан студентів, з яким вони прийшли в аудиторію, саме таким, який потрібен? У чому не відповідає? Чому не відповідає? Що потрібно зробити, щоб в усіх студентів психічний стан був оптимальним?

3. Контроль і регулювання психічних станів під час занять є основними завданнями викладача, що спрямовані на підтримку та покращення психологічного клімату групи, усунення причин появи негативних психічних станів у студентів. Негативні стани, емоції, реакції можуть виникати внаслідок перешкод, яких виникає безліч у навчальному процесі, наприклад, при нетактовному зауваженні викладача чи одногрупника, недоречному жарті або вчинку, надто легкому або непосильному завданні, одноманітності занять, втомі та виснаженні тощо.

Для попередження негативних та створення позитивних психічних станів студентів на заняттях необхідно:

а) з'ясувати загальний настрій аудиторії (за виразом обличчя, за веселим, збудженим або пригніченим поглядом, за жвавістю або млявістю рухів, за гучністю та чіткістю мови). Коли це не вдається або враження складається невизначене, то можна відверто запитати студентів про їх настрій;

б) визначити домінуючий психічний стан, що створює встановлений поганий або незадовільний емоційний фон. У більшості випадків це проявляється вже у характері настрою, в його забарвленні, але цього буває недостатньо, тому студентам можна задати непрямі запитання, наприклад: як себе почуваете? Чому сумний вид? Як справи вдома, університеті? Чим займалися учора і які успіхи? Як спали? і т. п.;

в) знайти причину домінуючого психічного стану. Якщо він виражається, наприклад, у незадоволенні або образі, то відносно неважко спочатку припустити причини відповідних станів, а потім перевірити їх прямими питаннями: чим незадоволені або ображені? Що зіпсувало настрій? Цілком можливо, що студент не зможе або не побажає відповісти на ці і подібні питання. В такому разі викладачеві доведеться тимчасово обмежитися своїми припущеннями й уважніше придивитися до певного студента, щоб підтвердити або спростувати їх;

г) визначити, в чому настрій усієї групи, що фактично виявляється, або окремих студентів не відповідає тому, що вимагається для занять, а в чому не відповідає, при цьому хоч би ймовірно розкрити причини негативних психічних станів;

д) усунути негативні психічні стани і створити необхідний настрій у навчальної групи. Наприклад, надихнути студентів яким-небудь приємним повідомленням і простежити, як це впливає на їх психічний стан, з тим щоб визначити його стійкість і силу, а потім додатково з'ясувати й усунути джерело поганого настрою.

Створення позитивного ставлення та задоволення від занять можна досягти за допомогою наступних засобів: вказати на важливу для студентів мету їх діяльності; викликати інтерес до майбутньої навчальної діяльності; пояснити вірогідні труднощі та бажаний результат, але при цьому вселити впевненість в успіху; захопити роботою, особистим прикладом; організувати змагання; повідомити щось радісне; заохотити успіх; спрямувати роботу у сферу вирішення практичних завдань; намалювати перспективу та можливості подальшого використання навчальних завдань; зацікавити конкретними історичними фактами та прикладами; своєчасно виявити й усунути прояви та причини негативних психічних станів.

З метою перевірки ефективності психокорекційної програми на початку і наприкінці формульованого експерименту в контрольній та експериментальній групах було проведено діагностування за допомогою опитувальника Г. Айзенка для діагностики комплексуютьвальних станів тривожності, фрустрації, агресивності та ригідності, що також використовувався на діагностичному етапі дослідження. До експериментальної групи увійшли 52 студенти, а контрольна група була сформована за допомогою процедури випадкового відбору (програма «SPSS 18.0») та складала 60 осіб.

На першому етапі перевірки ефективності розробленої програми для визначення відсутності статистично значущих відмінностей у розподілах

студентів за групами ТКНПС та за показниками високих рівнів тривожності, фрустрації, агресії та ригідності представників контрольної та експериментальної груп було застосовано наступні статистичні критерії: λ - критерій Колмогорова-Смірнова та багатofункціональний φ^* - критерій кутового перетворення Фішера [169].

З метою виявлення статистично значущих відмінностей у розподілі студентів за виокремленими групами ТКНПС у контрольній та експериментальній групах до початку формувального експерименту було використано λ -критерій Колмогорова-Смірнова. Даний критерій дозволяє співставляти два емпіричні розподіли за допомогою знаходження точки, в якій сума накопичених розходжень між двома розподілами є найбільшою (d_{max}) та оцінити достовірність цього розходження [169].

Сформулюємо статистичні гіпотези:

H_0 : Емпіричні розподіли студентів за групами типів комплексів негативних психічних станів у контрольній та експериментальній групах до початку формувального експерименту не розрізняються.

H_1 : Емпіричні розподіли студентів за групами типів комплексів негативних психічних станів у контрольній та експериментальній групах до початку формувального експерименту розрізняються.

Розрахункова формула емпіричного значення критерію λ має вигляд:

$$\lambda_{emn} = d_{max} \cdot \sqrt{\frac{n_1 \cdot n_2}{n_1 + n_2}},$$

де n_1 та n_2 – кількість студентів у контрольній та експериментальній групах.

Розрахунок значення d_{max} для контрольної та експериментальної груп представлено у табл. 3.4. У відповідності з критерієм Колмогорова-Смірнова можна стверджувати, що відмінності між двома емпіричними розподілами студентів контрольної та експериментальної груп за групами ТКНПС до формувального експерименту є статистично незначущими, оскільки $\lambda_{emn} < 0,05$ ($0,169 < 1,36$).

**Розрахунок значення d_{max} для контрольної та експериментальної груп
до початку формувального експерименту**

Групи ТКНПС	(контрольна група)Емпірична частота	(експериментальна група)Емпірична частота	(контрольна група)Емпірична частка	(експериментальна група)Емпірична частка	(контрольна група)Накопичена частка	(експериментальна група)Накопичена частка	Різниця
0	10	7	0,167	0,135	0,167	0,135	0,032
I	17	15	0,283	0,288	0,450	0,423	0,027
II	15	14	0,250	0,270	0,700	0,693	0,007
III	11	10	0,183	0,192	0,883	0,885	0,002
IV	7	6	0,117	0,115	1	1	0
Сума	60	52	1	1	–	–	–

Було одержано $d_{max} = 0,032$.

Таким чином,

$$\lambda_{em} = 0,032 \cdot \sqrt{\frac{60 \cdot 52}{60 + 52}} = 0,169.$$

Згідно з [169] $\lambda_{кр} = 1,36$ ($\rho \leq 0,05$) або $\lambda_{кр} = 1,63$ ($\rho \leq 0,01$).

З метою перевірки початкової відсутності достовірних відмінностей між відсотковими частками студентів із високим рівнем розвитку комплексоутворювальних станів тривожності, фрустрації, агресії та ригідності у контрольній та експериментальній групах до початку формувального експерименту був застосований φ^* – критерій кутового перетворення Фішера.

Розрахунки за φ^* критерієм полягають у переведенні відсоткових часток у величини центрального кута, який вимірюється у радіанах. Більшій

відсотковій частці відповідає більший кут φ , а меншій частці – менший кут, але ці співвідношення є нелінійними:

$$\varphi = 2 \cdot \arcsin(\sqrt{P}),$$

де P – відсоткова частка, виражена в частках одиниці.

При збільшенні розходжень між кутами φ_1 та φ_2 та збільшенні обсягу вибірок значення критерію зростає. Чим більшою є величина φ^* , тим більш ймовірно, що відмінності є достовірними.

Нами було сформульовано гіпотези:

H_0 : Частка студентів контрольної групи із високим рівнем стану тривожності (або фрустрації, агресивності, ригідності) до початку формувального експерименту не є більшою, ніж їх частка в експериментальній групі до початку експерименту.

H_1 : Частка студентів контрольної групи із високим рівнем стану тривожності (або фрустрації, агресивності, ригідності) до початку формувального експерименту є більшою, ніж їх частка в експериментальній групі до початку експерименту.

Емпіричне значення критерію φ^* розраховується за формулою:

$$\varphi^* = (\varphi_1 - \varphi_2) \cdot \sqrt{\frac{n_1 \cdot n_2}{n_1 + n_2}},$$

де φ_1 – кут, що відповідає більшій відсотковій частці;

φ_2 – кут, що відповідає меншій відсотковій частці;

n_1, n_2 – кількість студентів у контрольній та експериментальній групах.

За таблицею критичних значень [169] визначено критичні значення критерію φ^* , які відповідають прийнятним у психології рівням статистичної значущості:

$$\varphi_{кр}^* = \begin{cases} 1,64 & (p \leq 0,05) \\ 2,31 & (p \leq 0,01) \end{cases}$$

Результати розрахунку емпіричного значення критерію для всіх комплексуютьовальних станів представлені у табл. 3.5. Усі розраховані емпіричні значення критерію $\varphi_{емп}^* < \varphi_{кр}^*$ (для стану тривожності $\varphi_{емп}^* = 0,158$; стану

фрустрації $\varphi_{емп}^* = 0,026$; стану агресії $\varphi_{емп}^* = 0,116$ та стану ригідності $\varphi_{емп}^* = 0,021$) потрапили в зону статистичної незначущості. На цій підставі за цим критерієм прийнято гіпотезу H_0 . Це означає, що частка студентів контрольної групи з високим рівнем комплексоутворювальних негативних психічних станів до початку формуального експерименту не є більшою, ніж їх частка в експериментальній групі до початку експерименту.

Таблиця 3.5

Таблиця по розрахунку критерію $\varphi_{емп}^*$ при співставленні контрольної та експериментальної груп за показниками високого рівня комплексоутворювальних НПС до початку формуального експерименту

Комплексоутворювальні негативні психічні стани	Групи	n	Кількість студентів	% частка	$\varphi_{1,2}$	$\varphi_{емп}^*$
Тривожність	Контрольна група	60	24	40,00	1,369	0,158
	Експериментальна група	52	20	38,46	1,339	
Фрустрація	Контрольна група	60	22	36,67	1,302	0,026
	Експериментальна група	52	19	36,54	1,297	
Агресивність	Контрольна група	60	33	55,00	1,671	0,116
	Експериментальна група	52	28	53,85	1,649	
Ригідність	Контрольна група	60	29	48,33	1,537	0,021
	Експериментальна група	52	25	48,08	1,533	

Наступним етапом була перевірка ефективності впровадження запропонованої програми психокорекції негативних психічних станів студентів. Повторна діагностика рівнів прояву комплексоутворювальних негативних психічних станів студентів у контрольній та експериментальній групах дозволила здійснити аналіз та порівняння змін у розподілі студентів за групами ТКНПС, що відображають кількість НПС у комплексі, та за показниками високих рівнів станів тривожності, фрустрації, агресивності та ригідності на початку і наприкінці формуального експерименту.

Результати порівняння емпіричних розподілів студентів за групами ТКНПС (за кількістю комплексоутворювальних НПС високого рівня) на початку та наприкінці формувального експерименту контрольної та експериментальної груп представлені у табл. 3.6 та 3.7.

Таблиця 3.6

Розрахунок значення d_{max} для контрольної групи на початку та наприкінці формувального експерименту

Групи ТКНПС	(початок експерименту) Емпірична частота	(кінець експерименту) Емпірична частота	(початок експерименту) Емпірична частка	(кінець експерименту) Емпірична частка	(початок експерименту) Накопичена частка	(кінець експерименту) Накопичена частка	Різниця
0	10	12	0,167	0,200	0,167	0,200	0,033
I	17	15	0,283	0,250	0,450	0,450	0
II	15	15	0,250	0,250	0,700	0,700	0
III	11	10	0,183	0,167	0,883	0,867	0,016
IV	7	8	0,117	0,133	1	1	0
Сума	60	60	1	1	–	–	–

У результаті розрахунків емпіричного значення критерію Колмогорова-Смірнова при порівнянні емпіричних розподілів студентів контрольної групи на початку та наприкінці формувального експерименту було одержано $d_{max}=0,033$, а $\lambda_{емп}=0,181$, отже, $\lambda_{емп} < \lambda_{кр}$ ($0,181 < 1,36$). Аналіз отриманих результатів свідчить, що відмінності між двома зазначеними розподілами є статистично незначущими, тобто зміни в контрольній групі за час проведення формувального експерименту є несуттєвими та зумовлені випадковими

причинами.

На основі аналізу розрахунків критерію Колмогорова-Смірнова для порівняння розподілу студентів експериментальної групи за групами ТКНПС на початку та наприкінці формувального експерименту (табл. 3.7) отримано $d_{max}=0,346$ та $\lambda_{емп}=1,76$, що свідчить про статистично значущі зміни у розподілу студентів по групах ТКНПС після проведення формувального впливу, оскільки $\lambda_{емп} > \lambda_{кр} (1,76 > 1,63)$.

Таблиця 3.7

Розрахунок значення d_{max} для експериментальної групи на початку та наприкінці формувального експерименту

Групи ТКНПС	(початок експерименту) Емпірична частота	(кінець експерименту) Емпірична частота	(початок експерименту) Емпірична частка	(кінець експерименту) Емпірична частка	(початок експерименту) Накопичена частка	(кінець експерименту) Накопичена частка	Різниця
0	7	25	0,135	0,481	0,135	0,481	0,346
I	15	6	0,288	0,115	0,423	0,596	0,173
II	14	7	0,270	0,135	0,693	0,731	0,038
III	10	9	0,192	0,173	0,885	0,904	0,019
IV	6	5	0,115	0,096	1	1	0
Сума	52	52	1	1	–	–	–

Отримані результати дозволяють стверджувати, що зазначені зміни є результатом впливу запропонованої програми психокорекції негативних психічних станів студентів.

З метою перевірки впливу психокорекційної програми на інтенсивність прояву негативних психічних станів студентів знову був використаний

φ^* критерій Фішера. Розрахунки емпіричного значення даного критерію було проведено для оцінки значущості змін у показниках високого рівня комплексоутворювальних станів тривожності, фрустрації, агресивності та ригідності у студентів контрольної та експериментальної груп на початку та наприкінці формувального експерименту (табл. 3.8, 3.9, 3.10 та 3.11).

З цією метою було сформульовано статистичні гіпотези:

H_0 : Частка студентів експериментальної (контрольної) групи з високим рівнем комплексоутворювальних негативних психічних станів наприкінці формувального експерименту не є більшою, ніж їх частка в експериментальній (контрольній) групі на початку експерименту.

H_1 : Частка студентів експериментальної (контрольної) групи з високим рівнем комплексоутворювальних негативних психічних станів наприкінці формувального експерименту є більшою, ніж їх частка в експериментальній (контрольній) групі на початку експерименту.

У табл. 3.8 представлені розрахунки критерію $\varphi^*_{емп}$ за показником високого рівня тривожності в контрольній та експериментальній групах студентів.

Достовірність відмінностей між відсотковими частками студентів контрольної та експериментальної груп із високим рівнем тривожності двох вибірок – на початку та наприкінці формувального експерименту є статистично незначущими у контрольній групі так, як $\varphi^*_{емп} = 0,559$, а $\varphi^*_{емп} < \varphi^*_{кр}$, а для експериментальної групи такі зміни є статистично значущими: $\varphi^*_{емп} = 2,45$ і очевидним є те, що $\varphi^*_{емп} > \varphi^*_{кр}$ ($2,45 > 2,31$).

Таблиця 3.8

Таблиця по розрахунку критерію $\varphi^*_{емп}$ при співставленні результатів формувального експерименту за показником високого рівня тривожності в контрольній та експериментальній групах

Групи	Етапи експерименту	Кількість студентів	% частка	$\varphi_{1,2}$	$\varphi^*_{емп.}$
Контрольна	Початок	24	40,00	1,369	0,559
	Завершення	27	45,00	1,471	
Експериментальна	Початок	20	38,46	1,339	2,45
	Завершення	9	17,31	0,858	

Отже, у відповідності з критерієм для контрольної групи приймається статистична гіпотеза H_0 , а для експериментальної групи – статистична гіпотеза H_1 . На основі отриманих результатів можна стверджувати, що зміни наприкінці формувального експерименту у відсотковій частці студентів експериментальної групи є статистично значущими, що говорить про позитивні зміни під впливом розробленої корекційної програми у напрямку зменшення стану тривожності.

Наведемо аналогічні розрахунки критерію $\varphi^*_{емп}$ для контрольної та експериментальної груп за показником високого рівня фрустрації (табл. 3.9).

Таблиця 3.9

Таблиця по розрахунку критерію $\varphi^*_{емп}$ при співставленні результатів формувального експерименту за показником високого рівня фрустрації у контрольній та експериментальній групах

Групи	Етапи експерименту	Кількість студентів	% частка	$\varphi_{1,2}$	$\varphi^*_{емп.}$
Контрольна	Початок	22	36,67	1,302	0,395
	Завершення	20	33,33	1,230	
Експериментальна	Початок	19	36,54	1,297	3,08
	Завершення	6	11,54	0,692	

Для контрольної групи значення $\varphi^*_{емп} = 0,395$, тобто $\varphi^*_{емп} < \varphi^*_{кр}$, а для експериментальної групи значення $\varphi^*_{емп} = 3,08$, і таким чином $\varphi^*_{емп} > \varphi^*_{кр}$. Одержані результати свідчать про те, що частка студентів експериментальної групи з високим рівнем фрустрації на початку формувального експерименту є значуще більшою, ніж їх частка наприкінці експерименту, тоді як для контрольної групи такі відмінності є статистично незначущими.

Охарактеризуємо зміни після проведення формувального експерименту у високих рівнях стану агресивності студентів (табл. 3.10).

Згідно з результатами розрахунків на початку та наприкінці формувального експерименту у контрольній групі виявлені незначущі відмінності ($\varphi_{емп}^* = 0,186$, і $\varphi_{емп}^* < \varphi_{кр}^*$). Натомість експериментальна група студентів характеризується достовірними змінами у високому рівні агресивності ($\varphi_{емп}^* = 2,84$, та $\varphi_{емп}^* > \varphi_{кр}^*$), що зумовлено впливом розробленої психокорекційної програми.

Таблиця 3.10

Таблиця по розрахунку критерію $\varphi_{емп}^*$ при співставленні результатів формувального експерименту за показником високого рівня агресії у контрольній та експериментальній групах

Групи	Етапи експерименту	Кількість студентів	% частка	$\varphi_{1,2}$	$\varphi_{емп}^*$
Контрольна	Початок	33	55,00	1,671	0,186
	Завершення	34	56,67	1,705	
Експериментальна	Початок	28	53,85	1,649	2,84
	Завершення	14	26,92	1,091	

Аналіз результатів дослідження за показником високого рівня ригідності на початку та наприкінці формувального впливу (табл. 3.11) також підтвердив для експериментальної групи студентів статистичну гіпотезу H_1 . Згідно з нею відсоткова частка студентів із високим рівнем ригідності наприкінці формувального експерименту є меншою, ніж відповідна частка на початку експерименту ($\varphi_{емп}^* = 2,48$, $\varphi_{емп}^* > \varphi_{кр}^*$). Для контрольної групи аналогічні зміни зазначеного показника зафіксовані на початку та наприкінці формувального експерименту, є статистично незначущими ($\varphi_{емп}^* = 0,186$, $\varphi_{емп}^* < \varphi_{кр}^*$).

Таблиця 3.11

Таблиця по розрахунку критерію $\varphi_{емп}^*$ при співставленні результатів формувального експерименту за показником високого рівня ригідності в контрольній та експериментальній групах

Групи	Етапи експерименту	Кількість студентів	% частка	$\varphi_{1,2}$	$\varphi^*_{emp.}$
Контрольна	Початок	29	48,33	1,537	0,186
	Завершення	30	50,00	1,571	
Експериментальна	Початок	25	48,08	1,533	2,48
	Завершення	13	25,00	1,047	

Отже, саме експериментальна група студентів характеризується достовірними змінами високого рівня ригідності у напрямку його зменшення, що дає підстави стверджувати, що вказані зміни зумовлені впливом розробленої програми психокорекції негативних психічних станів.

Таким чином, перевірка результатів впровадженої програми психокорекції НПС студентів підтвердила її ефективність статистично достовірними позитивними змінами у показниках усіх комплексуютьовальних негативних психічних станів студентів у напрямку зниження рівнів їх інтенсивності.

Позитивні зміни після проведення корекційної роботи відмічалися також студентами в індивідуальних бесідах та психологічних щоденниках на суб'єктивному рівні, так Юля К. відзначала: «... після тренінгу я відчувала свою силу та впевненість у собі, у своєму майбутньому, ...я зрозуміла, що багато подій в житті залежать від мене та моїх зусиль... викладачі стали краще до мене ставитись»; Ярослав К.: «...я став спокійно реагувати на ситуації, висловлювання та зауваження друзів і батьків, які раніше мене дратували та виводили з рівноваги... це помічають і бітьки, і викладачі.... я став споглядати свої негативні стани ніби зі сторони і тепер вигадую нові прийоми для їх регуляції»; Роман Т.: «...я навчився розпізнавати моменти та ситуації, які викликають в мене агресію та почуття безвиходу, та свідомо переключати свої «реакції» на бажані»; Олена Н.: «...мені стало легше та цікавіше жити, я не очікую всіляких неприємностей, а намагаюся відкрити для себе нові захоплення, познайомитись з новими людьми та пізнаю себе з нових сторін і виявляю в собі такі якості, про які навіть не здогадувалась»; Тарас В.: «...після тренінгу я розробив план удосконалення себе та послідовно його реалізую...я

став свідомо змінювати звичні види діяльності та коло спілкування, щоб навчитися до них пристосовуватися та бути більш гнучким».

Динаміку змін показників високого рівня усіх комплексоутворювальних негативних психічних станів студентів на початку та наприкінці формувального експерименту відображено на рис. 3.2. Як бачимо з рис. 3.2, після реалізації формувального впливу відбулися позитивні зміни у показниках високого рівня прояву негативних психічних станів студентів. Зокрема, показники високих рівнів комплексоутворювальних станів знизились: тривожності – на 21,15%, фрустрації – на 25,00%, агресивності – на 26,93%, ригідності – на 23,08%.

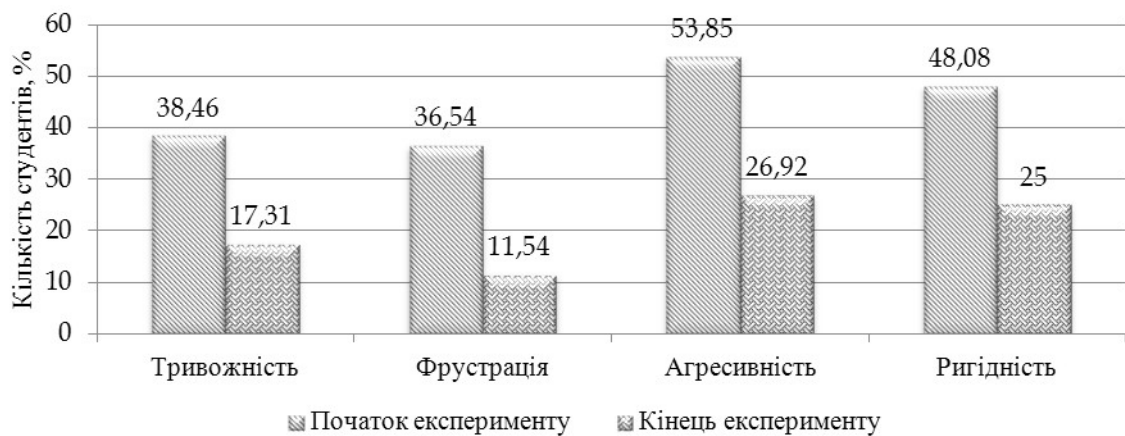


Рис. 3.2. Динаміка показників прояву високого рівня комплексоутворювальних негативних психічних станів в експериментальній групі

Динаміка розподілу студентів за групами ТKNПС під впливом корекційних заходів в експериментальній групі відображено на рис. 3.3. Вплив запропонованої психокорекційної програми у вираженості виокремлених груп ТKNПС найбільше виявився у I-й групі ТKNПС з одним негативним психічним станом високого рівня розвитку, який зменшився після формувального експерименту на 17,3%; наступною йде II-а група з двома НПС високого рівня, у якій позитивні зміни відбулись у 13,5% студентів; відсоток студентів у III-й та IV-й групах знизився на 1,9%; у той же час наповненість 0-ої групи з низькими рівнями інтенсивності негативних психічних станів збільшилась на 34,6% осіб.



Рис. 3.3. Динаміка розподілу студентів за групами типів комплексів негативних психічних станів в експериментальній групі

Таким чином, перевірка результатів впровадження програми психокорекції негативних психічних станів студентів підтвердила її ефективність та дієвість статистично достовірними позитивними змінами в показниках прояву негативних психічних станів і розподілу студентів за групами ТКНПС.

Висновки до розділу 3

Реалізація формувального експерименту дозволила визначити специфіку сутності психокорекції НПС студентів, що передбачає системний, комплексний вплив та спрямування психолого-педагогічних засобів на негативні психічні стани, їх комплекси та профілактику небажаного розвитку.

Модель та програма психокорекції НПС студентів побудовані згідно з результатами проведених теоретичних та емпіричних досліджень, яка включає індивідуальну, групову та самостійну форми психокорекційної роботи, комплекс методів експериментального впливу на негативні психічні стани, їх комплекси та психічні прояви, а також очікувані особистісні зміни та наслідки психокорекції.

На основі зазначеної моделі розроблено програму психокорекції НПС студентів, що умовно розподілена на п'ять блоків і включає комплекс тренінгових методів різних психологічних підходів, зокрема: методи когнітивної, поведінкової, тілесної, музичної, сугестивної, танцювальної, зображувальної терапії, ігрові та дискусійні методи.

У корекційній роботі зі студентами було використано психолого-педагогічні засоби психологічної просвіти, тренінгові методи, засоби музичної терапії та індивідуально-психологічне консультування.

Психопрофілактика НПС охоплювала роботу як зі студентами, так і з викладачами і мала на меті ознайомлення з умовами створення позитивних психічних станів у студентів під час навчальної діяльності, розвиток навичок розпізнання власних станів, їх саморегуляції, подолання та усунення деструктивних наслідків НПС.

Внаслідок впровадження програми психокорекції НПС відбулись статистично значущі зміни у показниках високих рівнів розвитку усіх комплексуютьовальних НПС студентів експериментальної групи, тоді як для контрольної групи відповідні зміни були незначущими. Так, після проведення формувального експерименту відбулось зниження частки студентів із високими рівнями вираженості зазначених станів: тривожності – на 21,15%, фрустрації – на 25,00%, агресивності – на 26,93%, ригідності – на 23,08% студентів.

Порівняння змін у розподілі студентів експериментальної групи за групами ТKNПС на початку та після проведення формувального експерименту також засвідчило, що, згідно з критерієм Колмогорова-Смірнова, ці зміни є статистично значущими, на відміну від контрольної групи. Відтак, унаслідок впливу запропонованої програми психокорекції I-а група ТKNПС зменшилась на 17,3% студентів; у II-ій групі відбулись позитивні зміни у 13,5% студентів; відсоток студентів у III-й та IV-й групах знизився на 1,9%; а 0-ої групи збільшилась на 34,6% студентів.

Отримані результати свідчать про дієвість та ефективність впливу запропонованої програми психокорекції НПС студентів, оскільки її

використання суттєво сприяло зниженню високих рівнів розвитку НПС та їх комплексів у студентів.

Основні результати дослідження відображені в публікаціях:

1. Ігумнова О. Б. Корекція негативних психічних станів у студентів вищих навчальних закладів / О. Б. Ігумнова // Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова. Серія № 12. Психологічні науки : збірник наукових праць / головний редактор Андрущенко В. П. – К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2012. – № 37 (61) – С. 96–100.

2. Ігумнова О. Б. Корекція негативних психічних станів у студентів засобами музичної терапії / О. Б. Ігумнова // Освітньо-наукове забезпечення діяльності правоохоронних органів і військових формувань України : матеріали III Всеукраїнської науково-практичної конференції. Серія : Психолого-педагогічні й філологічні науки (Хмельницький, 19 листопада 2010 р.). – Хмельницький : НАДПСУ, 2010. – С. 93–94.

3. Ігумнова О. Б. Танцевальна терапія в корекції негативних психічних состояний / О. Б. Ігумнова // Актуальні проблеми психологічної теорії і практики : матеріали щорічної науково-практичної конференції Асоціації психологів Донбасу з міжнародною участю (Донецьк, 27 листопада 2010 р.). – Донецьк, 2010. – С. 88–90.

4. Ігумнова О. Б. Напрямки та методи корекції негативних психічних станів у студентів ВНЗ / О. Б. Ігумнова // Актуальні проблеми підготовки фахівців соціальної сфери : тези доповідей Міжнародної науково-практичної конференції (Хмельницький, 17 листопада 2011 р.). – Хмельницький : ХІСТ Університету «Україна», 2011. – С. 125–127.

5. Ігумнова О. Б. Переживання критичних ситуації у юнацькому віці / О. Б. Ігумнова // Освіта обдарованої та талановитої молоді – національна проблема : матеріали Всеукраїнської конференції. Частина 1 (Київ, 1 грудня 2011 р.). – К. : Інститут обдарованої дитини НАПН України, 2011 – С. 184–190.

6. Ігумнова О. Б. Особливості психокорекційної роботи зі студентами з негативними психічними станами / О. Б. Ігумнова // Роль та місце психолого-педагогічної підготовки в професійному розвитку та становленні особистості сучасного фахівця в умовах євроінтеграції : матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю (Хмельницький, 19–20 квітня 2012 р.) / головний редактор О. А. Каденко. – Хмельницький : ХНУ, 2012 – С. 31–33.

7. Ігумнова О. Б. Особливості подолання складних ситуацій студентами ВНЗ / О. Б. Ігумнова // Актуальні проблеми підготовки фахівців соціальної сфери : тези доповідей II Міжнародної науково-практичної конференції (Хмельницький, 15 листопада 2012 р.). – Хмельницький : ХІСТ Університету "Україна", 2012. – С. 106–108.

8. Ігумнова О. Б. Особливості профілактики негативних психічних станів у студентів в процесі навчальної діяльності / О. Б. Ігумнова // Деструктивні емоційні стани учнів: генеза, психологічні механізми, профілактика та корекція : збірник матеріалів Всеукраїнської науково-практичної конференції (Вінниця, 20 листопада 2012 р.) / відп. ред. М. І. Томчук, С. М. Томчук. – Вінниця : ВОППОП, 2012. – С. 48–51.

9. Ігумнова О. Б. Модель та програма психокорекції негативних психічних станів студентів ВНЗ / О. Б. Ігумнова // Вісник Національного університету оборони України : збірник наукових праць / головний редактор Стасюк В. В. – К. : НУОУ, 2013. – Вип. 5 (36). – С. 215–221.

ВИСНОВКИ

У дисертації здійснено теоретичне обґрунтування і подано нове вирішення проблеми дослідження особливостей розвитку НПС та їх психокорекції під час навчання студентів у ВНЗ.

Систематизація отриманих результатів дослідження дає підстави зробити наступні висновки.

1. Психічні стани як прояв психічної активності за певний проміжок часу характеризуються складністю, інтегративністю, цілісністю, поліфункціональністю та поліструктурністю. Виникнення НПС спричинене особливостями суб'єкт-ситуаційної взаємодії особистості, що зумовлена її смисловою системою та конкретною психологічною ситуацією. Вивчення НПС упродовж навчання студентів у ВНЗ потребує застосування системного підходу при дослідженні особливостей розвитку зазначених станів з урахуванням їх різноманітних взаємозв'язків у комплексах. З метою вивчення структур таких комплексів введено поняття комплексоутворювального НПС, комплексу НПС, їх типів та груп. В результаті теоретичного аналізу проблеми обґрунтовано модель розвитку НПС студентів, що охоплює зовнішні і внутрішні чинники

впливу й одночасно розкриває сутність виникнення цих станів, утворення їх комплексів та виявляє наслідки впливу НПС на студентів.

2. Констатовано, що стани соціальної фрустрації, астенії, стресу та депресії не виявляються у студентів на високих рівнях, поступово знижуючись до закінчення навчання. НПС, що актуалізуються протягом навчання у ВНЗ та мають стійкий формовий на всіх рівнях вираженості, є стани тривожності, фрустрації, агресивності, ригідності. Саме ці стани виступають комплексоутворювальними та формують шістнадцять типів комплексів за ознаками їх співвідношення та вираженості, що об'єднані у п'ять груп за ознакою кількості комплексоутворювальних станів високого рівня розвитку. За результатами дослідження загальна кількість студентів із низькими рівнями розвитку НПС складає менше п'ятої частини; один та два таких стани високого рівня розвитку притаманні майже чверті студентів; три таких стани переживає п'ята частина, а чотири НПС – десята частина усіх студентів.

Виокремлені ТКНПС характеризуються оригінальними індивідуальними особистісними профілями і неповторністю прямих та опосередкованих кореляційних зв'язків між станами. Особливістю структур ТКНПС є обов'язкова присутність позитивних зв'язків між комплексоутворювальними станами високого рівня розвитку в кількості, на одиницю менше за їх кількість, що свідчить про посилення їх взаємної дії.

3. Особливості перебігу НПС – це своєрідна розгорнута картина актуалізованих особистісних властивостей студентів. Встановлено, що сукупність вроджених індивідуально-типологічних особливостей (підвищений нейротизм, екстравертованість) та особистісних властивостей (висока дратівливість, емоційна лабільність, депресивність, сором'язливість, невротичність, реактивна та спонтанна агресивність) спричиняють розвиток зазначених станів у студентів. Екстернальний загальний і парціальні локуси контролю відображаються у комплексах НПС: кожному ТКНПС притаманна специфічна структура кореляційних зв'язків особистісних властивостей з НПС та індивідуальний особистісний профіль. Різноманітність відхилень від

середніх рівнів показників особистісних властивостей зумовлює розвиток типів комплексів НПС, а найбільші відхилення притаманні студентам з високими рівнями розвитку НПС.

Доведено, що у студентів відсутні низькі рівні мотивації досягнення успіху та уникнення невдач, а особливості співвідношень середніх та високих рівнів цих показників та виявлені кореляційні зв'язки свідчать про специфічність взаємозв'язків мотивації досягнень з рівнями розвитку НПС у різних ТКНПС.

Виявлено, що зі зниженням рівнів особистісного, комунікативного та загального емоційного інтелекту відбуваються негативні зміни в рівнях вираженості комплексоутворювальних НПС. При цьому показники особистісного ЕІ нижчі за показники комунікативного ЕІ, а здатність до управління своїми емоціями для студентів є найменш розвинутою серед інших показників, що зумовлено віковими особливостями студентів.

З'ясовано, що несформованість регуляторних процесів, особистісно-регуляторних властивостей та порушення зв'язків у контурі системи усвідомленої саморегуляції спричиняють формування комплексів НПС у студентів.

4. На основі результатів теоретичного та емпіричного дослідження розроблено програму та модель психокорекції НПС студентів, яка відображає основні форми психокорекційної роботи, методи експериментального впливу, предмет корекції та очікувані особистісні зміни.

Програма психокорекції НПС студентів включала індивідуальну, групову і самостійну форми роботи та комплекс методів різних психологічних підходів, спрямованих на зниження рівнів розвитку комплексоутворювальних НПС, їх комплексів та внутрішніх чинників виникнення. При проведенні психокорекційної роботи використовувались психологічна просвіта, тренінгові методи, засоби музичної терапії та індивідуально-психологічне консультування.

Аналіз результатів проведеного формувального експерименту підтвердив дієвість і ефективність розробленої програми психокорекції: в експериментальній групі відбулись статистично достовірні позитивні зміни у показниках високих рівнів розвитку комплексоутворювальних НПС та розподілу студентів за групами ТКНПС.

Проведене дослідження не вичерпує усіх аспектів розглянутої проблеми. Перспективними напрямками подальших досліджень є вивчення гендерних відмінностей перебігу НПС у студентів; специфіки впливу смислової системи особистості на виникнення НПС; вивчення особливостей психологічних механізмів попередження виникнення НПС у студентської молоді.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абульханова–Славская К. А. Деятельность и психология личности / К. А. Альбуханова–Славская. – М. : Наука, 1980. – 334 с.
2. Агавелян В. С. Теоретические и прикладные аспекты психологии состояний: автореф. дисс. ... д-ра психол. наук: 19.00.01 / В. С. Агавелян. – Челябинский государственный университет. – Новосибирск, 2002. – 40 с.
3. Айзенк Г. Ю. Структура личности / Г. Ю. Айзенк. – М. : Наука, 1999. – 464 с.
4. Алексеева Т. В. Психологічні фактори та прояви процесу адаптації студентів до навчання у вищому навчальному закладі: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01 / Т. В. Алексеева. – Київський національний університет ім. Т. Шевченка. – Київ, 2004. – 20 с.
5. Ананьев Б. Г. К психофизиологии студенческого возраста / Б. Г. Ананьев // Современные психолого–педагогические проблемы высшей школы; под ред. Б. Г. Ананьева, Н. В. Кузьминой. – 1974. – № 2. – 328 с.

6. Андреева И. Н. Эмоциональный интеллект: исследования феномена / И. Н. Андреева // Вопросы психологии. – 2006. – № 3. – С. 78–86.
7. Аракелов Г. Г. Психофизиологический метод оценки тревожности / Аракелов Г. Г., Лысенко Н. Е., Шотт Е. К. // Психологический журнал. – 1997. – Т. 18. – № 2. – С. 102–113.
8. Артюхова Т. Ю. Психологические механизмы коррекции состояния тревожности личности: дисс. ... канд. психол. наук: 19.00.01 / Т. Ю. Артюхова. – Новосибирск, 2000. – 197 с.
9. [Аршава І. Ф.](#) Емоційна стійкість людини та її діагностика / І. Ф. Аршава. – Д. : Видавництво ДНУ, 2006. – 336 с.
10. Асмаковец Е. С. Психотехники развития эмоциональной гибкости / Е. С. Асмаковец // Практикум по психологии состояний: Учебное пособие [под ред. проф. А. О. Прохорова]. – СПб. : Речь, 2004. – С. 434–450.
11. Астапов В. М. Функциональный подход к изучению состояний тревоги / В. М. Астапов // Психологический журнал. – 1992. – Т. 13. – № 5. – С. 111–117.
12. Бажин Е.Ф. Метод исследования уровня субъективного контроля / Е. Ф. Бажин, Е. А. Голынкина, А. М. Эткинд // Психологический журнал. – 1984. – № 3. – С. 152–162.
13. Бандура А. М. Подростковая агрессия. Изучение влияния воспитания и семейных отношений / А. М. Бандура, Р. Уолтерс; пер. с англ. Ю. Брянцевой, Б. Красовского. – М. : ЭКСМО–Пресс, 1999. – 512 с.
14. Барановская Т. А. Формирование самоконтроля как механизма регуляции учебной деятельности / Т. А. Барановская // Психология студента как субъекта учебной деятельности. – 1989. – № 327. – С. 56–59.
15. [Беляев С. А.](#) Разработка и стандартизация методики «Уровень эмоционального интеллекта» / С. А. Беляев, А. И. Янович, М. И. Мазуров // Психологический журнал: Ежеквартальное научно–практическое издание. – 2009. – № 2. – С. 9–17.

16. Бехтерев В. М. Избранные труды по психологии личности: В 2-х т. – Т. 1. Психика и жизнь. / [отв. ред. Г. С. Никифоров, Л. Н. Коростылев]. – СПб. : Алетейа, 1999. – 256 с.
17. Бибрих М. Р. Особенности мотивации и целеобразования в учебной деятельности студентов младших курсов / М. Р. Бибрих, И. А. Васильев // Вестник МГУ. – Сер. 14. Психология. – 1987. – № 2. – С. 20–30.
18. Божович Л. И. Проблемы формирования личности: избранные психологические труды / Л. И. Божович / [под. ред. Д. И. Фельдштейна]. – 3-е изд. – М. : Московский Психолого–социальный институт; Воронеж: МОДЕК, 2001. – 352 с. – (Психологи Отечества).
19. Бойко В. В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и на других / В. В. Бойко. – М. : Филинь, 1996. – 472 с.
20. Большой психологический словарь / [под ред. Б. Г. Мещерякова, В. П. Зинченко]. – 3-е изд., доп. и перераб. – СПб. : ПРАЙМ–ЕВРОЗНАК, 2006. – 672 с.
21. Боришевський М. Й. Дорога до себе. Від основ суб'єктності до вершин духовності / М. Й. Боришевський. – К. : Академвидав, 2010. – 158 с.
22. Бурлачук Л. Ф. К психологической теории ситуации / Л. Ф. Бурлачук, Н. Б. Михайлова // Психологический журнал. – 2002. – № 1. – С. 5–17.
23. Бурлачук Л. Ф. Словарь–справочник по психодиагностике / Л. Ф. Бурлачук, С. М. Морозов. – СПб. : Питер Ком, 1999. – 528 с.
24. Васильев Н. Н. Тренинг профессиональных коммуникаций в психологической практике / Н. Н. Васильев. – СПб. : Речь, 2005. – 283 с.
25. Василюк Ф. Е. Психология переживания: Анализ преодоления критических ситуаций / Ф. Е. Василюк. – М. : Издательство Московского государственного университета, 1984. – 200 с.
26. Введение в эргономику / [под ред. В. П. Зинченко]. – М. : Советское радио, 1974. – 352 с.

27. Вилюнас В. К. Психология эмоций / Вилюнас В. К., Гиппенрейтер Ю. Б. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1984. – 288 с.
28. Водопьянова Н. Е. Психодиагностика стресса / Н. Е. Водопьянова. – СПб. : Питер, 2009. – 336 с.
29. Волженцева И. В. Методологические и теоретико-эмпирические аспекты полифункциональной регуляции психических состояний личности эмоциогенными способами [Текст]: монография / И. В. Волженцева; Макеевский экон.-гуманитар. ин-т. – Макеевка : МЭГИ; Донецк, Донбасс, 2012. – 535 с.
30. Волженцева И. В. Теория и практика оптимизации психических состояний студентов в учебной деятельности средствами музыкального воздействия [Текст] : монография / И. В. Волженцева; Макеевский экон. – гуманитар. ин-т. – Макеевка : МЭГИ; Донецк, Донбасс, 2011. – 227 с.
31. Выготский Л. С. Психология / Л. С. Выготский. – М. : ЭКСМО – Пресс, 2002. – 1008 с.
32. Габдреева Г. Ш. Методы регуляции психического состояния / Г. Ш. Габдреева // Психология состояний. Хрестоматия / [под ред. А. О. Прохорова]. – М. : ПЕР СЭ; СПб. : Речь, 2004. – С. 516–530.
33. Габдреева Г. Ш. Самоуправление психическим состоянием / Г. Ш. Габдреева. – Казань : Издательство КГУ, 1981. – 63 с.
34. Гаджиева Н. М. Основы самосовершенствования. Тренинг самосознания. / Н. М. Гаджиева, Н. Н. Никитина, Н. В. Кислинская. – Екатеринбург, 1998. – 144 с.
35. Ганзен В. А. Системные описания в психологии / Ганзен В. А. – Л. : ЛГУ, 1984. – 176 с.
36. Ганзен В. А. Системный подход к анализу, описанию и экспериментальному исследованию психических состояний человека / Ганзен В. А., Юрченко В. Н. // Экспериментальная и прикладная психология / [под ред. А. А. Крылова и сотр.]. – Л. : Изд-во Ленингр. ун-та, 1981. – Вып. 10. – С. 5–16.

37. Гапонова С. А. Особенности адаптации студентов вузов в процессе обучения / С. А. Гапонова // Психологический журнал. – 1994. – Т.15., № 43. – С. 131–135.
38. Головаха Е. И. Жизненная перспектива и профессиональное самоопределение молодежи / Е. И. Головаха. – К. : Наук. думка, 1988. – 142 с.
39. Грановская Р. М. Элементы практической психологии / Р. М. Грановская. – Л. : Издательство Ленинградского университета, 1988. – 560 с.
40. Грецов А. Г. Тренинг уверенного поведения для старшеклассников и студентов / А. Г. Грецов. – СПб. : Питер, 2008. – 192 с.
41. Гречко Т. П. Психокорекція негативних емоційних станів у водіїв автотранспорту : автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Т. П. Гречко – Національна академія Державної прикордонної служби України. – Хмельницький, 2011. – 18 с.
42. Григорьева Т. Г. Основы конструктивного общения: Метод. пособие для преподавателей / Т. Г. Григорьева, Л. В. Линская, Т. П. Усольцева. – М. : Издательство Новосибирского университета, 1997. – 171 с.
43. Гримак Л. П. Резервы человеческой психики / Л. П. Гримак. – М. : Политическая литература, 1989. – 321 с.
44. Гринбергер Д. Управление настроением: методы и упражнения / Д. Гринбергер, К. Падески. – СПб. : Питер, 2008. – 224 с.
45. Гузенко В. А. Особливості переживання соціального страху з різними рівнями мотивації досягнень у юнацькому віці: автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.07 / В. А. Гузенко, Південноукраїнський держ. педагогічний ун-т ім. К. Д. Ушинського. – Одеса, 2009. – 20 с.
46. Джемс У. Психология / [под ред. Л. Н. Петровской]. – М. : Педагогика, 1991. – 369 с.
47. Дикая Л. Г. Психическая саморегуляция функционального состояния человека / Л. Г. Дикая – М. : Институт психологии РАН, 2003. – 318с.

48. Духновский С. В. Психологическое сопровождение подростков в критических ситуациях: Учебное пособие / С. В. Духновский. – Курган : Изд-во Курганского государственного университета, 2003. – 124 с.
49. Дьяченко М. И. Краткий психологический словарь: Личность, образование, самообразование, профессия / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович. – М. : Хэлтон, 1998. – 399 с.
50. Дьяченко М. И. Психология высшей школы: Учеб. пособие для вузов / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович. – Мн. : Харвест, 2006. – 416 с.
51. Ежова Н. Н. Справочник практического психолога / Ежова Н. Н. – Ростов на Дону: Феникс, 2011. – 380 с.
52. Ермолаева Л. И. Фрустрация как социально–психологический феномен: Автореф. дисс. ... канд. психол. наук: 29.06.1993 / Л. И. Ермолаева. – М. : РАУ, 1993. – 22 с.
53. Жариков Е. С. Психологические средства стрессоустойчивости / Е. С. Жариков. – М. : Московский кадровый центр, 1990. – С. 8–29.
54. Жигайло Н. І. Соціально–педагогічна робота з молоддю / Н. І. Жигайло // Соціальна педагогіка : Навчальний посібник для студ. вищ. навч. закладів / Н. І. Жигайло. – Львів : Новий світ – 2000, 2007. – С. 124–144.
55. Жигайло Н. І. Соціально–педагогічна робота з подолання різних форм дезадаптації підлітків / Н. І. Жигайло // Соціальна педагогіка : Навчальний посібник для студ. вищ. навч. закладів / Н. І. Жигайло. – Львів : Новий світ – 2000, 2007. – С. 105–117.
56. Зюзько М. В. Психологические консультации для начинающего учителя / М. В. Зюзько. – М. : Просвещение, 1995. – 208 с.
57. Залевский Г. В. Психологические особенности ригидности: Автореф. дисс. ... канд. психол. наук: 15.03.1971 / Г. В. Залевский. – М. : Моск. гос. пед. ин–т им. В. И. Ленина, 1971. – 24 с.
58. Залученова Е. А. Самооценка в деятельности студентов / Е. А. Залученова // Содержание, формы и методы обучения в высшей школе: Обзор, информация. – 1992. – № 1. – 52 с.

59. [Запухляк О. З.](#) Вплив акцентуацій характеру особистості на агресивність в підлітковому віці: дис... канд. психол. наук: 19.00.07 / О. З. Запухляк; Прикарпатський національний ун-т ім. Василя Стефаника. – Івано–Франківськ, 2006. – 391 с.
60. Засекіна Л. В. Структурно–функціональна організація інтелекту: Монографія / Л. В.Засекіна – Острог : Вид–во НаУОА, 2005. – 372 с.
61. Захарова А. В. Уровень притязаний как показатель самооценки / А. В. Захарова // Новые исследования в психологии и возрастной физиологии. – М., 1989. – № 1. – С. 23–27.
62. Зинкевич–Евстигнеева Т. Д. Практикум по креативной терапии / Т. Д. Зинкевич–Евстигнеева, Т. М. Грабенко. – СПб. : Издательство «Речь», 2001. – 400 с.
63. Изард К. Э. Психология эмоций / К. Э. Изард. – СПб. : Питер, 2002. – 464 с.
64. Ильин Е. П. Психофизиология состояний человека / Е. П. Ильин. – СПб. : Питер, 2005. – 412 с.
65. Ильин Е. П. Эмоции и чувства / Е. П. Ильин. – 2–е изд. – СПб. : Питер, 2008. – 783 с.
66. Каламаж Р. В. Процесуально–змістові аспекти Я–концепції особистості / Р. В. Каламаж // Проблеми сучасної психології: Збірник наукових праць Кам’янець–Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г.С. Костюка Національної АПН України / [за ред. С.Д.Максименка, Л.А.Онуфрієвої]. – Вип. 16. – Кам’янець–Подільський : Аксіома, 2012. – С. 421–431.
67. [Калюжна Є. М.](#) Психологічні механізми особистісної тривожності у підлітковому віці : автореф. дис. канд. психол. наук : 19.00.07 / Є. М. Калюжна; НПУ ім. М.П. Драгоманова. – Київ, 2008. – 24 с.
68. Квашук О. В. Використання глини в роботі з дітьми з особливими потребами (корекційні заняття з розвитку емоційного інтелекту) : навчальний

посібник / О. В. Квашук // Острого : Видавництво Національного університету "Острозька академія", 2011. – 60 с.

69. Кибрик Н. Д. Профилактика дезадаптации и суицидального поведения у обучающейся молодежи. Методические рекомендации / Н. Д. Кибрик, В. В. Кушнарев; [под рук. А. Г. Амбрумовой.] – М. : Тип. Мин. Здравоохранения, 1988. – 21 с.

70. Китаев–Смык Л. А. Психология стресса. Психологическая антропология стресса / Л. А. Китаев–Смык. – М. : Издательство «Академический Проект», 2009. – 943 с.

71. Комар Т. О. Особливості особистісного розвитку студентів з особливими потребами та студентів норми / Т. О. Комар // Психологія. Збірник наукових праць. – К. : НПУ імені М.П. Драгоманова, Випуск 24. – 2004. – С. 268–277.

72. Кон И.С. Психология ранней юности / И. С. Кон. – М. : Просвещение, 1989. – 255 с.

73. Корольчук М. С. Психофізіологія діяльності / М. С. Корольчук. – К. : Єльга, Ніка–центр, 2003. – 400 с.

74. Костюк Г. С. Навчально–виховний процес і психічний розвиток особистості / [під. ред. Л.Н. Проколієнко]. – К. : Радянська школа, 1989. – 608 с.

75. Кузікова С. Б. Теорія і практика вікової психокорекції : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закладів / С. Б. Кузікова. – Суми: ВТД «Університетська книга», 2008.– 384 с.

76. Кузьмина Е. И. Исследование детерминант свободы – несвободы от фрустрации / Е. И. Кузьмина // Вопросы психологии. – 1997. – № 4 – С. 86–94.

77. Куликов Л. В. Психические состояния: Учебное пособие / Л. В. Куликов. – СПб. : Издательство ЛГУ, 1999. – 512 с.

78. Куликов Л. В. Сущность и функции психического состояния / Л. В. Куликов // Психология настроения. – СПб. : Издательство Санкт–Петербургского университета. – 1997. – С. 9–16.

79. Лазарус Р. Теория стресса и психофизиологические исследования / Р. Лазарус // Эмоциональный стресс / [под ред. Л. Леви]. – Л. : Наука, 1970. – С. 178–209.
80. Левин К. Конструктивное представление ситуации / К. Левин // Психология социальных ситуаций / [сост. и общая редакция Н. В. Гришиной]. – СПб.: Питер, 2001. – С. 34–37.
81. Левитов Н. Д. О психических состояниях человека / Н. Д. Левитов. – М. : Просвещение, 1964. – 344 с.
82. Леонова А. Б. Психологические технологии управления состоянием человека / А. Б. Леонова, А. С. Кузнецова. – М. : Смысл, 2007. – 311 с.
83. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – М. : Политиздат, 1975. – 304 с.
84. Лисовский В. Т. Социология молодежи / В. Т. Лисовский. – СПб. : Санкт–Петербургский университет, 1996. – 361 с.
85. Логинова Н. А. Развитие личности и ее жизненный путь / Н. А. Логинова // Психология личности в трудах отечественных психологов. – СПб. : Издательство «Питер», 2000. – С. 238–246.
86. Ломов Б. Ф. Системный подход и проблема детерминизма в психологии // Психол. журнал. – 1989. – Т. 10. – № 4. – С. 19–33.
87. Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии / Б. Ф. Ломов. – М. : Наука, 1989. – 449 с.
88. Лоренц К. Агрессия (так называемое зло) / К. Лоренц // Вопросы философии. – 1992. – № 3. – С. 5–38.
89. Лыдокова Г. М. Негативные психические состояния студентов в ситуациях с неопределенным исходом [монография] / Г. М. Лыдокова – Елабуга: Изд–во ОАО «Алмедиа», 2006. – 160 с.
90. Люсин Д. В. Эмоциональная регуляция когнитивных процессов / Д. В. Люсин // Когнитивная психология. Учебник для вузов / [под ред. В. Н. Дружинина, Д. В. Ушакова]. – М. : ПЭР СЭ, 2002. – С. 333–346.

91. Ляудис В. Я. Формирование учебной деятельности студентов / В. Я. Ляудис. – М. : МГУ, 1989. – 240 с.
92. Мазоха І. С. Індивідуально–психологічні особливості агресивності особистості: автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.01 / Мазоха І. С.; Південноукраїнський держ. педагогічний ун–т ім. К.Д.Ушинського. – О., 2008. – 20 с.
93. Майерс Д. Психология / Д. Майерс. – Мн. : ООО Попурри, 2001. – 848 с.
94. Макарчук Н. О. Фрустрованість особистості як чинник внутрішньоособистісної конфліктності в пізньому юнацькому віці / Н. О. Макарчук // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 12. Психологія. – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2004. – № 2 (26). – С. 110–118.
95. Мак–Каллоу Дж. Лечение хронической депрессии / Дж. Мак–Каллоу. – СПб. : Речь, 2003. – 368 с.
96. Максименко С. Д. Основи генетичної психології / С. Д. Максименко – К. : Перспектива, 1998. – 218 с.
97. Максименко К. Динамічні аспекти психічних станів людини / К. Максименко // Психологический журнал ГУ ВШЭ. – 2003. – №15. – С. 2–4.
98. Максименко С. Д. Психология личности (генетический подход) / С. Д. Максименко. – К. : НПЦ Перспектива, 2005. – 404 с.
99. Малкина–Пых И. Г. Справочник практического психолога / И. Г. Малкина–Пых. – М. : Эксмо, 2005. – 784 с.
100. Маноха І. П. Психологія потаємного «Я» : монографія / І. П. Маноха. – К. : Поліграфкнига, 2001. – 448 с.
101. Марисова Л. И. Студенческий коллектив: основы формирования и деятельности / Л. И. Марисова. – К. : Вища школа, 1985. – 49 с.
102. Махнач А. В. К проблеме соотношения динамических психических состояний и стабильных черт личности / А. В. Махнач // Психологический журнал. – 1995. – № 3. – С. 35–43.

103. Мольц М. Психокібернетика / М. Мольц. – СПб. : Питер, 2002. – 224 с.
104. Моросанова В. И. Диагностика индивидуально–стилевых особенностей саморегуляции в учебной деятельности студентов / В. И. Моросанова, Р. Р. Сагиев // Вопросы психологии. – 1994. – № 5. – С. 134–140.
105. Москалец В. П. Структурно–функціональна організація особистості / В. П. Москалец // Психологія і суспільство. – Український теоретико–методологічний соціогуманітарний часопис, 2010. – № 2 (40). – С. 20–26.
106. Москалец В. П. Психічне вигорання – реальність чи вигадка? / В. П. Москалец, Т. А. Колтунович // Практична психологія та соціальна робота : Науково–практичний освітньо–методичний журнал. – 2012. – № 1. – С. 58–65.
107. Мясищев В. Н. Психические состояния и отношения человека / В. Н. Мясищев // Обзорение психиатрии и медицинской психологии им. В. М. Бехтерева. – М. : Воронеж, 1996. – № 1–2. – С. 8–14.
108. Напресенко О. К. Психічна саморегуляція / О. К. Напресенко, К. О. Петров. – К. : Здоров'я, 1995. – 238 с.
109. Натаров В. И. Нервно–психическое напряжение и психопрофилактика состояний здоровья студентов / В. И. Натаров, Т. А. Немчин // Психологический журнал. – 1991. – Т. 12. – № 6. – С. 98–104.
110. Небылицин В. Д. Психофизиологические исследования индивидуальных различий / В. Д. Небылицин. – М. : Наука, 1976. – 336 с.
111. Никитин В. Н. Психология телесного сознания / В. Н. Никитин. – М. : Алетейа, 1998, 1999. – 488 с.
112. Никифоров Г. С. Психологические аспекты саморегуляции состояний / Г. С. Никифоров, Ю. И. Филимоненко, А. К. Польшин. – Л. : ЛГУ, 1986. – 186 с.

113. Новейший философский словарь / [под ред. Грицанова А. А.]. – Минск, 1999. – 509 с.
114. Новий тлумачний словник української мови: у 3 Т. : 200 000 слів / [уклад. В. В. Яременко, О. М. Сліпушко]. К. : Аконіт, 2006. – (Серія «Нові словники»). – Т. 1: А – К. – [Б. м] : [Б. в], 2006. – 926 с.
115. Носенко Е. Л. Эмоциональный интеллект: концептуализация феномена / Е. Л. Носенко. – К. : Высшая школа, 2003. – 286 с.
116. Орлов Ю. М. Саногенное мышление / Ю. М. Орлов. – М. : Слайдинг, 2003. – 96 с.
117. Осипова А. А. Общая психокоррекция / А. А. Осипова. – М. : ТЦ Сфера, 2002. – 509 с.
118. Остапенко Г. В. Самооцінка в підлітковому віці / Г. В. Остапенко // Наука і освіта. – 2004. – № 3. – С. 130–132.
119. Павелків В. Р. Психологічні засоби корекції міжособистісних стосунків у підлітків з агресивною поведінкою : автореф. дис. канд. психол. наук: 19.00.07 / В. Р. Павелків ; Ін-т психології ім. Г. С. Костюка АПН України. – Київ, 2006. – 20 с.
120. Павлов И. П. Ответ физиолога психологам, ПСС / И. П. Павлов. – М.: МГУ, 1951. – 543 с.
121. Павловские клинические среды. – М.–Л. : АН СССР, 1954. – 644 с.
122. Пасічник І. Д., Максименко С. Д. Роль когнітивно–стильових особливостей особистості в процесі навчальної діяльності // Наукові записки. Серія «Психологія і педагогіка». Тематичний випуск: «Сучасні дослідження когнітивної психології». – Острог : Вид-во Національного університету «Острозька академія», 2010. – Вип.14. – С. 3–11.
123. Пасынкова Н. Б. Связь уровня тревожности подростков с эффективностью их интеллектуальной деятельности / Н. Б. Пасынкова // Психологический журнал. – 1996. – № 1. – С. 169–174.
124. Пейсахов Н. М. Закономерности динамики психических явлений / Н. М. Пейсахов. – Казань: КГУ, 1984. – 236 с.

125. Петровский А. В. Развитие личности. Возрастная периодизация / А. В. Петровский // Психология развивающейся личности. – М., 1987. – С. 38–76.
126. Петрушенко В. Л. Тлумачний словник основних філософських термінів / В. Л. Петрушенко. – Львів: Видавництво Львівської політехніки, 2009. – 264 с.
127. Петрушин В. И. Музыкальная психотерапия: Теория и практика: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В. И. Петрушин. – М. : ВЛАДОС, 1999. – 176 с.
128. Платонов К. К. Краткий словарь системы психологических понятий / К. К. Платонов. – М. : Высшая школа, 1984. – 174 с.
129. Платонов К. К. Психологический практикум. Учеб. пособие для индустриально–педагогических техникумов / К. К. Платонов. – М. : Высшая школа, 1980. – 83 с.
130. Пов'якель Н. І. Професіогенез саморегуляції мислення практичного психолога: монографія / Н. І. Пов'якель. – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2003. – 294 с.
131. Подольский А. И. Исследование учебной деятельности студентов / А. И. Подольский // Вопросы психологии – 1990. – № 5. – С. 176–177.
132. [Подоляк Л. Г.](#) Психологія вищої школи: Навчальний посібник для магістрантів і аспірантів / Л. Г. [Подоляк](#), В. І. [Юрченко](#). – К. : ТОВ «Філ–студія», 2006. – 320 с.
133. Практикум по инженерной психологии и эргономике / [под ред. Ю. К. Стрелкиад]. – М. : «Академия», 2003. – С. 168–186.
134. Практикум по психологии состояний: Учебное пособие / [под ред. А. О. Прохорова]. – СПб. : Речь, 2004. – 480 с.
135. Прихожан А. М. Психология тревожности: дошкольный и школьный возраст / А. М. Прихожан. – СПб. : Питер, 2007. – 192 с.
136. Прохоров А. О. Методы психической саморегуляции студентов / А. О. Прохоров. – Казань, 1987. – 26 с.

137. Прохоров А. О. Психические состояния и их проявления в учебном процессе / А. О. Прохоров. – Казань: Издательство Казанского университета, 1991. – 165 с.
138. Прохоров А. О. Системная концепция психических состояний человека / А. О. Прохоров // Вестник Балтийской педагогической академии. – 2001. – № 42. – С. 60–63.
139. Прохоров А. О. Теоретические и практические аспекты проблемы психических состояний личности / А. О. Прохоров. – Самара, 1991 – 113 с.
140. Прутченков А. С. Социально–психологический тренинг межличностного общения / А. С. Прутченков. – М. : Знание, 1992. – 70 с.
141. Психические состояния / [сост. и общая редакция Л. В. Куликова]. – СПб. : Издательство «Питер», 2000. – 512 с.
142. Психологическая энциклопедия. 2–е изд. / [под ред. Р. Корсини, А. Ауэрбаха]. – СПб. : Питер, 2006. – 1096 с.
143. Психологические и психофизиологические особенности студентов / [под ред. Н. М. Пейсахова]. – Казань, 1977. – 295 с.
144. Психологический словарь / [под ред. В. В. Давыдова]. – М. : Педагогика, 1983. – 448 с.
145. Психология состояний. Хрестоматия / [составители Т. Н. Васильева, Г. Ш. Габдреева, А. О. Прохоров] / [под ред. А. О. Прохорова]. – М. : ПЕР СЭ; СПб. : Речь, 2004. – 608 с.
146. Психология человека от рождения до смерти / [под ред. А. А. Реана]. – СПб. : Прайм–Еврознак, 2002 – 656 с.
147. Психология. Словарь / [Под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского]. – 2–е изд., испр. и доп. – М. : Политиздат, 1990. – 494 с.
148. Райгородский Д. Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты / Д. Я. Райгородский. – М. : Бахрах–М, 2006. – 672 с.
149. Реан А. А. Агрессия и агрессивность личности / А. А. Реан. – СПб. : Питер, 1996. – 238 с.

150. Реан А. А. Концепция локуса контроля и проблема личностной зрелости / А. А. Реан // Теоретические и прикладные вопросы психологии / [под ред. А. А. Крылова]. – СПб. : Питер, 1997. – С. 139–144.
151. Реан А. А. Психология адаптации личности / А. А. Реан, А. Р. Кудашев, А. А. Баранов. – СПб. : Прайм–ЕВРОЗНАК, 2008. – 479 с.
152. Рейковский Я. Экспериментальная психология эмоций / Я. Рейковский. – М. : Прогресс, 1979. – 392 с.
153. Рогов Е. И. Настольная книга практического психолога. В 2 кн. Кн.1. : Система работы психолога с детьми разного возраста: учеб. пособие / Е. И. Рогов. – М. : ВЛАДОС–ПРЕСС, 2006. – 383 с.
154. Розов В. І. Адаптивні антистресові психотехнології: навчальний посібник / В. І. Розов. – К. : Кондор, 2003. – 278 с.
155. Роменец В. А. Жизнь и смерть в научном и религиозном истолковании / В. А. Роменец. – Киев, 1989. – 190 с.
156. Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание. Человек и мир / С. Л. Рубинштейн – СПб. : Питер, 2003. – 512 с.
157. Румянцева П. В. Школьная тревожность: диагностика, профилактика, коррекция / А. В. Микляева, П. В. Румянцева – СПб. : Речь, 2004. – 248 с.
158. Руководство по психотерапии / [под. ред В. Е. Рожнова]. – Ташкент: Медицина, 1979. – 620 с.
159. Рыженков П. Е. Из жизни первокурсника. Самоорганизация студентов первого курса: учебное пособие / П. Е. Рыженков. – Новосибирск, 1990. – С. 5–19.
160. Савчин М. В. Вікова психологія / М. В. Савчин, Л. В. Василенко. – К. : Академвидав, 2005. – 360 с.
161. Самарин Ю. А. Психология студенческого возраста и становление специалиста / Ю. А. Самарин // Вестник высшей школы. – 1969. – № 8. – С. 16–21.

162. Саннікова О. П. Емоційність у структурі професійних властивостей особистості (на прикладі представників соціономічних професій): Автореф. дис... д-ра психол. наук: 19.00.01 / О. П. Саннікова; Київський ун-т ім. Т. Шевченка. – К., 1996. – 50 с.
163. Сафін О. Д. Регулятори агресивної поведінки особистості. Збірник наукових праць № 2. Частина III / О. Д. Сафін, Л. М. Гундерук [гол. ред. Олексієнко Б. М.]. – Хмельницький: Видавництво Академії ПВУ, 1996. – С. 101–103.
164. Селье Г. Стресс без дистресса: Пер. с англ. / Г. Селье. – М. : Прогресс, 1982. – 124 с.
165. Семенова Е. М. Тренинг эмоциональной устойчивости педагога : учебное пособие / Е. М. Семенова. – М. : Психотерапия. 2006. – 256 с.
166. Семиченко В. А. Психологія емоцій / В. А. Семиченко. – К. : «Магістер-S», 1998. – 128 с.
167. Семиченко В. А. Психологія особистості / В. А. Семиченко. – К. : Видавець Ешке О. М., 2001. – 427 с.
168. Сеченов И. М. Физиология и психология. Избр. произв. / И. М. Сеченов. – М. : Изд-во АН СССР, 1952. – Т. 1. – 772 с.
169. Сидоренко Е. В. Методы математической обработки в психологии / Е. В. Сидоренко. – СПб : Речь, 2000. – 350 с.
170. Сінайко В. М. Стани психічної дезадаптації у студентів (клініка, динаміка, принципи корекції та профілактики): автореф. дис. ... док. мед. наук / В. М. Сінайко. – М., 1998. – 22 с.
171. Слободчиков В. И. Психология человека: Введение в психологию субъективности: Учеб. пособие / В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев. – М. : Школа-Пресс, 1997. – 384 с.
172. Слоним А. Д. Среда и поведение: Формирование адаптивного поведения / А. Д. Слоним. – Л. : Наука, 1976. – 212 с.

173. Смирнов Б. А. Психология деятельности в экстремальных ситуациях / Б. А. Смирнов, Е. В. Долгополова. – Х. : Гуманитарный Центр, 2007. – 276 с.
174. Собчик Л. Н. Стандартизированный многофакторный метод исследования личности (СМИЛ): Методическое руководство / Л. Н. Собчик. – М. : ВНИИИИМТ, 1990. – 82 с.
175. Советский энциклопедический словарь / [под общ. ред. С. М. Ковалева]. – М. : Советская Энциклопедия, 1979. – 1600 с.
176. Сосновикова Ю. Е. Психические состояния человека, их классификация и диагностика / Ю. Е. Сосновикова. – Горький : Горьковский государственный педагогический институт, 1975. – 118 с.
177. Сосновикова Ю. Е. К вопросу об определении понятий и принципах классификации психических состояний человека / Ю. Е. Сосновикова // Вопросы психологии. – 1988. – № 6. – С. 112–116.
178. Спилбергер Ч. Д. Подходы к изучению стресса и тревоги в спорте / Ч. Д. Спилбергер [под ред. Ю. Л. Ханина]. – М. : Спорт, 1983. – С. 12–24.
179. Татенко В. А. Психология у субъектном измерении [монография] / В. А. Татенко. – К. : Просвита, 1996. – 404 с.
180. Тімченко О. В. Сучасні підходи до класифікації стресу / О. В. Тімченко // Вісник Харківського державного педагогічного університету ім. Г. С. Сковороди. Психологія. – Харків : ХДПУ, 2001. – Вип. 6. – С. 194–199.
181. Титаренко Т. М. Життєвий світ особистості: у межах і за межами буденності / Т. М. Титаренко. – К. : ДП Спеціалізоване видавництво «Либідь», 2003. – 376 с.
182. Тлумачний словник основних філософських термінів // Петрушенко В. Л. – Львів : Видавництво Львівської політехніки, 2009. – 264 с.
183. Томчук М. І. Класифікація та характеристика деструктивних емоційних станів учнів / М. І. Томчук. – Зб. наук. праць Всеукр. науково-практичної конференції. – Вінниця : ВОПОПП, 2012. – С.102–106.

184. Томчук М. І., Комар Т. О. Особливості психологічного розвитку особистості студентів з обмеженими можливостями / М. І. Томчук, Т. О. Комар. – Збірник наукових праць, № 62, серія: педагогічні та психологічні науки, Хмельницький: НАДПСУ, 2012. – С. 76–180.
185. Томчук М. І., Хуртенко О. В. Психологія готовності тренера до прийняття управлінських рішень в екстремальних умовах професійної діяльності: Монографія. / М. І. Томчук, О. В. Хуртенко. – Вінниця : ФОП Данилюк В. Г., 2009. – 184 с.
186. Томчук С. М. Генеза негативних психічних станів молодших школярів та їх корекція // Актуальні проблеми психології. Збірник наукових праць інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України. Серія: Екологічна психологія. – К. : Міленіум, 2005. – Т.7. Вип. 6. – С. 372–380.
187. Тополов Є. В. Професійна агресивність особистості: монографія / Є. В. Тополов. – К. : Слово, 2011. – 400 с.
188. Тревога и тревожность / [сост. и общая редакция В. М. Астапова]. – СПб. : Питер, 2001. – 256 с.
189. Ухтомский А. А. Учение о доминанте. Собр. соч. : В 4-х т. / А. А. Ухтомский. – Л. : Издательство Ленинградского университета, 1950. – Т. 1. – 330 с.
190. Ушаков Д. В. Социальный интеллект как вид интеллекта. Социальный интеллект. Теория, измерение, исследования / Д. В. Ушаков / [под ред. Д. В. Люсина, Д. В. Ушакова]. – М. : Институт психологии РАН, 2004. – С. 11–28.
191. Ушинский К. Д. Человек как предмет познания / К. Д. Ушинский // Пед. соч. : В 6-ти т. – М. : Педагогика, 1990. – Т. 6. – 528 с.
192. Фетискин Н. П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп / Н. П. Фетискин, В. В. Козлов, Г. М. Мануйлов. – М. : Издательство Института Психотерапии, 2002. – 490 с.

193. Филиппов А. В. Ситуация как элемент психологического тезауруса / А. В. Филиппов, С. В. Ковалев // Психологический журнал. – 1986. – № 1. – С. 14–21.
194. Фромм Э. Антология человеческой деструктивности / Э. Фромм. – М. : Республика, 1994. – 447 с.
195. Фурман А. В. Ідея професійного методологування: Монографія / А. В. Фурман. – Ялта – Тернопіль : Економічна думка, 2008. – 205 с.
196. Холл Н. Диагностика «эмоционального интеллекта» // Фетискин Н. П., Козлов В. В., Мануйлов Г. М. Социально–психологическая диагностика развития личности и малых групп. – М. : Изд–во Института Психотерапии, 2002. – С. 57–59.
197. Холодова О. О. Психологічні засоби запобігання та корекції фрустрації у професійній діяльності молодих учителів : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.05 / О. О. Холодова. – К., 2004. – 200 с.
198. Чебыкин А. Я. Генезис эмоциональных особенностей у детей разного возраста и пола / А. Я. Чебыкин, И. В. Мельничук. – Одесса: ЮНЦ АПН Украины, 2004. – С. 21–29.
199. Чепелева Н. В. Психологические механизмы понимания и интерпретации личного опыта / Н. В. Чепелева // Психологічна герменевтика. – К., 2002. – С. 3–13.
200. Чеснокова И. И. О тенденции исследования состояний личности в советской психологии / И. И. Чеснокова // Психология личности и образ жизни. – М. : Наука, 1987. – С. 19–23.
201. Чирков В. И. Связи между здоровьем студентов и их жизненными стремлениями, восприятием родителей и учителей / В. И. Чирков, Э. Л. Дилси // Вопросы психологии. – 1999. – № 3. – С. 48–57.
202. Чистякова М. И. Психогимнастика / М. И. Чистякова / [под ред. М. И. Буянова]. – М. : Просвещение, 1990. – 128 с.
203. Шабанова Т. Л. Тревожность педагога и способы ее регуляции: Монография / Т. Л. Шабанова. – Н. Новгород: ВГИПУ, 2009. – 195 с.

204. Шебанова С. Г. Психокорекція агресивної поведінки / С. Г. Шебанова // Педагогіка та психологія. – 1999. – № 3. – С. 15–23.
205. Шевченко Н. Ф. Становлення професійної свідомості практичних психологів у процесі фахової підготовки [монографія].– К. : Міленіум, 2005. – 298 с.
206. [Щотка О. П.](#) Вікова психологія дорослої людини: навч. видання / О. П. Щотка – 2-ге вид., перероб. і доп. – Ніжин: НДПУ ім. М. Гоголя, 2001 (2002). – 194 с.
207. Щукина Е. Г. Эмоциональная неустойчивость как ведущий фактор формирования дезадаптивного поведения студентов: автореф. дисс. ... канд. психол. наук / Е. Г. Щукина. – М., 1998. – 22 с.
208. Щуркова Н. Е. Практикум по педагогической технологии / Н. Е. Щуркова. – М. : Педагогическое общество России, 1998. – 249 с.
209. Эрбегеева А. Р. Психологическая поддержка студентов в преодолении фрустрации / А. Р. Эрбегеева // Germany: LAP LAMBERT Academic Publishing, 2012. – 123 с.
210. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис / Э. Эриксон. – М. : Издательская группа «Прогресс», 1996. – 344 с.
211. Юсупов М. Г. О механизмах взаимоотношений психических состояний и когнитивных процессов субъекта / М. Г. Юсупов, А. О. Прохоров // Ученые записки Казанского государственного университета. Серия Гуманитарные науки. – 2008. – Т. 150, кн. 3. – С. 204–211.
212. Якунин В. А. Психология учебной деятельности студентов / В. А. Якунин – М. : Логос, 1994. – 155 с.
213. Яценко Т. С. Психологічні основи групової психокорекції / Т. С. Яценко. – К. : Либідь, 1996. – 262 с.
214. Яцюк М. В. Особливості соціально–психологічної зрілості студентської молоді. Збірник наукових праць «Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами» / М. В. Яцюк. – К. : ВМУРОЛ «Україна», 2007. – С. 258–267.

215. Bar-On R. Emotional Intelligence Inventory (EQ-i): technical manual / R. Bar-On. – Toronto, Canada: Multy-Health System, 1997. – P. 215.
216. Betz N. E. Individuality and diversity: Theory and research in counseling psychology / N. E. Betz, L. F. Fitzgerald // *Annual Review of Psychology*. – 1993. – № 44. – P. 343–381.
217. Dollard J., Doob L., Miller N. Et al. Frustration and Agression. – New-Hawen, Yale, 1939. – P. 98–138.
218. Dadds M.R, Spence C.H, Holland D.E. et al. Prevention and early intervention for anxiety disorders: a controlled trial // *Consult. Clin. Psychol.*, 1997. – N 65 (4). – P. 627– 635.
219. Eron L.D. Theories of Aggression: Fron Drives to Cognitions // *Aggressive behavior: Current Perspectives* / Ed.Huesmann L. R. – N.Y. : Plenum Press, 1994. – P. 3–13.
220. Gardner H. Multiple intelligences / H. Gardner. – N.Y., 1993. – P. 176.
221. Gelso Ch. J. Counseling psychology: Theory and Research on Interventions / Ch. J. Gelso, R. E. Fassinger // *Annual Review of Psychology*. – 1990. – № 41. – P. 355–386.
222. Goleman D. Emotional intelligence / D. Goleman. – N.Y. : Bantam Books, 1995. – P. 123–129.
223. Lazarus R. S. Psychological stress and the coping process / R. S. Lazarus. – N.Y., 1965. – P. 231.
224. Mayer J. D. Emotional intelligence as a standard intelligence / J. D. Mayer, P. Salovey, D. R. Caruso, G. Sitarenios // *Emotion*. – 2001. – V. 1. – P. 232–242.
225. Phillips B. School stress and anxiety. N.Y., 1978. – 165 p.
226. Petrides K.V. On the dimensional structure of emotional intelligence / K. V. Petrides, A. Furnham // *Personality and Individual Differences*. – 2000. – V. 29. – P. 313–320.
227. Rotter J. B. Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement / J. B. Rotter [Monograph]. – 1966. – v. 80, N 1. – P. 55–64.

228. Shcherbatykh Yu.V. Self-Regulation of Autonomic Homeostasis in Emotional Stress / Yu. V. Shcherbatykh // Human Physiology. – 2000. – Vol. 26. – No. 5. – pp. 641–642.

229. Hartmann H. Ego psychology and the problem of adaptation / H. Hartmann. – N.Y. : International Universities Press, 1977. – 234 p.

230. Hall J. A. Personal Transformation: the Inner Image of Initiation / J. A. Hall // Betwixt and Between: Patterns of Masculine and Feminine Initiation. Illinois, 1988. – P. 330–335.

ДОДАТКИ

Додаток А

Таблиці рівнів вираженості негативних психічних станів студентів

Таблиця А.1

Рівні вираженості стану соціальної фрустрованості за методикою

«Діагностика рівня соціальної фрустрованості»

Л. Й. Вассермана у модифікації В. В. Бойко

Бали	Рівень	Інтерпретація рівня
0 – 0,5	1	відсутність (майже відсутність) фрустрованості
0,6 – 1,4	2	дуже низький рівень
1,5 – 1,9	3	знижений рівень фрустрованості
2,0 – 2,4	4	невизначений рівень фрустрованості
2,5 – 2,9	5	помірний рівень фрустрованості
3,0 – 3,4	6	підвищений рівень фрустрованості
3,5 – 4,0	7	дуже високий рівень фрустрованості

Таблиця А.2

**Рівні вираженості стану стресу за методикою
«Діагностика стану стресу» К. Шрайнер**

Бали	Рівень	Інтерпретація рівня
0 – 4	1	низький рівень стресу
5 – 7	2	середній рівень стресу
8 – 9	3	високий рівень стресу

Таблиця А.3

**Рівні вираженості депресивних станів з методикою «Диференціальна
діагностика депресивних станів» В. Жмурова**

Бали	Рівень	Інтерпретація рівня
1 – 9	1	депресія відсутня або незначна
10 – 24	2	депресія мінімальна
25 – 44	3	легка депресія
45 – 67	4	помірна депресія
68 – 87	5	виражена депресія
Понад 88	6	глибока депресія

Таблиця А.4

**Рівні вираженості стану астенії за методикою
«Шкала астенічного стану» Л. Малкової в адаптованому варіанті
Т. Чертової**

Бали	Рівень	Інтерпретація рівня
30 – 50	1	відсутність астенії
51 – 75	2	слабка астенія
76 – 100	3	помірна астенія
101 – 120	4	виражена астенія

Таблиця А.5

**Рівні вираженості станів тривожності, фрустрації, агресивності,
ригідності за методикою Г. Айзенка «Самооцінка психічних станів»**

Бали	Рівень	Інтерпретація рівня
0 – 7	1	низький рівень
8 – 14	2	середній рівень
15 – 20	3	високий рівень

Додаток Б

**Розрахунок значення критерію Колмогорова-Смирнова для перевірки
достовірності відмінностей у розподілах студентів за ТКНПС**

Групи та типи негативних психічних станів		(осінній семестр)Емпірична частота	(весняний семестр)Емпірична частота	(осінній семестр)Емпірична частка	(весняний семестр)Емпірична частка	(осінній семестр)Накопичена частка	(весняний семестр)Накопичена частка	Різниця
0 група	1	68	10	0,1744	0,1612	0,1744	0,1612	0,0132
I група	2	10	2	0,0256	0,0323	0,2000	0,1935	0,0065
	3	14	3	0,0359	0,0484	0,2359	0,2419	0,0060
	4	62	9	0,1590	0,1451	0,3949	0,3870	0,0079
	5	22	3	0,0564	0,0484	0,4513	0,4354	0,0159

II група	6	16	2	0,0410	0,0323	0,4923	0,4677	0,0246
	7	10	2	0,0256	0,0323	0,5179	0,5000	0,0179
	8	38	6	0,0975	0,0968	0,6154	0,5968	0,0186
	9	10	2	0,0256	0,0323	0,6410	0,6291	0,0119
	10	8	1	0,0206	0,0161	0,6616	0,6452	0,0164
	11	10	2	0,0257	0,0323	0,6873	0,6775	0,0098
III група	12	14	3	0,0360	0,0484	0,7233	0,7259	0,0023
	13	16	3	0,0411	0,0484	0,7644	0,7743	0,0099
	14	26	4	0,0667	0,0645	0,8311	0,8388	0,0077
	15	24	4	0,0617	0,0645	0,8928	0,9033	0,0110
IV група	16	42	6	0,1072	0,0967	1	1	0
Сума		390	62	1	1	–	–	–

$$\lambda = 0,246 \cdot \sqrt{\frac{62 \cdot 390}{62 + 390}} = 0,180$$

Згідно з [169] $\lambda_{кр} = 1,36$ ($\rho \leq 0,05$), або $\lambda_{кр} = 1,63$ ($\rho \leq 0,01$)

Відмінності між двома еміричними розподілами студентів за групами ТКНПС є статистично незначущими, оскільки $\lambda_{емт} < 0,05$ ($0,180 < 1,36$).

Додаток В

**Таблиця середніх рівнів прояву та середньоквадратичних відхилень
негативних психічних станів студентів у ТКНПС**

Група	№ ТКНПС	Показники ($M \pm \sigma$) негативних психічних станів студентів							
		Т	Ф	А	Р	С	Ас	Д	Сф
0	1.	4,08±0,81	4,50±1,09	5,70±0,82	6,14±0,79	2,08±1,19	39,67±4,88	8,32±1,03	1,16±0,06
I	2.	14,20±1,04	7,00±1,54	6,20±4,32	6,80±1,93	4,40±1,27	38,80±3,91	11,20±1,78	1,28±0,64
	3.	5,85±1,80	15,57±1,69	6,85±1,67	5,00±1,47	2,85±0,67	53,85±2,89	33,57±2,05	1,61±0,13
	4.	4,41±1,98	5,64±1,71	15,16±1,15	6,87±1,06	2,61±0,80	41,87±4,67	12,70±3,11	1,19±0,50
	5.	5,72±1,83	5,00±1,97	6,54±1,75	14,27±1,84	3,18±0,83	44,36±4,47	19,81±2,21	1,57±0,23
II	6.	16,25±1,80	15,62±1,34	6,62±1,30	7,87±1,03	4,62±0,50	52,87±3,69	45,50±3,63	1,65±0,55
	7.	7,40±1,14	16,10±0,89	16,40±1,81	7,50±1,50	3,40±0,07	50,80±2,13	25,20±2,08	1,22±0,06
	8.	6,47±2,79	5,68±2,72	17,36±3,91	7,10±2,76	3,52±0,77	48,47±3,12	16,42±1,21	1,35±0,49
	9.	16,50±1,73	7,00±1,55	7,50±1,64	17,00±1,44	4,50±0,73	58,50±3,79	32,00±5,43	1,82±0,09
	10.	7,00±1,00	16,00±1,00	7,00±1,00	16,66±1,52	5,00±1,00	41,66±3,02	39,66±3,74	2,13±0,25
	11.	18,25±1,06	7,00±0,81	17,50±1,29	5,00±1,82	3,00±0,44	57,75±3,84	41,25±2,72	1,80±0,40
III	12.	18,71±1,35	17,28±1,79	17,71±1,28	13,14±1,95	5,28±0,60	60,42±3,81	37,14±4,39	1,67±0,26
	13.	8,00±1,51	17,62±1,44	18,12±1,39	18,25±1,43	5,25±0,98	53,62±2,97	19,00±1,97	1,57±0,44
	14.	19,25±1,00	18,58±1,88	8,00±1,24	18,66±1,44	5,58±1,31	76,91±4,58	34,66±2,00	1,52±0,48
	15.	17,45±1,12	8,00±1,78	18,45±1,55	18,00±1,00	5,18±1,47	60,27±4,17	35,09±2,78	1,46±0,55
IV	16.	17,38±1,84	18,07±1,66	16,93±1,10	17,46±1,96	5,23±1,04	62,15±4,41	35,53±4,50	3,26±0,12

Умовні позначення: Т – тривожність; Ф – фрустрація; А – агресія; Р – ригідність; С – стресс; Ас – астения; Д – депресія; Сф – соціальна фрустрація.

Додаток Г

Характеристика шкал Фрайбургського особистісного опитувальника

Депресивність (Д) – вказує на наявність ознак депресії в емоційних станах, поведінці, ставленні до себе та до оточуючих; високий рівень виявляється у зниженні настрою, передчутті нещастя, похмурості, заглибленні у власні переживання, відгороженості від оточення, швидкій втомлюваності, виснажливості, нерішучості, невпевненості.

Дратівливість (Др) – свідчить про емоційну стійкість особистості; високі показники виражаються у поганій саморегуляції, поганій концентрації уваги, незібраності, впаданні у відчай, самообвинувачувальних реакціях, конфліктній поведінці, брехні, ігноруванні суспільних вимог, моральних цінностей.

Сором'язливість (С) – відображає схильність до стресового реагування за пасивно-захисним типом; високі бали свідчать про наявність тривожності, страху, невпевненості, скутості, нерішучості, очікуванні неприємностей, униканні великих компаній, складнощях у прийнятті рішень та їх виконанні.

Емоційна лабільність (Ел) – виявляється у нестійкості емоційного стану, коливаннях настрою, підвищеній збудливості, дратівливості; високі оцінки свідчать про тонку духовну організацію, чутливість, артистичність, жіночність, художнє сприйняття оточення, делікатність, ввічливість; може вказувати на стан дезадаптації, дезорганізацію поведінки, втрату контролю над бажаннями.

Невротичність (Н) – визначає рівень невротизації особистості по астеничному типу; високі показники відображають наявність психосоматичних порушень, високу тривожність, підвищену чутливість, збудженість у поєднанні з швидкою виснажливістю, втомлюваністю, схильністю до бурхливих емоційних реакцій, гнівливості та сльозливості.

Спонтанна агресивність (Ас) – свідчить про психопатизацію особистості, імпульсивність, наявність передумови неконтрольованої агресії; високий рівень свідчить про поганий самоконтроль, потяг до гострих афективних переживань,

нездатність відстрочити задоволення своїх бажань, радість при спостереженні труднощів у інших, бажання зіпсувати настрій, розізлити, досадити іншому.

Товариськість (Т) – вказує на потенційні можливості соціальної активності, потребу у спілкуванні; високі показники цієї властивості виявляються у готовності до співпраці, різноманітні емоційних проявів, турботливості, чуйності, бажанні працювати та відпочивати в колективі.

Реактивна агресивність (А_р) – високі показники вказують на прояви психопатизації, прагнення до домінування, агресивне ставлення до соціального оточення, образливість, конфліктність, недовірливість, відсутність вищих соціальних почуттів, морально-етичних норм, потяг до чуттєвих задоволень, влади над іншими, гострих відчуттів, егоїзм, жорстокість.

Відкритість (В) – відображає схильність особистості до довірчо-відвертої взаємодії з оточуючими, високої самокритичності та щирості у відносинах з іншими.

Маскулінність-фемінність (М) – високий рівень властивості виражається у протіканні психічної діяльності переважно за чоловічим типом і характеризується сміливістю, схильністю до ризику, швидких, рішучих дій, без достатнього їх обмірковування, прагненням до самоствердження.

Додаток Д

Середні значення та середньоквадратичні відхилення показників властивостей студентів,
що діагностовані за Фрайбурзьким особистісним опитувальником

Група	ТКНПС	Д ($M \pm \sigma$)	Др ($M \pm \sigma$)	С ($M \pm \sigma$)	Ел ($M \pm \sigma$)	Н ($M \pm \sigma$)	Ас ($M \pm \sigma$)	Т ($M \pm \sigma$)	Ар ($M \pm \sigma$)	В ($M \pm \sigma$)	М ($M \pm \sigma$)
0	1.Тн-Фн-Ан-Рн	4,47±1,83	4,73±1,01	5,00±1,47	4,53±1,52	4,47±1,93	4,05±1,90	4,84±1,42	5,47±1,84	5,73±1,68	5,24±1,85
I	2.Тв-Фн-Ан-Рн	5,80±1,54	5,80±1,41	6,80±1,19	5,80±1,39	6,80±1,97	5,40±1,44	5,20±1,30	6,20±1,27	6,00±1,03	4,40±1,58
	3.Тн-Фв-Ан-Рн	6,71±1,84	6,14±1,13	7,00±1,13	6,85±1,30	6,86±1,30	6,43±1,38	4,57±1,43	6,43±2,37	7,00±1,71	5,57±1,42
	4.Тн-Фн-Ав-Рн	4,80±1,08	6,23±1,43	4,80±1,65	4,74±1,71	4,61±1,55	6,35±1,79	5,74±1,38	7,65±1,56	6,65±1,47	6,10±1,22
	5.Тн-Фн-Ан-Рв	6,27±1,29	6,81±1,57	6,18±1,80	6,45±1,62	6,45±1,87	6,09±1,43	4,36±1,52	5,90±1,67	6,45±1,38	5,27±1,54
II	6.Тв-Фв-Ан-Рн	7,00±1,26	7,25±1,59	7,25±1,99	7,00±1,45	7,62±1,79	4,88±1,66	4,65±1,32	6,87±1,24	6,38±1,82	3,38±1,43
	7.Тн-Фв-Ав-Рн	7,20±1,07	7,40±1,51	6,60±1,94	7,60±1,16	7,00±1,61	6,40±1,36	5,00±1,11	7,20±1,48	6,60±1,30	4,60±1,30
	8.Тн-Фн-Ав-Рв	5,79±1,60	6,74±1,63	5,63±1,57	5,95±1,83	6,37±1,75	6,90±1,83	5,05±1,20	7,10±1,08	6,32±1,85	5,79±1,19
	9.Тв-Фн-Ан-Рв	7,25±1,50	6,75±1,91	8,00±0,95	7,00±1,29	7,50±1,30	5,50±1,04	4,25±1,41	5,50±1,29	5,75±1,73	2,25±1,89
	10.Тн-Фв-Ан-Рв	8,00±1,00	6,66±0,53	7,00±0,57	7,00±0,54	8,00±1,51	7,66±0,56	3,66±1,02	5,33±0,58	6,66±0,52	3,33±1,02
III	11.Тв-Фн-Ав-Рн	6,50±1,31	8,00±1,29	6,75±1,10	6,50±1,16	5,75±1,57	7,25±1,89	4,50±1,89	7,50±1,29	6,75±1,29	6,00±0,95
	12.Тв-Фв-Ав-Рн	7,57±1,27	7,71±1,67	8,00±1,07	7,71±1,21	7,14±1,37	7,57±1,22	3,43±1,26	7,29±1,41	5,86±1,99	4,14±1,50
	13.Тн-Фв-Ав-Рв	7,75±1,06	8,00±1,77	7,25±1,13	7,50±1,76	7,50±1,74	6,62±1,72	4,75±1,66	7,75±1,69	7,37±1,81	5,13±1,72
	14.Тв-Фв-Ан-Рв	7,50±1,65	7,08±1,16	7,41±2,27	7,33±1,46	7,83±1,83	5,25±1,87	3,92±1,02	6,25±1,76	6,83±1,23	4,17±1,46
	15.Тв-Фн-Ав-Рв	7,45±1,69	7,81±1,34	7,09±1,95	7,45±1,50	7,55±1,34	7,18±1,07	4,18±1,32	7,27±1,07	6,81±1,29	4,54±1,83
IV	16.Тв-Фв-Ав-Рв	7,92±1,16	8,31±1,81	7,46±1,23	8,07±1,88	8,38±1,97	7,62±1,60	3,15±1,66	7,62±1,26	8,00±1,75	4,15±1,92

Умовні позначення: Д – депресивність; Др – дратівливість; С – сором'язливість; Ел – емоційна лабільність; Н – невротичність;
Ас – спонтанна агресивність; Т – товарищескість; Ар – реактивна агресивність; В – відкритість; М – маскуліність.

Додаток Е

Середні значення та середньоквадратичні відхилення показників локусу контролю студентів

Група	ТКНПС	Iз (M±σ)	Iд (M±σ)	Iн (M±σ)	Iс (M±σ)	Iв (M±σ)	Iм (M±σ)	Iб (M±σ)
0	1.Тн-Фн-Ан-Рн	4,91±1,61	6,18±1,18	4,44±1,33	5,26±1,12	3,79±1,21	5,71±1,62	5,82±1,54
I	2.Тв-Фн-Ан-Рн	5,21±1,39	6,45±1,71	4,81±1,52	4,87±1,17	3,63±1,03	5,86±1,58	5,73±1,32
	3.Тн-Фв-Ан-Рн	3,65±1,28	4,72±1,69	4,43±1,16	4,85±1,11	3,14±1,02	5,14±1,63	4,57±0,93
	4.Тн-Фн-Ав-Рн	4,82±1,49	6,29±1,17	4,74±1,45	5,26±1,76	3,69±1,64	6,33±1,97	5,29±1,78
						1,64354	3,97107	1,97016
	5.Тн-Фн-Ан-Рв	4,35±1,12	6,01±1,70	3,96±0,97	4,95±1,24	3,62±0,68	5,91±1,04	5,43±1,09
II	6.Тв-Фв-Ан-Рн	3,12±1,08	4,62±1,28	3,37±1,26	5,11±1,29	2,42±0,54	5,05±1,71	5,44±1,02
	7.Тн-Фв-Ав-Рн	3,79±1,07	5,11±1,25	3,82±1,42	5,42±1,63	3,19±1,23	4,81±1,36	4,62±1,14
	8.Тн-Фн-Ав-Рв	3,92±1,31	5,51±1,92	4,18±1,01	5,37±1,53	2,92±1,01	5,92±1,24	5,40±1,11
		1,51428						
	9.Тв-Фн-Ан-Рв	3,81±1,19	4,84±1,81	3,53±1,31	5,50±1,89	3,79±1,58	5,31±1,69	5,01±1,51
	10.Тн-Фв-Ан-Рв	3,53±1,02	4,90±1,16	4,06±1,26	5,08±1,51	2,93±1,24	5,14±1,53	4,24±1,46
	11.Тв-Фн-Ав-Рн	3,82±0,89	5,31±1,63	4,33±1,60	4,84±1,24	3,50±1,19	4,83±1,53	3,56±1,09
III	12.Тв-Фв-Ав-Рн	3,41±1,03	4,42±1,31	4,05±1,36	4,13±1,21	2,70±1,07	5,06±1,87	4,32±1,28
	13.Тн-Фв-Ав-Рв	3,86±1,17	5,01±1,49	3,12±1,12	5,13±1,41	3,22±1,25	4,80±1,48	5,41±1,52
	14.Тв-Фв-Ан-Рв	3,29±1,06	4,34±1,34	3,50±1,28	4,78±1,37	3,09±1,09	4,19±1,21	4,82±1,47
	15.Тв-Фн-Ав-Рв	4,02±1,21	5,21±1,53	3,88±1,34	4,48±1,46	3,38±1,29	5,48±1,62	5,29±1,41

IV	16. ТВ-ФВ-АВ-РВ	$3,69 \pm 1,34$	$4,38 \pm 1,29$	$3,53 \pm 1,25$	$4,17 \pm 1,32$	$2,41 \pm 1,02$	$3,81 \pm 1,37$	$4,38 \pm 1,33$
----	-----------------	-----------------	-----------------	-----------------	-----------------	-----------------	-----------------	-----------------

Додаток Ж

**Середні значення та середньоквадратичні відхилення показників
мотивації до успіху та до уникнення невдач студентів**

Група	ТКНПС	Мотивація до успіху ($M \pm \sigma$)	Мотивація до уникнення невдач ($M \pm \sigma$)
0	1. ТН-ФН-АН-РН	16,76±2,26	16,74±2,21
I	2. ТВ-ФН-АН-РН	18,03±3,56	19,60±2,89
	3. ТН-ФВ-АН-РН	16,86±3,39	15,43±3,96
	4. ТН-ФН-АВ-РН	18,60±3,95	12,48±3,01
	5. ТН-ФН-АН-РВ	17,45±3,11	16,45±2,66
II	6. ТВ-ФВ-АН-РН	15,38±3,46	18,38±3,54
	7. ТН-ФВ-АВ-РН	19,20±3,12	14,60±3,62
	8. ТН-ФН-АВ-РВ	17,94±3,06	13,83±3,18
	9. ТВ-ФН-АН-РВ	18,50±3,73	18,25±3,86
	10. ТН-ФВ-АН-РВ	16,97±3,06	15,73±2,52
	11. ТВ-ФН-АВ-РН	17,25±3,26	13,25±3,35
III	12. ТВ-ФВ-АВ-РН	17,29±3,25	17,86±3,14
	13. ТН-ФВ-АВ-РВ	15,00±3,16	15,13±3,22
	14. ТВ-ФВ-АН-РВ	15,08±2,23	17,08±3,50
	15. ТВ-ФН-АВ-РВ	17,82±3,87	16,91±3,66
IV	16. ТВ-ФВ-АВ-РВ	13,15±2,91	17,54±2,70

Додаток 3

Середні значення та середньоквадратичні відхилення показників емоційного інтелекту, що діагностовані за методикою Н. Холла

Група	ТКНПС	Показники емоційного інтелекту ($M \pm \sigma$)				
		ЕО	УЕ	СМ	Ем	РЕ
0	1. ТН-ФН-АН-РН	7,38±1,87	6,62±1,46	9,26±1,71	10,36±1,35	9,38±1,25
I	2. ТВ-ФН-АН-РН	2,20±0,52	-1,40±0,71	1,40±0,82	1,42±0,61	-0,20±0,23
	3. ТН-ФВ-АН-РН	1,71±0,34	1,00±0,26	2,57±0,82	5,14±1,63	5,00±1,11
	4. ТН-ФН-АВ-РН	8,16±1,51	6,16±0,83	10,68±1,52	10,42±1,79	10,58±1,98
	5. ТН-ФН-АН-РВ	8,00±1,55	4,09±1,18	6,72±1,29	10,45±1,94	8,73±1,24
II	6. ТВ-ФВ-АН-РН	7,86±1,15	0,50±0,37	3,75±1,23	8,13±1,99	6,25±1,86
	7. ТН-ФВ-АВ-РН	2,40±0,89	2,20±0,64	4,20±1,01	5,20±1,19	4,20±1,16
	8. ТН-ФН-АВ-РВ	6,39±1,41	3,94±1,01	6,44±1,26	7,72±1,71	6,94±1,37
	9. ТВ-ФН-АН-РВ	5,75±1,55	-1,25±0,50	6,25±1,77	6,75±1,78	6,50±1,00
	10. ТН-ФВ-АН-РВ	-2,67±0,53	-4,33±1,05	-1,00±0,08	1,01±0,11	1,67±0,53
	11. ТВ-ФН-АВ-РН	8,50±1,44	4,25±1,31	9,25±2,30	10,25±2,14	6,75±1,29
III	12. ТВ-ФВ-АВ-РН	6,00±1,79	-2,29±1,02	3,86±1,01	7,00±1,23	4,00±1,59
	13. ТН-ФВ-АВ-РВ	5,63±1,61	1,25±0,89	8,00±1,98	8,86±1,64	9,25±2,01
	14. ТВ-ФВ-АН-РВ	4,42±1,62	-0,50±1,23	3,33±1,61	6,17±1,78	4,34±1,24
	15. ТВ-ФН-АВ-РВ	7,36±1,86	-1,63±0,71	4,73±1,95	7,27±1,84	7,45±1,87
IV	16. ТВ-ФВ-АВ-РВ	6,31±1,36	-2,54±1,15	3,31±1,64	7,00±1,63	4,01±1,30

Умовні позначення: ЕО – емоційна обізнаність; УЕ – управління своїми емоціями; СМ – самомотивація; Ем – емпатія; РЕ – розпізнавання емоцій інших людей.

Додаток К

Зміст програми психокорекції негативних психічних станів студентів

Програма розрахована на 26 занять та самостійну роботу загальним обсягом 20 годин. Тривалість кожного заняття складає до 3-х годин. Кожне заняття може бути розподілено на дві частини тривалістю до 90 хвилин для проведення 2 рази на тиждень із дотриманням структури кожного заняття. Кількість учасників в одній групі 12–14 осіб.

Заняття розподілено на три частини: вступну, основну та заключну. Вступну частину складає 10-хвилинна програма заспокійливої музики, вправи на дихання та підвищення групової згуртованості, саморозкриття учасників. Основна частина заняття включає інформаційне повідомлення для підвищення рівня обізнаності студентів та комплекс вправ відповідно до обраної теми заняття. Заключна частина охоплює вправи на релаксацію, дихальні вправи, мобілізуючу музичну програму, рефлексію заняття та домашнє завдання. Домашнє завдання складало заповнення психологічного робочого зошиту, самостійне виконання вправ та завдань практичного спрямування у відповідності до теми заняття для розвитку навичок самоаналізу та самопізнання студентів.

Програму психокорекції умовно розподілено на п'ять блоків. Перший блок програми (1–6 занять); другий блок (7–11 занять); третій блок (12–16 занять); четвертий блок (17–20 занять); п'ятий блок (21–26 занять).

При розробці програми психокорекції негативних психічних станів студентів були використані наукові доробки [8; 10; 24; 30; 32; 33; 34; 40; 42; 44; 51; 53; 56; 62; 75; 99; 103; 108; 111; 116; 117; 133; 134; 140; 154; 158; 165; 166; 166; 173; 202; 208].

Перший блок програми (1–6 заняття)

Мета. Блок присвячений знайомству учасників, зняттю психічного напруження, створенню атмосфери психологічної безпеки, дружелюбності, підвищенню групової згуртованості; формуванню у студентів мотивів самопізнання, саморозвитку, установки на свідому регуляцію психічних станів; ознайомленню з особливостями, ознаками, проявами, наслідками негативних психічних станів, засобами та прийомами їх регуляції.

Заняття 1. Знайомство

Програма заспокійливої музики. На початку заняття пропонується прослухати 10-хвилинну програму заспокійливої музики, складену з творів класики. Оскільки студенти приходять на заняття в різному стані (роздратовані, втомлені, надмірно збуджені), музика допомагає налаштуватися на заняття, заспокоїтися, розслабитися, відволіктися від попередніх справ.

Інструкція: «Музика впливає на нашу психіку, знімає напругу, заспокоює, співпереживає. Не намагайтеся розшифровувати музику, вникати в її зміст. Потрібно її сприймати внутрішньо. Уявіть, що музика немов тече крізь вас, і ви розчиняєтеся в її звучанні» (Додаток М) [65; 75; 127; 158].

Інформаційне повідомлення: «Мета та завдання нашого тренінгу чи навіть управління психічними станами» (5 хв.).

Вправа «Знайомство» (15 хв.). Вправа спрямована на підготовку учасників до роботи, створення атмосфери комфорту, гарного настрою, сприяє згуртованості групи. Ведучий представляється аудиторії, коротко розповідає про себе. Ведучий пропонує учасникам написати на ідентифікаторі своє ім'я або те, яким вони б хотіли, щоб їх називали у групі, та представляють себе [44].

Вправа «Визначення правил роботи групі» (30 хв.). Студенти повинні запропонувати правила роботи в групі, які сприятимуть ефективній спільній

роботі. Ведучий пропонує правила роботи групи (вони роздруковані для кожного, студенти записують їх до психологічного щоденника). Проводиться ритуал прийняття правил (ведучий і студенти «урочисто обіцяють» дотримуватися цих правил) [51].

Вправа «Дерево мети» (30 хв.). Вправа спрямована на визначення умов ефективної групової діяльності і передумов успішної роботи [75].

Вправа «Психологічний робочий зошит» (15 хв.). Робочий зошит призначений для того, щоб фіксувати своє внутрішнє життя в розвитку. Зовнішні події можна фіксувати настільки, наскільки вони стосуються внутрішнього життя (почуття, думки, спостереження), але центральне місце має займати поступове розгортання усвідомлення себе і світу, а також нові смисли, цінності і взаємозв'язки, які вдається знайти [75].

Вправа «Рухове розслаблення і злиття з ритмом музики» (10 хв.). Вправа сприяє свідомому й чуттєвому сприйняттю музичного ритму, яке відбувається в русі, як в одному з найхарактерніших спонтанних життєвих виявів молоді, а також вироблення здатності психічно і соматично підкорятися ритму музики і зливатися з ним; повноцінне переживання почуттів гармонійного переплетення ритмів свого тіла з ритмом музики, моторної і тактильної корекції людини [75].

Рефлексія заняття (15 хв.). Кожен із учасників висловлює, які саме труднощі виникали у нього при виконанні запропонованих вправ, яка вправа була найбільш складною і чому. Ведучий не задає структури рефлексивного аналізу, вона відбувається довільно. Проводиться колективне обговорення учасниками власних почуттів, вражень, відчуттів від усіх подій, які відбувалися протягом заняття. Запитання для обговорення: Які емоції супроводжували вас під час заняття? З якими емоціями ви завершуєте заняття? Що вам сподобалось на занятті? Чи хотіли б ви якесь завдання розглянути детальніше? Чи задумувались ви раніше над такими проблемами?

Вправа «Найщиріше побажання» (5 хв.). Вправа сприяє створенню позитивного емоційного фону, закріпленню дружніх відносин між учасниками

закріпленню бажаних мімічних проявів [24].

Активізація учасників у кінці занять досягається за допомогою *мобілізуючої музичної програми (10 хв.)* (Додаток М) [65; 75; 127; 158].

Домашнє завдання. Вправа «Який Я» (5 хв.). Ведучий пропонує учасникам виписати в стовпчик із заданого списку прикметників слова, що максимально точно характеризують кожного з них, проранжувати їх та відповісти на запитання: які якості вам у собі подобаються, які ні (можна відзначити кольоровим олівцем); скільки тих і інших; що хотіли б набути, від чого позбутися. Проводиться обговорення з використанням запропонованих вище запитань [75].

Заняття 2. Психічні стани

Програма заспокійливої музики (10 хв.)

Вправа «Вітання по «ланицюжку» (5 хв.). Вправа сприяє створенню позитивного емоційного фону, підвищенню згуртованості групи, внесенню у сумісну роботу елементу дружніх стосунків та мобілізації уваги учасників [40].

Інформаційне повідомлення: «Що таке психічні стани?»

Повтор правил роботи групи (5 хв.). Усі учасники тренінгу по колу називають правила роботи в групі, пояснюють їх зміст і значення для ефективної роботи групи.

Вправа «Десять секунд» (10 хв.). Вправа допомагає студентам краще дізнатися один одного, скоротити дистанцію у спілкуванні, сприяє створенню позитивної емоційної єдності групи; подоланню тривожності студентів, що викликана перебуванням у незнайомому середовищі [51].

Вправа «Наші почуття і емоції» (20 хв.). Вправа спрямована на розвиток вміння розпізнавати емоції та психічні стани. Студентам надається список, що включає назви різноманітних станів та допомагає визначати власні психічні стани більш конкретно, а не просто як «погані» чи «хороші». Вміння

розпізнавати конкретні емоції та стани дозволить змінювати та обирати засоби їх подолання та відстежувати власні успіхи [44].

Вправа «Малюнок «Я» (20 хв.). Вправа сприяє розширенню уявлення студентів про себе, усвідомлення можливості існування іншого, незвичного уявлення про себе [75].

Вправа «Самопізнання та самоаналіз» (20 хв.). Студентам пропонується скласти список якостей, які їм не подобаються в собі і яких вони хотіли б позбутися. Після складання списку результати обговорюються [75].

Вправи на дихання. 1. «Вчимося розслаблюватися» (20 хв.). Дихання є основою будь-якої діяльності нашого організму. Встановлено, що нервові імпульси з дихальних центрів мозку поширюються на його кору і змінюють її тонус. При цьому тип дихання, при якому вдих робиться швидко й енергійно, а видих – повільно, викликає зниження тонусу центральної нервової системи, нормалізує кров'яний тиск, знімає емоційну напругу. Повільний вдих і різкий видих, навпроти, тонізують нервову систему, підвищують рівень активності її функціонування, створюють певну психічну напругу [33; 75; 165].

2. *«Відпочинок».* Початкове – положення стоячи, випрямитися, поставити ноги на ширину плечей. Зробити вдих. На видиху нахилитися, розслабивши шию і плечі так, щоб голова і руки вільно звисали до підлоги. Дихати глибоко, стежити за своїм диханням. Знаходитися в такому положенні впродовж 1–2 хвилин. Потім повільно випрямитися.

3. *Заспокійливе дихання* – повільне дихання із глибоким видихом і затримкою подиху.

4. *Тонізуюче дихання* – глибокий вдих з поповненням енергії і непомітним поверхневим видихом.

5. *Ха-дихання* – скидання негативної енергії (глибокий вдих і різкий видих з одночасним рубаючим рухом рук [75; 108; 134].

Психогімнастична вправа «Гімнастика Гермеса» (5 хв.). Силкові вправи гімнастики Гермеса побудовані на ритмічних переходах від граничної напруги

до наступного повного розслаблення усієї м'язової системи. Напруга–розслаблення здійснюється у ритмі дихання. Протягом 4 секунд робиться енергійний вдих, при затримці дихання напружуються усі м'язи тіла протягом 4 секунд. Потім на видиху повинне виникнути відчуття, як енергія розливається по усіх частинах тіла і при затримці дихання на видиху настає найповніше розслаблення. Ці вправи треба робити з перервою в 4 секунди після кожної фази, поступово доводячи до періоду 6 секунд на кожному фазу дихання [165].

Рефлексія заняття (10 хв.).

Вправа «Струм» (5хв.). Учасники в колі беруться за руки. Ведучий починає передавати струм, потискуючи правою рукою руку сусіда справа. Учасники передають струм по колу, поки він не повернеться в ліву руку ведучого.

Мобілізує музична програма (Додаток М) (5 хв.).

Домашнє завдання. Вправа «Спостереження» [75].

Заняття 3. Усвідомлення психічних станів

Прослуховування заспокійливої музики.

Вправа «Медитація на диханні» (5 хв.).

Інформаційне повідомлення: «Усвідомлення психічних станів» (10 хв.).

Вправа «Відчуй настрій» (5хв.). Вправа сприяє створенню позитивного емоційного фону, зняттю напруження, налаштуванню учасників на позитивну взаємодію [82].

Вправа «Знайомство з емоційними станами» (20 хв.). Вправа спрямована на пізнання особливостей емоційних станів, причин їх виникнення, розширення діапазону їх використання, розвиток навичок рефлексії психічних станів [134].

Вправа «Когнітивна самооцінка емоцій» (10 хв.). Вправа на усвідомлення, наскільки часто та або інша емоція переживається. Для когнітивної самооцінки пропонується список назв емоцій та психічних станів і частотна шкала, яка включає градації: завжди, дуже часто, часто, іноді, рідко, дуже рідко, ніколи

[173].

Вправа «Зони усвідомлення» (10 хв.). Спрямована вправа на розвиток вмінь самоаналізу та вдосконалення здатності концентруватися на своїх почуттях [117].

Вправа «Рефлексія власного стану через відтворення» (10 хв.). Вправа потребує вміння аналізувати свій психологічний стан. Учасникам пропонується уявити себе (пригадати) в стані негативного збудження, агресивності. Відтворити цей стан, прослідкувати за виразом свого обличчя, мімікою, рухами. Після чого – глибоко вдихнути повітря, розтиснути кулаки, розслабити м'язеві затиски. Відтворити позу відкритості [10].

Вправа «Метод Сасаки» (10 хв.). Вправа на розвиток концентрації уваги на своїх внутрішніх станах [151].

Вправа «Малюнок «Я» (15 хв.) [75].

Вправа «Усвідомлення м'язового напруження» (5 хв.) [173].

Вправа «Нервово-м'язова релаксація» (30 хв.) [134].

Нервово-м'язова релаксація – це система спеціальних вправ для розслаблення різних груп м'язів. Метою цього тренування є зняття м'язового тону, який безпосередньо пов'язаний з різними формами негативного емоційного збудження: страхом, тривожністю, зниканням тощо. Зменшивши або знявши тонус м'язів, можна зняти стресові стани, безсоння, мігрень, нормалізувати емоційний фон. Активна релаксація – потужний засіб, що дозволяє повністю розслабитися і набути душевної рівноваги. Проте релаксація – це навичка, і, як будь-яка навичка, вона вимагає наполегливого тренування. Помилка більшості початківців полягає в тому, що вони прагнуть форсувати події, а для досягнення успіху потрібні практика і терпіння. Достатньо витратити 15 хвилин в день на заняття активною релаксацією для загального хорошого самопочуття.

Рефлексія заняття (5 хв.).

Прослуховування мобілізуючої музики (5 хв.).

Вправа «Мобілізуюче дихання» (5 хв.). Початкове положення – стоячи, сидячи (спина пряма). Видохнути повітря з легенів, потім зробити вдих, затримати дихання на 2 секунди, видих – такої же тривалості, як вдих. Потім поступово збільшувати фазу вдиху.

Вправа «Посмішка по колу» (5хв.).

Домашнє завдання: вправа «Робочі цикли», «Емоційний портрет» [99].

Заняття 4. Засоби регуляції психічних станів

Програма заспокійливої музики.

Вправа «Заспокійливе дихання» (5 хв.) [151].

Вправа «Компліменти» (5 хв.).

Інформаційне повідомлення: «Методи та прийоми регуляції психічних станів».

Вправа «Віз» (15 хв.). Вправа сприяє формуванню елементарних навичок релаксації, рефлексії та здатності до самопізнання [167].

Вправа «Самопочуття» (10 хв.). Вправа спрямована на тренування шкірних і внутрішніх (інтероцептивних) відчуттів, які визначають багато сторін самопочуття людини, допомагає відновлювати будь-яке фізичне відчуття та допомагає навчитися управляти своїми психічними станами [151].

Вправа «Кольорове кіно» (15 хв.) [75].

Вправа «Дзеркало» (5 хв.). Людина знає, як міняється її обличчя залежно від внутрішнього стану та у відомих межах вона може надавати вираз обличчя відповідного ситуації. Варто в звичайній обстановці подивитися на себе в дзеркало не кваплячись і уважно, а потім вольовим шляхом надати йому вираз людини в урівноваженому стані, і за схемою зворотного зв'язку може спрацювати механізм стабілізації психіки. Утримувана на обличчі посмішка покращує настрій, оскільки існує глибокий зв'язок між мімічними, тілесними реакціями і переживаними емоціями [53].

Вправа «Оцінка м'язових зажимів» (5 хв.). Вправа дозволяє оцінити у себе наявність «м'язових затисків» за шкалою від 0 (повна відсутність напруги) до 10 балів (дуже сильна напруга) [202].

Вправа «Контроль над м'язами» (10 хв.). Вправа тренує навички м'язової уваги – вміння швидко і точно спрямовувати м'язовий контроль до будь-якої групи м'язів [151].

Вправа «Сховище» (5 хв.) [44].

Сеанс психологічної релаксації (20 хв.) [134].

Рефлексія заняття (5 хв.).

Вправа «Рахунок до десяти» (5 хв.).

Мобілізуюча музична програма.

Домашнє завдання. Вправи «Видихання втоми», «Позіх», «Передих» [75].

Заняття 5. Негативні психічні стани

Програма заспокійливої музики.

Заспокійливе дихання (5 хв.).

Вправа «Емоції та ситуації» (10 хв.). Вправа розвиває навички самоконтролю психічних станів [40].

Інформаційне повідомлення: «Негативні психічні стани у нашому житті».

Вправа «Мої негативні стани» (20 хв.). Вправа сприяє пізнанню особливостей негативних станів, пізнання причин їх виникнення, усвідомлення впливу негативних психічних станів на сприйняття співрозмовників [134].

Вправа «Причини моїх негативних психічних станів» (30 хв.). Вправа сприяє усвідомленню причин виникнення негативних психічних станів у повсякденному житті. У колі проводиться обговорення на тему: причини виникнення негативних станів, наприклад, таких як гнів, роздратування, страх, злість, невпевненість і т. п. На закінчення підводиться підсумок у формі

порівняльного аналізу між негативними станами: чи є відмінності між негативними станами, причинами їх виникнення, чи дійсно ці причини «заслужують» на те, щоб виникали негативні емоції [134].

Вправа «Зосередження на відчуттях» (5 хв.) [202].

Вправа «Почуття» (15 хв.). Вправа сприяє розвитку навичок мимічно та пантомимічно висловлювати власні стани та емоції [75].

Вправа «Зосередження на емоціях і настрої» (5 хв.) [33].

Вправа «Прес» (5 хв.) [151].

Вправа «Змах» (15 хв.). Вправа на візуалізацію та формування позитивного образу Я [103].

Вправа «Ранкова психогігієнічна гімнастика» (15 хв.). Метою вправи є створення урівноваженого психофізіологічного налаштування на майбутній день, тренування самовладання, уміння швидко розслабитися і, навпаки, вмить мобілізуватися. Вправа розвиває рухливість нервових процесів, психічну гнучкість, підвищує волевий тонус і розвиває здатність у будь-якій обстановці швидко і непомітно гасити негативні емоції [10].

Вправа «Викидання негативних почуттів» (5 хв.). Вправа допомагає навчитися керувати своїми почуттями. Психолог пропонує студентам викинути за коло всі негативні почуття, що накопичилися між ними. Далі вводиться символічний жест «викидання» поганих почуттів: усі «зважили» на долонях запас роздратування, що накопичився, і з голосним подихом полегшення «закинули» його далеко за спину (такий ритуал допомагає розрядити атмосферу і може вживатися досить часто) [75].

Рефлексія заняття.

Мобілізуюча музична програма.

Вправа «Мобілізуюче дихання».

Домашнє завдання. Вправа «Дихання»

«Щоденник думок». Вправа допомагає контролювати свої думки та змінювати їх забарвлення [75].

Заняття 6. Наслідки негативних психічних станів

Програма заспокійливої музики.

Заспокійливе дихання (5 хв.).

Інформаційне повідомлення: «Наслідки негативних переживань».

Вправа «Спонтанне малювання» (30 хв.). Спонтанне малювання допомагає виражати свої почуття на папері: виразити агресію, звільнити депресивні почуття, побачити свій внутрішній світ з боку, зняти психологічну напругу [62].

Вправа «Техніка розвитку індивідуальності» (15 хв.). Вправа допомагає увідомити, що будь-яка людина здатна змінити себе і стати такою, якою вона хотіла б бути (І. Добротворський) [167].

Вправа «Кращі і гірші події» (10 хв.). Вправа допомагає визначити вплив подій та людей на наше життя [75].

Вправа «Внутрішній спостерігач» (15 хв.). Завдання тренера на цьому етапі – спрямувати учасників тренінгу на їх внутрішній світ. Особливу увагу треба звернути на комфортний стан студентів і створення затишної і спокійної обстановки у приміщенні. Можна поставити тиху повільну музику [151].

Вправа «Змах» (5 хв.).

Вправа «Вечірня психогігієнічна гімнастика» (15 хв.) [10].

Рефлексія заняття.

Аутотренінг «Емоції на замовлення» (15 хв.) [56].

Мобілізуюча музична програма.

Мобілізуюче дихання.

Вправа «Передача ритму по колу».

Домашнє завдання. Вправа «Мій Всесвіт» [75].

Другий блок програми (7–11 заняття)

Мета. Блок спрямований на роботу з окремими негативними психічними станами студентів – тривогою, стресом, фрустрацією, роздратованістю, гнівом, агресією, ригідністю та передбачає розвиток вмінь їх розпізнання, диференціювання, виявлення причин, «пускових» моментів та умов виникнення, вироблення альтернативних форм реагування, розвиток навичок самоаналізу, рефлексії, подолання та формування нових смислових установок у студентів.

Заняття 7. Тривога

Програма заспокійливої музики.

Вправа «Заспокійливе дихання»(5 хв.) [151].

Інформаційне повідомлення з елементами дискусії: «Тривога та її роль у житті людини».

Обговорення: Від чого залежить тривожність? Чи усвідомлюють учасники взаємозв'язок між: страхом, фізичним станом організму, адекватністю сприймання, особливостями мислення, уявленнями про майбутню ситуацію, впевненістю в собі? Учасники поділяються на міні-групи та розробляють свої засоби подолання тривоги, діляться своїм досвідом. Кожна група презентує свої прийоми зниження тривоги.

Вправа «Ситуації тривоги» (5 хв.). Щоб отримати повніше уявлення про власну тривогу студенти описують типові події або ситуації, в яких вони відчують тривогу [44].

Вправа «Розпізнавання симптомів тривоги» (10 хв.). Щоб визначити, в яких симптомах проявляється тривога студенти оцінюють симптоми, наведені в опитувальнику тривоги. Заповнювати цей опитувальник необхідно один-два рази в тиждень у міру освоєння методів управління тривогою. Це допоможе

виявити найбільш ефективні методи [44].

Вправа «Розпізнання думок, пов'язаних з тривогою» (15 хв.). Вправа спрямована на виявлення ситуацій, почуттів та думок, що викликають стан тривоги у студентів [75].

1. Ситуації З ким? Що? Коли? Де?	2. Почуття Що ви відчували? Оцініть кожне почуття (0–100%).	3. Автоматичні думки (образи) Що виникло у вашій свідомості безпосередньо перед тим, як у вас виникло це почуття? Які-небудь інші думки? Образи? Обведіть саму напружену думку.

Вправа «Робота з тривогою» (20 хв.). Вправа допомагає виявити характерний прояв, зміст стану тривоги, виявити її межі та перетворити тривогу в спокійне, безпечне почуття або навіть позбавитися від неї зовсім.

При обговоренні учасники діляться враженнями від вправи, пропонуючи свої варіанти пояснення причин виникнення тривоги та прикладів з досвіду варіантів її подолання [153].

Вправа «Колесо життя» (15 хв.). Вправа спрямована на визначення поняття «тривожність», «конструктивна поведінка в ситуації «ризик» та фактори, що впливають на здоров'я [173].

Вправа «Приєднання в музичному ритмі» (10 хв.) [75].

Вправа з малюнкової терапії «Настрій» (15 хв.) [173].

Вправа «Вечірній обхід» (5 хв.). Вправа спрямована на формування навичок уникнути безсвідомого повернення і прокручування усіх деталей, подій минулого дня, краще пізнати себе, стати терпимішим до себе [108].

Рефлексія заняття.

Сеанс нервово-м'язової релаксації (20 хв.) [134].

Мобілізуюча музична програма.

Дихання, що «охолоджує». Початкове положення сидячи. Розслабитися і встановити глибоке ритмічне дихання. Уявіть, що з кожним видихом життєва сила створює приємне відчуття прохолоди. Увагу слід концентрувати або на

уському тілі, або на попереку. [151].

Вправа «Подяка» (3 хв.). Вправа створює позитивний емоційний фон у групі, дає можливість сказати одне одному ті приємні слова, які не говоряться кожного дня.

Домашнє завдання. Вправа «Контроль». Вироблення навичок повсякденного контролю за зовнішніми проявами негативних емоцій (хвилюванням, гнівом, страхом) [75]

Заняття 8. Стрес та фрустрація

Програма заспокійливої музики.

Вправа «Заспокійливе дихання» (5 хв.).

Вправа «Утворити коло» (5 хв.). Вправа сприяє підвищенню рівня інтеграції, закріпленню довірливих відносин в групі.

Інформаційне повідомлення: «Стрес та фрустрація у нашому житті».

Вправа «Стійкість нервової системи» (10 хв.). Вправа спрямована на використання самоналаштування на спокій і холоднокрівність [153].

Вправа «Три варіанти події» (10 хв.) [75].

Вправа «Виявлення стресу» (10 хв.). Сядьте зручно і закрийте очі. Зробіть декілька глибоких видихів. Пригадайте ситуацію, в якій вам не сподобалася ваша поведінка, і з якою ви не дуже добре впоралися. Дозвольте своєму тілу нагадати вам про ваші відчуття і реакцію. Намагайтеся згадати ситуацію з певною долею відстороненості, щоб відмітити свої реакції. Чи були вони фізичними, емоційними, ментальними або змішаними? Ви можете відчути біль в тілі. У вас може виникнути відчуття тривожного хвилювання, тиску, безпорадності і т. п. Запишіть усе, що зможете. Нарешті, подякуйте себе за демонстрацію вам стресової ситуації. Знову сконцентруйтеся на своєму диханні. Покладіть руку на область сонячного сплетіння (трохи вище за пупок). Дихайте повільно і глибоко. Вдихайте любов. Видихайте стресову ситуацію. Продовжуйте дихальну вправу, поки не відчуєте, що ваше тіло очистилося від

ситуації [173].

Вправа «Антистрес» (15 хв.). Вправа спрямована на розвиток навичок позбавлення від наслідків руйнівного стресу. Людина починає відчувати прилив сил. Похмурий настрій розсіюється [151].

Вправа «Чарівний базар» (15 хв.) [75].

Техніка «мертвої» та «живої» води (30 хв.). Вправа активізує відчуття важливості життя, розуміння його складності, цінності, незважаючи на труднощі, які оточують [75].

Вправа «Антистресова релаксація» (10 хв.) [209].

Вправа з танцювальної терапії «Вільний танець» (5 хв.). Пропонується прислухатися до себе, до свого внутрішнього музичного ритму і почати рухатися вільно й спонтанно, слухаючи своє тіло. Головне – «розв'язати» свій внутрішній музичний ритм [75].

Рефлексія заняття.

Вправа «Мені добре з тобою» (3 хв.). Формує позитивні взаємини між учасниками групи, надає можливість висловити одне одному свої побажання та компліменти.

Прослуховування мобілізуючої музики.

Вправа «Мобілізуюче дихання».

Домашнє завдання: «Рефлексія особистісного досвіду»

«Образ психологічного стану» [75].

Заняття 9. Роздратованість та гнів

Програма заспокійливої музики.

Вправа «Заспокійливе дихання».

Гра-розминка «Австралійський дощ» (5 хв.).

Інформаційне повідомлення: «Роздратованість та гнів – шляхи подолання».

Вправа з елементами дискусії «Гнів і роздратування» (15 хв.). Вправа сприяє усвідомленню ролі гніву і роздратування у взаєминах з оточенням, вироблення навичок аналізу ситуації з позиції оточення [134].

Вправа «Перемога над гнівом і роздратуванням» (15 хв.). Сприяє створенню власної стратегії «боротьби» з гнівом і роздратуванням, вироблення навичок управління негативними емоціями [134].

Вправа «Розмова з відсутньою особою» (10 хв.) [75].

Вправа «Поплавок» (5 хв.). Психолог пропонує учасникам уявити, що вони маленькі поплавці у величезному океані... У вас немає мети, компаса, карти, керма, весел... Ви рухаєтеся туди, куди несуть вас хвилі й вітер... Велика хвиля може накрити вас на якийсь час, але ви знову зринаєте на поверхню... Спробуйте відчувати ці поштовхи й виринання.. Відчуйте рух хвилі... тепло сонця... краплі дощу... подушку води під вами, що підтримує вас... [75].

Вправа «Природа образи» (5 хв.) [75].

Вправа «Глибоке (повне) дихання» (10 хв.) [82].

Нервово-м'язова релаксація (20 хв.) [134].

Рефлексія заняття.

Мобілізуюча музична програма.

Вправа «Мобілізуюче дихання».

Вправа «Посмішка по колу» (2 хв.).

Домашнє завдання: «Мої успіхи та перемоги», «Фізична розрядка» [75].

Заняття 10. Агресія

Програма заспокійливої музики.

Вправа «Заспокійливе дихання»

Вправа «Рахунок до десяти» (5 хв.).

Інформаційне повідомлення: «Агресія та її природа».

Вправа «Мотиви агресивної поведінки» (10 хв.). Вправа спрямована на

усвідомлення студентами наслідків своєї агресії та мотиви її виникнення [75].

Вправа «Подолання агресії» (15 хв.). Вправа акцентує увагу на тому, що негативний емоційний стан можна змінити. Учасники формують прийнятні для себе способи зміни агресивних станів [134].

Вправа «Аукціон ідей» (10 хв.) [75].

Вправа «Звільнення від негативної енергії» (5 хв.). Вправа сприяє формуванню вміння звільнитися від негативної енергії в момент надмірного емоційного збудження [33].

Вправа «Моя реакція» (10 хв.). Вироблення вміння адекватно реагувати на провокуючі агресію ситуації [33].

Вправа «Агресивна і беззахисна істота» (10 хв.). Вправа сприяє усвідомленню учасниками своїх невпевнених і агресивних проявів, зняттю надмірної емоційної скрутості, врівноваженню активності і спонтанності [165].

Сеанс сенсорної репродукції (20 хв.) [134].

Рефлексія заняття.

Мобілізуюча музична програма.

Мобілізуюче дихання.

Вправа «Посмішка по колу» (2хв.).

Домашнє завдання: вправа «Рефлексія почуттів і досвіду» [75].

Заняття 11. Страх

Програма заспокійливої музики.

Заспокійливе дихання

Інформаційне повідомлення: «Страх та його значення у нашому житті».

Вправа «Мій страх» [75].

Вправа «Позитивна переоцінка» (10 хв.). Вправа допомагає знайти позитивні моменти в складних, стресових ситуаціях та низити негативне сприйняття життєвих обставин, подивитися на них з іншого боку [99].

Малювання на тему «Мій страх» (15 хв.). Ведучий просить студентів подумати, чого вони більше за все бояться, й намалювати свій страх. Це може бути абстрактний малюнок або зображення конкретного об'єкта страху, тривоги. Коли виконання малюнків завершено, студенти по черзі коротко пояснюють, чого вони бояться й що вони зобразили. Після цього ведучий пропонує учасникам розірвати аркуш із малюнком на дрібні шматочки і говорить про те, що тепер кожен із них переміг свій страх, що їхнього страху більше не існує, тому що розірвані аркуші потраплять у кошик зі сміттям, будуть спалені й від страхів нічого не залишиться [40].

Вправа «Дерево» (5 хв.). Вправа на розвиток рівноваги, зосередженості, удосконалення координації рук і зору [151].

Вправа «Відреагування негативних емоцій» (15 хв.). В процесі виконання цієї вправи студенти знайомляться з різними «нешкідливими» способами розрядки негативних станів [75].

Вправа «Моє сонце» (10 хв.). Вправа знімає напруження, підвищує впевненість в собі [33].

Аутотренінг «Чарівний ліс» (20 хв.) [167].

Рефлексія заняття.

Мобілізуюча музична програма.

Мобілізуюче дихання.

Вправа «Маска сміху» (2хв.).

Домашнє завдання: «Формування зорових уявлень абстрактних понять». Вправа активізує емоційну пам'ять та спрямована на рефлексію відчуттів, виникаючих образів [75].

Третій блок (12–16 заняття)

Мета. Блок сприяє активізації ресурсних станів студентів, розширенню арсеналу навичок формування позитивних психічних станів (радості, щастя, спокою, впевненості), підвищенню рівня позитивного самоприйняття, розвитку навичок рефлексії, усвідомленню сприйняття оточуючими себе в моменти переживання негативних та позитивних психічних станів, їх впливу на взаємини з оточуючими, виявленню психічних станів, що переважаються у навчальному закладі, розвитку емоційної гнучкості, самоконтролю зовнішнього виразу емоцій.

Заняття 12. Позитивні психічні стани

Програма заспокійливої музики.

Вправа «Заспокійливе дихання» (5 хв.).

Вправа «Відчуй настрій» (3 хв.).

Інформаційне повідомлення: «Значення позитивних психічних станів у житті».

Вправа «Мої позитивні емоції» (20 хв.). Вправа спрямована на вироблення навичок викликати у себе позитивні емоції, допомагає зрозуміти причини виникнення позитивних емоцій, що допомагає частіше знаходитися у хорошому настрої, підвищує рівень самоприйняття і аутосимпатії [134].

Вправа «Концентрація на нейтральному предметі» (15 хв.) [34].

Вправа «Позитивні емоції на замовлення» (20 хв.). Вправа дозволяє виробити прийнятні для кожного учасника засоби поліпшення свого настрою, розширити їх арсенал [134].

Вправа «Гарний настрій» (20 хв.). Вправа знайомить з прийомом, за допомогою якого можна змінити настрій, створити позитивний емоційний стан, допомагає поглянути на проблему з різних сторін та приймати "нестандартні"

рішення [134].

Рефлексія заняття (5 хв.).

Нервово-м'язова релаксація (20 хв.) [134].

Мобілізує музична програма.

Мобілізує дихання.

Домашнє завдання: «Фіксація почуттів»

«Рефлексія емоційного стану» [75].

Заняття 13. Психічні стани та взаємовідносини

Програма заспокійливої музики.

Заспокійливе дихання (5 хв.).

Інформаційне повідомлення: «Вплив негативних психічних станів на міжособистісні стосунки».

Вправа «Скеля» (5 хв.). Вправа збільшує впевненість у своїх силах та збільшує стійкість [34].

Вправа «Вплив емоційних станів на взаємостосунки» (25 хв.). Вправа сприяє усвідомленню впливу емоційних станів на взаємовідносини з оточенням, на їх емоційні стани. Вправа дозволяє усвідомити і надалі враховувати вплив емоційних станів на оточення, виробити навички рефлексії, що допомагає оптимізувати спілкування з оточуючими [134].

Вправа «Маски у спілкуванні» (20 хв.). Вправа на усвідомлення своїх індивідуальних засобів уникання щирого, відкритого спілкування [24].

Вправа «Мій портрет» (Я очима групи) (10 хв.) [75].

Вправа «Знехтуваний» (10 хв.) [140].

Вправа «Емоційний термометр» (15 хв.). Вправа допомагає керувати своїм станом, настроєм, емоціями, розвиває вміння подивитися на себе з боку, проаналізувати свої відчуття, знизити залежність настрою від поведінки інших людей [75].

Сеанс нервово-м'язової релаксації (20 хв.) [134].

Вправа «Посмішка по колу» (3 хв.).

Рефлексія заняття.

Прослуховування мобілізуючої музики та мобілізуюче дихання.

Домашнє: «Рефлексія особистісного досвіду», «Самосповідь» [75].

Заняття 14. Саморегуляція

Програма заспокійливої музики.

Заспокійливе дихання (5 хв.).

Інформаційне повідомлення: «Що таке саморегуляція?»

Вправа «Внутрішній промінь» (10 хв.). Вправа спрямована на зняття стомлення, отримання внутрішньої стабільності [151].

Вправа «Розвиток гнучкості мислення» (20 хв.) [151].

Вправа «Темпоритм» (15 хв.). Темпоритм – це той або інший градус настрою (самопочуття), який залежить від інтенсивності, насиченості дій людини в даний момент, від збігу різних обставин [151].

Вправа «Самоконтроль зовнішнього вираження емоцій» (5 хв.). У момент дії напружених чинників, при зростанні емоційної напруги необхідно поставити собі питання самоконтролю: Як я виглядаю? Чи не скутий я? Чи не стислі мої зуби? Як я сиджу? Як я дихаю? [165]

Вправа «Зміна станів» (10 хв.) [75].

Вправа «Дві пози» (15 хв.). Ця вправа спрямована на усвідомлення свого психологічного стану та входження в інший, визначений стан, зумовлений протилежною позою [75].

Вправа «Джерело» (10 хв.) [75].

Вправа «Нервово-м'язова релаксація» (30 хв.) [133].

Рефлексія заняття.

Прослуховування мобілізуючої музики та мобілізуюче дихання.

Домашнє завдання. Вправа «Дерево»[151]; «Дихальна медитація» [151].

Заняття 15. Психічні стани у вузі

Програма заспокійливої музики.

Заспокійливе дихання.

Інформаційне повідомлення: «Роль психічних станів у навчальній діяльності студента»

Вправа «Настрій» (5 хв.) [151].

Вправа «Мої емоційні стани у вузі» (30 хв.). Вправа сприяє усвідомленню того, які емоційні стани у вузі переважають студенти, і що є їх причиною [134].

Вправа «Вчитель» (15 хв.) [209].

Вправа «Прокурор і адвокат» (10 хв.) [40].

Вправа «Відповідальний іспит» (10 хв.). Предмет корекції даної вправи – страх, побоювання невдачі, невпевненість у своїх знаннях [209].

Вправа «Великий спокій» (15 хв.) [65].

Вправа «Підсумки» (5 хв.).

Рефлексія заняття.

Мобілізуюча музична програма.

Збуджуюче дихання.

Домашнє завдання. Вправа «Формули самонавіювання» [75].

Заняття 16. Емоційна гнучкість

Програма заспокійливої музики.

Заспокійливе дихання.

Інформаційне повідомлення: «Гнучкість – це добре чи погано?».

Вправа «Виклик емоції» (10 хв.). Спрямована на розвиток здатності викликати необхідні емоції та психічні стани за власним бажанням [33].

Вправа «Зосередження на почуттях» (10 хв.) [40].

Вправа «Емоція» (10 хв.). Вправа спрямована на активізацію комплексу

акторських здібностей, досягнення стану розкнутості і свободи [51].

Вправа «Уявні ігри» (15 хв.). Часто у своїх фантазіях люди використовують різноманітні за змістом, але структурно типові ігри, наприклад: «Катастрофа», «Якби я...», «Ідеальний варіант», «Що скажуть інші»? Такі ігри породжують негативні почуття, на них витрачатися значна кількість часу, вони не дозволяють людині усвідомити своє сьогодення і приковують його думки до минулого або до майбутнього [167].

Вправа «Проективний малюнок» (20 хв.) [75].

Релаксація «Шлях до внутрішнього спокою» (10 хв.) [173].

Рефлексія заняття.

Мобілізуюча музична програма.

Збуджуюче дихання.

Домашнє завдання. Вправа «Написання собі листа» [75].

Четвертий блок (17–20 заняття)

Мета. Блок ставить за мету розвиток навичок використання засобів експресії та пластичності емоційної виразності: міміки, погляду, пантоміміки, ходи, вміння інтонацією голосу виражати свої почуття, розуміння психічного стану іншого, емпатії, спостережливості до експресивних проявів оточуючих, вміння визначати за зовнішніми проявами психічний стан людини, вироблення психологічного контролю, підвищення рівня емоційного інтелекту та зниження психічної ригідності у студентів.

Заняття 17. Засоби експресії

Програма заспокійливої музики.

Заспокійливе дихання (5 хв.).

Вправа «Передача ритму по колу» (3 хв.) [202].

Інформаційне повідомлення з елементами дискусії: «Чи треба приховувати свої емоції та почуття?»

Вправа «Експресивно-виразні рухи: міміка, погляд, пантоміміка, хода» (15 хв.). Вправа сприяє пізнанню особливостей експресивно-виразних рухів, їх впливу на оточення, розширенню діапазону їх використання, розвитку спостережливості до невербальних проявів емоційних станів оточуючих [10].

Вправа «Мімічна гімнастика» (10 хв.) [165].

Вправа «Інтонація» (15 хв.). Вправа сприяє пізнанню особливостей мови, її ритміко-інтонаційних сторін: інтонації, висоти, гучності голосового тону, тембру голосу, сила наголосу, їх впливу на оточення, розвитку спостережливості до інтонаційних проявів емоційних станів оточення [165].

Вправа «Динамічні дотики» (15 хв.). Вправа сприяє усвідомленню впливу динамічних дотиків: рукостискання, дотиків, поцілунків – на співрозмовників, виробленню навичок їх використання у взаєминах з іншими [10].

Вправа «Дистанція» (15 хв.). Вправа сприяє усвідомленню необхідності обліку у взаєминах з оточуючими дистанції, розвиток спостережливості до експресивних проявів оточення [165].

Вправа «Як поживаєте?» (10 хв.). Студентам пропонується мімічно відреагувати у відповідь на запитання «Як поживаєте»? таким чином: «дякую, добре», «неважливо», «не можу навіть і відповісти», «дуже добре живу», «бридко», «більше добре, ніж погано» і т.п. Користуватися вербальними засобами при цьому не дозволяється, жести допускаються в мінімальній мірі [111].

Вправа «Експресія студента» (20 хв.). Вправа дозволяє кожному учасникові побачити себе з боку – «очима» іншого, відповідно до цього відбувається зміна самоствавлення та поведінки [134].

Вправа «Подіум» (15 хв.) [111].

Вправа «Рухове розслаблення і злиття з ритмом музики» (10 хв.) [75].

Рефлексія заняття.

Мобілізуюча музична програма.

Мобілізуюче дихання.

Домашнє завдання. Вправа «Розподіл уваги» [75].

Заняття 18. Емоційна виразність

Програма заспокійливої музики.

Заспокійливе дихання.

Інформаційне повідомлення: «Як розвинути емоційну виразність».

Вправа «Слова – почуття» (15 хв.). Вправа сприяє усвідомленню того, що між почуттями і словами відповідність може існувати, а може бути і відсутньою, сприяє відмові від використання захисних механізмів, розвитку навичок самопізнання і самоаналізу [10].

Вправа «Експресія у вчз» (20 хв.). Вправа спрямована на використання технік зміни емоційних станів (своїх і інших учасників), що напрацьовані у попередніх вправах та розвиток впливу емоційної виразності на оточуючих.

Наступні вправи спрямовані на розвиток експресивності студентів, розширення засобів емоційної виразності, мімки, пантоміміки, засобів впливу на оточуючих [134].

Вправа «Етюди» (20 хв.) [111].

Вправа «Дзеркало» (15 хв.) [165].

Вправа «Перемога!» (10 хв.) [165].

Вправа «Відображення» (10 хв.) [209].

Вправа «Образ психологічного стану» (10 хв.). Перед дзеркалом «зліпіть» із самого себе скульптуру, назва якої «Бадьорість, упевненість, сила, життєрадісність». Запам'ятайте позу, міміку і почуття, які ви відчули при цьому. «Одягайте і носіть» цю позу три рази в день [75].

Вправи «Розвиток пластичності» (15 хв.) [209].

Аутотренінг «Емоції на замовлення» (15 хв.) [134].

Рефлексія заняття.

Вправа Передача руху по колу» (3 хв.).

Мобілізуюча музична програма.

Мобілізуюче дихання.

Домашнє завдання. Вправа «Тварина» [151].

Заняття 19. Розвиток емпатії

Програма заспокійливої музики.

Заспокійливе дихання.

Інформаційне повідомлення з елементами групової дискусії: «Що таке емпатія чи як зрозуміти іншого?» Обговорюється за якими ознаками можна зрозуміти внутрішній стан іншої людини, студенти діляться досвідом, яким чином вони ведуть себе в тих, чи інших ситуаціях.

Вправа «Чи можу я уявити»? (15 хв.) [140].

Вправа «Ти – як...» (15 хв). Студентам пропонується символічно зобразити кожного учасника групи у формі знаку, кольору або образу. Символ може бути абстрактним або предметним. Потім зображення обговорюються та пояснюються [75].

Вправа «Копія» (15 хв). Вправа сприяє розвитку навичок самоаналізу, спостережливості до експресивних проявів оточення, навичок вільного використання засобів експресії [134].

Вправа «Приєднання до стану партнера» (20 хв). Вправа розвиває навички нерефлексивного слухання, вербалізації почуттів [75].

Вправа «Розвідник» (15 хв). Вправа сприяє виробленню вміння читати за зовнішніми проявами емоційний стан людини, виробленню психологічного контролю [140].

Вправа «Малюнок як відповідь» (20 хв). Вправа сприяє розвитку сензитивності та покращує міжособистісні стосунки [75].

Сеанс сенсорної репродукції (20 хв.) [133].

Рефлексія заняття.

Мобілізуюча музична програма.

Мобілізуюче дихання.

Вправа «Маска сміху» (5 хв.).

Домашнє завдання. Вправа «Переключення уваги». Вправа спрямована на розвиток вміння легко і швидко переключатися з одного виду діяльності на інший [151].

Заняття 20. Самоналаштування

Програма заспокійливої музики.

Заспокійливе дихання.

Інформаційне повідомлення: «Роль самоналаштування у житті».

Вправа «Мильні бульбашки» (15 хв.). Вправа спрямована на відпрацювання навичок заміни негативних думок позитивними [75]

Вправа «Психоемоційне розвантаження» (10 хв.). Вправа спрямована на використання елементів психофізичного тренування [34].

Вправа «Рефлексія почуттів та самоналаштування» (15 хв.). Вправа розвиває уяву та здатність змінювати настрій, відчуття, відношення та налаштовувати себе на потрібний лад [33].

Вправа «Корабель» (10 хв.) [99].

Вправа «Сприйняття життя» (15 хв.). Вправа допомагає виявити позитивні аспекти в негативних подіях та ситуаціях життя, безоцінково ставитися до нових ідей та інших точок зору [34].

Вправа «Алмаз» (10 хв.) [75].

Сеанс сенсорної репродукції (20 хв.) [133].

Рефлексія заняття.

Мобілізуюча музична програма.

Мобілізуюче дихання.

Домашнє завдання: «Написання собі листа» [75].

П'ятий блок (21–26 заняття)

Мета. Блок спрямований на набуття навичок конструктивної взаємодії з оточуючими в складних ситуаціях, закріплення навичок саморегуляції, самоуправління, підвищення рівня особистої відповідальності студентів, формування ресурсного стану, позитивного образу Я, розвиток впевненості в собі, здатності знаходити альтернативні варіанти розв'язання складних ситуацій, здатності до комунікативної децентрації, сприяє зміні негативних ставлень студентів на позитивні.

Заняття 21. Конфліктні ситуації

Програма заспокійливої музики.

Заспокійливе дихання.

Інформаційне повідомлення: «Конфлікти та їх особливості».

Вправа «Поведінка в конфліктних ситуаціях» (15 хв.). Учасники групи відповідають на питання тесту, мета якого з'ясувати характер поведінки студентів у конфліктних ситуаціях [75].

Вправа «Розв'язання важких ситуацій» (20 хв.). Студенти об'єднуються у групи по 2-4 учасника. Кожна підгрупа обіграє запропоновану ким-небудь конфліктну ситуацію, пропонуючи свій спосіб її розв'язання. Інші учасники можуть запропонувати свій варіант виходу із цього становища. У результаті аналізу ситуацій і засобів їх подолання знаходять найбільш оптимальне рішення [75].

Вправа «Три варіанти події» (15 хв.) [75].

Вправа «Упевнена, невпевнена і груба поведінка» (25 хв.). Призначення вправи – тренування впевненої поведінки. Впевненість у собі створюється внутрішнім спокоєм, вмінням передавати цей спокій і силу через міміку, жести, слова, тон, позу [40].

Вправа «Діалог» (35 хв.). Спрямована вправа на активізацію внутрішніх засобів комунікативної децентрації, формування якої дасть студентам можливість «вимкнутися» з гострої конфліктної ситуації, подивитися на свою роль в ній і поведінку партнера по конфлікту з боку, виявити нові відтінки конфліктної взаємодії, що раніше не помічалися та змінити до нього своє ставлення [165].

Вправа «Вічний рух» (5 хв.). Групова ритміко-рухова композиція, яка виконується під сучасну танцювальну музику. Кожен учасник групи придумує власний оригінальний рух, який він підлаштовує до ритму руху товарища, виконуючого свій рух. Всі разом виконує динамічну композицію [127].

Рефлексія заняття.

Мобілізуюча музична програма.

Мобілізуюче дихання.

Домашнє завдання. Вправа «Рефлексія особистісного досвіду» [75].

Заняття 22. Позитивне самосприйняття

Програма заспокійливої музики.

Заспокійливе дихання.

Інформаційне повідомлення з елементами групової дискусії: «Позитивне та негативне ставлення до життя».

Вправа «Уявіть себе дитиною» (10 хв.). Ведучий: «У кожному з нас досі знаходиться дитина. Ми живемо з вантажем тих суджень, які чули дітьми. Основа нашого життєвого сценарію – те, як нас запрограмували в дитинстві. Візьміть аркуш паперу і зробіть на лівій його стороні список усього того

негативного, що ваші батьки, вчителі, родичі говорили про Вас. А потім справа запишіть все те добре, що Вам говорили про Вас рідні і вчителя» [34].

Вправа «Контраргументи» (10 хв.). Вправа розвиває вміння знаходити позитивні сторони у негативних якостях та компенсувати свої недоліки [34].

Вправа «Гідність» (10 хв.). Вправа виконується в колі. Кожен за годинною стрілкою називає свої позитивні якості, а потім повторює переваги інших в тому порядку, в якому вони називалися [40].

Вправа «Дзеркальне віддзеркалення суджень партнера» (10 хв.) [140].

Вправа «Мій ворог – мій друг» (10 хв.). Вправа спрямована на принципову зміну ставлення людини, включеної у гострий конфлікт, до іншої людини (учнем, колегою, своєю дитиною, членом сім'ї). Ця зміна виробляється у напрямку від негативного до позитивного ставлення [151].

Вправа «Мої сильні сторони» (20 хв.). Вправа сприяє підвищенню впевненості в собі, розвитку самовладнання, здатності приймати рішення в складних ситуаціях [75].

Вправа «Кроки до успіху» (10 хв.) [103].

Рефлексія заняття.

Мобілізуюча музична програма.

Мобілізуюче дихання.

Домашнє завдання: «Щоденник думок», «Написання собі листа» [75].

Заняття 23. Ресурсний стан

Програма заспокійливої музики.

Заспокійливе дихання.

Інформаційне повідомлення: «Ресурсний стан – що це таке?».

Вправа «Психологічний куточок» (10 хв.). Вправа спрямована на формування образу емоційно «безпечного» місця та вміння швидко відновлювати сили [75].

Вправа «Неймовірні ситуації» (15 хв.). Ця вправа спрямована на розвиток уяви та дозволяє розвивати здатність бачити різні грані однієї і тієї ж проблеми, явища, розвиває гнучкість мислення [151].

Вправа «Плутанина» (10 хв.) [75].

Вправа «Ресурсний стан» (10 хв.). Найнадійніше джерело ресурсу – ви самі, бо усе, що вам потрібне, у вас вже давно є. Важливо тільки вміти цим вчасно скористатися. Технологія актуалізації ресурсних станів надає таку можливість. За допомогою прийому актуалізації ресурсних станів можна призвати до себе на допомогу будь-яке потрібне почуття: спокій, компетентність, зосередженість, витримку тощо [173].

Вправа «Мета-позиція» (10 хв.). Вправа сприяє розвитку механізмів рольової децентрації, об'єктивації психічного стану [173].

Вправа «Машина часу» (15 хв.) [103].

Вправа «Вільне малювання» (10 хв.) [75].

Вправа «Спокій» (20 хв.) [75].

Вправа «Передача ритму по колу» (3 хв.)

Рефлексія заняття.

Мобілізуюча музична програма.

Мобілізуюче дихання.

Домашнє завдання. Вправа «Дзеркало», «Прислів'я». Пропонована вправа «знімає» внутрішню депресію і поганий настрій, а також допомагає вирішенню складної проблеми [151].

Заняття 24. Впевненість в собі

Програма заспокійливої музики.

Заспокійливе дихання.

Групова дискусія: «Що підтримує мою впевненість в собі?»

Вправа «За і проти» (10 хв.). Вправа спрямована на розвиток гнучкості мислення. В ході вправи студенти акцентують увагу групи на моментах, коли

відбувається перехід в нову змістовну галузь – наприклад, з сфери побуту в сферу мистецтва або професійної діяльності [151].

Вправа «Зміна негативних думок на позитивні» (10 хв.). Для успішного подолання складних життєвих ситуацій абсолютно необхідне і позитивне сприйняття людиною себе, віра у свої сили і можливості: «Я справлюся! Я зможу!». Людина, яка позитивно сприймає себе, більш успішна, самостійна, внутрішньо врівноважена, терпима до оточуючих і поблажлива до чужих слабкостей [75].

Вправа «Джерело» (5 хв.) [75].

Вправа «Провокуючі питання» (15 хв.). Вправа сприяє виробленню вміння контролювати м'язове напруження, що виникає як реакція на емоціогенні фрази; втримання релаксаційного стану в умовах провокації [167].

Вправа «Сильні сторони» (20 хв.) [75].

Вправа «Поводир». Парне малювання (15 хв.) [75].

Аутотренінг «Чарівний ліс» (20 хв.). Вправа сприяє формуванню навичок зміни психічних і емоційних станів, розвитку перцепції і креативності [167].

Рефлексія заняття.

Вправа «Передача ритму по колу» (3 хв.).

Мобілізуюча музична програма.

Мобілізуюче дихання.

Домашнє: «Яким я хотів би бути», «Моя зоряна карта» [75; 103].

Заняття 25. Управління психічними станами

Програма заспокійливої музики.

Заспокійливе дихання.

Інформаційне повідомлення з елементами групової дискусії: «Чи потрібно свідомо керувати власними психічними станами? Порушується проблема: кому в житті більше таланить: оптимісту чи песимісту, впевненій людині чи невпевненій? Чи потрібно свідомо керувати власними психічними станами? Які

засоби управління психічними станами ви знаєте? Які засвоїли нові прийоми під час тренінгу? Які засоби ви використовуєте найчастіше у повсякденному житті?

Вправа «Зіпсований телефон жестів» (10 хв.) [140].

Вправа «Вербалізація почуттів» (20 хв.). Вправа сприяє розвитку навичок вербального вираження емоційних станів, самопізнання і самоаналізу [134].

Вправа «Перевтілення» (15 хв.). Вправа сприяє відпрацюванню навичок релаксації й мобілізації, швидкому переходу із одного стану в інший [75].

Вправа «Аукціон ідей» (20 хв.). Пропонується як найбільше засобів, що допомагають подолати названі емоційні стани. Прийняті засоби записуються на дошці та у щоденник. Пропонуються прийоми саморегуляції психоемоційних станів: «Гейзер» (зняття внутрішнього напруження); «Погляд з боку» (психологічний вихід за межі фруструючої ситуації), «Маяк» (психологічна стійкість, підвищення впевненості в собі), «Сипкий пісок» (посилення самоконтролю) [75].

Вправа «Маяк» (10 хв.) [53].

Вправа «Сипкий пісок» (10 хв.) [108].

Вправа «Веселка» (10 хв.) [44].

Вправа «Лід і полум'я» (15 хв.) [40].

Сеанс сенсорної репродукції (20 хв.).

Рефлексія заняття.

Вправа «Посмішка по колу» (3 хв.).

Мобілізуюча музична програма.

Мобілізуюче дихання.

Домашнє завдання. Вправа «Вечірній огляд», «Телеграма другу» [75].

Заняття 26. Завершальне заняття

Програма заспокійливої музики.

Заспокійливе дихання.

Вправа «Запитання – відповідь» (10 хв.). Учасники кидають одне одному

м'яч. Той, хто кидає м'яч задає запитання; той, хто ловить повинен відповісти. Запитання стосуються змін у психічному стані протягом тренінгу.

Вправа «Я» (20 хв.). Вправа дає можливість наглядно відстежити зміни, які відбулися в процесі функціонування групи. Ведучий пропонує всім заплющити очі. «Поверніться в думках на перше заняття, пригадайте, як ви поводитись, що відчували. Пригадали? А зараз поверніться назад і подумайте, які ви тепер. Змінилися чи ні?». Учасники на одному великому ватмані малюють себе, якими вони були на першому занятті (загальний малюнок). А на другому – які вони тепер. Учасники повертаються в коло і пояснюють, що вони зобразили. *Обговорення:* Чи змінилися ви? Які саме зміни ви відчули? Що ви відчуваєте на даний момент? [75].

Вправа «Кошик отриманих навичок» (30 хв.). Учасникам групи дається завдання записати на окремих аркушах вміння, навички, особисті надбання, цілі, яких досягли під час тренінгу. Ці аркуші збираються у кошик і ведучий резюмує написане. Ведучий акцентує увагу на темах та моментах, які були пропущені. Важливо нагадати учасникам про ті цілі, які вони ставили на початку занять та тому досвіді, що можливо не усвідомлюється. Обговорюються особисті зміни та надбання, які з'явилися завдяки тренінгу, як змінилось сприйняття кожного учасника групою [75].

Вправа «Доповнювальне малювання» (30 хв.) [75].

Вправа «Я дарую тобі» [44].

Урочисте вручення «телеграм» (5 хв.).

Заключне слово ведучого.

Формування позитивного відношення до світу «Радість любові».

(Музичний матеріал: Ф. Шопен. Ноктюрн Es dur. Концерти для фортепіано з оркестром (середні частини) [65].

На цьому тренінг закінчується.

Додаток Л

Музичні твори, використані в програмі психокорекції негативних психічних станів студентів

На початку заняття студентам пропонується прослухати 10-хвилинну програму заспокійливої музики, складену з творів класики. Ведучий дає інструкцію: «Музика впливає на нашу психіку, знімає напругу, заспокоює, співпереживає. Не намагайтеся розшифровувати музику, вникати в її зміст. Потрібно її сприймати внутрішньо. Уявіть, що музика немов тече крізь вас, і ви розчиняєтеся в її звучанні».

Перелік музичних творів для програми заспокійливої музики:

1. М. Скорик. Мелодія;
2. М. Римський-Корсаков. Пісня Індійського гостя з опери «Садко»;
3. М. Римський-Корсаков. Фрагмент з симфонічної сюїти «Шехерезада»;
4. З. Фибих. Поема;
5. Е. Григ. Симфонічна сюїта «Пер Гюнт». Ранок;
6. Ф. Шопен. Ноктюрн Мі-бемоль мажор Op. 9 №2;
7. Ф. Шопен. Ноктюрн До-дієз мінор Op. 27 №1;
8. Ф. Шопен. Ноктюрн До-дієз мажор Op. 27 №2;
9. Ф. Шопен. Ноктюрн До-мінор Op.48 №1;
10. Д. Шостакович. Аллегро третьої частини Восьмої симфонії;
11. Д. Шостакович. Романс з кінофільму «Овод»;
12. Й. Штраус. Вальс «Блакитний Дунай»;
13. Й. Бах. Кантата №2;
14. С. Прокоф'єв. Соната №2 ре-мінор;
15. В. Моцарт. Концерти для фортепіано № 9, 10, 11, 14, 21, 23. Частина 2.
16. І. Бах. Бранденбуржські концерти (повільні частини);
17. С. Рубінштейн. Мелодія;
18. Л. Бетховен. VI симфонія, частина 2;
19. Й. Брамс. Колискова;

20. Ф. Шуберт. Аве Марія;
21. Ф. Шопен. Ноктюрн соль-мінор;
22. К. Дебюссі. Світ луни;
23. Й. Бах. Італійський концерт;
24. В. Гайдн. Симфонія № 103;
25. А. Хачатурян. Сюїта «Маскарад»;
26. Дж. Гершвін. Американець у Парижі.

Перелік музичних творів для програми мобілізуючої музики:

1. М. Мусоргський. Вступ до опери «Хованщина»;
2. Н. Паганіні «Капріччіо» № 24;
3. А. Хачатурян. Танок з шаблями;
4. Е. Григ. Симфонічна сюїта Пер Гюн. «У печері горного короля»;
5. С. Рахманінов. 1 частина концерта №1;
6. Р. Щедрін «Перегони» з балету «Анна Кареніна»;
7. С. Прокоф'єв. Монтеккі та Капулетті з балету «Ромео та Джульєтта»;
8. С. Прокоф'єв. Вальс з балету «Попелюшка»;
9. С. Прокоф'єв. Марш з опери «Любов до трьох помаранч»;
10. А. Вівальді. Пори року. Зима. Літо;
11. В. Моцарт. II, IV частини симфоній;
12. К. Глюк. «Мелодія» з опери «Орфей»;
13. Й. Бах. Органна Токката ре мінор;
14. А. Вівальді. I частин концерта для скрипки «Буря на морі»;
15. Ф. Ліст. Угорська рапсодія №2;
16. Ф. Ліст. Фінали рапсодії №6;
17. Ф. Ліст. Фінали рапсодії №12;
18. Ф. Ліст. Угорська рапсодія №1;
19. М. Глінка. Опера «Руслан та Людмила», увертюра;
20. Л. Бетховен. Фінали сімфонії №5;
21. Л. Бетховен. Фінали сімфонії № 9;

22. Г. Свірідов «Трійка»;
23. Р. Вагнер «Політ валькірій»;
24. Ж. Бізе «Кармен», Увертюра;
25. И. Брамс. Четверта симфонія, I частина;
26. Ф. Ліст. Прелюди, фінал.

Перелік музичних творів для основної частини занять:

1. М. Скорик. Карпатський концерт для оркестру;
2. М. Скорик. Симфонієтта;
3. М. Скорик. Партита №5;
4. С. Рахманінов. Концерти для фортепіано з оркестром № 1, 2, 3;
5. М. Глінка. Іспанська увертюра № 1, 2; «Камаринська»;
6. Ф. Ліст. Угорські рапсодії;
7. Й. Брамс. Угорські танці;
8. Ф. Шопен. Етюд. Ор. 10 №1-12;
9. М. Римський-Корсаков. Політ джмеля.
10. Е. Григ. Норвежський танок №2;
11. Е. Григ. Концерт для фортепіано з оркестром Ля-мінор;
12. М. Мусоргський. Картинки з виставки;
13. В. Моцарт. Маленька нічна серенада, фінал;
14. А. Вівальді. Пори року;
15. О. Бородин. Симфонія №2, фрагменти з опери «Князь Ігор»;
16. Р. Шуман. «Карнавал», «Лісові сцени»;
17. Дж. Росіні. Увертюра до опери «Севільський цирюльник»;
18. Й. Штраус. Вальси;
19. П. Чайковський «Солодка мрія», «Пісня без слів» (фа мінор), «Пори року» («Жовтень», «Листопад»);
20. Р. Щедрін. Кармен-сюїта;
21. Ф. Шуберт «Незакінчена симфонія» (друга частина для симфонічного оркестру); «Серенада».

22. К. Сен-Санс. Фортепіанні концерти № 2, 3. «Лебідь». Інтродукція та рондо капрічіозо. Карнавал тварин;
23. Ф. Крейслер вальс «Муки любові»;
24. І. Глазунов «Антракт до п'ятої картини балету «Раймонда» для симфонічного оркестру;
25. А. Лядов «Чарівне озеро» (для симфонічного оркестру);
26. Д. Шостакович. Романс з фільму «Овід»; Восьма симфонія, III частина;
27. М. Мусоргський «Картинки з виставки» (у сучасній обробці);
28. В. Моцарт «Маленька нічна серенада», «Юнацька симфонія», фінал;
29. Танцювальна музика із оперет Р. Штрауса, І. Кальмана, Ф. Легара;
30. Д. Гершвін. «Поргі та Бесс», Рапсодія в блюзових тонах;
31. М. Равель «Болеро», Іспанська рапсодія, Шехерезада;
32. Дж. Верді. Увертюра до опери «Травіата»;
33. К. Дебюссі «Арабески»; «Море»; «Облака»; «Ніжність»;
34. Й. Гайдн. Симфонії. Фортепіанні концерти;
35. Д. Шостакович. Вальси. Симфонія № 7 «Ленінградська»;
36. С. Прокоф'єв. Танок рицарів з балету «Ромео та Джульєтта»;
37. С. Прокоф'єв. Скифська сюїта. Концерт для фортепіано з оркестром №1;
38. П. Чайковський. Концерт для фортепіано з оркестром № 1.
39. П. Чайковський. Симфонія № 1, 5, 6. Струнні квартети;
40. Н. Паганіні. Каприччіо № 1–24;
41. Л. Бетховен. Симфонії. Сонати (№ 14 «Лунна», № 8 «Патетична», № 17);
42. К. Орф. «Карміна Бурана».

Додаток М
Структура формувального експерименту з психокорекції
негативних психічних станів студентів

Експериментальні умови (незалежна змінна)	Тривалість експерименту, місяці									Результати формувального експерименту (залежна змінна)	
	09	10	11	12	02	03	04	05	06		
Контрольні (психодіагностичні) зрізи											Еміричний матеріал щодо перебігу негативних психічних станів та їх диференціації
Програма психокорекції негативних психічних станів студентів											Зниження високих рівнів вираженості негативних психічних станів студентів
Психологічна просвіта											Підвищення рівня обізнаності щодо особливостей, причин виникнення, диференціації НПС та їх впливу на поведінку і діяльність
Засоби музичної терапії											Зняття психоемоційного напруження, активізація внутрішніх ресурсів, підвищення загального тону та внутрішньої стабільності
Індивідуально-психологічне консультування											Подолання психологічних проблем, емоційна підтримка, зміна особистісних смислів та ставлень, актуалізація механізмів самопізнання й саморозвитку студентів.

Додаток Н
Рекомендації щодо попередження виникнення
негативних психічних станів

В основу розроблених рекомендацій були покладені наукові праці [19; 39; 53; 137; 103].

1. «Почуття гумору – умова успіху». Вміння потенційно-негативну емоцію чи ситуацію перетворювати у протилежність та джерело позитивних емоцій, вміння бачити смішне в різних ситуаціях – дуже сильний засіб підтримки внутрішньої стабільності та стійкості до зовнішніх негативних факторів. Активізація почуття гумору – спробувати побачити комічне навіть в складній, серйозній ситуації: подумки уявити агресивного партнера в комічній ситуації (як би він виглядав в цьому стані на пляжі, в клітині зоопарка, в дитячій шапочці і т. д.), пробачити партнерові його помилку, некмітливість, емоційність.

2. «Об’єктивуй стресові ситуації». Об’єктивація стресових ситуацій полягає в умінні відрізнити невдачі від катастроф, негаразди від біди, промах від краху життєвих планів і т.п. Потрібно розвивати здатність об’єктивно, стороннім поглядом оцінювати те, що на перший погляд сприймається катастрофічним, жахливим, та формувати установку на сприйняття невдачі як засобу, що слугує навчанню та розвитку особистості.

3. «Увага – ворота психіки». Використовуйте засоби концентрації і візуалізації – зосередження уваги і уяви на певному об’єкті (зорових, звукових, тілесних і інших відчуттях). Повільно огляньте сторони приміщення, навіть у тому випадку, якщо приміщення знайоме. Переводячи погляд з одного

предмета на інший, подумки опишіть їх зовнішній вигляд. Подумки говоріть собі: «Чорний письмовий стіл, білі скатертини» і т.п. Зосередження на окремому предметі допоможе відволіктися від внутрішньої стресової напруги, переключити увагу на раціональне сприйняття оточуючого середовища. Набравши води в склянку, намагайтеся повільно, зосереджено випити її. Сконцентруйте увагу на відчуттях, коли вода тектиме по горлу. Уявіть себе в приємній обстановці – в саду, на пляжі, на гойдалках, під душем.

4. «Роби позитивні акценти у власному досвіді». Позитивна акцентуація досвіду полягає у фіксації уваги на позитивних аспектах та результатах діяльності на фоні виправлення недоліків. Це створює оптимістичний підхід до використання можливостей виправлення недоліків на основі зафіксованих успіхів у подоланні труднощів, заповнення психіки позитивним досвідом. Немає ніякого значення, скільки раз ви помилялися в минулому. Ваші помилки – це не ви. Використовуйте помилки в процесі навчання, а потім не згадуйте про них. Найбільша помилка – це страх зробити помилку. Помилки робите ви, але помилки «не роблять» вас. Кожна помилка – це ще один крок уперед.

5. «Невдача – раціоналізація – подолання – попередження». Формування установки на вибіркове забування емоційно-болісних моментів минулого після їх раціоналізації, подолання та фіксування способів попередження. Використовуйте стандартизовану схему осмислення негативних ситуацій: аналіз суті ситуації, її причин, ступінь особистої відповідальності, виділення позитивних навчальних моментів, прогнозування виникнення подібних ситуацій, виокремлення ефективних шляхів та прийомів попередження чи пом'якшення наслідків.

6. «Установки повині бути динамічними». Негативні емоції та стани, що супроводжують людину при невдачі у досягненні однієї значущої для неї мети, можуть призводити до зриву психічної діяльності. За умови, що

особистість володіє рядом гнучких установок, достатньо великою кількістю різних цілей та здатна їх замінювати у випадку невдачі, допомагає краще справлятися з наслідками таких ситуацій, ніж за умови орієнтації лише на одну мету.

7. «Порахуй до 10» перш ніж вчинити дію у відповідь.

8. «Переоцінюй те, чого не зміг досягнути». Якщо провал в певній діяльності для людини має дуже велике особистісне значення, це може призвести до руйнівних наслідків для особистості. Вміння переоцінювати те, чого не зміг досягнути, зменшення значущості невдачі, втрати допомагає легше виходити із ситуацій неспіху та допомагає зберегти внутрішні сили і ресурси особистості.

9. «Кращий відпочинок – зміна діяльності». Корисним є формування навичок релаксації та використання такої властивості ЦНС, як здатність відпочивати за рахунок переключення з одного виду діяльності на інший. Слід намагатися як можна яскравіше уявити ситуацію, в якій ви зазвичай відчуваєте себе найбільш спокійно і затишно, уявити себе в цій ситуації. Переключитися на цікаву діяльність, улюблене заняття – створити нову домінанту. При перезбудженні в корі головного мозку утворюється домінантне збудження, яке має здатність гальмувати усі інші ділянки, підпорядковувати собі всю діяльність організму, вчинки і думки людини. Для заспокоєння потрібно ліквідувати, розрядити цю домінанту або ж створити нову, конкуруючу. Чим захоплююче справа, тим легше створити конкуруючу домінанту.

10. «Не стримуй негативних емоцій». Існує безліч фізіологічних механізмів розрядки, які відновлюють сили. Зовні НПС виявляються у вигляді плачу, сміху, бажання вдарити, виговоритися і т.д. Не потрібно блокувати, стримувати їх, почуття роздратування, агресії можна зняти за допомогою фізичної розрядки: кілька разів вдарити ногою по уявному предмету, побоксувати подушку, «випустити пару», розрядити емоції – виговоритися

кому-небудь. Коли людина виговориться, її збудження знижується, вона може усвідомлювати свої помилки і прийняти вірне рішення. Щоб швидше нормалізувати стан після неприємностей, необхідно дати собі посилене фізичне навантаження (20–30 присідань, біг на місці, піднятися на 5-й поверх); знайти місце, де можна вголос прокричати те, що обурює, ображає, виплакати. Нехай це буде порожня кімната. У міру того як ці дії будуть виконуватися, роздратування, гнів, образа підуть. Інший спосіб – «порожній стілець» – уявити, що на ньому сидить людина, яка образила вас, вилити почуття, зараз можна сказати все, що забажається.

11. «Позитивний баланс». Прийом відстроченого реагування на сильні негативні впливи та принцип абсолютної утилізації – допомагає виходити з складних ситуацій з найменшими втратами. Орієнтація на те, що все з чим стикається людина, корисне чи навпаки шкідливе, слід переосмислити таким чином, щоб баланс завжди залишався позитивним. Звичка зберігати у пам'яті негативні уявлення та спогади рівнозначна повільному самовбивству. Самоповага і висока самооцінка так само необхідні для психіки, як їжа для тіла. Занижена думка про себе не достоїнство, а порок. Не критикуйте себе за будь-якою підставою. Самокритика доцільна не частіше одного разу на рік.

12. «Невдач немає – є досвід». Установка на сприйняття невдачі як необхідного навчального моменту у досягненні цілі – дозволяє перетворювати все, що негативно впливає на людину у об'єкт вивчення та напрацювання системи засобів поведінки в подібних ситуаціях для подолання їх негативного впливу. Важливо вчитися не бути самому джерелом негативних ситуацій, що виникають, та намагатися передбачити виникнення ситуацій, що незалежать від нас, вчитися попереджати чи уникати їх.

13. «Економія психічних ресурсів». Слід економно витратити свої емоційно-енергетичні ресурси. Сила розуму здатна нейтралізувати негативний вплив багатьох подій і фактів. Ігноруйте похмурі сторони життя, позитивно

оцінюйте події і ситуації, будьте оптимістом. Слід сприймати незадовільні обставини життя як тимчасові і намагатися змінити їх на краще, помічати свої досягнення, успіхи і хвалити себе за них, радіти досягнутим цілям. Не «пережовувати» подумки конфлікти, що сталися, і допущені помилки, усвідомити їх причину, зробити висновки і знайти вихід.

14. «Дискретне спілкування». Щоб уникнути появи конфліктів у стосунках між людьми слід передусім знати ознаки насичення спілкуванням – виникнення і посилення безпричинного невдоволення партнером, дратівливість, образливість тощо, і вміти своєчасно виходити з контактів з цими людьми заради наступного позитивного продовження подібних контактів. Іноді спілкування з антистресового чинника може перетворитися на чинник прямо протилежний. Взяти за правило: довше і частіше спілкуватися з приємними людьми. З тими ж, хто неприємний, м'яко і непомітно обмежувати спілкування. Якщо взаємодія з малоприємною людиною неминуча, переконати себе, що те, що відбувається не потребує емоційного реагування. Ніколи не приділяйте підвищену увагу тому, що люди думають про вас, як вони вас оцінюють. Ніхто вам нічим не зобов'язаний.

15. «Посиллю невдачу – подолаєшь її у житті». Максимальне уявне посилення можливості невдачі, навмисне посилення негативної емоції, стану, програвання та уявне переживання найгіршого варіанту розвитку ситуації – дозволяє пережити сильні почуття та подолати їх у реальності.

16. «Повна раціоналізація майбутніх подій». Даний метод полягає у багаторазовому осмисленні події з такою мірою деталізації, яка створює відчуття звичності майбутньої ситуації і дій в майбутніх умовах. Звичне і знайоме хвилює менше, ніж невизначене. Метод раціоналізації зменшує цю невизначеність.

17. «Репетиція – шлях до успіху». Імітаційні ігри, які полягають у практичному програванні своїх ролей учасниками майбутніх подій, як репетиції

перед спектаклем. Чим їх більше і чим ретельніше вони перевірені, тим більше впевненість в успіху справи, і тим більша вірогідність зняття «затисків» психіки. Не боріться з примарами минулого, не тривожтеся про завтрашній день, а концентруйте свою увагу на сьогодні. Одночасно робіть тільки одну справу.

18. Правило «дзеркало». Використання механізму «дзеркало» – варто подивитися на себе уважно в дзеркало і надати вираз врівноваженої людини, як за схемою зворотнього зв'язку спрацює механізм стабілізації психіки. Аналогічно можна поступити з мовленням, врівноважений еталон якого заздалегідь записаний чи свідомо уповільнювати темп. У цьому ж ключі можна відпрацьовувати жестикуляцію, ходу, положення тіла за робочим місцем. Самоконтроль емоційного стану здійснюється за зовнішніми ознаками: міміці, пантоміміці, характеру мовлення, наявності м'язової напруги, підвищеній частоти дихання. Контролювати зовнішній вираз емоцій можна за допомогою питань самоконтролю: «Як виглядає моє обличчя»? «Чи не скутий я»? «Чи не стислі мої зуби»? «Як я сиджу (іду)»? «Як я дихаю»? У разі виявлення ознак напруженості необхідно довільно розслабити м'язи, зручно сісти (встати), встановити спокійний ритм дихання.

19. «Дихання – основа життя». Використовуйте дихальні вправи заспокійливої спрямованості (заспокійливе дихання, глибоке дихання). Можна використовувати дихальну вправу: зробити глибокий вдих, спрямовуючи повітряний потік вниз живота, затримати дихання на пару секунд, а потім повільно випустити повітря через рот рівним струменем. Повторити вправу 3-5 разів. Таким чином знімається напруга тіла і мозку, створюється врівноважений стан.

20. «Подумаю про це завтра». Необхідно пам'ятати, що при сильному емоційному збудженні людина неадекватно оцінює ситуацію. У гострій ситуації не слід приймати ніяких рішень. Слід заспокоїтися, а потім все

обдумати за принципом: «Подумаю про це завтра», використовуйте прийоми логіки. Включення вдумливих, розсудливих, логічних розмірковувань у сприйнятті, оцінці ситуації – змінює реагування, поведінку людини і коригує емоційні реакції. Зробіть загальну переоцінку значущості ситуації за типом: «не дуже-то і хотілося», або знайти щось позитивне навіть у невдачі, використовуючи прийом «проте». Застосувати прийом заспокоєння за принципом «зелен віноград». Слід спокійно проаналізувати ситуацію, намагатися чітко усвідомити можливі негативні наслідки і змиритися з найгіршими з них. Усвідомивши гірший результат і примирившись з ним, спокійно обдумати рішення.

21. «Будьте толерантним». Необхідно визнавати за будь-якою людиною право на вільне виявлення її індивідуальності. Кожен проявляє свою індивідуальність так, як йому зручно, а не так, як це робите ви або як би вам цього хотілося. Необхідно бути гнучким в оцінках інших людей, не намагатися переробити партнера, підігнати його під себе.

22. «Розробіть систему відступу». Слід заздалегідь підготувати стратегії відступу чи інших варіантів розгортання подій. Запасні варіанти поведінки дозволяють зменшувати психічну напруженність та гнучко змінювати стратегії поведінки. У разі невдачі альтернативні варіанти дозволяють легше її прийняти та зберегти позитивний настрій. Така тактика дозволяє зменшити страх перед значущою подією та сприяє створенню позитивного фону для діяльності.

23. «Концентруйтеся на процесі діяльності». Послаблення мотивації досягнення результату за законом Йоркса-Додсона, сприяє зниженню психічної напруженності, підвищенню ефективності діяльності та досягненню успіху. Необхідно на деякий час відмовитись від мети, її значущості та перенести увагу на особливості виконання завдання, технічні аспекти діяльності та вирішення тактичних завдань.

24. «Головне – вірно оцініть ситуацію». Негативний вплив ситуації чи події визначається нашою оцінкою її значущості. Якщо подія визначається як екстремальна, катастрофічна, то за умови навіть її слабого впливу, вона буде сприяти дезадаптації та деструктивному впливу на особистість. Використовуйте самопереконавання, самонаказ, що викликають спокійний стан, самонавіювання спокою та витримки: «Сьогодні я не звертаю увагу на дурниці», «Я абсолютно спокійний» і т.п. Індивідуальні особливості спрямовують характер оцінки прогнозу подій та їх наслідків у позитивний чи руйнівний напрямок. Необхідно збільшити інформативність з даного питання та обирати слушний момент для прийняття рішень та відповідних дій, так як при актуалізації негативних психічних станів, прийняті рішення не є об'єктивними та визначаються домінуючими станами.

25. «Надавайте собі відпочинок». При домінуванні негативних станів необхідно послухати улюблену музику, потанцювати під неї, прочитати улюблену книгу. Можна спробувати розслабитися та заснути на 15-20 хв., уявивши wokруг своєї голови шар, за який ви викидаєте тривожні та негативні думки. Дуже важливим є повноцінний глибокий сон.

Додаток Р

Довідки про впровадження результатів дисертаційного дослідження



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ, МОЛОДІ ТА СПОРТУ УКРАЇНИ

ХМЕЛЬНИЦЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

29016, Хмельницький-16, вул. Інститутська, 11, тел. (0382) 72-80-76,
факс (03822) 2-32-65

21.12.2012 № 128/088
На _____ від _____

ДОВІДКА

**про впровадження результатів дисертаційного дослідження
«Генеza негативних психічних станів студентів та їх психокорекція»
що подана на здобуття наукового ступеня кандидата психологічних наук
за спеціальністю 19.00.07 – педагогічна та вікова психологія
Ігумнової Ольги Борисівни**

Результати дисертаційного дослідження Ігумнової О.Б. впроваджувались у навчально-виховний процес Хмельницького національного університету протягом 2009-2012 років. Зі студентами гуманітарно-педагогічного та факультету економіки та управління Ігумною О.Б. проведено експериментальне дослідження, були виокремлені групи студентів з негативними психічними станами та проведена психокорекційна робота, яка підтвердила ефективність застосування програми психокорекції негативних психічних станів студентів у навчально-виховному процесі.

Теоретичні та практичні розробки, зокрема комплекс психодіагностичних методик, програма психокорекції, заходи профілактики появи негативних психічних станів студентів використовувались та апробовувались у викладанні навчальних дисциплін «Вступ до спеціальності», «Психологія менеджменту», «Психогігієна та психопрофілактика», «Психологія саморегуляції». Елементи програми відображені у навчально-методичних виданнях Ігумнової О.Б. «Психологія спілкування» та «Робота практичного психолога в дитячих будинках та школах-інтернатах».

Впровадження результатів дослідження Ігумнової О.Б. дозволило розширити психологічні знання та навички студентів по усвідомленню, попередженню, подоланню розвитку негативних психічних станів, формуванню навичок саморегуляції психічних станів та підвищити рівень професійної підготовки студентів.

Довідка про впровадження результатів дисертаційного дослідження затверджена на засіданні кафедри практичної психології та педагогіки (протокол №3 від 29.10.2012 року).

Проректор з наукової роботи,
доктор технічних наук, професор

Виконавець Потапчук С.М.
70-86-47

Г.Б. Параска



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ, МОЛОДІ ТА СПОРТУ УКРАЇНИ
 КАМ'ЯНЕЦЬ-ПОДІЛЬСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ ІВАНА ОГІЄНКА
 вул. Огієнка, 61, м. Кам'янець-Подільський, 32300; тел.: (03849) 3-05-13, факс: (03849) 3-07-83, E-mail: post@kpmu.edu.ua

07.12.2012 № 177

На №

від

ДОВІДКА
про впровадження результатів дисертаційного дослідження
«Генеza негативних психічних станів студентів
та їх психокорекція»
ІГУМНОВОЇ ОЛЬГИ БОРИСІВНИ
на здобуття наукового ступеня кандидата психологічних наук
за спеціальністю 19.00.07 – педагогічна та вікова психологія

Результати дисертації Ігумнової О.Б. впроваджувались у навчально-виховний процес Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка упродовж 2011-2012 рр., зокрема комплекс психодіагностичних методик, програма психокорекції негативних психічних станів студентів, засоби та методи профілактики появи негативних психічних станів у навчально-виховному процесі, у викладанні навчальних дисциплін «Загальна психологія», «Вікова психологія», «Психокорекція» викладачами кафедри загальної і практичної психології, що дозволило розширити психологічні знання та навички студентів з усвідомлення, попередження, подолання розвитку негативних психічних станів, активізувати процеси самопізнання, саморозвитку, самоорганізації, підвищити ефективність їх професійної підготовки.

Матеріали дисертаційної роботи «Генеza негативних психічних станів студентів та їх психокорекція» Ігумнової О.Б. обговорені і схвалені на засіданні кафедри загальної і практичної психології (протокол №3 від 22 жовтня 2012 року).



Проректор з наукової роботи

О.В. КЕБА



Міністерство освіти і науки, молоді та спорту України
Хмельницька обласна рада
ХМЕЛЬНИЦЬКА ГУМАНІТАРНО-ПЕДАГОГІЧНА АКАДЕМІЯ

29013, м. Хмельницький, вул. Проскурівського підпілля, 139,
телефони: (0382) 79-53-55, 79-59-45, 79-51-68, факс (0382) 79-53-55. E-mail: kgpa@ukr.net
Розрахунковий рахунок 35424001001229 в ГУДКУ Хмельницької області,
МФО 315013, (код 02138872)

19.12.2012р. № 936
На № _____ від _____

ДОВІДКА

**про впровадження результатів дисертаційного дослідження
„Генеza негативних психічних станів студентів та їх психокорекція”,
що подана на здобуття наукового ступеня кандидата психологічних наук
за спеціальністю 19.00.07 – педагогічна та вікова психологія
Ігумнової Ольги Борисівни**

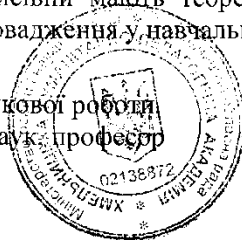
Матеріали дисертаційного дослідження Ігумнової О.Б. було впроваджено у навчально-виховний процес Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії.

Результати дисертаційного дослідження, одержані Ігумною О.Б., зокрема аналіз проблеми негативних психічних станів у психологічній літературі, вікових особливостей студентського періоду, особливостей динаміки негативних станів у процесі навчання, виокремлення типів комплексів негативних психічних станів у студентів та експериментальне дослідження індивідуально-психологічних властивостей, індивідуально-стильових особливостей студентів в залежності від типу комплексу негативних психічних станів, розроблена програма психокорекції негативних психічних станів студентів є актуальними та мають практичну значущість при підготовці майбутніх фахівців.

Використання спеціально організованих психологічних заходів з профілактики негативних психічних станів студентів, засобів створення на заняттях оптимальних психічних станів у студентів, формування навичок саморегуляції психічних станів, застосування елементів програми психокорекції негативних психічних станів сприяє активізації процесів самопізнання, саморозвитку студентів, покращенню учбово-професійної діяльності та використовуються у навчальному процесі гуманітарно-педагогічної академії.

Наукові положення, висновки та програма психокорекції дисертаційної роботи Ігумнової Ольги Борисівни мають теоретико-прикладне значення й можуть бути рекомендовані до впровадження у навчально-виховний процес ВНЗ.

Проректор з наукової роботи
доктор педагогічних наук, професор



О.М.Галус

Відкритий
міжнародний УНІВЕРСИТЕТ
розвитку людини
"УКРАЇНА"



Open
International UNIVERSITY
of Human Development
"UKRAINE"

ХМЕЛЬНИЦЬКИЙ ІНСТИТУТ СОЦІАЛЬНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

29009, Україна, м. Хмельницький, вул. Толбухіна, 2 А., т./ф. (0382) 70-45-56, e-mail: xikc@mail.ru, www.hist.km.ua

р/р 26005055113001 в Укрінбанку, МФО 315397, код ЗКПО 22779254

№ 247 від "04" 12 2012р.
На № _____ від _____

ДОВІДКА

**про впровадження результатів дисертаційного дослідження
Ігумнової Ольги Борисівни «Генеza негативних психічних станів
студентів та їх психокорекція»
зі спеціальності 19.00.07 – педагогічна та вікова психологія**

Результати дисертаційного дослідження Ігумнової О.Б. було впроваджено в навчально-виховний процес Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна» протягом 2010-2012 рр. Впровадження одержаних Ігумною О.Б. результатів, зокрема, використання спеціально організованих психологічних заходів з корекції та профілактики негативних психічних станів студентів, формування навичок саморегуляції психічних станів, створення на заняттях викладачами умов для регуляції психічних станів у студентів, сприяє забезпеченню ефективної професійної підготовки майбутніх фахівців.

Практичні напрацювання Ігумнової О.Б., а саме елементи психокорекційної програми, що відображені у навчально-методичних виданнях «Психологія спілкування» та «Робота практичного психолога в дитячих будинках та школах-інтернатах», були використані при викладанні навчальних дисциплін «Психологія спілкування», «Практична психологія», «Практична психологія в сфері соціальної роботи», «Технології соціальної роботи» викладачами кафедр психології та соціальної роботи.

Впровадження результатів дослідження Ігумнової О.Б. дозволило розширити психологічні знання та навички студентів щодо усвідомлення, попередження, подолання негативних психічних станів та застосувати під час навчальної діяльності методи і заходи по управлінню психічними станами студентів.

Аналіз результатів впровадження матеріалів кандидатської дисертації Ігумнової О.Б. дає підстави зробити висновок про науково-теоретичну і прикладну цінність виконаного дослідження, його значущість для вдосконалення професійної підготовки майбутніх психологів.

Впровадження результатів дисертаційного дослідження обговорювалось на засіданні кафедри психології (протокол №4 від 17 жовтня 2012 року).

Проректор з наукової роботи,
доктор педагогічних наук, професор

