

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
МАРІУПОЛЬСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ
УНІВЕРСИТЕТ
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ ФАКУЛЬТЕТ
КАФЕДРА ПРАКТИЧНОЇ ПСИХОЛОГІЇ**

До захисту допустити:

Завідувач кафедри
 Олена СТУЛІКА

«16» травня 2023 р.


**«СТРЕСОСТІЙКІСТЬ ЯК УМОВА ЕФЕКТИВНОСТІ УЧБОВОЇ
ДІЯЛЬНОСТІ В ЮНАЦЬКОМУ ВІСІ»**

Кваліфікаційна робота
здобувачки вищої освіти
першого (бакалаврського)
рівня вищої освіти освітньо-
професійної програми
«Практична психологія»

**Гонтаревої Дар'ї
Денисівни**

Науковий керівник:
кандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри практичної психології
Стуліка Олена Борисівна

Рецензент:
кандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри психології Харківського
національного педагогічного інституту ім
Г.С.Сковороди
Єльчанінова Тетяна Миколаївна

Кваліфікаційна робота захищена
з оцінкою ЄКТС 74 С
Секретар ЕК 
Анастасія ВАГАБОВА
«09» червня 2023 р.

Київ, 2023

ЗМІСТ

ВСТУП3

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ СТРЕСОСТОЙКОСТІ В СТРУКТУРІ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ6

1.1. Аналіз дослідження феномену стресостійкості у вітчизняній та зарубіжній психології6

1.2. Навчальна діяльність як психологічний феномен12

Висновки до 1 розділу 23

РОЗДІЛ 2. СПЕЦИФІЧНІ ВЛАСТИВОСТІ СТРЕСОСТОЙКОСТІ В СТРУКТУРІ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ25

2.1 Особливості розвитку особистості в юнацькому віці25

2.2. Специфічні властивості стресостійкості в юнацькому віці32

Висновки до 2 розділу39

РОЗДІЛ 3. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ СТРЕСОСТОЙКОСТІ В СТРУКТУРІ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ41

3.1. Обґрунтування методів дослідження41

3.2. Аналіз результатів емпіричного дослідження42

Висновки до 3 розділу50

ВИСНОВКИ52

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ55

ВСТУП

Актуальність теми. Актуальність вивчення проблеми стресостійкості визначається потужним поширенням інформації в житті сучасної людини. Це дає можливість отримувати велику кількість інформації, а отже мати більше приводів для хвилювання. Часті конфлікти і велика внутрішня напруга можуть викликати складні фізіологічні зміни в організмі людини, сильне емоційне напруження може призвести до появи стресу. Зазначені вище причини разом із кардинальною зміною системи вищої освіти в Україні вимагають подальшого вивчення проблем стресу серед студентської молоді. Стресостійкість юнацтва визначається наявністю стресових факторів у студентському середовищі, наприклад, таких як іспити, періоди соціальної адаптації, потреба в самовизначенні особистості в майбутній професійній діяльності. Таким чином, постійний стресовий стан та його наслідки становлять серйозну загрозу для психічного здоров'я студентів.

Юнацький вік – це період формування майбутнього професіонала, від рівня стресостійкості якого безпосередньо залежить успішність діяльності та спосіб життя, що в кінцевому підсумку має велике соціальне значення. Формування стресостійкості є запорукою психічного здоров'я людей і неодмінною умовою соціальної стабільності та передбачуваності процесів, що відбуваються в суспільстві. Сучасна молодь, яка зазнає високих інтелектуальних та емоційних навантажень під час навчання у ВНЗ, сьогодні часто має динаміку негативного ставлення до навчальної діяльності. Однією з причин такої ситуації є зниження рівня стресостійкості юнаків в навчальній діяльності, що виражається в порушеннях когнітивної, емоційної, мотиваційної та поведінкової сфер особистості молодої людини.

Стресостійкість в структурі навчальної діяльності в юнацькому віці є малодослідженою проблемою. Аналіз сучасної психологічної літератури показав, що лише поодинокі дослідження останніх років стосуються навчальної підготовки студентів. Так, спроби дослідження стресостійкості

майбутніх науковців можна знайти в працях С.О. Гапонової, О.В. Лозгачової, М.С. Корольчука, В.М. Крайнюк, А.Ю. Мальонової, О.М. Кокуна.

Об'єкт дослідження – учбова діяльність як психологічний феномен.

Предмет дослідження - стресостійкість в структурі учбової діяльності в юнацькому віці.

Мета дослідження - теоретично обґрунтувати та експериментально перевірити особливості стресостійкості як умови ефективності навчальної діяльності в юнацькому віці.

Гіпотеза: передбачається, що в юнацькому віці показник ефективності учбової діяльності залежить від рівню стресостійкості.

Виходячи з поставленої мети, нами було сформовано наступні **завдання:**

1. Здійснити аналіз дослідження феномену стресостійкості у вітчизняній та зарубіжній психології.
2. Розглянути навчальну діяльність як психологічний феномен.
3. Визначити особливості розвитку особистості в юнацькому віці.
4. Визначити специфічні властивості стресостійкості в юнацькому віці.
5. Обґрунтувати методи дослідження.
6. Здійснити аналіз результатів емпіричного дослідження.

Методи дослідження: аналіз наукової літератури з проблеми стресостійкості в структурі навчальної діяльності в юнацькому віці з подальшим узагальненням та порівнянням теоретичних та експериментальних даних; емпіричні: для виявлення впливу мотивації навчальної діяльності на розвиток стресостійкості студентської молоді було використано ряд психодіагностичних методик: методика визначення стресостійкості та соціальної адаптації Холмса та Раге; методика «Схильність до стресу»; - методика «Самооцінка психічного стану: самопочуття, загальна активність, настрої (САН)» В.А. Доскіна; математичні методи: визначення узгодженості критеріїв за допомогою коефіцієнту кореляції Пірсона r .

Практичне значення. Матеріал дослідження може бути використаний студентами вищих навчальних закладів для підготовки до семінарських занять, для написання рефератів і дипломних робіт на схожу тематику. Також матеріал може бути використаний викладачами вищих навчальних закладів при підготовці занять. Також матеріали дипломної роботи можуть бути використані для організації та проведення подальших досліджень з даної теми.

Структура роботи. Кваліфікаційна робота складається з вступу, трьох розділів, висновків до розділів, загальних висновків, списку використаних джерел, що налічує 69 найменувань. Загальний обсяг роботи – 61 сторінка.

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ СТРЕСОСТОЙКОСТІ В СТРУКТУРІ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

1.1. Аналіз дослідження феномену стресостійкості у вітчизняній та зарубіжній психології

Нині у психології існує величезна і різноманітна кількість визначень таких понять як «стрес» і «стресостійкість».

У перекладі англійською мовою слово «стрес» означає «тиск, напруга». Психологічний словник дає таке тлумачення стресу: «стан напруги, що виникає у людини чи тварини під впливом сильних впливів».

Одним із перших стрес почав вивчати і став основоположником вчення про стрес Ганс Сельє. Він дав йому таке визначення «Стрес - це неспецифічна відповідь організму на будь-яку висунуту йому вимогу» [16].

У своїх дослідженнях Р. Лазарус був одним із перших, хто зробив спробу розвести психологічне та фізіологічне розуміння стресу. У своїй роботі він вивів положення про те, що поділяються на фізіологічний стрес, який пов'язаний з дійсним подразником і психічний (емоційний) стрес, в ході якого людина, на підставі свого особистого досвіду, характеризує ситуацію, що склалася, як важку, що несе в собі загрозу [12].

Поняття «стрес» вже міцно увійшло у життя людей. Зазвичай воно сприймається як негативне явище. Вважається, що його викликає якась неприємна ситуація. Але це лише один із видів стресу. Також буває і позитивний стрес, який може бути спричинений приємними подіями.

Стрес, в першу чергу, виникає в умовах надзвичайної ситуації і може мати позитивний і негативний вплив на людину. Позитивна роль відводиться стресу у виконанні функції мобілізації організму, негативна роль – у вигляді шкідливого впливу на нервову систему, що викликає психічні розлади та різні типи захворювань тіла.

Стресостійкість - це загальна якість особистості, що характеризується здатністю протистояти факторам стресу протягом часу, необхідного для організації нових умов, в яких цей фактор стресу не загрожує [50].

Стресостійкість забезпечує високий рівень активності та зберігає здоров'я людини. Важливим фактором запобігання стресу є опір конфліктам. Він складається з таких компонентів:

- емоційність - полягає у здатності людини контролювати свій емоційний стан безпосередньо у ситуаціях конфлікту та до нього, у здатності відкрито висловлювати свої емоції, не принижуючи особистість противника (відображає рівень та характер збудливості психіки та її вплив на успіх спілкування у складних ситуаціях);

- сильна воля - це здатність до свідомого контролю і самоконтролю, терпимість до інших, самовладання і самообмеження, несприйнятливості до провокаційних дій опонента;

- когнітивний – це стабільність функціонування пізнавальних процесів особистості; цей компонент включає в себе вміння визначати початок конфліктної ситуації, проводити об'єктивний аналіз причин її виникнення, передбачати розвиток конфлікту та його можливі наслідки, швидко приймати правильні рішення;

- мотиваційний – забезпечує адекватність прагнень у конфлікті, їх спрямованість на пошук шляхів вирішення протиріч, здатність коригувати інтереси відповідно до змін обставин і конкретної ситуації;

- психомоторний - забезпечує правильність дій, їх чіткість і актуальність ситуації. Воно складається з уміння керувати своїм тілом, керувати своїми жестами, мімікою [42].

Як складові когнітивного ресурсу стресостійкості можна виділити:

- функціональна - характеризується наявністю відповідного потенціалу когнітивних функцій (увага, пам'ять, мислення), які є необхідними умовами для пошуку виходу з конкретної стресової ситуації;

- складова самооцінки – демонструє рівень готовності особистості до підвищення власної стійкості до стресу, полягає у з'ясуванні причин суб'єктивно низької або високої оцінки стресової ситуації, адекватності такої оцінки та моделюванні засобів досягнення більш високого рівня стресостійкості;

- стильовий компонент – містить показники, що характеризують індивідуальні та особливі способи обробки інформації про поточну стресову ситуацію;

- соціально-когнітивний компонент – характеризується наявністю соціально-психологічних особливостей «викривлення» потоку інформації особою, що відбувається за умов нерациональної присутності і неконструктивні уявлення про свої здібності і часто є причиною стресових ситуацій;

- когнітивно-поведінковий компонент - характеризує стратегії дій людини, спрямовані на подолання стресових ситуацій, а також характеризує тип поведінкової активності особистості, яка може сприяти виникненню стресових ситуацій [4] .

Важливим аспектом розвитку стресу є переживання фрустрації – це психічний стан, що виникає внаслідок реальної чи уявної перешкоди, що заважає досягненню мети. Людина може агресивно відреагувати на появу перешкоди, відійти від неї або перенести реалізацію задуму на уяву.

Ви можете реагувати на фрустрацію конструктивно або негативно. До неконструктивних форм поведінки належать агресія, регресія, фіксація, неприйняття, негативізм, придушення.

Проблема психологічних ресурсів і функціональних резервів психіки є одним із основних напрямів досліджень в контексті вивчення механізмів регуляції психологічного стресу. Вона досить детально описана в роботах з психології спорту та фізіології, проте проблема вивчення психологічних ресурсів, як фактора регуляції психологічного стресу в контексті вивчення стресу в професійній діяльності, ще не отримала належної розробки.

Збереження або підвищення стресостійкості пов'язане із пошуком ресурсів, що допомагають людині у подоланні стресових ситуацій. Під такими ресурсами ми розуміємо психологічний потенціал, який є у кожної людини: адаптаційні можливості, адекватні копінг-стратегії і захисні механізми. За умови розумного уникнення ризику і постійного накопичення, консолідації та розвитку власних психологічних ресурсів, людина здатна значно знизити ймовірність розвитку стресу і його негативних наслідків.

У процесі професійної діяльності людина може відчувати:

- інформаційний стрес – явище напруженого стану організму людини, яке виникає, коли працівник не встигає прийняти рішення, не справляється з дорученими завданнями та обов'язками в жорстких часових обмеженнях або умовах обробки, надзвичайно великий обсяг інформації;

- емоційний стрес – явище напруженого стану організму при почутті провини, гніву чи образи, при глибоких розбіжностях чи конфліктах;

- комунікативний стрес – явище напруженого стану організму, спричиненого реальними проблемами професійного спілкування, що виявляється у підвищеній дратівливості, нездатності захиститися від комунікативної агресії, нездатності сформулювати відмову в разі потреби. Можливою причиною комунікативного стресу може бути різниця в темпах і стилях спілкування [31].

Коли людина потрапляє в стресову ситуацію і намагається адаптуватися до наслідків стресу, цей процес, згідно з дослідженнями Г. Сельє, проходить три фази. Під час першої фази тривоги організм мобілізується, щоб протистояти загрозі. Відбуваються біологічні реакції та певні фізіологічні зміни: згущення крові, підвищення тиску, викид гормонів у кров, спроба психологічної боротьби – «втечі» від загрози стресу [49].

Під час другої фази опору організм намагається протистояти або впоратися з загрозою, якщо загроза зберігається і її неможливо уникнути. Фізіологічні реакції перевищують норму, що робить організм більш вразливим до інших стресових факторів.

Під час третьої фази відбувається виснаження, якщо стресові фактори тривають і людина не може адаптуватися. Ця фаза, що супроводжується вразливістю до втоми, фізичними проблемами, може спричинити серйозні захворювання. Ті ж реакції, які дозволяють протистояти короткочасним стресовим факторам, дуже шкідливі в довгостроковій перспективі. [20].

Фахівці у галузі стресу вважають, що тривалий стрес, пов'язаний із хронічним впливом негативних факторів, навіть якщо їх інтенсивність невелика, впливає значно важче, ніж сильні, але однократні стресори, причому навіть тоді, коли стресова ситуація припинена. І.Г. Малкіна-Пих зазначає, що навіть при нормалізації ситуації накопичене емоційне напруження може не слабшати, а спричиняти розлад діяльності систем організму. При неодноразовому повторенні або тривалості афективних реакцій у зв'язку із тривалими труднощами, емоційне збудження може прийняти застійну стабільну форму [31].

Тривалість, зміст і психофізіологічні наслідки стресу абсолютно індивідуальні для кожної людини. Поведінка людини в стресовій ситуації багато в чому залежить від її індивідуально-особистісних особливостей: нервової системи, темпераменту; вміння швидко оцінювати ситуацію; здатності терміново знаходити необхідну інформацію; сили волі, рішучості, наполегливості; досвіду поведінки в подібних ситуаціях тощо.

Вищезазначені характеристики стресу визначаються сферою діяльності людини. Так, особливу увагу науковці приділяють проблемі вивчення професійного стресу та психологічних детермінант стресостійкості. Професійний стрес визначається суб'єктивним шляхом особистісно-професійного саморозвитку, амбіціями людини і виникає як відповідь на потреби і труднощі в цій сфері [33].

Вивчення стресу є науковою основою для досліджень стресостійкості людини. Однак розробка точного і ясного визначення стресостійкості стикається з труднощами, характерними для всіх психологічних концепцій. Поняття «стресостійкість» розглядається з різних позицій залежно від знання

природи, сутності та методів аналізу стресового стану. У зв'язку з цим стає очевидною необхідність більш детального аналізу та порівняння понять «емоційна стійкість» і «стресостійкість».

С.М. у своїх творах. Зінченко, М.І. Дяченко пояснює положення про те, що емоційна стійкість визначається змістовими (типи та рівень емоцій і почуттів) і динамічними (інтенсивність, гнучкість, лабільність) характеристиками емоційного процесу [16; 14].

Важливим фактором емоційної стабільності є зміст і рівень емоцій, почуттів і переживань індивіда в екстремальній ситуації. Співвідносячи результати діяльності з емоційною стійкістю, слід враховувати, що від цієї якості залежить ефективність виконання дій, необхідних у складних ситуаціях. В. Л. Маришук під емоційною стійкістю розуміє здатність керувати своїми емоціями, підтримувати високу працездатність, без напруги виконувати складну або небезпечну діяльність, незважаючи на емоційний вплив, тобто долати стан надмірного емоційного збудження під час виконання складної діяльності.

Багато авторів пов'язують стресостійкість з особистісними особливостями людини. Таким чином, на думку Р. Лазаруса, стресостійкість пов'язана з рівнем невротизму. У своєму дослідженні автор зазначає, що люди з високим рівнем невротизму спотворюють оцінку своїх особистісних ресурсів: вони оцінюють ресурси як неадекватні, що призводить до недооцінки загрозового значення стресових ситуацій. Емоційно стабільні особистості, навпаки, сприймають стресові події як стимул до дії та активного подолання перешкод, що виникли. Крім того, стресостійкість включає когнітивні копінг-механізми (копінг-стратегії) та механізми психологічного захисту [22; 37; 57].

У контексті нашого дослідження під стресостійкістю розуміють інтеграцію таких компонентів: емоційний компонент; когнітивний компонент; поведінковий компонент.

1.2. Навчальна діяльність як психологічний феномен

Життя людини є процес безперервної адаптації до умов мінливого середовища, вироблення нових форм поведінки через навчання, яке не може бути ефективним без достатнього рівня розвитку організму, що визначається дозріванням. Але розвиток людини пов'язаний не тільки з фізіологічними характеристиками, а й з інтелектуальними, рівень яких, частіше за все, демонструється освітою. Освітній процес здійснюється двома сторонами:

- навчальною – педагогом;
- що навчається – учнями.

Навчальна сторона здійснює навчання (розуміється як цілеспрямована, послідовна передача (трансляція) суспільно-історичного, соціокультурного досвіду іншим людям у спеціально організованих умовах сім'ї, навчальних закладів (дитячий садок, школа, виш, співтовариство)). Учнями реалізується навчання як процес та результат набуття індивідуального досвіду біологічною системою (від найпростіших до людини). Цей досвід узагальнюється у процесі вчення, яке розуміється як навчання людини в результаті цілеспрямованого, свідомого присвоєння їм суспільно-історичного досвіду та індивідуального досвіду, що формується на цій основі [17].

Проблема вчення є міждисциплінарною та розглядається з різних позицій. Чеський психолог Й. Лінгарт зазначав, що вчення як одна з форм життєдіяльності організмів на різних ступенях еволюції має свої якісні особливості.

Вчення є об'єктом аналізу різних дисциплін. Все різноманіття людської діяльності (з позицій теорії діяльності) може бути зведено до трьох основних видів - гри, вчення, праці. Гра є видом непродуктивної діяльності, мотив якої полягає не в її результатах, а в самому процесі. Вчення розглядається через навчальну діяльність як діяльність учня зі засвоєння нових знань та оволодіння способами їх набуття.

Праця – це доцільна діяльність людини, спрямована на збереження, видозміну та пристосування довкілля, задля задоволення своїх потреб, виробництва товарів та послуг.

У психологічній науці для аналізу набуття досвіду використовуються поряд два поняття: вчення та навчання. Термін «навчання» застосовується переважно у психології поведінки. На відміну від педагогічних понять навчання, освіти та виховання він охоплює широке коло процесів формування індивідуального досвіду (звикання, освіта найпростіших умовних рефлексів, складних рухових та мовних навичок, реакцій сенсорного розрізнення тощо) [20, 24].

Сьогодні існує низка різних трактувань навчання у психологічній науці. Л. Б. Ітельсон розуміє навчання як «стійка доцільна зміна фізичної та психічної діяльності, що виникає завдяки попередній діяльності і викликається безпосередньо вродженими фізіологічними реакціями організму».

О. Сергеєнко визначає навчання як «систематичну модифікацію поведінки при повторенні ситуації та (або) під впливом минулого досвіду на основі утворення зв'язків, збереження слідів та їх реорганізації» [45].

М. Савчин пише, що навчання – «це результат навчання, що залежить як від методів навчання, так і від особливостей навчальної особи» [42].

В. Поліщук зазначає, що навчання «є найзагальнішим поняттям, що означає процес і результат набуття індивідуального досвіду біологічною системою (від найпростіших до людини як вищої форми її організації в умовах Землі)» [34].

Інакше трактує це поняття О. Неловкіна: «Коли хочуть підкреслити результат вчення, то користуються поняттям «научення». Воно характеризує факт набуття людиною нових психологічних якостей та властивостей у навчальній діяльності. Етимологічно це поняття походить від слова «навчитися» і включає все те, чого справді може навчитися індивід у результаті навчання та вчення.» [31].

Шляхом навчання може набуватися будь-який досвід - знання, вміння, навички (у людини) та нові форми поведінки (у тварин). Навчання відрізняється від вчення як набуття досвіду в діяльності, що спрямовується пізнавальними мотивами чи мотивами та цілями.

Як будь-яке придбання досвіду, навчання включає неусвідомлюване з'ясування змісту матеріалу та його закріплення (мимовільне запам'ятовування). У тварин навчання – основна форма набуття досвіду. Спрямоване вчення у тварин існує лише в зародковій формі (обстеження нової ситуації, наслідування).

Здібності до навчання мають в основному види, що далеко просунулися в еволюційному розвитку. Здатність навчання розвивається у міру просування істоти еволюційними сходами. Його зачатки виявляються вже у дощових хробаків. У вищих форм життя - шимпанзе і людини - практично немає форм поведінки, що дозволяють з народження без тренування адекватно пристосовуватися до середовища. У людини єдині форми поведінки, яким вона не повинна навчатися, - це вроджені рефлекси (смоктальний, ковтальний, миготливий), що дають змогу вижити після появи на світ. Значення навчання змінюється під час онтогенезу. Якщо у дошкільному віці навчання – основний спосіб набуття досвіду, то потім воно відсувається на другий план, поступаючись місцем навчанню - навчальної діяльності, хоча і не втрачає свого значення повністю.

Існує безліч теорій навчання, у кожній можна виділити окремий аспект досліджуваного явища. Відповідно з одними теоріями, у процесах вчення та навчання існує єдиний механізм навчання (як у людини, так і у тварин); інші теорії розглядають вчення та навчання як різні механізми. Відмінності між теоріями визначаються тим, як розуміється природа процесу вчення, що у ньому виділяється як предмет вивчення, у яких одиницях ведеться аналіз цього процесу. Розглянемо основні теорії навчання.

Асоціанізм панував остаточно в ХІХ ст. Вперше думку про асоціації висловив Дж. Лок. Принципу «асоціація – пам'ять – навчання» належить

англійському лікарю та психологу Д. Гартлі. Англійський мислитель філософ Дж. С. Мілль провів аналіз основних законів асоціації (за подібністю, суміжністю), які були визначені як умови кращого запам'ятовування. В. Вундт у своїх експериментах визначив типи, механізми асоціацій. На матеріалі дослідження асоціацій вивчали особливості пам'яті, навчання. Послідовники цієї теорії аналізували закони виникнення асоціацій, якими пояснювали умови запам'ятовування матеріалу.

Мислення розглядалося як репродуктивна функція пам'яті. Частота повторення асоціацій вважалася теоретичною основою механічного повторення як основного способу заучування.

Відповідно до асоціанізму, механізмом будь-якого акту вчення є асоціація, тому всяке навчання своєю основою має наочність, тобто спирається на чуттєве пізнання (збагачення свідомості учня образами і уявленнями – основне завдання навчальної діяльності). Наочні образи важливі не власними силами: вони необхідні, оскільки забезпечують просування свідомості до узагальнень з урахуванням порівняння; а основний метод асоціативного навчання – вправа.

Біхевіористські теорії характеризуються тим, що при аналізі процесу навчання враховуються лише впливи (стимули), які чинять вплив на учня, та на його відповідні реакції. Психічний процес, що веде до реакції, вважається недоступним для об'єктивного наукового аналізу. Предметом вивчення є поведінка.

Основоположник біхевіоризму американський вчений Е. Торндайк в експериментах з тваринами висунув та емпірично підтвердив теорію навчання як теорію проб та помилок, яку вперше представив у книзі «Розум тварин». Він сформулював основні закони освіти та зміцнення зв'язку між стимулом та реакцією: закон вправності, закон готовності, принцип перенесення навички, закон ефекту [21].

Дж. Вотсон переніс висновки Е. Торндайка на процес навчання людей. Біхевіористи вважали, що вся діяльність людини, як і тварини, може бути

описана поняттями «навичка» та «научення», навчання є набуття досвіду, а навичка – зміцнений зв'язок стимулу та реакції. Мозок, розум і свідомість ігнорувалися через неможливість їхнього виміру.

Необіхевіоризм відбиває різницю між окремими напрямками біхевіоризму, що стосуються розуміння деяких принципів навчання та його роль у процесі освіти, закріплення зв'язку між стимулом і реакцією, характеру і ролі додаткових умов. В оцінці ролі закону ефекту (принципу підкріплення) існують три різні точки зору.

Одні представники біхевіористського підходу до навчання (Е. Торндайк, К. Халл та ін.) вважають, що навчання неможливо без підкріплення, позитивного ефекту, що зазнає учнів від виконання необхідної реакції. К. Халл ввів у схему «стимул – реакція» проміжні змінні: цілі, мотивації, антиципації. Згідно з його поглядами, навчання відбувається за рахунок того, що при кожній відповіді виникає підкріплення у вигляді часткового задоволення, тобто «редукції» потреби.

Індивід навчається реагувати певним чином, якщо внаслідок цього зменшується потяг чи потреба. Така реакція стає звичкою, яка посилюється з кожним підкріпленням – це основний закон навчання. Сутність нагороди та механізм її підкріплювальної дії К. Халл спробував висловити у понятті редукції потреб, первинних двигунів активності організму. Їхнє задоволення – кінцева мета всіх його дій. Ослаблення (редукція) потреби при її повному чи частковому задоволенні служить підкріпленням, є нагородою і водночас метою, і навіть стимулом дій. Автор вводить поняття вторинного підкріплення, яким стає будь-який стимул, достатньо часто супроводжує звичне підкріплення.

Друга група представників біхевіоризму (Е. Толмен, Е. Газрі та ін) вважає, що підкріплення зовсім не є необхідним для навчання, на перший план висувається суміжність стимулу та реакції. Е. Толмен припускав, що у процесі навчання важливими є когнітивні карти та матриці цінностей. Фундаментальним законом навчання він вважав оволодіння «знаком-

гештальтом», тобто когнітивним уявленням, що займає проміжне положення між стимулом та реакцією. Тоді як зв'язок «стимул – реакція» носить механістичний характер, пізнання грає активну роль, і результат має вигляд: стимул – пізнавальна діяльність – (знак-гештальт) – реакція. Знаки-гештальти складаються з когнітивних карт (розумових образів знайомої місцевості), очікувань та інших проміжних змінних. Бажаючи підкреслити визначальну роль мети у поведінці, Е. Толмен назвав свою систему «цільовим біхевіоризмом».

Третя група психологів (Б. Ф. Скіннер, Р. Разран та інші) дотримується компромісного погляду: одне навчання ґрунтується на законі ефекту, інше – на законі суміжності; підкріплення йому не потрібно.

Б. Ф. Скіннер виділив на додаток до класичного (респондентного) обумовлення другий тип - оперантне обумовлення. Оперантне навчання має у своїй основі активні дії («операції») організму у навколишньому середовищі. Якщо якась спонтанна дія виявляється корисною для досягнення мети, вона підкріплюється досягнутим результатом. У 1960-х роках. Б. Ф. Скіннер зробив спробу впровадити біхевіористську теорію навчання в практику освіти, заклавши один із напрямків – програмоване навчання. Такі ідеї розширили і ускладнили картину розуміння процесу навчання, підтвердили і доповнили закони навчання.

Гештальтпсихологія полягає в поясненні навчання через поняття гештальта (К. Коффка). Головним завданням процесу навчання є навчання розумінню, охопленню цілого, загального співвідношення частин цілого, що настає в результаті інсайту.

К. Коффка вважав, що основний механізм навчання читання, письма - наслідування, а особливе значення має зразок для наслідування. Людина може наслідувати сліпо, без розуміння, осмислити пізніше, або спочатку зрозуміти зразок, а потім наслідувати. Ситуація навчання може покращуватися тим, що існує певний зразок як відправна точка. У гештальтпсихології розрізняють поняття розвитку та навчання. Розвиток має

дві форми: розвиток як дозрівання та як навчання. Існує подвійна форма розвитку: «з одного боку, розвиток, що визначається іманентними законами, що дуже мало залежать від дій індивідуума, і з іншого - вирішальний вплив індивідуальної діяльності, «досвіду», на розвиток діяльності людини» [9].

Інші представники гештальтпсихології (М. Вертгеймер), розвиваючи ідеї вчення людини, запропонували концепцію проблемного навчання, яка досить широко використовується як цілісна концепція організації навчання, і як приватний метод роботи з учнями.

Теорія соціального навчання було розроблено канадським психологом А. Бандурою. Автор вважав, що нагороди та покарання недостатньо, щоб навчити новій поведінці. Більшість людського навчання здійснюється без традиційного підкріплення, якого вимагають принципи оперантного та класичного обумовлення. Люди можуть навчатися за відсутності винагороди і покарання, а діти набувають нової поведінки завдяки імітації моделі, один із проявів якої – ідентифікація – процес, у якому особистість запозичує думки, почуття.

Теорія А. Бандури пояснює способи, якими люди набувають різноманітних видів складної поведінки в умовах соціального оточення. Основна ідея теорії знайшла вираз у понятті навчання через спостереження [22].

Отже, навчання у людей, згідно з А. Бандурою, значною мірою визначається процесами моделювання, спостереження та наслідування. Як тільки поведінка виявляється освоєною, підкріплення починає відігравати важливу роль у визначенні того, чи дана поведінка буде виникати. На те, чи відбудуватиметься в даній ситуації таке навчання, впливають численні фактори, наприклад, значущість авторитету моделі. Автор виділяє три відмінні риси теорії соціального навчання: важливу роль непрямих, символічних та саморегуляційних процесів; акцентування екстраординарної здатності людини репрезентувати події за допомогою символів; центральну роль процесів саморегуляції [17].

Представники гуманістичного напрямку (К. Роджерс, А. Маслоу) вважають, що кожній людині внутрішньо притаманна потреба у самовдосконаленні та саморозвитку, крім того, вона не є пасивним спостерігачем процесу свого існування, а творить свій власний досвід. Навчання, виховання та розвиток є надособистісні фактори. Основними факторами розвитку є:

- самонавчання (процес безпосереднього отримання людиною досвіду поколінь за допомогою власних устремлінь та ним самим обраних коштів);
- самовиховання та самовдосконалення (процес засвоєння досвіду поколінь за допомогою внутрішніх душевних факторів);
- самоосвіта (система внутрішньої самоорганізації щодо засвоєння досвіду поколінь, спрямованої на власний розвиток);
- саморозвиток [51].

Перелічені процеси є наслідком дії внутрішніх душевних сил, без яких вплив зовнішніх факторів, що спонукають (виховання, освіта, навчання), безрезультатно.

Функцію і мету освіти А. Маслоу бачить у самоактуалізації особистості, досягненні повної людяності та оволодінні «найбільшою висотою, доступною для людського роду чи даного індивіда». Головна ідея гуманістичної психології – «людина є те, що вона робить із себе сама», відповідно, педагогові потрібно допомогти учневі стати настільки гарною, наскільки вона здатна [28].

У людини зустрічаються особливі, вищі форми навчання: вікарне та вербальне. Вікарне навчання здійснюється через пряме спостереження за поведінкою інших людей. У результаті людина відразу переймає та засвоює побачені форми поведінки. Найбільше на ранніх стадіях онтогенезу. Послідовно проаналізував це навчання А. Бандура.

Вербальне навчання – набуття нового досвіду через мову, коли нові знання передаються у символічній формі через різноманітні знакові системи.

У процесі розвитку людини дедалі важливішими стають види когнітивного навчання, що відбувається тоді, коли оцінюється ситуація, використовується минулий досвід, аналізуються можливості. Форми когнітивного навчання [45]:

- латентне навчання на основі вироблення когнітивних карт, які відображають значення суб'єктів та існуючі між ними зв'язки (Е. Толмен);
- вироблення рухових навичок на основі когнітивних стратегій, що включає наступні стадії: когнітивну (вироблення когнітивних стратегій послідовності дій, рухів, їх програмування залежно від бажаного результату);
- асоціативну (поступове покращення координації та інтеграції різних елементів навичок); автономну (автоматизація навички);
- інсайт – форма навчання, коли є певна інформація, що зберігається у пам'яті, хіба що об'єднується й у новій ситуації, синтезуючись з інформацією, розташовуваної індивідом під час вирішення проблеми. Вирішення проблеми відбувається раптово, без спроб і помилок, без логічних міркувань (В. Келлер);
- міркування – форма навчання, що характеризується знаходженням рішення з урахуванням розумових процесів аналізу, синтезу, порівняння, логічних побудов;
- перцептивне навчання, для котрого характерна зміна сприйняття будь-якого об'єкта внаслідок попереднього досвіду сприйняття цього об'єкта;
- концептуальне навчання, при якому відбувається формування понять на основі абстрагування та узагальнення.

На думку Б. Р. Манделя, поняття «навчання» лише останнім часом починає використовуватися в психології як найбільш широке, що відображає процес та результат набуття людиною індивідуального досвіду [62].

І. Бех на основі робіт Л. Б. Ітельсона представив класифікацію типів навчання людини. Усі типи навчання можна поділити на два види: асоціативне та інтелектуальне. Сенс асоціативного навчання полягає у освіті зв'язків між певними елементами реальності, поведінки, фізіологічними

процесами чи психічною діяльністю з урахуванням суміжності цих елементів (фізичної, психічної чи функціональної) [5].

Таким шляхом дитина навчається, наприклад, розрізняти кольори, звук, ходити, діставати та переміщати предмети. Зберігається рефлексорний рівень навчання і в дорослої людини, що він ненавмисно запам'ятовує відмінні риси предметів, засвоює нові види рухів.

Когнітивний рівень навчання будується на засвоєнні нових знань та нових способів дії за допомогою свідомого спостереження, експериментування, осмислення та міркування, вправи та самоконтролю. Саме наявність когнітивного рівня відрізняє навчання людини від навчання тварин.

С. Торе, Ф. Д'Еліа, П. Айелло пишуть, що прогрес веде до зміни традиційних форм навчання, і зазначають, що нині посилився вплив нових технологій та матеріалів для навчання. Наприклад, на даному етапі розвитку суспільства спостерігається підвищений інтерес до навчальних відеоігор, оцінюються їх властивості у навчально-освітньому полі, потенціал у підвищенні продуктивності освіти та розвитку навичок у учнів [25].

Про необхідність перегляду поглядів на методи навчання говорять інші учені. Дослідження Д. Кракуїн показують, що все більше інформації учні отримують завдяки інтернету, роль навчальної людини зводиться до мінімуму. Доцільно розпочинати вивчення наук із раннього віку, викликаючи природну зацікавленість дітей. У навчанні необхідно використовувати нетрадиційні прикладні методи, що сприяють появі інтересу до різних дисциплін. Велике значення приділяється суміжності дисциплін та індивідуальності підходів до дітей. Також автор пише про те, що мистецтво та наука – не два різні полюси, а пов'язані між собою явища [25].

О. Скрипченко підкреслював, що «в психології, мабуть, немає іншого поняття, що має настільки велике значення для розуміння людини, як навчання. Навчання – поняття, що означає процес становлення нових видів

поведінки. Воно має місце усюди, де є поведінка». Таким чином, питання щодо навчання досі є актуальними у світлі організації освітнього процесу [9].

Висновки до 1 розділу

Отже, вивчивши наукову психологічну літературу, можна зробити такий висновок, що існує безліч причин, які можуть призвести до стресу в житті учня. У свою чергу, стрес призводить до різних наслідків, які негативно позначаються на стані здоров'я учнів.

Таким чином, узагальнюючи результати аналізу теоретичного матеріалу, ми можемо говорити про те, що:

1. Стрес – «стан психічного напруження, що у людини у процесі діяльності у найскладніших, важких умовах, як і повсякденні, і за особливих обставин»;

2. Основна індивідуальна характеристика змісту стресу - адаптація (стресостійкість). Стресостійкість - «властивість особистості, що забезпечує гармонійне відношення між усіма компонентами психічної діяльності в емоціогенній ситуації і, тим самим, сприяє успішному виконанню діяльності»;

3. Механізмами психологічної адаптації людини за умов стресу є копінг-стратегії. Вирізняють кілька рівнів узагальненості того, що робить індивід, щоб подолати стрес: копінг дії, копінг стратегії, копінг-стилі, копінг-поведінка;

4. Навчальний стрес – це стан, який характеризується сильним перенапруженням тіла, зниженням емоційного та інтелектуального потенціалу, що веде в перспективі до психосоматичних захворювань та зупинки особистісного зростання учня.

Навчальна діяльність має структурно-системний характер. Система – це єдність компонентів та його взаємозв'язків. Психологічна структура – це будову та властивість тих стійких чинників, які у умовах виконання завдання організації навчальної діяльності. Структура включає:

1. Компоненти діяльності, без яких вона неможлива. Сюди входять завдання та цілі діяльності; її предмет, способи прийняття рішення та виконання; дії контролю та оцінки діяльності.

2. Взаємозв'язок між зазначеними компонентами. Взаємопов'язані можуть бути дії, операції, елементи функціональної організації, оперативні системи відображення тощо.

3. Динаміка встановлення зазначених взаємозв'язків. Залежно від регулярності активізації зв'язків формуються симптомокомплекси психічних процесів, функціонально важливих властивостей.

Усі структурні елементи пов'язані численними зв'язками. Елементи структури – умовно неподільні частини. Будь-яка структура забезпечує реалізацію якогось функціональної якості, заради якого вона і була створена, тобто своєї основної функції (наприклад, система освіти створена, щоб реалізувати функцію навчання). Функція - це процес здійснення певного результату. Поєднання структури та функції призводить до утворення системи.

РОЗДІЛ 2. СПЕЦИФІЧНІ ВЛАСТИВОСТІ СТРЕСОСТОЙКОСТІ В СТРУКТУРІ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ

2.1 Особливості розвитку особистості в юнацькому віці

1928 року такою вітчизняною дослідницею як Раєвська Я. М., у психології почала вперше розглядатися проблема дорослості. Науковиця запровадила у віковій психології розділ під назвою «акмеологія» і досліджувала зрілу особистість [39].

Тривалий час психологи вивчали проблему психічного розвитку. Таким чином, особистість вивчалася з позиції дитинства і пішов вираз, що всі проблеми з дитинства. Вивченням більш дорослого віку психологи зайнялися нещодавно. Сюди належить і студентський вік, який є своєрідним «містком» від юнацького віку до зрілості. Юнацький вік є досить відповідальним і переломним віком, де завершується психічний розвиток.

Вітчизняний психолог Л.С. Виготський, який не розглядав юнацький вік окремо, все ж таки не включив його до категорії «дитячого віку». Він прокреслив кордон між дитинством та дорослістю. Л.С. Виготський говорив, що: «Вік від 18 до 25 років становить швидше початкова ланка в ланцюзі дорослого віку, ніж заключна ланка в дитячому розвитку...». На відміну від інших дослідників, які класично включали юнацький вік у категорію «дитячого віку», Л.С. Виготський вперше назвав цей вік «початком зрілого життя» [6].

Надалі, за Л.С. Виготським, багато вітчизняних дослідників підтримали цю позицію. Сам феномен «студентство» як окрема вікова, соціальна, психологічна група з'явився не так давно. Цьому сприяла психологічна школа Б.Г. Ананьєва, в 1960 році при проведенні дослідження психофізіологічних функцій дорослих людей.

Отже, можна говорити, що студентство можна порівняти з етапами розвитку дорослої особистості, яке представляє «перехідну фазу від дозрівання до зрілості» (18-25 років).

Цей період характеризується досить складним процесом у становленні рис особистості, тобто процес, який був охарактеризований у дослідженнях таких вітчизняних психологів та педагогів як: М. М. Слюсаревський, В. Г. Кремень, С. Д. Максименко тощо. За думкою раніше зазначених вчених, у цьому віці характерною рисою морального розвитку є переважання усвідомлених мотивів поведінки [24].

Особливо вдосконалюються якості, яких було недостатньо у старших класах, такі як: ініціативність, наполегливість, цілеспрямованість, самостійність, відповідальність, рішучість, вміння володіти своїми почуттями та емоціями. Виявляється усвідомлений інтерес до проблем, що стосуються моральної сторони, таких як: борг, любов, вірність. Однак, дослідники, які займаються питаннями вікової психології, звертають увагу на те, що в 17-19 років не зовсім розвинена здатність особистості до усвідомленої регуляції своєї поведінки. Як результат, відсутнє вміння передбачати наслідки своїх вчинків, необдуманий ризик і не завжди позитивні мотиви.

У своїх роботах В. М. Крайнюк каже, що: «...19-20 років – це вік не тільки безкорисливих жертв і повної самовіддачі, а й нерідких негативних проявів» [22].

У дослідженнях В.В. Коваленко характеризує психологічну складову пізньої юності (18-25 років). Він говорить про те, що це період достатньої зрілості у всіх відносинах, зокрема: розумовому та моральному відношенні. Коваленко В.В. говорить про те, що на цей період припадає розквіт можливостей інтелекту, становлення характеру, складається певний світогляд, проявляється рішучість, виправданий ризик, критичність, самокритичність, здатність захопитися новим, прагнення самостійності, з'являється прямолінійність [16].

Однак автор звертає увагу на те, що самооцінка в цей період досить рухлива і несе в собі суперечливий характер. Наслідком цього є внутрішня невпевненість, що супроводжується деякою різкістю, а часом і розв'язаністю.

Є критичність, юнацький максималізм, скептичне ставлення до викладачів та режиму навчального закладу, негативне ставлення до чужої думки.

Водночас спостерігається стійке неприйняття грубості, лицемірства, святенництва. І, навпаки, на противагу сказаному, спостерігаються спроби прийняття відповідальних рішень щодо вибору професії, оволодіння нею.

Вибір свого місця у житті, вибір супутника життя та створення своєї сім'ї. У професійному плані спостерігається становлення професійного мислення, самоствердження у цій галузі життя, соціальній сфері. Відбувається освоєння соціальних ролей, притаманних дорослій людині, і навіть початок фінансової незалежності [17].

Спочатку «юнацтво» як феномен, як соціальну групу, вивчала лабораторія, керівником якої був В.Т. Лісовський. Він говорив про те, що студентство – це соціальна група, яка об'єднує молодих людей, які займаються певним видом діяльності, зокрема вченням. Молоді люди здобувають спеціалізовану освіту, мають одні цілі, мотиви, вік. Мають певний єдиний освітній рівень. І що важливо, група існує певний час (4-5 років).

Характерними рисами є: спеціалізована діяльність, яка полягає у послідовному засвоєнні, оволодінні новими знаннями, вміннями, діями, новими способами навчальної діяльності.

З'являється нова соціальна роль, усвідомлення себе частиною нової соціальної групи. Специфіка студентства як соціальної групи полягає в тому, що вона абсолютно однаково відноситься до всіх соціальних форм власності; у спеціальних умовах життя, побуту та трудової діяльності.

Якщо розглядати зміст студентства на відміну інших соціальних груп, необхідно звернути увагу на такі моменти: пошук сенсу життя, соціальний престиж (навчання у вищому навчальному закладі), активність у взаємодії з різними соціальними групами, новаторські перетворення, поява нових ідей, думок.

Маючи дослідження О.С. Капінус, Т.Л. Грицевич, ми можемо охарактеризувати динаміку розвитку навчальної групи у ВНЗ [14].

На першому курсі сама навчальна група є предметом спілкування студентів. Спілкування один із основних мотивів. Досить добре розвинені такі сторони як волява та емоційна. Формується групова свідомість, самосвідомість та певна групова єдність. Психологічна дистанція перебуває в середньому рівні. Можна спостерігати зачатки вмотивованості, цілеспрямованості. Але поки що немає єдності, спільних цілей, які спонукають до спільної діяльності. У групі немає конкретного розподілу обов'язків, прав, відповідальності, завдань та функцій. Не спостерігається наявність лідера групи, що пояснюється відсутністю знань один про одного, особистісні характеристики. Емоційне лідерство поступається діловому лідерству.

На другому курсі навчальна група характеризується як сформований суб'єкт спільної діяльності. Адаптацію, яка характерна для першого курсу, завершено. Здебільшого переважають взаємини, а не спілкування. І необхідно звернути увагу, що ці взаємини не завжди мають позитивний характер.

Сам вступ до вищого навчального закладу дає студентам впевненість у власних силах, здібностях, а також студенти сподіваються у ВНЗ знайти цікаве, подійне життя. Однак, поряд з цим, на другому та третьому курсах студент ставить собі питання про те, чи правильно він вибрав навчальний заклад, чи тому навчається, чи знадобляться ті знання, які дає ВНЗ.

Завершення другого курсу дає відповіді ці питання. І студент повністю професійно самовизначається. Але нерідко трапляється так, що студент вирішує після закінчення навчального закладу, не працювати за обраним напрямом.

Третій курс є своєрідним переломним моментом. Найчастіше відбувається вибір спеціалізації. Це, своєю чергою, веде до інтенсивності навчального процесу, підвищення навантаження. У групі переважають

інтегративні процеси, що сприяє створенню єдності групи, як психологічного, і організаційного.

На перший план знову виходить спілкування. Група характеризується як стійко сформований об'єкт спільної діяльності. Виявляються лідери та їхній авторитет, безперечно, приймається групою.

На четвертому курсі на перший план виходять стосунки між членами групи. Існуючі відносини перебудовуються за симпатіями, які мають індивідуальний характер. Можна говорити про те, що це пов'язано із швидким закінченням навчання у вищому навчальному закладі. Суб'єктність груп у сфері діяльності виражена слабо.

На п'ятому курсі суб'єктність груп у спілкуванні виражена слабо. Спостерігається відсутність спрямованості спілкування. Знижено такі показники як: перцептивна єдність, емоційна, інтелектуальна та вольова комунікативність. Для п'ятикурсників характерна критичність у самосприйнятті групи, як наслідок відбувається зниження групових самооцінок. Поступово руйнується сформована система взаємовідносин групи. Привабливими для п'ятикурсників стають групи, які не висувають до них досить високі вимоги, які допускають занижену згуртованість, а також дають можливість досягати власних цілей та реалізовувати свої власні інтереси, незалежно від спільності групи, що забезпечує психологічну незалежність.

Хочеться зазначити, що психологічні особливості студентів також можуть відрізнятися за спеціальностями, які вони обрали. Є.А. Клімов створив класифікацію психологічних типів професій. Відповідно до цієї класифікації, всі професії можна розділити на п'ять типів: «Людина-Техніка», «Людина-Природа», «Людина-Знакова система», «Людина-Художній образ», «Людина-Людина» [8].

«Людина-техніка». Головний, провідний предмет праці – технічні об'єкти (машини, механізми), матеріали, види енергії. Ці професії пов'язані: 1) зі створенням, монтажем, збиранням та налагодженням технічних

пристроїв (інженер, радіомонтажник, зварювальник); 2) з експлуатацією технічних засобів (водій, токар, швачка); 3) з ремонтом техніки (механік, електромонтер). У людей таких професій виражені такі здібності як: технічний склад розуму, просторова уява, схильність до практичної праці, емоційна стійкість, спостережливість, ухвалення нестандартних рішень.

"Людина - Природа". Головний, провідний предмет праці - природні об'єкти та явища. Ці професії пов'язані: 1) з вивченням живої та неживої природи (мікробіолог, агрохімік, геолог); 2) з доглядом за рослинами та тваринами (лісівник, овочівник, фермер, зоотехнік); 3) з профілактикою та лікуванням захворювань рослин та тварин (ветеринар). Люди таких професій виражені такі здібності як: стійкість уваги, потреба у рухової активності, схильність до систематизації.

«Людина-знакова система». Головний, провідний предмет праці – умовні знаки, цифри, коди, природні чи штучні мови. Ці професії пов'язані: 1) з текстами (перекладач, друкарка); 2) з цифрами, формулами та таблицями (програміст, бухгалтер); 3) із кресленнями, картами; 4) зі схемами (штурман, кресляр); 5) зі звуковими сигналами (радист). Люди таких професій виражені такі здібності як: розвинене абстрактне мислення, висока стійкість уваги, схильність до спілкування, акуратність та посидючість.

Людина-художній образ». Тут головний, провідний предмет праці – художній образ, способи його побудови. Ці професії пов'язані: 1) із образотворчою діяльністю (художник, дизайнер, оформлювач); 2) із музичною діяльністю (композитор, музикант, співак); 3) з літературно-мистецькою діяльністю (скульптор); 4) з акторсько-сценічною діяльністю (актор, сценарист). Люди таких професій виражені такі здібності як: яскрава уява, гнучкість почуттів, образне мислення, схильність до творчості, розвиненість функціональних здібностей.

«Людина-Людина». Головний, провідний предмет праці – люди. Ці професії пов'язані: 1) із медичним обслуговуванням (лікар, медсестра); 2) з навчанням та з вихованням (вихователь, вчитель, тренер); 3) із побутовим

обслуговуванням (продавець, офіціант); 4) із правовим захистом (юрист). У людей таких професій виражені такі здібності як: спостережливість, емпатія, швидка переключення уваги, організаторські здібності, емоційна стійкість.

В умовах сучасної модернізації освіти та реалізації державних освітніх стандартів вищої освіти компетентнісний підхід орієнтований на підготовку фахівців, готових відразу після закінчення навчального закладу розпочати виконання професійних обов'язків, минаючи адаптаційний період. У зв'язку з чим необхідним стає не тільки формування рівня знань, а й розвиток особистісних якостей фахівця ще на етапі його навчання у ВНЗ.

На підставі вимог освітнього стандарту до результатів освоєння основних освітніх програм бакалаврату випускник має бути здатним якісно виконувати професійні завдання, дотримуючись принципів професійної етики та контролювати стабільність свого емоційного стану у роботі з дітьми. Однак розвиток стресостійкості ще на етапі навчання у ВНЗ пов'язаний не лише з вимогою стандарту, але й з необхідністю навчання студентів способам правильного використання резервів психіки, прийомів саморегуляції та зниження емоційної напруги, оскільки навчальний процес, особливо екзаменаційні сесії, є для більшості з них стресом.

Шаран Ю. В. ділить прояви стресу на чотири групи: поведінкові (прагнення займатися чим завгодно, аби не готуватися до іспиту; погіршення сну та зниження апетиту; уникнення найменшого нагадування про іспити тощо); інтелектуальні (погіршення сну, кошмари; зниження показників пам'яті; розсіяність і т. д.); емоційні (почуття загального нездужання; страх; невпевненість; тривога; дратівливість тощо); фізіологічні (головні болі; нудота; напруга м'язів; поглиблення та почастішання дихання і т. д.) [54].

Таким чином, слід наголосити, що психологічні особливості студентів можуть відрізнятися у зв'язку з різними етапами розвитку студентської групи, вибором різних спеціальностей, а також з особистісними особливостями самих студентів.

2.2. Специфічні властивості стресостійкості в юнацькому віці

Основним психологічним надбанням ранньої юності є відкриття свого внутрішнього світу. Таке відкриття, з одного боку, важливе, радісне і хвилююче, а з іншого – викликає багато хвилювань, оскільки може не збігатися із зовнішнім світом. У зв'язку з цим проблема стресостійкості у молоді постає як проблема психологічної адаптації, емоційної стійкості та вміння контролювати свої емоції.

Найчастіше стрес молодих людей пов'язаний зі шкільними проблемами (оцінки, контрольні, домашні завдання та перехід на наступний рівень). Турбота про сім'ю та здоров'я батьків займає друге місце серед стресових факторів дитинства, підліткового та раннього дорослого віку після проблем у школі. Причини тривоги можуть бути пов'язані зі страхом хвороби, сварками з родиною, насильством у сім'ї, розлученням батьків тощо.

Дослідження Титаренко Т.М., Лепіхової Л.А. також показали, що молодь відчуває сильний стрес через шкільні проблеми. За даними Т. М. Титаренко та Л. А. Лепіхової, молоді люди сприймають як складні такі ситуації в школі: перевірка навчальних навичок, відсутність оцінок, проблеми з переходом до наступного класу [19].

Згідно з Брітек-Матерою, тривога є нормальною, здоровою функцією, і велика частина тривоги, яку виражають молоді люди, є ознакою того, що вони усвідомлюють своє оточення, усвідомлюють зростаючу відповідальність і бояться речей, які є справді страшними [27].

Р. С. Лазарус визначає стрес як напруження, яке відчувається, коли людина сприймає зовнішню подію як таку, що перевищує її здатність впоратися зі своїми ресурсами подолання. Студенти університетів із розвинених країн, таких як Сполучені Штати та Австралія, часто повідомляють про високий рівень стресу. Хоча загальна вказівка полягає в тому, що стрес слід зменшити або усунути в освітньому середовищі, це потребує значних зусиль, і існують перешкоди для використання стратегій,

що потребують багато часу, таких як релаксація. Однак нові дані вказують на можливість позитивного впливу стресу [40].

Останні дослідження показали, що переконання людини щодо наслідків самого стресу можуть впливати на визначення адаптивності відповіді на стрес. Крум та ін., наприклад, виявили, що мислення, яке сприяє стресу – переконання, що стрес веде до підвищення продуктивності, здоров'я та благополуччя, а також навчання та зростання – пов'язане зі сприятливими результатами для самооцінки, такими як нижчий рівень відчутного стресу. і симптоми здоров'я. Це включає підвищення продуктивності, більш адаптивні профілі чутливості до кортизолу та більше бажання отримати відгук від батька під час гострого стресу. На іншому кінці спектру знаходиться мислення про втому від стресу, тобто переконання, що стрес призводить до зниження продуктивності, здоров'я та благополуччя, навчання та зростання [33].

Також виявилось, що уважність під час стресу пов'язана з іншими змінними стресу, такими як величина стресу, навички подолання та соціальна підтримка, але відмінна від них. Різниця між віруваннями в те, що стрес є виснажливим, і підвищеним стресом концептуалізується як спектр, до якого можна розмістити людей на основі міри мислення про стрес. Під час маніпулювання стресовим мисленням у дослідженні, мета Крума та його колег полягала в тому, щоб підвищити ступінь, до якої людина підтримує думку про підвищення стресу [51].

По суті, ідея Кілбі та Шермана про те, що коли стан розуму респондента підвищує стрес, це призводить до більш адаптивних результатів, схожа на ідею виклику проти оцінки загрози в транзакційній моделі [26].

У цій моделі оцінки стресових стимулів призводять до більш адаптивних результатів. Двовірні кореляції, про які повідомили Кілбі та Шерман, показують, що стресове мислення позитивно пов'язане з рейтингом викликів і негативно – з рейтингом загрози [26].

Однак асоціації були невеликими, що вказує на те, що відображення стресу та оцінка є унікальними конструктами. Ключова відмінність полягає в тому, що оцінки стосуються оцінок специфічних факторів стресу, тоді як уявлення про стрес стосуються переконань щодо наслідків стресу і теоретично застосовні до різних стресових ситуацій [27].

Експериментальні та кореляційні дослідження продемонстрували вплив мислення, заснованого на стресі, на психологічне та фізичне благополуччя, поведінку долання та афективні результати у людей, які перебувають у стресовому стані. Наприклад, експериментальне дослідження мало на меті спостерігати вплив стресової маніпуляції думками на симптоми депресії та тривоги від початкового рівня до трьох днів після втручання психологів у працівників фінансової компанії [27].

Було виявлено, що інше експериментальне дослідження з використанням маніпуляцій, що спонукають до роздумів, що підсилює стрес, підвищує когнітивну гнучкість, увагу до позитивних стимулів і позитивний вплив на складні та помітні стресори оцінки загрози.

Крум та інші представили докази виснажливих і загострюючих наслідків стресу, припускаючи, що розгляд загострюючих наслідків стресу часто не помічається. Вони підкреслили важливість «більш тонкого погляду на стрес, який визнає, що стрес може погіршити здоров'я та працездатність, і що стрес також може значно покращити здоров'я та працездатність» [51, с.717].

Вчені описують свої результати із застереженням, що не всі стреси збільшуються, а скоріше їх можна використовувати для збільшення. Така концептуалізація стресового мислення узгоджується з існуючою теорією Дуека та Йегера про мислення за допомогою власних властивостей, яка описує склад мислення як ступінь, до якого людина вважає такі фундаментальні властивості, як інтелект, особистість або воля, податливими чи прогресивними, на відміну від фіксованих чи стабільних [11].

Наприклад, людина може думати, що інтелект розвивається і може збільшуватися або зменшуватися, замість того, щоб думати, що розум фіксований і не може бути змінений. Ідея про те, що стрес може бути «використаний» індивідом у адаптивний спосіб, також узгоджується з існуючою теорією самоатрибутного мислення, яка підкреслює роль індивіда у впливі на податливий атрибут [43].

Наприклад, студенти, які схвалюють прогресивне мислення про інтелект, використовують такі стратегії, як наполеглива робота всупереч невдачам, і вони бачать зусилля як ключ до свого успіху. Це контрастує з фіксованим мисленням, коли людина може розглядати успіх як визначений її фіксованим рівнем інтелекту.

Крім того, ступінь, до якого інтелект розглядається як пластичний (на відміну від жорсткого), і роль індивіда як активного учасника процесу є ключовими для вимірювання інтелектуального мислення. Наприклад, «Ви завжди можете сильно змінити ступінь свого інтелекту» [46, с.486]. Навпаки, набір факторів стресу розроблено таким чином, що він концептуалізує мислення про стрес як фіксоване виснаження на одному кінці спектру та фіксоване підсилення на іншому кінці (виснажливі елементи закодовані назад, щоб дати загальну міру ступінь, до якої індивід приймає психічні стани, що підвищують стрес).

Наприклад, теза про те, що: «Стрес підвищує мою продуктивність». Ця фіксована концептуалізація на обох кінцях спектру контрастує з тим, як стресове мислення описують Крум та ін. (2013) і з тим, як стани розуму концептуалізуються ширше, оскільки вищий кінець спектру повинен охоплювати переконання щодо податливості атрибутів. На відміну від того, як вимірюють інші типи мислення, формулювання пунктів, що містять міру стресового настрою, також не включає роль індивіда як активного учасника процесу [10].

Відео, які використовували Крум та інші для маніпулювання стресовим мисленням, були розроблені, щоб привернути увагу до обтяжуючих або

виснажливих наслідків стресу, тим самим викликаючи мислення, яке посилюється або виснажує стрес. Наприклад, відео про зростання стресу ілюструє ідею про те, що стрес покликаний зростати і що потрібно навчитися цінувати та використовувати стрес. Вимірювання переконань щодо наслідків стресу як фіксованого посилення та фіксованого виснаження може бути доцільним для тестування маніпуляцій з упередженнями уваги щодо посилюючих або виснажливих властивостей стресу, і тому мислення щодо стресу може бути придатним для цієї мети.

Однак незрозуміло, якою мірою упереджена увага до обтяжуючих наслідків стресу відповідає за позитивні результати лабораторних досліджень із застосуванням цих стресових психічних маніпуляцій, чи відбувається стабільна зміна мислення.

Оскільки багато людей можуть пригадати приклади випадків, коли стрес у їхньому житті не посилював відповідних дій, і частіше за все люди схильні сприймати стрес як виснажливий за замовчуванням у всіх трьох дослідженнях [33].

Ми вважаємо, що в той час як увага до посилення впливу стресу може бути викликана за допомогою цих маніпуляцій і виміряна стрес-тестуванням, будь-яка стійка зміна у переконаннях щодо стресу, швидше за все, відобразить нюансований погляд на стрес, який стверджує, що віра в цей стрес може як розширювати сили, так і виснажувати. Цей потенційно нюансований характер оцінки стресу, проте, частково підтверджує тезу про те, що стан розуму може бути як підкріплюючим, так і виснажливим, і, отже, є важливим фактором у вимірюванні структури душевного стану.

Таким чином, ми стверджуємо, що діагностику стресового мислення можна використовувати для вимірювання переконань щодо наслідків стресу такими способами: стрес можна посилити, і люди можуть використовувати стрес для покращення власних дій, ґрунтуючись на трьох аргументах, наведених вище:

- 1) діагностика стресового мислення як фіксованого підвищення та фіксованого виснажливого контрасту;
- 2) теорія менталітету щодо само-атрибутів у більш широкому сенсі;
- 3) міра стресового настрою може вказувати на упередження уваги до посилення або виснажливих ефектів стресу, а не на те, наскільки людина має збалансовані переконання щодо стресу.

Крум та інші розробили самооцінку міри стресового мислення, яка операціоналізує стресове мислення як ступінь, до якого людина вірить, що наслідки стресу можуть покращити її продуктивність і що людина може використати стрес, щоб відчувати ці посилені наслідки. Елементи аналізу можуть базуватися на типах мислення під час стресу, концептуалізованих Крумом та ін., і використовувати відеонабори стресових настроїв: продуктивність і успіх, навчання і розвиток, здоров'я і життєздатність, загальна сфера. Відповідно до мислення про самоатрибуцію, завдання також були розроблені, щоб відобразити переконання щодо податливості результатів реакції на стрес і підкреслити роль індивіда як активного учасника процесу.

Дослідження впливу складу психіки людини на стрес показали, що загальні реакції на стрес відрізняються залежно від оцінки причини симптомів та їх загрози; рівень стресу, який відчували учасники, і сприймана серйозність основного джерела стресу в їхньому житті. Такий підхід дає змогу прогнозувати активність поведінки, ступінь психологічного благополуччя, особливості сприйняття стресу та фізичне самопочуття.

Дослідження, проведене Крумом та іншими, показало, що демонстрація відео зі збалансованими наслідками стресу призвела до значно нижчої частоти серцевих скорочень і діастолічного артеріального тиску після спричиненого в лабораторії стресового фактору, ніж у випадку демонстрації відео із наслідками стресу. суто позитивний чи негативний стрес. Іншими словами, виснажливий стрес посилює негативне навантаження на ті ж фактори, що й стрес, який може їх посилити [44].

Обмеженням цих досліджень є те, що вони спираються на ретроспективне пригадування стресових реакцій, що заважає оцінити ступінь впливу зовнішньої реальності. Таким чином, у майбутніх дослідженнях слід вивчити, чи може шкала SCMM передбачити незалежні показники подальших поведінкових реакцій на стрес. Іншим важливим напрямком майбутнього є розуміння того, як характеристики стресового мислення, представлені підшкалами SCMM, можуть впливати на різні типи стресових життєвих подій і чи вони по-різному впливають на пов'язані зі стресом здоров'я та результати діяльності.

Хоча ці дослідження мали на меті виміряти переконання щодо стресу, які є специфічними для мислення певних осіб (тобто набір переконань із певною структурою, характеристиками та наслідками подальшої події), вони ще не вийшли за межі простого вивчення явних переконань . на стрес. Майбутні дослідження повинні бути спрямовані на вивчення станів розуму під час стресу разом зі шкалами переконань щодо стресу.

Висновки до 2 розділу

Стрес ми визначаємо як почуття перевтоми, занепокоєння або розчарування. Це може вплинути на людей різного віку, статі та обставин, а також може призвести до фізичних і психологічних проблем зі здоров'ям. За визначенням, стрес – це будь-який негативний емоційний досвід, що супроводжується передбачуваними біохімічними, фізіологічними та поведінковими змінами. Екстремальний рівень стресу може спричинити серйозні проблеми з емоційним здоров'ям.

Отже, вивчивши наукову психологічну літературу, можна зробити висновок, що існує чимало причин, які можуть призвести до стресу в житті студента. У свою чергу, стрес призводить до різноманітних наслідків, які негативно позначаються на стані здоров'я учнів.

Шкільний стрес – це стан, що характеризується сильним перевантаженням організму, зниженням емоційного та інтелектуального потенціалу, що в кінцевому підсумку призводить до психосоматичних захворювань і зупинки особистісного зростання учня. Шкільний стрес під час навчання у ВНЗ є фактором, який негативно впливає на психічні процеси та стан пам'яті, а також на ефективність навчальної діяльності в цілому.

Сучасні дослідники зазначають, що особистий досвід і здатність людини оцінювати надзвичайну ситуацію, а також її потреби та інтереси відіграють однакову роль у виробленні емоцій, поряд із фізіологічними реакціями організму. Тобто стресовий емоційний стан є результатом впливу двох складових – активізації діяльності та її аналізу індивідом на причинно-наслідковий зв'язок, результатом якого є емоція.

Сучасні дослідження показують, що переконання людини щодо наслідків самого стресу можуть впливати на визначення адаптивності реакції на стрес. Вони є надійним і дійсним індикатором, який прогнозує активну поведінку, сприйняті соматичні симптоми, психологічне благополуччя, сприйнятий стрес і фізичне благополуччя. Таким чином, майбутні

дослідження можуть застосувати цей показник, щоб краще зрозуміти, як менталітет стресу може впливати на результати в стресових ситуаціях.

Практичне значення теорії про те, що переконання людини щодо наслідків стресу можуть впливати на визначення адаптивності реакції на стрес, може полягати у використанні її пропозицій для оцінки втручань, спрямованих на сприяння більш адаптивним реакціям на стрес, оскільки людина концептуалізує та вимірює стресовий стан розуму як ступінь, до якого він або вона вважає, що стрес може бути посилений – збалансований погляд на стрес. Зокрема, майбутні заходи щодо стресового мислення можуть бути спрямовані на представлення збалансованого погляду на стрес або на те, що стрес може посилити.

Роботи західних авторів підтверджують думку про те, що стрес може як зміцнювати особистість, так і виснажувати її. Таким чином, ставлення до стресу можна концептуалізувати як спектр переконань, а не як два незалежні переконання, що діють паралельно.

РОЗДІЛ 3. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ СТРЕСОСТОЙКОСТІ В СТРУКТУРІ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ

3.1. Обґрунтування методів дослідження

Проведений у першому розділі аналіз моделей і теорій стресу та емоційних переживань дає змогу сформулювати наступний план емпіричного дослідження особливостей стресових станів юнаків до та під час заняття.

Досить цікавими є сучасні дослідження стресових психічних станів молодих студентів. Саме в молодості психофізіологічні функції максимально навантажені, але при цьому найбільшого розвитку досягають психічні процеси: психомоторні, мовні, сенсорно-перцептивні, мислення, мнемічні. Існуючі емпіричні дослідження не висвітлюють усіх аспектів прояву шкільного стресу, відсутні деталі щодо характеру взаємозв'язку між окремими емоційними проявами стресу у молоді.

З метою перевірки теоретичних положень та вирішення поставлених завдань було проведено уточнююче емпіричне дослідження. Науковою базою став Маріупольський державний університет. Емпіричне дослідження адаптаційних можливостей людини в умовах війни коли людина, яка переживає кризову ситуацію в умовах війни, характеризується ослабленням адаптаційних можливостей. При цьому успішність психологічної адаптації особистості визначається здатністю здійснювати конструктивні стратегії поведінки у важких життєвих ситуаціях.

У дослідженні взяли участь 30 студентів дистанційної форми навчання віком від 18 до 22 років. Суб'єкти брали участь у дослідженні добровільно і могли відмовитися від участі в будь-який момент.

Індикаторами оцінки адаптаційних можливостей людини є: адаптивність (відсутність адекватності самооцінки та адекватного сприйняття дійсності, рівень поведінкового регулювання, схильність до нервово-психічних зривів), рівень депресії, тривожності, стресостійкість.

Методи емпіричного збору первинної інформації із застосуванням психодіагностичних методик (Додаток 1):

1. Багаторівневий тест "Адаптивність" (А.Г. Маклаков, С.В. Чермянін). Мета тестування – діагностика адаптивності досліджуваних на основі параметрів: нервово-психічна стійкість, адаптивні здібності, моральна нормативність та визначення рівня розвитку показників адаптивності.

2. Тест опитувальник депресії (В.А. Жмурова). Мета – діагностика рівня виразності (глибини, тяжкості) депресивного стану людини на час обстеження. Методика дає можливість встановити тяжкість депресивного стану зараз.

3. Тест на стресостійкість (Т. Холмс, Р. Раге. Мета – визначення ступеня стійкості до стресу (велика, висока, гранична, низька (ранимість).

4. "Методика діагностики тривожності" (Д. Тейлор). Мета - вимірювання рівня тривожності піддослідних як одного з індикаторів адаптивності особистості.

5. Опитувальник «Способи справляючої поведінки» (Р. Лазарус). Ціль – визначення копінг-механізмів, способів подолання життєвих труднощів.

«Методи обробки та аналізу отриманих результатів. Для обробки та аналізу отриманих даних використовувалися наступні математико-статистичні методи»: коефіцієнт рангової кореляції Спірмана, U-критерій Манна-Уїтні, тест з використанням пакету «SPSS Statistics 22.0».

3.2. Аналіз результатів емпіричного дослідження

На початку емпіричного дослідження нами була проведена діагностика рівня депресії піддослідних за методикою В.А. Жмурової, стресостійкості за методикою Т. Холмса та Р. Раге та рівня тривожності за методикою Д. Тейлора.

Таблиця 1

Результати діагностики рівня депресії, стресостійкості та рівня тривожності на початку дослідження (n=30).

Показник	Середнє	Стд. відхилення	Стд. помилка середнього
Депресія	63,97	8,552	1,561
Стресостійкість	195,33	24,442	4,462
Тривожність	42,33	5,83	1,06

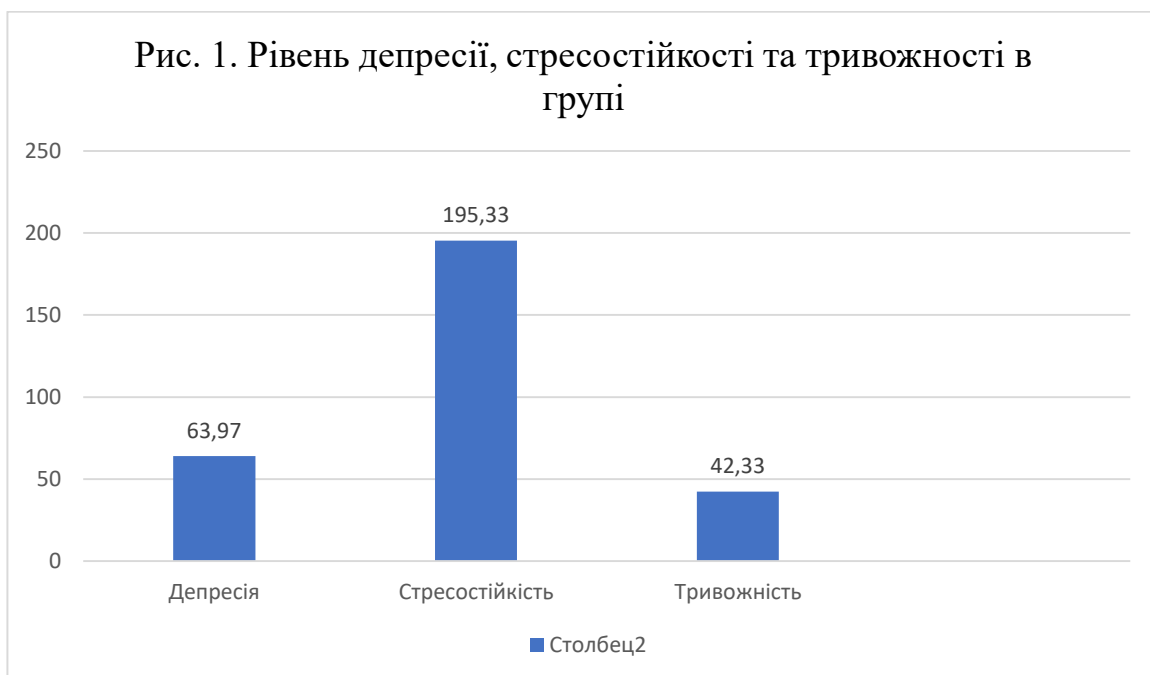
Результати діагностики свідчать, що у представників групи випробовуваних виявлено помірний рівень депресії: жінки та чоловіки з порушенням адаптаційних можливостей при проживанні стресової ситуації в умовах війни.

Результати діагностики рівня стресостійкості в середньому в групі піддослідних свідчать про таке: $(195,33 \pm 24,442)$ – порогова стресостійкість.

Слід зазначити, що Т. Холмс і Р. Раге у своєму дослідженні показали, що стресостійкість знижується зі збільшенням стресових ситуацій, що у свою чергу призводить до фізичних та психічних захворювань. Це призводить до того, що особистість змушена більшу частину своєї енергії та ресурсів витратити на боротьбу з негативними психологічними станами, що з'являються у процесі стресу.

Результати діагностики свідчать про те, що у більшості піддослідних виявлено високий та дуже високий рівень тривожності згідно з тестовими нормами методики К. Тейлора $(42,33 \pm 5,83)$.

Підвищена тривожність піддослідних, які переживають кризові стани в умовах війни відрізняється від звичайного занепокоєння тим, що вона нав'язлива, негативно впливає на якість життя і порушує повсякденну діяльність.



Ми припускаємо, згідно з особливостями методики Т. Холмса та Р. Разі, що стресогенність події визначається лише інтенсивністю переживання, і немає ознаки. Тобто хвороба або одруження вважаються практично однаково стресогенними, що може свідчити про те, що в учасників групи, що проживають криза мала більшу кількість однаково стресогенних факторів за шкалою, але різними за інтенсивністю проживання.

Випробувані із низькою стійкістю до стресу мають низький рівень адаптації до зовнішніх умов, а в напружені кризові моменти життя не можуть діяти швидко та конструктивно.

Далі, згідно з методикою багаторівневий тест «Адаптивність», нами були досліджені: нервово-психічна стійкість (НПС), комунікативний потенціал (КП), моральна нормативність (МН), як складові адаптивності (особистісний адаптивний потенціал – ОАП)

Таблиця 2

Результати діагностики адаптивності (n=30).

Шкала	Середнє	Стд. відхилення	Стд. помилка середнього
Нервово-психічна	2,97	0,67	0,12

стійкість			
Моральна нормативність	4,53	0,86	0,16
Комунікативні здібності	3,00	0,64	0,12
Особистісний адаптивний потенціал	3,53	0,73	0,13

В результаті математичної обробки даних діагностики були отримані такі результати:

Нервово-психічна стійкість (НПС) – нижче середнього рівня групи піддослідних відповідно до тестових норм ($2,97 \pm 0,67$).

Низький рівень поведінкової регуляції піддослідних свідчить про певну їхню «схильність до нервово-психічних зривів, відсутність адекватності самооцінки та реального сприйняття дійсності».

Моральна нормативність (МН) в групі відповідає нормативному рівню ($4,53 \pm 0,86$).

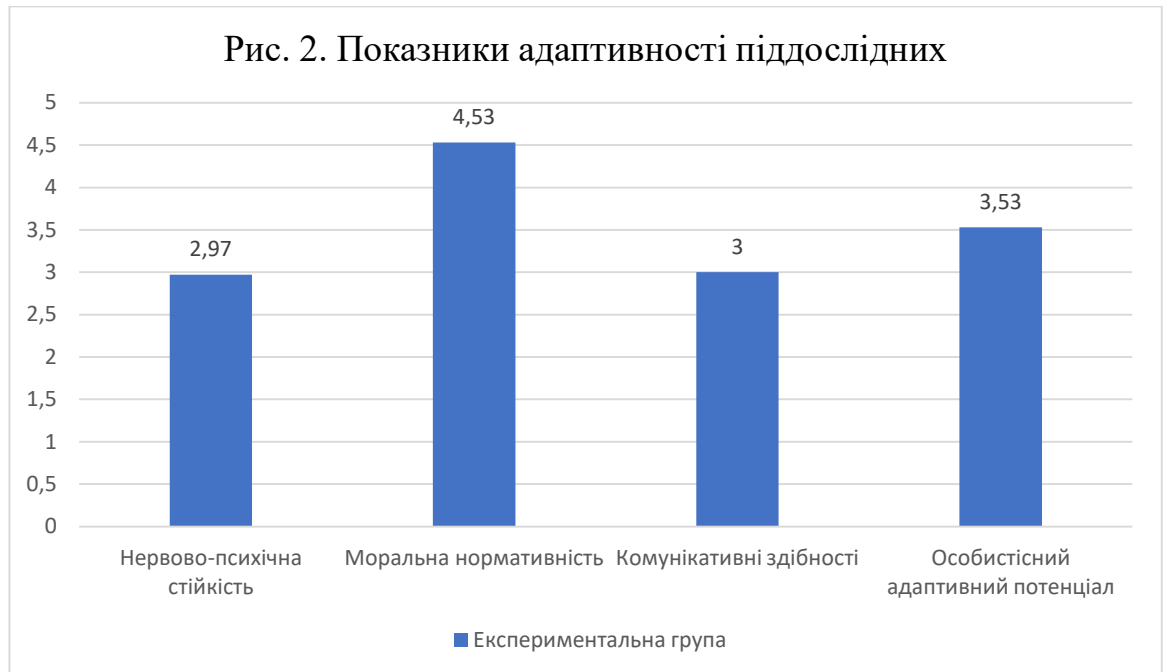
Це свідчить про те, що більшість випробовуваних «реально оцінюють свої ролі у колективі, орієнтуються дотримання загальноприйнятих норм поведінки».

Комунікативні здібності (КС) – нижче середнього рівня у середньому по групі ($3,0 \pm 0,64$).

Низький рівень розвитку комунікативних здібностей випробовуваних підтверджує їх труднощі у вибудовуванні контактів з оточуючими, постійному прояві агресивності та конфліктності.

Характеризуючи отримані результати за шкалою «Особистісний адаптивний потенціал (ОАП)» відзначимо, що середні показники групи ($3,53 \pm 0,73$).

Згідно з тестовими «нормативами, більшість осіб цієї групи мають невисоку емоційну стійкість, тому успіх адаптації залежатиме від зовнішніх умов середовища». Можливі прояви агресії та конфліктності в ситуації стресу.



Далі, за допомогою «методики «Способи справляючої поведінки» Р. Лазаруса нами було визначено копінг-механізми піддослідних, тобто способи подолання ними труднощів у різних сферах психічної діяльності».

Таблиця 3

Результати діагностики копінг-механізмів (n=30)

Копінг-механізм	Середнє	Стд. відхилення	Стд. помилка середнього
Самоконтроль	13,93	2,033	0,37
Конфронтація	15,27	2,196	0,40
Дистанціювання	8,80	2,007	0,37
Пошук соціальної підтримки	5,30	2,168	0,40

Втеча. Уникнення	10,93	1,015	0,19
Планування рішення проблеми	1,02	1,307	0,13
Прийняття відповідальності	12,83	3,260	0,60
Позитивна переоцінка	1,67	1,269	0,23

Результати проведеної діагностики свідчать про те, що в групі випробувані у своїх стратегіях насамперед чергу покладаються механізм конфронтації ($15,27 \pm 2,196$) і самоконтролю ($13,93 \pm 2,033$). Також виражено використання копінг-механізму ухвалення відповідальності ($12,83 \pm 3,260$). За досить високих тестових балів використання даних копінг-механізмів може сягати дезадаптивної поведінки, тобто, що не відповідає реальній обстановці, ригідного, неадекватного в деяких ситуаціях.

При цьому, у своїх стратегіях подолання стресу, опитувані практично не використовують такі копінг-механізми, як планування вирішення проблеми ($1,02 \pm 1,307$) та позитивна переоцінка ($1,67 \pm 1,269$), досить рідко вдаються до пошуку соціальної підтримки ($5,30 \pm 2,168$).



При вираженій, у більшості випробуваних, перевазі стратегій: конфронтації, самоконтролю, прийняття відповідальності спостерігаються неконструктивні форми поведінки у стресових ситуаціях, застосовувані ними з метою зниження значущого емоційної напруги: «імпульсивність у поведінці (іноді з елементами ворожості та конфліктності), проблеми планування процесів, прогнозування їх результату, корекції стратегії поведінки, невиправдана завзятість», «прагнення приховувати від оточуючих свої переживання та спонукання у зв'язку з проблемною ситуацією, страх саморозкриття, надмірна вимогливість до себе, що призводить до надконтролю поведінки», призводить до невиправданої самокритики, переживання почуття провини, сорому і незадоволеності собою. Зазначимо, що для більшості випробуваних, що переживають кризу, характерна низька прогностична компетентність.

Низькі результати осіб, які переживають кризу в формуванні стратегій: «планування вирішення проблеми» та «позитивна переоцінка» свідчить про неможливість піддослідних на даний момент цілеспрямовано та планомірно дозволити кризову ситуацію, «за рахунок цілеспрямованого аналізу та опрацювання можливих варіантів поведінки, вироблення стратегії вирішення

проблеми, планування власних дій з урахуванням об'єктивних умов, минулого досвіду та наявних ресурсів».

«Низькі показники формування стратегії позитивної переоцінки», пошук соціальної підтримки, свідчать про неможливість самостійного позитивного переосмислення проблемної ситуації, всі зусилля спрямовані на пошук емоційної підтримки.

Висновки до 3 розділу

Науковою базою став Маріупольський державний університет. У дослідженні взяли участь 30 студентів дистанційної форми навчання віком від 18 до 22 років. Суб'єкти брали участь у дослідженні добровільно і могли відмовитися від участі в будь-який момент.

У кваліфікаційній роботі були використані такі методики:

1. Багаторівневий тест «Адаптивність» (А.Г. Маклаков, С.В. Чермянін).
2. Тест опитувальник депресії (В.А. Жмурова).
3. Тест на стресостійкість (Т. Холмс, Р. Раге).
4. «Методика діагностики тривожності» (Д. Тейлор).
5. Опитувальник «Способи справляючої поведінки» (Р. Лазарус).

Усі обрані психодіагностичні методики відповідають гіпотезі та завданням дослідження, відповідають віковій категорії респондентів і дозволяють реалізувати визначену емпіричну складову мети дослідження.

Дослідження індивідуальних показників емоційних станів (настрій, реакція на стресові ситуації, особистісна та ситуативна тривожність, агресивність, фрустрація), що визначають динаміку ставлення до навчальної діяльності у ВНЗ до та під час сесій в умовах військового стану.

Випробувані перебуваючи в кризовому стані часто не схильні робити досить активних, конструктивних зусиль зміни складної ситуації і не мають яскраво вираженої здатності активного протистояння труднощам та стресогенному впливу, більше схильні до використання деструктивних способів подолання кризи. Таким чином, багатство емоційних станів проявляється у вигляді настроїв, афектів, стресів, фрустрацій. Учбовий стрес – це подія в навчальній діяльності студентів-заочників, яка охоплює період від підготовки до іспиту до післяекзаменаційного періоду, а також в умовах війни, психологічні та поведінкові реакції суб'єктів у даний час, що відображають внутрішній стан тривожності до складання іспитів або його зняття. В результаті емпіричного дослідження висунута нами гіпотеза про

значне емоційне потрясіння студентів під час екзаменаційної сесії знайшла статистичне підтвердження.

ВИСНОВКИ

Отже, вивчивши наукову психологічну літературу, можна зробити такий висновок, що існує безліч причин, які можуть призвести до стресу в житті учня. У свою чергу, стрес призводить до різних наслідків, які негативно позначаються на стані здоров'я учнів.

Таким чином, узагальнюючи результати аналізу теоретичного матеріалу, ми можемо говорити про те, що:

1. Стрес – «стан психічного напруження, що у людини у процесі діяльності у найскладніших, важких умовах, як і повсякденні, і за особливих обставин»;

2. Основна індивідуальна характеристика змісту стресу - адаптація (стресостійкість). Стресостійкість - «властивість особистості, що забезпечує гармонійне відношення між усіма компонентами психічної діяльності в емоціогенній ситуації і, тим самим, сприяє успішному виконанню діяльності»;

3. Механізмами психологічної адаптації людини за умов стресу є копінг-стратегії. Вирізняють кілька рівнів узагальненості того, що робить індивід, щоб подолати стрес: копінг дії, копінг стратегії, копінг-стилі, копінг-поведінка;

4. Навчальний стрес – це стан, який характеризується сильним перенапруженням тіла, зниженням емоційного та інтелектуального потенціалу, що веде в перспективі до психосоматичних захворювань та зупинки особистісного зростання учня.

Навчальна діяльність має структурно-системний характер. Система – це єдність компонентів та його взаємозв'язків. Психологічна структура – це будову та властивість тих стійких чинників, які у умовах виконання завдання організації навчальної діяльності. Структура включає:

1. Компоненти діяльності, без яких вона неможлива. Сюди входять завдання та цілі діяльності; її предмет, способи прийняття рішення та виконання; дії контролю та оцінки діяльності.

2. Взаємозв'язок між зазначеними компонентами. Взаємопов'язані можуть бути дії, операції, елементи функціональної організації, оперативні системи відображення тощо.

3. Динаміка встановлення зазначених взаємозв'язків. Залежно від регулярності активізації зв'язків формуються симптомокомплекси психічних процесів, функціонально важливих властивостей.

Усі структурні елементи пов'язані численними зв'язками. Елементи структури – умовно неподільні частини. Будь-яка структура забезпечує реалізацію якогось функціонального якості, заради якого вона і була створена, тобто своєї основної функції (наприклад, система освіти створена, щоб реалізувати функцію навчання). Функція - це процес здійснення певного результату. Поєднання структури та функції призводить до утворення системи.

Науковою базою став Маріупольський державний університет. У дослідженні взяли участь 30 студентів дистанційної форми навчання віком від 18 до 22 років.

В результаті емпіричного дослідження адаптаційних можливостей студентів в умовах війни у процесі дослідження нами було виявлено:

1. Результати діагностики показників рівня депресії та тривожності свідчать про те, що у представників експериментальної групи випробуваних вони знаходяться на найвищому рівні.

2. Рівень стресостійкості в обох підгрупах знаходиться на пороговому рівні і свідчить про те, що людина у кризі змушена більшу частину своєї енергії та ресурсів витратити на боротьбу з негативними психологічними станами, що у процесі стресу.

3. Результати діагностики показників адаптивності свідчать про те, що випробувані мали низький рівень поведінкового регулювання та особистісного адаптаційного потенціалу.

4. Результати проведеної діагностики формування копінг-стратегій у людей, які перебувають у стані кризи, свідчать про те, що у піддослідних із

групи розвинені деструктивні стратегії поведінки в кризовій ситуації (конфронтація, дистанціювання, уникнення). Були виявлені статистично значущі різниці між показниками формування копінг-стратегій: конфронтаційний копінг, ухвалення відповідальності.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абабков В. О. Адаптація до стресу: основи теорії, діагностики, терапії. Харків: Нове слово, 2014. 168 с.
2. Александрова Ю. А. Стани психічної дезадаптації та їх компенсація. Луганськ: Вид-во «Ноулідж». 2018. 274 с.
3. Атаманчук Н.М. Хендмейд – спосіб підвищення стресостійкості особистості. Актуальні проблеми психології: збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. 2020.Том. XI. Вип. 21. С. 6-23.
4. Аршава І.Ф. Емоційна стійкість людини та її діагностика: Монографія. – Д.: Вид во ДНУ, 2016. – 336 с.
5. Бех І. Д. Виховання особистості : У 2 кн. Кн.1: Особистісно орієнтований підхід : теоретико-технологічні засади : Навч.-метод.видання / Іван Дмитрович Бех – К.: Либідь, 2018. – 280 с.
6. Бех І. Д. Виховання особистості : У 2 кн. Кн.2 : Особистісно орієнтований підхід : науково-практичні засади : Навч.-метод. посібник / Іван Дмитрович Бех – К.: Либідь, 2018. – 344 с.
7. Богданов С. О. Підготовка вчителів до розвитку життєстійкості/стресостійкості у дітей в освітніх навчальних закладах : навч.метод. посіб. / Богданов С. О. та ін. ; заг. ред.: Чернобровкін В. М., Панок В. Г. — Київ : Унів. видавництво ПУЛЬСАРИ, 2017. — 208 с.
8. Варданын Б. Х. Механізми саморегуляції емоційної стійкості. Дніпро: Фонд «Університетська книга», 2018. 380 с.
9. Вікова і педагогічна психологія: навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / уклад.: О. В. Скрипченко, Л. В. Долинська, З. В. Огороднійчук та ін. – К.: Каравела, 2017 – 418 с.
10. Дяченко М. І. Про підходи до вивчення емоційної стійкості. Вісник ХНПУ ім. Г. С. Сковороди. Психологія. – Харків, 2014. – Вип. 47. – С. 112–121.

11. Зінченко В. О. Створення комплексу педагогічних умов для підвищення ефективності формування професійної спрямованості. Вісник ЛНПУ. 2017. №. 12. С. 70-79.
12. Зінченко С. М. Патопсихологія. Методики дослідження: метод. посібник. Київ, 2018. 101 с.
13. Зінченко С. М. Медична психологія: навч. посібник. Київ, 2019. 64 с.
14. Капінус О.С., Грицевич Т.Л. Діагностика індивідуально-психологічних властивостей особистості: Навчально-методичний. Львів: НАСВ, 2016. 181 с.
15. Кириленко Т. С. Психологія: емоційна сфера особистості: навч. посіб. Київ: Либідь, 2017. 256 с.
16. Коваленко В. В. Психологічні особливості стресостійкості вчителів старших класів. Актуальні проблеми порівняльної педагогіки та історії педагогіки. 2015. Вип. 4. С. 217.
17. Кокур О. М. Оптимізація адаптаційних можливостей людини: психофізіол. аспект забезпечення діяльності: монографія. Київ: Міленіум, 2014. 265 с.
18. Коц С.М. Вікова фізіологія та вища нервова діяльність. Начальний посібник. Харків: ХНПУ, 2020. 228с.
19. Корнієнко І. О. Стратегії копінг-поведінки особистості в ситуації неуспіху: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: спец. 19.00.07. Київ, 2017. 20 с.
20. Корольчук М. С. Соціально-психологічне забезпечення діяльності в звичайних та екстремальних умовах: навч. посіб. для студ. ВНЗ. Київ: Ніка-Центр, 2019. 580 с.
21. Крайнюк В. М. Механізми формування стресостійкості особистості. Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України / за ред. С.Д. Максименка. Київ, 2014. Вип. 7. Т. 6. С. 155–162.

22. Крайнюк В. М. Психологія стресостійкості особистості: монографія / В. М. Крайнюк. – К.: Ніка-Центр, 2017. – 432 с
23. Крикун Г. Афективна толерантність. Журнал практичної психології та психоаналізу. 2021. № 4. С 14-21.
24. Ларіна Т. О. Роль життєстійкості в оптимізації самоздійснення особистості. Наукові студії із соціальної та політичної психології: зб. ст. / ред. рада: М. М. Слюсаревський, В. Г. Кремень, С. Д. Максименко та ін.. Київ: Міленіум, 2020. Вип. 24 (27). С. 137–141.
25. Лембрик Л. Специфіка міжособистісної і міжгрупової взаємодії в умовах праці. Соціальна психологія. 2018. №. 5. С. 68-80.
26. Макаренко С. Методи і способи психологічного захисту особистості в умовах екстремальних ситуацій. Проблеми екстремальної та кризової психології. 2013. №. 14 (1). С. 202-210.
27. Марищук В. Л. Поведінка та саморегуляція людини в умовах стресу: навч. посіб. Львів: НАСВ, 2021. 263 с.
28. Мельник Н.М. Психологічний аспект формування стресостійкості особистості. Вісник Одеського національного університету. Психологія. – 2016. Т. 21. №. 3 (41).
29. Никончук Н. О. Психологічні захисні механізми. Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. 2021. №. 7. С. 395–481.
30. Наукове мислення: Збірник статей учасників вісімнадцятої всеукраїнської практично-пізнавальної інтернет-конференції «Наукова думка сучасності і майбутнього», (28 лютого по 11 березня 2018р.). Дніпро, 2018. 90с.
31. Неловкіна О.А. Психологічні умови формування професійної спрямованості студентів. Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка. 2020. Ч. 1. № 10 (197). С. 12-21.
32. Ортинський В.А. Педагогіка вищої школи: навчальний посібник для вузів. Київ: ЦУЛ, 2019. 471 с.

33. Овсяннікова Я.О. Соціально-психологічний тренінг як засіб відновлення психологічної стійкості рятувальників МНС України: Автореф. дис. канд. психол.наук. 19.00.09 / НУЦЗУ. – 2020. – 19 с.
34. Панок В.Г. Прикладна психологія. Теоретичні проблеми: монографія. Київ: Ніка-Центр, 2017. 188с.
35. Поліщук В. М. Вікова та педагогічна психологія (програмні основи, змістові модулі, інформаційне забезпечення) : Навчально-методичний посібник / Валерій Миколайович Поліщук – Суми : ВТД «Університетська книга», 2017. – 330 с.
36. Проблеми професійного становлення особистості: збірник тез доповідей Всеукраїнської науково-практичної конференції, 17-18 травня 2018 р., Мукачево / Ред.кол.: Т.Д.Щербан (гол.ред.) та ін. Мукачево: Вид-во МДУ, 2018. 182 с.
37. Протасенко О. Ф. Дослідження психофізіологічних показників функціонального стану людини за дії стресогенних факторів. Вісник Харківського національного автомобільно-дорожнього університету: зб. наук. пр. Харків: Харк. нац. автомоб.-дор. ун-т, 2018. Вып. 21. С. 70–74.
38. Психологічна допомога: від кризи до ресурсу. Матеріали III Всеукраїнського науковопрактичного форуму (21–26 квітня 2020 року, м. Суми) / за заг. ред. А. В. Вознюк. Суми: НВВ КЗ СОШПО. 2020. 182 с.
39. Раєвська Я. М. Комунікативна компетентність як засіб підвищення стресостійкості особистості. TheUnityofScience: InternationalScientificPeriodicalJournal. 2015. №. 4. С. 80-82.
40. Ропай О. С. Емоції і культура спілкування. Полтава: Довкілля, 2021. 245 с.
41. Розов В.І. Адаптивні антистресові психотехнології / В.І.Розов. – К.: Кондор, 2015. – 278 с. 28.
42. Роман К. Д. Механізми формування стресостійкості особистості / К. Д. роман // Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка

АПН України / за ред. С.Д. Максименка. – К., 2014. – Т.6. – вип. 7. – С. 155–162.

43. Савчин М. В. Педагогічна психологія: навчальний посібник / Мирослав Васильович Савчин. – К.: Академвидав, 2017. – 481с.: іл. – (Серія Альма матер).

44. Семиченко В. А. Психологія педагогічної діяльності: навч. посібник / В. А. Семиченко. – К.: Вища школа, 2014. – 335 с.

45. Сергеев І. С. Психологічні основи діяльності особистості: навч. посіб. Київ: Рута, 2014. 245 с.

46. Сергєєнкова О.П. Педагогічна психологія. Київ: Центр учбової літератури. 2018. 201 с.

47. Сікорська Л. Б., Вовк Л. П., Волотовська Я. В. Психологічні умови стресостійкості майбутніх фахівців системи спеціальної освіти. Молодий вчений. 2017. №. 5. С. 223-226.

48. Собченко О. М. Здібності у структурі емоційного інтелекту як фактор формування особистості. Наука. Релігія. Суспільство. 2020. № 4. С. 16-20.

49. Сподін Л.А. Педагогічні умови формування професійної спрямованості студентів менеджерів: дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.04. Київ, 2021. 180 с.

50. Тихолаз С.І. Професійна спрямованість як психолого-педагогічне поняття. Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету ім. М.Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія. – Вінниця: ПП “Едельвейс і К”, 2017. Випуск 21. С. 265-269.

51. Титаренко Т. М. Профілактика порушень адаптації молоді до повсякденних стресів і кризових життєвих ситуацій: навч. посіб. / Національна академія педагогічних наук України, Інститут соціальної та політичної психології; за наук. ред. Т. М. Титаренко. –К. : Міленіум, 2021. – 272 с.

52. Чебикін О.Я., Павлова І.Г. Становлення емоційної зрілості особистості. Одеса: СВД Черкасов, 2019. 238с.
53. Черпіта М. М., Гурич А. Ю., Джеджула О. М. Стресостійкість. Наукові записки Вінницького національного аграрного університету. Сер.: Соціально-гуманітарні науки. 2021. №. 2. С. 202-208.
54. Шаран Ю. В. Психофізіологічні детермінанти стресостійкості особистості / Ю. В. Шаран // Актуальні проблеми психології. Том V: Психофізіологія. Психологія праці. Експериментальна психологія: зб. наук. праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / за ред. С.Д. Максименка. – К.: ДП «Інформаційно аналітичне агенство», 2017. – вип. 7. – С. 143–148.
55. Щербакова Д. К. Розвиток професійної спрямованості студентів вищих навчальних закладів. Вісник Дніпропетровського національного університету імені Олеся Гончара. 2019. № 6. С. 45-53.
56. Afifi M. GenderdifferencesinmentalhealthSingapore // Med. J. – 2007. - № 48 (5). – P. 385 – 390.
57. Addis M.E., Mahalik J.R. Men, masculinity, andthecontextsofhelpseeking. //Am. Psychol. – 2003. - № 58(1). - P. 5-14.
58. Brown W.W., Sandberg K. Introduction: genderandkidneydisease // Adv. Ren. ReplaceTher. – 2003. - №10. – P. 102 – 114.
59. Kajantie E, Phillips D.I. Theeffectsofsexandhormonalstatusonthephysiologicalresponsetoacute psychosocial stress // Psychoneuroendocrinology. - 2006. - № 31(2). - P. 151-178.

Додатки

Додаток 1

Методики дослідження

1. «Багаторівневий особистісний опитувальник «Адаптивність» (МЛОАМ) (А.Г. Маклакова та С.В. Чермяніна)»

Шкали: адаптивні здібності, нервово-психічна стійкість, комунікативні особливості, моральна нормативність.

Тест складається із 165 питань, є потужною професійною методикою та надає безліч інформації, завдяки якій можна прискорити адаптацію. Діагностика адаптивності проводиться за такими параметрами: комунікативні особливості, нервово-психічна стійкість, моральна нормативність.

2 Тест «Опитувальник депресії» (В.А. Жмуров).

Методика призначена для діагностики рівня виразності (глибини, тяжкості) депресивного стану людини, головним чином тужливої чи меланхолійної депресії, на момент обстеження та складається з 44 питань. Методика враховує шість депресивних станів: апатію, гіпотимію, дисфорію, розгубленість, тривогу, страх.

Шкали: рівень депресії.

Методика виявляє депресивний стан (головним чином тужливої чи меланхолійної депресії). Вона дає можливість встановити тяжкість депресивного стану на даний момент.

Інструкція до тесту: читайте кожну групу показань (їх 44) та вибирайте відповідний варіант відповіді – а, b, с або d.

Ключ до тесту

Відповіді переводять у бали за наступною схемою:

Відповідь а b c d

Бал 0 1 2 3

Обробка та інтерпретація результатів тесту

Визначається сума балів відповідно до ключа (рівні депресії):

- 1-9 – відсутність (незначний прояв);
- 10-24 – мінімальний прояв;
- 25-44 – легкий прояв;
- 45-67 - помірний прояв;
- 68-87 - виражений прояв;
- 88 і більше – глибоке прояв» [5].

3. Тест на стресостійкість (Т. Холмса та Р. Раге)

Тест складається з 43 питань та діагностує стресостійкість та соціальну адаптацію.

Інструкція: згадайте події, які трапилися за останній рік, і підрахуйте загальну кількість очок, що заробили. Якщо будь-яка ситуація виникала у вас частіше одного разу, то отриманий результат слід помножити на цю кількість разів.

Обробка проводиться у формі складання балів подій, які були присутні в житті тестованого за останній рік.

Загальна сума балів:

- менше 150 – великий ступінь опірності стресу,
- 150–199 – високий ступінь опірності стресу,
- 200–299 - пороговий ступінь опірності стресу,
- 300 і більше - низька (ранимість) ступінь опірності стресу [5].

4. Методика діагностики тривожності (Д. Тейлор).

Шкала прояву тривожності (Manifest Anxiety Scale, MAS) – особистісний опитувальник. Призначений для виміру проявів тривожності. Шкала «прояви тривожності» (Manifest Anxiety Scale, MAS) – особистісний опитувальник.

Інструкція до тесту: вам пропонується ознайомитися з набором висловлювань щодо рис характеру. Якщо ви згодні із твердженням, відповідайте «Так», якщо не згодні – «Ні». Довго не замислюйтесь, важлива перша відповідь, що прийшла вам в голову.

Ключ до тесту

Підраховується кількість відповідей випробуваного, які свідчать про тривожність.

Відповіді «Так» на висловлювання: 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50.

Відповіді «Ні» на висловлювання: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13.

Відповіді, що збігаються з ключем оцінюються в 1 бал. Кількість балів підсумовується.

В результаті підраховується сумарна оцінка за шкалою тривоги:

40 - 50 балів розглядається як показник дуже високого рівня тривоги;

25 - 40 балів свідчить про високий рівень тривоги;

15 – 25 балів середній (з тенденцією до високого) рівень тривоги;

5 - 15 балів середній (з тенденцією до низького) рівню тривоги;

0 - 5 балів низький рівень тривоги [5].

5. Опитувальник «Способи влаштовуючої поведінки» (Р. Лазаруса).

Методика призначена для визначення копінг-механізмів, способів подолання труднощів у різних сферах психічної діяльності, копінг-стратегій. Опитувальник складається з 50 тверджень, що групуються у 8 шкал: конфронтаційний копінг, дистанціювання, самоконтроль, пошук соціальної підтримки, прийняття відповідальності, втеча-уникнення, планування вирішення проблеми, позитивна переоцінка.

Ключ до тесту

«Конфронтаційний копінг» пункти: 2, 3, 13, 21, 26, 37.

«Дистанціювання» пункти: 8, 9, 11, 16, 32, 35.

«Самоконтроль» пункти: 6, 10, 27, 34, 44, 49, 50.

«Пошук соціальної підтримки» пункти: 4, 14, 17, 24, 33, 36.

«Прийняття відповідальності» пункти: 5, 19, 22, 42.

«Втеча-уникнення» пункти: 7, 12, 25, 31, 38, 41, 46, 47.

«Планування вирішення проблеми» пункти: 1, 20, 30, 39, 40, 43.

«Позитивна переоцінка» пункти: 15, 18, 23, 28, 29, 45, 48.

1. У адаптації Т.Л. Крюкової, Є.В. Куфтяк. Підраховуємо бали, підсумовуючи за кожною субшкалою:

«ніколи - 0 балів»;

«рідко - 1 бал»;

«іноді – 2 бали»;

«часто – 3 бали».

2. Обчислюємо за формулою: $X = \text{сума балів} / \text{max бал} * 100$

Максимальне значення щодо питання, яке може набрати випробуваний 3, а з усіх питань субшкали максимально 18 балів.

Підрахунок балів:

0-6 - низький рівень напруженості, говорить про адаптивний варіант копінгу;

7-12 - середній, адаптаційний потенціал особистості в прикордонному стані;

13-18 - висока напруженість копінгу, свідчить про виражену дезадаптацію [5].