

ПСИХОЛОГІЯ СТРЕСОСТІЙКОСТІ
СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ

УДК: 159.944.4-026.564: 37.091.212

ББК 88.3

Рекомендовано Вченою радою Національного університету біоресурсів і природокористування України (протокол № 4 від 28.11.2018)

Рецензенти:

Кокун О. М. – доктор психологічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України, заступник директора Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України з науково-інноваційної роботи

Радчук Г. К. – доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри практичної психології Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка

Малихін О. В. – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри романо-германських мов і перекладу Національного університету біоресурсів і природокористування України

П86 Психологія стресостійкості студентської молоді / Л. Афанасенко, І. Мартинюк, Л. Омельченко, А. Шамне, В. Шмаргун, С. Яшник / За заг. ред. В. Шмаргуна. К.: Видавничий центр НУБіП України, 2018. 198 с.

У монографії представлено результати дослідження проблеми психологічного впливу соціальних трансформацій у сучасному суспільстві на особистість. Розглядаються актуальні питання психології освітнього середовища та психології студентського віку. Особливу увагу приділено вивченню стресостійкості у структурі особистості студента. Запропоновано шляхи розвитку стресостійкості особистості в умовах закладів вищої освіти.

Видання рекомендоване науково-педагогічним працівникам закладів вищої освіти, психологам, магістрам спеціальностей «Психологія», «Педагогіка вищої школи», а також усім, хто цікавиться проблемами психології.

ISBN

УДК 159.944.4-026.564: 37.091.212
ББК 88.3

ЗМІСТ

Передмова		4
Розділ перший	ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ СОЦІАЛЬНИХ ТРАНСФОРМАЦІЙ У СУЧАСНОМУ СУСПІЛЬСТВІ ТА ЇХ ВПЛИВ НА ОСОБИСТІТЬ	5
	1.1. Радикалізм соціально-культурних трансформацій та зміна соціальної ситуації розвитку сучасної студентської молоді (<i>А. Шамне</i>).....	5
	1.2. Психологічні реакції особистості на стресогенні події (<i>Л. Омельченко</i>).....	18
Розділ другий	ПСИХОЛОГІЯ ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА.....	29
	2.1. Освітнє середовище як чинник розвитку стресостійкості особистості (<i>Л. Омельченко</i>).....	29
	2.2. Взаємодія суб'єктів освітнього простору у контексті вимог сучасного суспільства (<i>І. Мартинюк</i>).....	49
Розділ третій	ПСИХОЛОГІЯ СТУДЕНТСЬКОГО ВІКУ.....	55
	3.1. Психологічні особливості студентського віку (<i>І. Мартинюк</i>)	55
	3.2. Особистісні та міжособистісно-стильові детермінанти копінг- поведінки студентів у стресових ситуаціях (<i>А. Шамне</i>).....	65
Розділ четвертий	СТРЕСОСТІЙКІСТЬ У СТРУКТУРІ ОСОБИСТОСТІ СТУДЕНТА	82
	4.1. Внутрішні чинники формування і розвитку стресостійкості особистості (<i>Л. Омельченко</i>).....	82
	4.2. Стресостійкість та індивідуально-психологічні особливості студентської молоді (<i>І. Мартинюк</i>).....	97
	4.3. Емпіричний досвід діагностування мотиваційного комплексу студентів як основи розвитку їх стресостійкості (<i>Л. Афанасенко</i>).....	108
	4.4. Психологічний захист студентської молоді в системі педагогічної взаємодії (<i>С. Яшиник</i>).....	119
Розділ п'ятий	РОЗВИТОК СТРЕСОСТІЙКОСТІ ОСОБИСТОСТІ В УМОВАХ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ.....	140
	5.1. Стресостійкість та особливості адаптації студентів- першокурсників до умов навчання у закладах вищої освіти (<i>А. Шамне</i>).....	140
	5.2. Формування стресостійкості студентів в умовах розвиваючого соціального середовища (<i>В. Шмаргун</i>).....	149
	5.3. Розвиток стресостійкості особистості у контексті психолого- педагогічного супроводу під час навчання у закладі вищої освіти (<i>І. Мартинюк</i>).....	173
	5.4. Розвиток стресостійкості студента у контексті соціально- психологічного забезпечення професійного навчання (<i>Л. Афанасенко</i>).....	185

Передмова

Перед наукою третього тисячоліття, особливо такими її царинами як: медицина, психологія, педагогіка – постає проблема підвищення життєздатності людини.

Нині здобутки цивілізації часто шкодять як довкіллю, так і людям. Значна кількість дорослих почувається розгубленою, беспорядною від усвідомлення власної незначущості, меншовартості. Ще виразніше така тенденція проявляється в молодіжному середовищі, серед школярів і студентів. Особливої значущості набувають проблеми адаптації, які ставлять перед психологією низку питань, відповіді на які ще не знайдені. Розв'язанню одного з них – розвитку стресостійкості особистості в умовах освітнього середовища – присвячено цю монографію.

Давно відомим фактом є можливість особистості свідомо впливати на духовне та фізичне здоров'я. Саме вивченню таких механізмів впливу й присвячене наше дослідження. Принципи соціальної взаємодії сучасного українського суспільства суттєво впливають на оволодіння неоднозначними поведінковими патернами дітьми та молоддю. Подолання таких небезпечних явищ: булінг, наркоманія, підліткова злочинність – не можливе без вивчення внутрішніх чинників поведінки, світоглядних переконань молодих людей.

У дослідженні увагу зосереджено на особливостях освітнього середовища, у якому розвивається та закріплюється стресостійкість, перетворюючись на особистісну характеристику студента. У контексті розбудови розвивального освітнього середовища в монографії проаналізовані особливості адаптаційних механізмів студентів закладів вищої освіти.

Сподіваємось, що наша наукова праця сприятиме підвищенню загальної ефективності не тільки студентів, а й усіх, хто переживає непрості життєві ситуації. Розуміння природи екзистенціальних загроз і механізмів психологічного захисту людини є не тільки теоретичною проблемою, а й базовою потребою особистості у повсякденному житті.

Розділ перший

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ СОЦІАЛЬНИХ ТРАНСФОРМАЦІЙ ТА ЇХ ВПЛИВ НА ОСОБИСТІТЬ

1.1. Радикалізм соціально-культурних трансформацій та зміна соціальної ситуації розвитку сучасної студентської молоді

А. Шамне

Радикалізм соціальних трансформацій та інформаційно-техногенна революція є макрочинниками розвитку особистості. Сучасні реалії суспільного розвитку світу та України зумовлюють появу нових психологічних тенденцій розвитку нового покоління молоді як соціальної, історичної, вікової групи. Студенти закладів вищої освіти є типовими представниками цієї групи. Аналіз психологічних особливостей сучасної української молоді та знання психосоціальних тенденцій її розвитку створює передумови для соціальних прогнозів, для розробки науково обґрунтованих соціальних і психолого-педагогічних проектів, у тому числі на базі освітніх і виховних установ.

На жаль, сучасні соціально-психологічні дослідження не враховують потужні соціальні та культурні трансформації сучасності і сутнісні зміни соціально-психологічних характеристик сучасної молоді як представників юнацького віку. Тому наша *мета* полягала у дослідженні психологічних особливостей сучасної студентської молоді крізь призму, по-перше, потужних соціально-культурних змін у світі, по-друге, з урахуванням нової соціальної ситуації розвитку цього віку.

У ХХ ст. культура і особистість набувають яскраво вираженої якості безперервних змін, коли на тлі процесів диференціації та індивідуалізації життя, життєвий світ змінюється на очах одного покоління. Йдеться про сукупність постіндустріальних зрушень та соціокультурних трансформацій:

– глобалізація, технологізм та становлення техногенної цивілізації,

комп'ютерна революція;

- масова маргіналізація населення, розмивання меж інституалізації у суспільстві, зростання напруженості;
- відкрите суспільство, плюралізація та інформатизація суспільства, розвиток новітніх засобів масової комунікації;
- деідеологізація, дегуманізація життя, внутрішня трансформація цінностей суспільства;
- загальне підвищення динамічності, невизначеності й одночасно розширення можливостей (інформативних, контактних, використання різного роду технічних та інших засобів) тощо.

Біфуркаційні моменти соціокультурного переходу, які зачіпають усю глибину структурно-змістовних характеристик стану соціуму (нові норми діяльності, відносин, цілей), супроводжуються істотними трансформаціями культурної та економічної систем, що приводить до «модернізації образу життя» та культури. Інформаційно-техногенна детермінація людського життя призводить до якісних змін культурного стану та до формування *нового типу людини*, основними якостями якої є втрата фізіологічної та психічної стійкості, спеціалізація у професійній сфері, індивідуалізація та згасання колективістських почуттів тощо [3].

Радикалізм соціальних трансформацій змушує дослідників звертатися до проблеми змін у психології людей, до яких призводять постіндустріальні зрушення та культурно-інформаційний розвиток суспільства (Г. М. Андреева, А. С. Зубенко, В. О. Ільїн, Т. Д. Марцинковська, Е. В. Галажинський, І. М. Протиборська, О. В. Толстих та ін.). У сучасних проблемно-орієнтованих дослідженнях показано вплив соціально-економічних умов та кризових явищ у суспільстві на життя та розвиток сучасної молоді (І. С. Булах, Н. К. Вічалковська, С. Г. Вершловський, Я. О. Гошовський, Л. В. Долинська, В. О. Татенко, Н. Ю. Максимова, Л. А. Регуш, Т. М. Кириченко, Т. В. Комар, Н. В. Соловйова, С. М. Хоружий, Д. Штурцбехер та ін.). Фактологічний матеріал цих досліджень беззаперечно доводить, що життя сучасної молоді стало іншим

порівняно з докризовим періодом 60 – 80-х р.р. минулого століття, причому за різними (не тільки психологічними) показниками.

Учені наголошують на збільшенні свідомого, суб'єктного впливу людства на процес еволюції, трансформацію сутності людини, підсилення значення людської індивідуальності, становлення персональної ідентичності як самомоделювання тощо. Науковці (О. Г. Асмолов, В. Т. Кудрявцев, Е. В. Галажинський) усе частіше говорять про якісне перетворення сутності людини у психоісторичному процесі, що, зокрема, втілюється у прагненні людини до самореалізації, в основі якого лежить факт свідомого втручання людства (людини) у власну еволюцію [1, с. 90]. Історія людського суспільства – це постійний процес розвитку та підсилення людської індивідуальності (О. Г. Асмолов, Н. В. Грішина).

Підтвердженням цього є сучасна трансформація соціокультурного канону особистості. Історики, культурологи, соціологи та філософи велику увагу приділяють проблемі *трансформації типу особистості* на певному часовому відрізку. Наголошується, що соціокультурний контекст передбачає радикальну видозміну нормативного канону особистості, яка є суб'єктом діяльності. Йдеться про перехід від людини, жорстко визначеної у своєму соціальному житті тим або іншим соціокультурним контекстом, до особистості, яка обирає (значною мірою автономно) власну рольову, статусну, культурну, світоглядну та іншу належність.

Філософи стверджують, що на межі другого та третього тисячоліть людство потрапило в «точку біфуркації», яка стає межею між двома глобальними стадіями розвитку: стадією спонтанного та стадією усвідомлюваного розвитку, на якій суспільна свідомість включається в самоорганізацію, надаючи еволюції свідомий характер. Прагнення людини до самореалізації, самоактуалізації є ознаками активної участі людини в здійсненні культурно-еволюційного процесу. Зростає роль суб'єктивного фактора в реалізації людиною своїх сутнісних (трансцендентних, позанормативних, нададаптивних) сил та масове усвідомлення можливості їх

включення в еволюцію як на рівні окремої людини (онтогенез), так і на рівні людства (філогенез). Формується уявлення про людину як психологічну систему, яка здатна до самоорганізації, володіє ресурсами організації саморуху та здатністю створювати фактори, в опорі на які вона може формувати директиву саморозвитку та самореалізації, тобто бути причиною самої себе. У контексті онтогенезу час *становлення цих сутнісних (родових) сил* поступово зсувається на все більш ранні періоди онтогенезу (згадаймо ідеї появи дітей-індіго).

Діалектика поступального розвитку людства також виявляється на філософсько-історичному рівні аналізу ідентичності. Якщо до ХХ ст. формування персональної ідентичності відбувалося в рамках релігії, нації, етносу й держави, то на початку ХХ ст. персональна ідентичність стала проблемою окремої людини. Виникла ідеологія будівництва життя як власного витвору. Разом із модернізмом в культуру прийшло і поняття «самомоделювання» (Greenblatt, 1980), ідентичність стала розглядатися як утворення варіативне й невизначене, як результат власного вибору, конструювання, синтезу різних ролей, що іноді взаємно виключають одна одну. «Коли зовнішні опори відсутні, індивіди і співтовариства мають можливість моделювати свої власні ідентичності» [5, с. 139]. Культурними засобами такого конструювання стають культура в цілому, література, історія тощо.

Спосіб буття та розвитку людини по своїй природі тісно пов'язаний з соціокультурною ситуацією певного часу та простору, та не може бути адекватно зрозумілий та описаний поза неї. Розглянуті процеси (інформаційно-техногенна революція, трансформація сутності людини тощо) дозволяють говорити про *суттєві зміни соціальної ситуації розвитку* сучасної молоді у ХХІ ст.

Це, враховуючи проаналізовані культурно-історичні та суспільні чинники, пов'язано зі *змінами способу впливу соціального на розвиток особистості*, руйнуванням традиційних форм її становлення, що

підсилюється в умовах становлення ідентичності в її віртуальному (у мережі Інтернет) варіанті. Поступово руйнуються старі уявлення щодо зв'язків між поколіннями, втрачаються колишні форми трансляції культури від покоління до покоління тощо. Становлення особистості відбувається в мінливому світі, який стрімко змінюється протягом життя одного покоління.

Аналізуючи найбільш значущі сфери суспільного життя, що позначаються на психічному розвитку сучасної молоді, Ф. Райс виокремлює такі:

- 1) технологічні і соціальні зміни в умовах інтенсивного технічного прогресу, що спричиняють віддалення стандартів минулого від сьогодення, невизначеність і непередбачуваність майбутнього, послаблення ролі сім'ї, несталість переконань, цінностей, загальноприйнятих стандартів, подовжується період залежності підлітків від батьків;
- 2) урбанізація і ріст передмістя, що ускладнюють міжособистісні стосунки, зумовлюють роз'єднання членів сім'ї;
- 3) меркантильність (знецінювання вищих цінностей на фоні пріоритетності матеріальних потреб), споживацькі інтереси;
- 4) засоби масової інформації, що моделюють інформаційне середовище суспільства і обумовлюють пасивне споживання медіа – продукції підлітками;
- 5) соціальна і емоційна напруженість, що виникає в умовах загрози особистій безпеці під впливом соціальних стресорів (війни, тероризм, катастрофи тощо);
- 6) негаразди у сім'ї, що спричиняють емоційні переживання підлітків із приводу сварок і розлучення батьків, повторного шлюбу, насилля у родині;
- 7) життєві події і пов'язані із ними стреси: невдачі у школі, залежність від алкоголю, наркотиків, комп'ютерних ігор, зміни місця проживання тощо [4, с. 30-41].

Сьогодні у всіх частинах світу, об'єднаних електронною комунікативною мережею, у молоді виникає спільність такого досвіду, якого ніколи не було і не буде у старших поколінь. І навпаки, старше покоління ніколи не побачить в житті молоді повторення свого безпрецедентного досвіду змін ХХ ст. Цей розрив між поколіннями абсолютно новий, він є глобальним і всезагальним. Можна, у зв'язку з унікальністю сучасної соціокультурної ситуації, говорити про феномени «психосоціальної акселерації» молоді.

Унікальність сучасної соціальної ситуації розвитку молодого покоління полягає і в тому, що на відміну від традиційних (постфігуративних, за визначенням М. Мід) культур, суспільство (дорослі) вже не може озброїти молоде покоління готовою системою спеціалізованих умінь і знань, необхідних для повноцінного виконання суспільно-трудових діяльностей, повноцінної адаптації та соціалізації.

Поряд із цим, звертає на себе увагу швидке пристосування юнацької свідомості до змін соціального середовища, наприклад, прийняття ідей прав дитини, генної інженерії, сурогатного материнства, «штучного інтелекту», трансформації гендерних ролей, розповсюдження «комп'ютерної картини світу» тощо. Ця динамічність змін свідомості як особливість даної соціально-демографічної групи, підтверджується дослідженнями останніх років. Молодь змінюється швидше, ніж уявлення про неї, а отже, необхідні оперативні сучасні дослідження цієї групи в контексті нового бачення її ролі та значення в розвитку суспільства.

Специфіка інтелектуального, афективного, соціального розвитку юнацтва ХХІ ст. (порівняно з ХХ ст.) досить різнопланова. Наприклад, засвоєння соціальних норм молоддю відбувається не тільки в контактах з дорослими, але і в межах інформації, яка поступає з екранів телевізора, Інтернету, книжок, журналів, газет, різнопланового спілкування з ровесниками тощо. У зв'язку з розвитком інформаційних технологій і мас – медіа та в умовах «пресингу» великого потоку інформації, молодь має доступ

до абсолютно різних зразків поведінки, різних зразків ставлення до праці та інших людей як у власній країні, так і за кордоном.

Ми спостерігаємо суттєві зміни *шляхів та форм накопичення індивідуального досвіду* сучасною студентською молоддю як віковою групою. Цей процес відбувається, з одного боку, в умовах ослаблення залежності змісту соціального досвіду від місця, що займає людина у суспільстві, із іншого – в умовах постійного залучення в об'єктивно створювану суспільством *ситуації вибору* в умовах плюралізації стилів життя, зміни в картинах світу, зростання розмаїтості життєдіяльності, інформатизації в умовах сучасних цивілізаційно-культурних зрушень тощо. Засвоєння реалістичних форм поведінки ускладнюється такими обставинами як варіативність нових способів розуміння та трактування життя, права та моралі, розширення можливостей (та спокус) соціального життя, які припускають відносність та плюралізм.

Отже, уявлення про розвиток сучасної молоді має складатися у світлі уявлень про людину, яка розвивається в світі, який стрімко трансформується, породжуючи нові феномени або *нові грані вже відомих феноменів*. Тому коріння психологічних особливостей сучасної молоді слід шукати в *єдності процесів онтогенезу, соціогенезу та культурогенезу*, у складній взаємодії особистості, суспільства та культури.

Є підстави вважати, що інформаційно-техногенна революція та трансформація сутності людини впливають на становлення нових сутнісних характеристик молоді XXI століття, яка в умовах системних змін та трансформації ментальності на пострадянському просторі все більше визначає буття суспільства як культурного цілого. Виходячи з цього, конструктивним є погляд на сучасну молодь як феномен, який історично розвивається, змінюється, набуває нових якісних характеристик.

Певну роль у цьому процесі відіграє те, що зазначені докорінні зрушення змінюють способи впливу соціального на розвиток особистості та значною мірою трансформують традиційні форми її становлення. Це

підсилюється в умовах становлення ідентичності в її віртуальному (у мережі Інтернет) варіанті.

М. Мід проаналізувала динаміку культурних змін протягом розвитку людства та виділила *три типи культур*: постфігуративні, кофігуративні та префігуративні.

Для так званих постфігуративних культур характерні повільні та поступові зміни, які мало помітні під час життя однієї людини і навіть одного покоління. Як пише М. Мід, «минуле дорослих стає майбутнім кожного нового покоління» [2, с. 322]. Основними регуляторами індивідуального життя є *традиції, суспільні канони та цінності*, тому екзистенційний вибір та особистісні можливості побудови власної долі відсутні. Люди жили, за виразом М. Мід, з «почуттям тотожності між відомим минулим та очікуваним майбутнім», а збереженню такого типу культур сприяли два чинники – «відсутність сумнівів та відсутність усвідомленості» [2, с. 325].

Для кофігуративних культур характерна орієнтація на модель життя сучасників. Темпи історичних змін збільшуються, і жити за законами дідів уже неможливо. Соціокультурна ситуація стає настільки іншою, що не тільки взірці минулого, але й порівняння з ними стають безглуздими. Однак у кофігуративних культурах поки що не відбувається розриву поколінь та зберігаються *механізми ретрансляції культури від старших до молодших*. Ще зберігається традиційний тип суспільства з жорстко стратифікованою суспільною структурою, в якому доля людини багато в чому визначається вже самою соціокультурною ситуацією її народження. На думку М. Мід, у кофігуративних культурах і діти, і дорослі навчаються, передусім, у своїх однолітків, ровесників. Саме для цих культур характерне підвищення значення юнацьких груп, поява особливої молодіжної культури і, як наслідок – виникнення конфліктів між поколіннями.

М. Мід писала про те, що людство в кінці ХХ ст. поступово входить в *еру префігуративних культур*, коли історичні зміни настільки швидкі, що досвід батьків перестає бути соціокультурною моделлю або хоча б взірцем

порівняння для дітей. Характерним для цього нового часу стає руйнування традиційного суспільства з його жорсткими правилами, встановленими для різних соціальних прошарків та страт, зменшення сили звичаю або культурної норми, та передусім – *кардинальна заміна зовнішніх суспільних, групових регуляторів життя людини її внутрішнім, індивідуальним вибором*. Зовнішня визначеність долі людини змінюється необхідністю власного прийняття життєво важливих рішень та відповідальністю за них. Ознакою префігуративних культур є те, що дорослі навчаються також у своїх дітей.

Значення ідей М. Мід щодо появи префігуративних культур легко усвідомлюється в світлі змін, які відбулися в світі та в нашій країні останнім часом. Вони призвели до послаблення зовнішніх регуляторів поведінки та відповідно до загострення проблеми пошуку ідентичності, власних відповідей людини на екзистенційні питання, власного вибору, побудови власного життя та самореалізації.

Сучасний перехід суспільства в історично новий стан, безумовно (і це підкреслюється у багатьох дослідженнях), змінив систему вікових, соціальних, міжособистісних відносин на різних рівнях. Історично нова структура розстановки людських потенціалів та сил позначилася на поступовій трансформації стосунків між поколіннями (Д. Б. Ельконін, Т.В. Сенько, Д. І. Фельдштейн, М. Мід та ін.).

Цей процес має різні форми та прояви: руйнуються старі уявлення про зв'язки між поколіннями, змінюються соціальні очікування та вимоги до дитини, знижується обізнаність батьків про життя своїх дітей, втрачаються колишні форми трансляції культури від покоління до покоління, відбуваються суттєві зміни у статусі та якості дитинства як соціокультурного явища (Д. Б. Ельконін, С. М. Майорова-Щеглова, М. Мід, В. Т. Кудрявцев та ін.). Специфікою сучасного постіндустріального суспільства є зростаюча швидкість змін, а розрив між культурою різних поколінь все більше підсилюється.

Функціональна сутність молоді полягає у тому, що вона є невідомою частиною суспільства, яка виступає узагальненим суб'єктом багатопланових та різнохарактерних відносин. В цих відносинах вона значною мірою визначає напрямки та зміст розвитку суспільства. Вплив студентської молоді на суспільні зміни є не тільки потенційною можливістю, але і реальністю її актуального психологічного і іншого внеску як нового медіа – покоління в історичний розвиток людства.

У зв'язку з розвитком інформаційних технологій та мас-медіа викладачі (і дорослі в цілому) втрачають функцію основного носія цінностей, зразків поведінки та соціальних норм. Засвоєння реалістичних форм поведінки молоддю відбувається в умовах варіативності нових способів розуміння та трактування життя, права та моралі, розширенні можливостей (та спокус) соціального життя, які припускають відносність та плюралізм.

В силу своєї пластичності, маргінальності та сенситивності молодь надзвичайно чутлива до нового, у тому числі до змін у соціумі. В сучасних соціокультурних умовах активно реагуючи на ці зміни та навіть ініціюючи їх, вони ставлять перед суспільством все нові і нові задачі, і в силу цього реально та активно впливають на нього.

Молодь постійно ставить перед суспільством задачі, зумовлені процесом *різнохарактерної взаємодії зі світом у процесі опанування та використання* комп'ютерних технологій, нових носіїв інформації (USB, Flash – пам'ять тощо), каналів та форм комунікації (інтернет – сайти, технології Wi-Fi, Bluetooth тощо), володінням різними засобами цифрового світу (планшети, смартфони, плеєри тощо). У соціумі з розвиненими технологіями вони швидко оволодівають інструментальними навичками використання складних технік та самостійного виробництва продуктів (наприклад, створенні блогів, веб-сторінок, веб-сайтів та інших продуктів соціальних мереж), які мають реальну цінність в очах оточуючих.

Молодь свідомо перетворює оточуюче середовище та саму себе, створюючи свій «власний життєвий світ» (Л. Я. Дорфман). Це виявляється у

різноманітності вибору адаптаційних тактик спілкування, у процесах різнохарактерної комунікації та взаємодії з однолітками та представниками інших аут – груп, в різних видах комунікативної ініціативи – лідерства, у активному засвоєнні багатоманітності форм соціальної взаємодії соціальних прошарків та груп як носіїв суттєво різних цінностей, пріоритетів, можливостей та умов життя в цілому тощо.

Молодь створює власну реальність взаємодії, власне поле «колективних смислів» у творчому ініціюванні нових форм самоактуалізації в умовах доступного соціального простору. Це виявляється у осмисленій організації власного соціального (у тому числі сімейного) оточення (вибудовування бажаних взаємовідносин), пошуках можливостей організації свого спілкування та діяльності з іншими людьми у відповідності з власними ціннісними орієнтаціями, комунікативній компетентності, усвідомленні можливостей та реалізацій впливу на світ дорослих та на те, що з ними відбувається.

Молодь привносить в культуру нові образи, різні стратегії, афективно-сміслові моменти переживання, ідеали і цінності, створюючи тим самим неповторний вигляд (облик) культури. Зі знаків, цінностей і норм в соціокультурній ситуації як у просторі взаємодії отроцтва і культури породжуються значення і сенси. Юнацька субкультура стає полем «колективних сенсів», джерелом трансляції цінностей, знаків і норм і одночасно продуктом її творчої активності. Саме момент взаємодії надає «культурі» психологічний сенс, відмінний від семіотичного, онтологічного та ін.

Юнаки, які проживають у різних країнах, об'єднані в електронну мережу, створюють фактично нове соціальне середовище, вони прекрасно знаходять спільну мову, створюють нову, складну та різнонаправлену реальність. У зв'язку з розвитком інформаційних технологій та мас-медіа вони мають доступ до абсолютно різних зразків поведінки, ставлення до праці, інших людей тощо як у власній країні так і за кордоном. В цих умовах

змінюється загальний тип мислення нового покоління, яке все більш стає кліповим, анотаційним, тобто таким, що сприймає інформацію, яка є стислою, ємкою за формою та змістом, практико-орієнтованою, функціональною.

Звертає на себе увагу швидке пристосування юнацької свідомості до змін соціального середовища, наприклад, прийняття ідей прав дитини, генної інженерії, сурогатного материнства, «штучного інтелекту», трансформації гендерних ролей, громадянського шлюбу, розповсюдження «комп'ютерної картини світу», своєрідний космополітизм тощо. Ця динамічність змін свідомості як особливість даної соціально-демографічної групи, підтверджується дослідженнями останніх років.

Можна у зв'язку з унікальністю сучасної соціокультурної ситуації говорити про феномен «префігуративного» (у термінах М. Мід) схоплення ще невідомого майбутнього молоддю. Тому щодо багатьох сфер життя (наприклад, нових технологічних надбань людства, проблем глобалізації, акультурації тощо), молоді люди ставлять питання та проблеми, які вимагають постійного осмислення суспільством. Можна також говорити про феномен соціально-випереджуючого саморозвитку («психосоціальної акселерації») сучасної молоді, який інтенсивно складається у XXI столітті на наших очах та виступає «психологічним індикатором» та потенційним стимулятором культурних зрушень у суспільстві.

Активний вплив молоді (студентства) на суспільство провокується якісним розширенням простору його виходу у соціальний світ, значною активністю у своїй рефлексії на оточуючий світ у цілому, постійно змінюваним рівнем саморозвитку, притаманним йому прагненням до самоствердження, самодетермінації, зокрема, власного пошуку розв'язання нових комунікативних, ціннісно-сміслових, учбових та інших різнопланових задач.

В умовах швидких суспільних змін молодь не тільки творчо освоює (присвоює, зберігає) форми людської ментальності та родові здатності, які

вже історично склалися, але і специфічним чином приймає участь у породженні нових форм, що історично перебувають у становленні. Мова йде про культуротворчу функцію молоді ХХІ століття, яка реалізує спадкоємність і поступальність в історичному розвитку культури.

Отже, у контексті ідеї префігуративного суспільства найбільш адекватною є інтерпретація сучасної молоді як культурно-історичного феномена, який історично розвивається [6]. Йдеться не тільки про потенційну можливість, а про реальність актуального психологічного та іншого внеску юнацтва як нового медіа – покоління в історичний розвиток того соціокультурного цілого (наприклад, етносу, суспільно-інформаційного простору), до якого вони належать.

Література:

1. Галажинский Э. В. Самореализация личности как психоисторическая проблема. *Психологические проблемы самореализации личности*. Санкт-Петербург : Изд-во С.-Петербур. ун-та, 2000. Вып. 4. С. 87–100.
2. Мид М. Культура и мир детства [пер. с англ. и коммент. Ю. А. Асеева]. Москва : Наука, 1988. 455 с.
3. Попкова Н. В. Человек в техногенном мире: творец или творение? *Мир психологии*. 2005. № 4. С. 216–226.
4. Райс Ф. Психология подросткового и юношеского возраста. Санкт-Петербург: Питер, 2010. 816 с.
5. Тоффлер Э. Третья волна [пер. с англ. М. Кукарцевой, В. Катаева, В. Тимонина]. Москва : АСТ, 2004. 781 с.
6. Shamne A.V. The conceptual model of psychosocial development in the period of adolescence. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*. 2013. Vol. 3. P. 165–169.

1.2. Психологічні реакції особистості на стресогенні події

Л. Омельченко

Соціалізація особистості – процес, що супроводжується постійною взаємодією індивіда та зовнішнього оточення. Як було зазначено вище, нинішня соціальна ситуація, що постає як обставина становлення сучасної людини, чинить досить агресивний вплив на її життєдіяльність. Численні трансформації різних сфер буття нерідко стають стрес-факторами, зумовлюючи досить різноманітний спектр психологічних реакцій особистості. Розуміння природи цих реакцій є досить важливим з огляду можливості застосування психопрофілактичних заходів, орієнтованих на розвиток психічної стійкості особистості, з метою забезпечення її благополуччя.

Проблемі психічних реакцій особистості на дію стрес-факторів присвячено значну кількість наукових досліджень: З. Фрейд (несвідомі захисні механізми психіки особистості); А. Фрейд (его-захисні механізми як реакції особистості на кризові ситуації), Л. Китаєв-Смик (фази емоційно-поведінкового реагування на стрес), К. Хорні (базальна тривожність як реакція особистості на стрес-фактор), Ф. Бассін (значущі переживання при впливі стрес-факторів), Ф. Василюк (стратегії подолання критичних ситуацій), К. Судаков (індивідуальна стійкість до впливу стрес-факторів), О. Макаренко, І. Федосеева (гострі психологічні реакції людини на стресогенні події) Р. Грановська (психологічний захист особистості в стресових ситуаціях), Т. Крюкова (психологія копінг-стратегій).

Детальніше розглянемо природу психічних реакцій людини на вплив стресогенних ситуацій. Одним із найперших дослідників психологічного стресу став відомий американський науковець Р. Лазарус. Проаналізувавши природу стресу як складного багаторівневого явища, він обґрунтував специфіку його психологічної форми. Науковець обстоював думку про опосередковану зумовленість психологічних реакцій людини на стрес. Він наполягав на необхідності глибокого дослідження не лише біологічних та

фізіологічних механізмів чи зовнішніх очевидних стимулів, а й психологічних процесів, що їх детермінують. Досить важливим когнітивним процесом, що зумовлює психологічну реакцію людини на стрес, він вважав оцінку наслідків проблемної ситуації [10].

Російський дослідник А. Анцупов, виходячи з концептуального положення про еволюційну структуру психіки, доводить: у процесі оцінки ситуації або ухвалення рішення про вибір певної стратегії поведінки чи діяльності беруть участь усі рівні психіки людини (несвідоме, підсвідоме, свідоме та надсвідоме). Суб'єкт найповніше сприймає ті процеси, що відбуваються на рівні свідомому, однак свідомість менш стійка до дії стресових факторів порівняно із несвідомим та підсвідомим, тому в ситуаціях загрози або конфлікту роль останніх може посилюватися [1]. А отже, у процесі оцінки ситуації беруть участь як складові свідомого, так і елементи несвідомого та підсвідомого.

Підтвердження зазначених висновків можна знайти в дослідженнях зарубіжних науковців. Так, S. Bracha доводить, що в стресовій ситуації, яка супроводжується відчуттям загрози життю, найчастіше актуалізується так звана лімбічна поведінкова реакція, що є своєрідною природною програмою послідовних відгуків індивіда на зовнішні стимули. Реалізується зазначена поведінкова стратегія як достатньо стала послідовність реакцій: завмирання → боротьба / втеча → тонічна іммобілізація. Поведінка людини в момент її запуску достатньо слабо піддається свідомому контролю, вибір реакції боротьби або втечі має інстинктивний характер, він зумовлений генетичними чинниками та соціальним навчінням. Основна функція завмирання – орієнтування в стресовій ситуації; наступна реакція має два полярні прояви – страх (утеча) та гнів (боротьба) [12].

В. Кровяков психологічним проявом утечі вважає страх та тривогу. Страх він інтерпретує як інтенсивну ситуаційну реакцію людини на загрозу. Зазначена реакція, як правило, усвідомлюється людиною, вона прагне подолати її чи оминати чинники, що її зумовлюють. Науковець виокремлює 5

типів простого страху: страх тварин, страх крові, уколів, ушкоджень, страх хвороб, страх природних явищ (води, вогню, вітру, висоти тощо), страх ситуацій (замкнений простір). На думку дослідника, до реакцій типу втечі чи уникнення також належать заціпеніння та самообман. У людини вони найчастіше проявляються в ситуаціях безвиході чи тоді, коли загроза з'являється з боку близьких людей: спотворення дійсності, витіснення, зміщення [4].

Тривога, за своєю природою, є сигналом про зміни (внутрішні чи зовнішні). У такому сенсі вона виконує адаптаційну функцію, проте її надмірність зумовлює перешкоду ефективній діяльності. Зазначена реакція супроводжується відчуттям напруги, очікування, дискомфорту, соматичними проявами (блідість, прискорене дихання, тремтіння), нав'язливими думками, образами, деперсоналізацією та дереалізацією. При чому тривога відрізняється від природного страху, адже вона є перебільшеною реакцією, що не відповідає ступеню загрози. Вона виникає в ситуації, коли загроза є неочевидною чи незрозумілою. Виокремлюють декілька форм тривоги (таблиця 1).

Таблиця 1

Форми прояву тривоги (за В. Кров'яковим)

П №	Форма	Сутність прояву	Стрес-фактори
1	ситуаційна тривога	є реакцією на невідоме, короткочасна, закінчується з моментом початку очікуваної події, притаманна особам із заниженою самооцінкою	можливість відмови, невдачі, втрати здоров'я тощо
2	тривога очікування	проявляється як побоювання потрапити в страхітливую ситуацію, страх перед можливим проявом панічної атаки, можлива в діапазоні від легкої стурбованості до найсильнішої напруги	очікування можливості виникнення загрозової ситуації
3	пост-стресова тривога	занепокоєння, дратівливість, головний біль, посилений старт-рефлекс, розлади сну, флешбеки, почуття самотності та недовіри, уникнення спілкування з іншими	пожежі, паводки, участь у бойових діях, катастрофах, переживання фізичного чи психологічного насилля

Західні дослідники (Р. Плутчик, Дж. Грей) обстоюють думку про те, що за умови повторної оцінки ситуації у разі перебільшення значущості стрес-фактора страх може трансформуватися в гнів і навпаки. А отже, переінакшення оцінки ситуації може змінювати реакцію людини на стрес.

Тонічна мобілізація (freeze response) є наступним етапом реалізації природної програми реагування на стрес-фактор. S. Brach класифікує її як найбільш несприятливу, вона може бути підставою для прогнозування розвитку посттравматичного стресового розладу. Зазначені висновки отримують підтвердження і в дослідженнях П. Левіна, який на підставі аналізу клінічних випадків, доходить висновку про те, що зазначена реакція сприяє інкапсуляції енергії травми [15].

Є. Молчанова, Т. Нелюбова зазначену програму реакцій доповнюють ще 2 видами – вдаваними діями (false actions) та непритомністю (faint, втрата свідомості). Вдавані дії – це поведінка, що імітує звичну для людини ситуацію, не пов'язану із реальними загрозливими подіями. Це діяльність суб'єкта поза межами стресових обставин, що не сприяє виживанню, не має ніякої значущості в адаптаційному процесі. Функціональне призначення вдаваних дій – утримання зовнішньої подоби ладу в ситуації хаосу, забезпечення психічного виживання шляхом виконання буденних («нормальних») дій. Зазначена реакція може супроводжуватися зміненими станами свідомості та дисоціативною амнезією на найтяжчі періоди травми. Непритомність – це реакція на гострий стрес, вона притаманна лише людям, при чому зумовлена усвідомленням неминучості загрози. Непритомність є протилежною тонічній імобілізації, адже супроводжується зниженням серцебиття, тиску, запамороченням, амнезією [5].

Українські дослідники В. Зливков, С. Лукомська, О. Федан виходять із концепції гомеостазу, за якою організм у стані стресу прагне відновлення рівноваги шляхом автоматичних (несвідомих захисних механізмів) психічних реакцій або системою усвідомлених дій (копінг-стратегій) [3]. Захисні механізми детально обґрунтовані в межах глибинної психології. Їх сутність

полягає в регуляції внутрішнього конфлікту, що виникає між різними структурами особистості та зумовлюється невідповідністю між внутрішніми потребами особистості й нормами, правилами, цінностями соціального оточення. До них відносять витіснення, регресію, реактивне утворення, ізоляцію, анулювання, проекцію, інтроєкцію, самоушкодження, альтруїстичну капітуляцію, сублімацію [11], заперечення, пригнічення, заміщення, раціоналізацію, катарсис, відчуження [7]. Актуалізація несвідомих психологічних захисних механізмів є реакцією самозахисту, їх автоматичний запуск зумовлює зниження рівня емоційної напруги, а також формування певного стилю психологічного захисту особистості, що може супроводжуватися проявом невротичних симптомів у процесі вирішення ситуацій, пов'язаних із конфліктами [2]. І. Нікольська наводить приклади подібних поведінкових стилів, зумовлених актуалізацією его-захисних механізмів: сприймання світу й себе через «рожеві окуляри» (заперечення), забування (повне/часткове) психотравмівних ситуацій або мотивів власних учинків (витіснення), виправдання себе чи інших (раціоналізація), перекладання своєї провини на інших (проекція), безвідповідальна поведінка, що не притаманна віку чи статусу (регресія), пошук досяжних цілей для фізичної чи вербальної розрядки (заміщення) [7].

Аналізуючи поведінковий рівень захисної системи людини, І. Нікольська зазначає, що вплив стрес-фактора може зумовити автоматичну зміну загальної моделі поведінки. Такі поведінкові реакції первісно проявляються в дошкільному віці. До них належать: відмова, опозиція, імітація, компенсація. Зазначені поведінкові реакції дають дитині можливість отримати від дорослих увагу й допомогу, що є підґрунтям задоволення її базових потреб у безпеці, любові, прийнятті, схваленні, збереженні позитивної самооцінки. Закріплюючись, зазначені патерни поведінки у подальшому проявляються і в дорослому віці в процесі адаптації до стресових ситуацій [7].

На відміну від захисних реакцій, копінг-поведінка орієнтована на активну взаємодію особистості зі стресовою ситуацією, її реалізація зумовлює зміну ситуації (якщо вона контрольована) або пристосування до неї (за умови неможливості встановлення контролю). М. Perrez підкреслює велику значущість копінг-стратегій у процесі подолання стресової ситуації. Адаптаційна роль копіngu полягає в тому, що він, порівняно із захисними реакціями, не лише сприяє досягненню ситуативної рівноваги організму, а й забезпечує зменшення чи усунення подальших шкідливих побічних явищ. Так, куріння чи неконтрольований вибух гніву (захисні відгуки на стрес) тимчасово знижують рівень напруги людини, однак зазначені реакції – неадаптивні засоби для подолання стресових навантажень, адже мають негативні соціальні наслідки [10].

За своєю природою копінг є свідомою реакцією, орієнтованою на мінімізацію негативного впливу стресу. Вона реалізується на підґрунті таких аспектів:

- застосування свідомого сприймання проблем, що постали перед людиною;
- оцінки їх рівня небезпеки для життя, здоров'я чи особистісного або соціального благополуччя;
- мислення (з метою пошуку, аналізу та узагальнення інформації про те, яким чином зазначену ситуацію можна подолати);
- уміння реалізовувати зазначені стратегії.

У процесі обґрунтування значущості копінг-стратегій для адаптації в стресовій ситуації Р. Лазарус та С. Фолкмен відзначають такі їх властивості, як-от: мінімізація негативного впливу стрес-факторів, збільшення можливостей для реалізації діяльності, перетворення проблемних та складних ситуацій або створення можливостей для їх переживання (витримки труднощів), збереження емоційної рівноваги, підтримка позитивного Я-образу, власних можливостей, взаємозв'язків з іншими людьми [14].

N. S. Endler та J. D. A. Parker виокремили провідні стилі копінг-поведінки особистості в стресовій ситуації:

- проблемно-орієнтований (полягає в тому, що людина насамперед здійснює детальний аналіз проблеми та пошук альтернатив її вирішення, вона здатна оцінювати часовий ресурс та раціонально його розподіляти, обирати пріоритети діяльності, звертається до власного досвіду вирішення подібних проблем, прагне встановити за можливості контроль над ситуацією, чітко усвідомлює власну спроможність у вирішенні проблеми, що постала);
- емоційно-орієнтований (переживання проблеми, пригнічення негативних емоцій або емоційне відреагування стресової ситуації);
- уникнення (передбачає використання кількох підстилів – відволікання: переключення уваги; соціальне відволікання: пошук соціальної підтримки); власне відволікання: відмова від зусиль, спрямованих на розв'язання проблеми) [13].

Російські дослідники В. Немець та Є. Виноградова на підґрунті концепції поведінкових стратегій М. Фрідмана виокремлюють два типи реагування на стрес:

- тип А: емоційно-моторний патерн поведінки людей, які постійно знаходяться в стані боротьби, агресії та досягнення високих результатів; його складно виявити за особистісними опитувальниками, проте можна визначити, спостерігаючи за різкістю міміки, жестів, зміни кольору обличчя, активністю та агресивністю в суперечці;
- тип В: поведінковий рівень спокою, безтурботності й врівноваженості характеру.

Науковці доводять, що люди, яким притаманний поведінковий тип А, швидше й успішніше розробляють та реалізують програми в стабільних умовах; їхній поведінці притаманна стереотипність та ригідність. На відміну від них, носії типу В більш гнучкі в ситуаціях, що вимагають ухвалення рішення, вони проявляють кращі адаптаційні можливості в змінюваних чи непередбачуваних обставинах, швидко адаптуються, не відчують

дискомфорту від невизначеності, оперативно активізують дослідницькі вміння [6].

А. Полін, розглядаючи психофізіологічні наслідки переживання людиною стресової ситуації, виокремлює три реакції на стрес: пасивність, активний захист від стресу та активна релаксація (розслаблення). На його думку, пасивна реакція притаманна людині, що має низький адаптаційний ресурс, їй властиві депресії та апатії. Хоча зазначені стани мають тимчасовий характер, вони забезпечують час для відпочинку та відновлення ресурсу. Активний захист від стресу, як реакція, забезпечує душевну рівновагу в результаті докорінної зміни сфери діяльності. До них відносять заняття фізичною культурою, спортом, а також будь-яке хобі. Активна релаксація є ефективною реакцією на стрес, адже в зазначеній ситуації організм людини починає напружуватися, тому що готується до енергійної взаємодії з проблемою. Активна релаксація сприяє уникненню такого стану, що може супроводжуватися тривогою чи іншими неприємними відчуттями [8].

Працівники Науково-дослідної лабораторії екстремальної та кризової психології Національного університету цивільного захисту України виокремлюють дві реакції людини на стрес, що виникають в екстремальних ситуаціях:

- адекватні;
- тривожні.

Адекватні – специфічні реакції організму, орієнтовані на усунення чи подолання впливу екстремальних факторів при підтримці необхідних видів діяльності. Вони мають цілеспрямований усвідомлюваний характер, за умови їх актуалізації людина здатна формувати певний план дій, що виникає на підґрунті аналізу різних аспектів екстремальної ситуації. Тривожна реакція є мало усвідомлюваною, у крайніх випадках може переходити у несвідомі форми типу паніки, вона не пов'язана зі специфікою стресової ситуації, орієнтована насамперед на збереження функціональної здатності організму, а не структури свідомої діяльності (наприклад, професійної) [9].

Реакція тривоги може проявлятися в різній мірі, сутність її ступенів вираження подано в таблиці 2.

Таблиця 2

Ступені прояву тривоги в стресовій ситуації

Ступінь	Психологічна сутність	Вплив
малий	прагнення проаналізувати зовнішній подразник, оцінити його значущість, виробити реакцію пасивного захисту; реакція є стійкою; у ній яскраво виражений компонент поведінкової відповіді на подразник	змінюються пороги сприймання, порушується процес виконання трудової діяльності, однак незмінними залишаються мотиви зазначеної діяльності та не відбувається значних емоційних змін
середній	порушення процесу свідомого контролю за ситуацією, зміна структури та спрощення асоціативних зв'язків, звуження поля свідомості	поява частих помилок у професійній діяльності, порушення почуття сприймання часу; зміна мотивів діяльності, їх ієрархії, домінантна позиція мотиву страху, уникнення екстремальної ситуації; поява яскраво вираженої емоційної напруги, що проявляється на вербальному та невербальному рівнях комунікативної взаємодії, у рухах тощо.
крайній	має 2 форми – активну та пасивну, для обох форм притаманна втрата свідомого контролю над поведінкою, повне блокування сенсорної сфери	пасивна форма зумовлює оціпіння, припинення активної діяльності, рухи, що забезпечують виконання певних операцій, можуть тривати, проте вони стають в'ялими, можлива поява стереотипних рухів; зовнішні сигнали не сприймаються, людина не реагує на звернення до неї, якщо ж і сприймає іншого, то відповідь на його запит може бути неадекватна, зникає активна протидія екстремальному фактору, можлива відсутність вольового контролю діяльності; проявом активної форми є паніка

Аналіз результатів наукових досліджень дає змогу дійти висновку: стресогенні фактори можуть зумовити різні психічні реакції особистості, їх актуалізація зумовлена генетичними, індивідуальними психологічними особливостями суб'єкта, соціальним навічанням, попереднім досвідом переживання стресових ситуацій. Рівень адаптивності психологічної реакції

визначається ступенем активізації діяльності людини, оптимізацією психічного ресурсу, актуалізацією творчих здібностей, підвищенням рівня пізнавальної активності особистості, загальним психологічним благополуччям людини.

Література:

1. Анцупов А. Я. Как избавиться от стресса М.: Проспект, 2015. 219 с.
2. Грановская Р. М. Психологическая защита. СПб.: Речь, 2010. 476 с.
3. Зливков В. Л., Лукомська С. О., Федан О. В. Психодіагностика особистості у кризових життєвих ситуаціях. К.: Педагогічна думка, 2016. 219 с.
4. Кровяков В. М. Психотравматология. Екатеринбург: Изд- во УМЦ УПИ, 2006. 442 с.
5. Молчанова Е. С., Нелюбова Т. А. Типы реагирования на острый стресс. *Оказание психологической и психиатрической помощи при чрезвычайных ситуациях: Учебное пособие.* С. 27 -33. URL: <http://www.medpsy.ru/library/library174.pdf> (дата звернення 08. 07. 2018).
6. Немец В. В., Виноградова Е. П. Стресс и стратегии поведения. *Национальный психологический журнал.* 2017. №2 (26). С. 59–72.
7. Никольская И. М. Защитная система человека. Психологическая защита и копинг – поведение. *Оказание психологической и психиатрической помощи при чрезвычайных ситуациях: Учебное пособие.* С. 33 – 40. URL: <http://www.medpsy.ru/library/library174.pdf> (дата звернення 08. 07. 2018).
8. Полин А. В. Медицинская психология. Полный курс. М.: Научная книга, 2013. 320 с.
9. [Психические реакции человека на экстремальные ситуации](https://extrpsy.org.ua/statya2/) / НДЛ ЕКП НУЦЗУ/ URL: <https://extrpsy.org.ua/statya2/> (дата звернення 08.07.2018)
10. Стресс и его преодоление (копинг) по Лазарусу, Мейхенбауму, Перре. *Психотерапевтическая энциклопедия* / Б. Д. Карвасарский. СПб.: Питер. 2000. URL: https://dic.academic.ru/dic.nsf/enc_psychotherapeutic/414/%D0%A1%D0%A2%D0%A0%D0%95%D0%A1%D0%A1 (дата звернення 11.07.2018)
11. Фрейд А. Психология Я и защитные механизмы. М.: Педагогика-Пресс, 1993. URL:

https://royallib.com/book/freyd_anna/psihologiya_ya_i_zashchitnie_mehanizmi.html

(дата звернення 13.07.2018)

12. Bracha, S. (2004). Freeze, flight, fight, fright, faint: adaptationist perspectives on the acute stress response spectrum. *CNS Spectrum*. Vol. 9 (9). 679 – 685.
13. Endler, N. S., & Parker, J. D. A. (1990). Multidimensional Assessment of Coping: A Critical Evaluation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 58, 844-854.
14. Lazarus, R. & Folkman, S. (1984), *Stress. appraisal and coping*. Springer, New York. 456 p.
15. Levin, P. (1997) *Awaking the Tiger-Healing Trauma. The Innate Capacity to Transform Overwhelming Experiences*. Berkeley, California: North Atlantic Books. 288 p.

ПСИХОЛОГІЯ ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА

2.1. Освітнє середовище як чинник розвитку стресостійкості студентів

Л. Омельченко

Загальновідомим є той факт, що розвиток особистості, формування її психічних функцій та психологічних якостей нерозривно пов'язані із середовищем, у якому вона перебуває. Автор теорії стресу Г. Сельє виходив із концептуального положення про взаємозв'язок процесів формування цілісного організму та його активної взаємодії з чинниками зовнішнього середовища. Відомий російський психолог Л. Виготський, обґрунтовуючи наукову парадигму педагогічної психології, теж відзначав роль середовища у процесі становлення та зміни поведінкових реакцій людини, а також багатоаспектність зазначеного феномена: «... психологія розглядає поведінку як процес взаємодії організму із середовищем... Проте поведінка людини проявляється в складних межах соціального середовища. Людина взаємодіє з природою не інакше, як через середовище, а тому середовище є вагомим фактором, що визначає та встановлює поведінку людини» [1, с. 12]. Аналізуючи виховний процес, науковець відстоював теорію активності учня у процесі його взаємодії із освітнім середовищем – навчання (опануванні знань та вмінь), особистісного розвитку (становлення ціннісних пріоритетів, формування здібностей). На думку Л. Виготського, адаптаційний ресурс суб'єкта діяльності формується в процесі виходу з власних внутрішніх обмежень та долання зовнішніх перешкод – тобто в активній взаємодії внутрішнього психічного середовища людини із зовнішнім, зокрема й освітнім. Сучасний психолог В. Савенков, підсумовуючись широкий спектр наукових досліджень, узагальнює: «...оперуючи поняттям «освітнє середовище», більшість сучасних психологів підкреслює, що навчання,

виховання та розвиток виникають не тільки під впливом цілеспрямованих зусиль педагога й залежать не лише від індивідуально-психологічних особливостей дитини. Вони істотно визначаються соціокультурними умовами, предметно-просторовим оточенням, характером міжособистісної взаємодії та іншими чинниками середовища» [14].

Опираючись на вищезазначені теоретичні положення, доходимо висновку: адаптація студента до професії починається з його інтеграції до університету як соціальної спільноти, інституту соціалізації, тому особливої актуальності набуває проблема впливу освітнього середовища на розвиток особистості майбутнього фахівця, зокрема формування такої його якості як стресостійкість. Освітнє середовище, як об'єкт наукового дослідження, – феномен достатньо складний, адже охоплює різні сфери та прояви психолого-педагогічної взаємодії викладача та студента, міжособистісні відносини у межах студентських колективів, специфіку співвідношення традицій та новацій у межах університету, специфіку освітніх програм, принципи навчання, а також особливості сприймання усього зазначеного самим студентом, формування ним суб'єктивної значущості поняття «освіта», оцінки можливості особистісної самореалізації у межах зазначеної соціальної групи тощо. З метою виконання основних завдань нашого дослідження детальніше розглянемо природу зазначеного феномена.

Аналіз наукових джерел дав підстави для узагальнення – досліджені різноманітні аспекти окресленої проблеми: значення середовища у процесі становлення вищих психічних функцій (І. Павлов, Л. Виготський, О. Леонт'єв, С. Рубінштейн, Т. Кузнецова), освітнє середовище як чинник ефективності цілеспрямованого навчально-виховного впливу (Я. Корчак, А. Бейтс, Л. Гатчинсон, В. Девсон, В. Давидов, С. Братченко, Г. Ковальов, В. Слободчиков, В. Рубцов, С. Максименко, Г. Балл), вплив освітнього середовища на розвиток обдарованої особистості (Г. Девіс, Н. Робінсон, Л. Попова, В. Моляко, О. Кульчицька, Р. Семенова, О. Музика, Д. Корольов), психологічні аспекти експертизи та моделювання освітнього

середовища (В. Лебедева, В. Панов, В. Ясвін, С. Братченко, С. Гаврилiна, С. Дерябо, Н. Лейтес, Л. Кузнєцова).

У сучасному науковому дискурсі сформувалося декілька методологічних підходів до інтерпретації поняття «освітнє середовище». Більшість науковців схиляються до думки про те, що основними серед них є:

- *концепція виховного середовища* (Я. Корчак) – обґрунтовуються умови та особливості соціального середовища, як значущі чинники формування особистості; виокремлюються типи виховного середовища: догматичне (основний принцип – підпорядкованість особистості традиції, ідеалу, правилу, вимогам), ідейне (середовище творчості за принципом доброї волі, повага до думки, моральний аскетизм), безтурботного споживання (відсутність вимогливості, атмосфера звичного безтурботного життя, позбавленого необхідності наполегливо працювати, вирішувати проблеми), зовнішнього блиску та кар'єри (домінування холодного розрахунку, а не духовної потреби, часто імітація діяльності, адже вона беззмістовна, атмосфера плазування перед статусними особистостями, надмірна увага до етикету) [6];

- *еколого-особистісний* (В. Ясвін) – освітнє середовище інтерпретується як системне утворення, що охоплює впливи на особистість, умови її формування (за визначеним зразком), а також закладені в соціальному та просторово-предметному оточенні можливості її розвитку; ефективність моделі організованого середовища визначається наявністю можливостей саморозвитку суб'єктів педагогічної взаємодії (як педагогів, так і учнів); структурними елементами середовища визначаються просторово-предметний, соціальний, психодидактичний [18];

- *соціоекологічний* (Г. Ковальов, М. Мойсєєв) – середовище особистості розглядається як складна багаторівнева відкрита екосистема, що постає в єдності значної кількості елементів, що зумовлюють розвиток особистості; особливої значущості серед її структурних одиниць набувають: фізичне оточення (тип місцевості, ландшафт, архітектура, будинок,

постійне/змінне місце проживання тощо), чинники та організація соціокультурних обставин (соціоекологічні ніші – ритуали, традиції, загальний уклад та ритм життєдіяльності спільноти, характер міжособистісних взаємин у її межах), найближче соціальне оточення (сім'я, освітні заклади, установи культури); для освітнього середовища засадничим є принцип відкритості, який проявляється не лише на фізичному (відсутність стін), а й на психолого-дидактичному рівні – у процесі формування змісту освітньої діяльності враховується потреба учнів, їхні цінності, інтереси; структура освітнього середовища охоплює елементи: фізичне оточення, людський фактор, навчальну програму [3, с. 15-20];

- *комунікативно-орієнтований* (В. Рубцов, Н. Поліванова, І. Єрмакова) – освітнє середовище як поліструктурна система безпосередніх та опосередкованих (виховних та навчальних) впливів, що реалізують явні чи приховані установки вчителів, характеризують основні компоненти освітнього процесу (мету, завдання, методи, форми, засоби навчання); її підґрунтям є комунікативна взаємодія, саме вона є системоутворювальним компонентом у структурах «учень – педагог», «учень – учень»; будова зазначеної моделі постає в єдності таких компонентів: внутрішня спрямованість школи, психологічний клімат, соціально-психологічна структура колективу, психологічна організація передачі знань, психологічні характеристики учнів [13];

- *антрополого-психологічний* (В. Слободчиков) – освітнє середовище виникає в результаті активної взаємодії суб'єктів педагогічного простору, у результаті якого формується суб'єктивний досвід, який постійно трансформується, зумовлюючи зміни особистості; основними властивостями освітнього середовища є насиченість та структурованість, причому перша характеристика постає як ресурсний потенціал, а друга – спосіб організації зазначеного середовища; його компоненти – психодидактичний (зміст, форми, методи, принципи взаємодії), просторово-предметний (можливості,

створювані предметно-матеріальним оточенням), суб'єкти педагогічної взаємодії [15];

- *психодидактичний* (В. Лебедева, В. Орлов, В. Ясвін) – основним поняття зазначеного підходу є учень як індивідуальність, системоутворювальним чинником структури особистості визначається її спрямованість (потреби, інтереси, переконання, ціннісні орієнтації, а також зумовлені ними мотиви та установки); докорінною відмінністю зазначеної концепції є визнання того, що ця індивідуальність постає не в результаті цілеспрямованого впливу вчителів, а в процесі розвитку в межах спеціально змодельованого середовища, яке враховує пізнавальні інтереси учнів, можливості педагогічного колективу, структуру регіональної освітньої системи, соціокультурне середовище; основним стратегією в межах зазначеної концепції є особистісно орієнтоване навчання; освітнє середовище у розумінні зазначеного підходу окреслюється власне межами освітньої установи [18];

- *екопсихологічний підхід* (В. Панов) – освітнє середовище постає як оточення людини, яке сприяє розвитку її наявних, а також, що є досить суттєвим, потенційних можливостей; на думку В. Панова, сучасні педагоги частіше застосовують такі технології навчання, що здатні розвивати фізичні, пізнавальні, особистісні, морально-духовні здібності учнів. Основне завдання, що постає у процесі моделювання та проектування освітнього середовища, – забезпечити його максимальну розвивальну можливість; розвивальне освітнє середовище забезпечує можливість прояву природного творчого потенціалу, закладеного в кожній особистості, а отже, вихованець набуває власної суб'єктності, що зумовлює успішність соціалізації; зміст освіти в такому середовищі надає суб'єктності діяльності людини у певній соціокультурній сфері; методи освіти сприяють оволодінню навичкою довільної регуляції навчальною діяльністю в будь-якій царині, що сприяє саморозвиткові; освітнє середовище забезпечує можливість соціальної взаємодії, необхідної для успішного входження в соціум та активного прояву

особистості в ньому; компоненти зазначеного середовища: просторово-предметний (матеріально-технічне забезпечення освітнього процесу), соціальний (простір міжособистісної взаємодії між учнями, психологами, педагогами, адміністрацією, батьками); психодидактичний (рефлексивна оцінка психолого-педагогічного підґрунтя педагогічної взаємодії) [11, 12].

Розглядаючи проблему освітнього середовища із позицій соціокультурного контексту, російський психолог О. Савенков схиляється до думки про зміну освітнього середовища у зв'язку з трансформаційними явищами в сучасній культурі, що постали на початку XXI століття – інформаційної епохи. Опираючись на висновки відомого французького дослідника А. Моля, визначає перетворення сучасного освітнього середовища, зумовлені особливостями сучасної культури та досвіду, який формується в процесі життєдіяльності людини. На думку науковця, сучасне покоління не може задовольнитися знанням, яке формується в межах класичної університетської освіти, адже новітня культурна ситуація відзначається стрімкою динамікою, непередбачуваністю, невизначеністю, тому людина набуває необхідної соціальної компетентності в ситуаціях, важливих для її життя; таких ситуацій багато, знання, опановані в результаті ухвалення рішень у проблемних умовах, не є системними, проте вони вагомі, а сформована «мозаїка знань» становить досить структуровану мережу, проте така впорядкованість формується у міру накопичення знань та вмінь. Необхідні знання, навіть у професійній сфері, люди часто отримують шляхом проб і помилок, тому явища, які виникають у межах сучасної культури, часто є незумовленими (недетермінованими). У підсумку науковець робить узагальнення: сучасне освітнє середовище не вичерпується межами впливів, здійснюваних на рівні соціальних інститутів (сім'ї, школи, вишу, професійної організації), воно формується насамперед засобами масової інформації (зокрема Інтернет мережею). Інші особливості нового освітнього середовища проявляються в таких тенденціях: інтенсивний розвиток засобів комунікації, стирання економічних меж, нове співвідношення робочого часу та дозвілля,

зміни характеру праці, жіноче лідерство, культурний націоналізм, поляризація суспільства, швидке старіння населення, тріумф особистості [14].

Зазначені підходи відображають багатоаспектність поглядів на феномен освітнього середовища. Для повноти уявлення про науковий дискурс, присвячений зазначеному феномену, розглянемо зарубіжні інтерпретації проблеми освітнього середовища. Так, американські науковці (The Glossary of Educational Reform, 2014) трактують зазначене поняття як різноманітні фізичні локації, контексти (у розумінні середовища існування суб'єкта) і культури, у межах яких навчаються студенти. Поняття «освітнє середовище» насамперед охоплює культуру школи, її головний етос (систему моральних впливів) і специфіку міжособистісної взаємодії, взаємні ставлення суб'єктів педагогічної взаємодії, а також форми, методи, засоби навчання, застосовувані вчителями, що можуть полегшити пізнавальну діяльність учнів. До нього також належать і чинники, що визначають якість функціонування середовища: освітня політика школи, структура управління тощо [20]. А. Бейтес, розробляючи концепцію навчального середовища інформаційної епохи, наголошує на тому, що сучасні студенти навчаються різними способами, у різноманітних контекстах, тому основне завдання, що постає перед педагогом, – створити умови, які оптимізують уміння особистості навчатися. Структуру навчального середовища він розглядає як систему таких елементів: фізичний (кабінети, лекційні аудиторії, лабораторії, технології, що використовуються для створення онлайн-освітніх навчальних середовищ), особистісний (характеристики студентів), діяльнісний (різновид діяльності, яка найкращим чином оптимізує навчання), оцінювальний (стратегія системи оцінювання, що ефективно мотивує навчальну діяльність), соціокультурний (культура, виховна стратегія освітнього закладу). Основним завданням сучасного середовища, на думку науковця, є створення оптимальних можливостей для всіх студентів – як найбільш сумлінних, так і тих, хто має не досить високі результати.

Відстоюючи принцип студентоцентризму, він зазначає: «В епоху, коли економічний розвиток тісно пов'язаний з вищими освітніми рівнями, метою освітньої діяльності є залучення якомога більшої кількості студентів до необхідних стандартів, а не зосередження на потребах найбільш здібних студентів. Це означає пошук способів допомогти дуже широкому колу студентів з дуже різним рівнем умінь та / або попередніх знань, щоб досягти успіху» [19].

Ефективне навчальне середовище поєднує необхідний рівень матеріально-технічного забезпечення із такими педагогічними технологіями, що здатні забезпечити студентам комфортні умови навчальної діяльності: можливість опановувати навчальний матеріал різним темпом, сфокусувати навчальний процес на конкретних інтересах та потребах студентів, забезпечуючи взаємодію та мотивацію широкого кола. З цією метою необхідне детальне вивчення соціально-психологічних характеристик вихованців, на яких здійснює цілеспрямований вплив викладач. Особливо важливими, на думку педагога, є відомості про наявність працевлаштування студента в процесі навчання у виші, його сімейний статус, очікування та освітні цілі, домінуючі навчальні мотиви, рівень попередніх знань (із метою визначення зони найближчого розвитку), стиль мислення вихованця, рівень його інформаційної компетентності (володіння новітніми комп'ютерними технологіями, досвід використання соціальних мереж), бажаний стиль навчання, гендерні особливості тощо.

Британська дослідниця Л. Хатчинсон, розглядаючи основні особливості освітнього середовища, наголошує на значущості можливості активної взаємодії студента із освітнім оточенням: «Студент може постати перед питанням, що здається страшним та небезпечним в одному освітньому середовищі, однак стимулює та заохочує в іншому» [21]. З позиції її теорії, саме середовище є тим чинником, що може сприяти підвищенню навчально-професійної активності студентів або ж навпаки – демотивуватиме їхнє навчання. Виходячи із концептуальних засад теорії мотивації А. Маслоу,

вона домінуючим проголошує принцип студентоцентризму, а основним механізмом його реалізації – психологічне прийняття студента, що проявляється в мірі залученості його до освітнього середовища. Не заперечуючи важливості внутрішньої мотивації студентів, що може бути сформована під впливом попереднього навчального досвіду, вона зауважує, що освітнє середовище вишу може демотивувати навіть найбільш здібних.

Основним суб'єктом освітнього середовища, що несе відповідальність за його ефективність, дослідниця вважає педагога. Викладач здійснює цілу низку безпосередніх і опосередкованих, цілеспрямованих і стихійних, свідомих і несвідомих впливів на формування ставлення студента до навчання. Особливу увагу дослідниця звертає на ставлення самого викладача до здійснення освітньої діяльності. Вираження задоволеності своєю професією, ширий інтерес до предмета, який викладає, відповідальність за виконання професійних обов'язків, увага до особистості студента – це ті впливи педагога, що залишають позитивний слід у сфері несвідомого студента.

На думку Л. Хатчингсон, тільки те освітнє середовище здатне створити сприятливі умови для формування самоосвітніх умінь (як прояву потреби в самоактуалізації), що забезпечить можливість задоволення фізіологічних, безпекових потреб, потреб у визнанні та самореалізації. Ось чому важливими є увага до особистості студента, повага до його природних задатків, можливостей, схильностей у процесі теоретичної та практичної підготовки.

Узагальнення різноманітних підходів до інтерпретації поняття «освітнє середовище» дає змогу дійти висновків:

- процес соціалізації студента, формування його особистісних особливостей зумовлений впливом освітнього середовища;
- освітнє середовище – явище складне, воно є полісистемним утворенням, що існує на різних рівнях соціальних відносин та в різноманітних соціальних контекстах;

- його системоутворювальним компонентом є взаємодія в системах «викладач-студент», «студент-студент», ефективність зазначеної взаємодії визначає можливість задоволення потреб як студента, так і викладача;
- і викладач, і студент є активними суб'єктами освітнього середовища;
- освітнє середовище визначає зону найближчого розвитку студента, створює можливості для задоволення різного рівня потреб, сприяє формуванню уміння здійснювати самоосвітню діяльність;
- його ефективність визначається змінними декількох видів – як особистісними характеристиками студентів, так і рівнем психолого-дидактичної компетентності педагогів;
- освітнє середовище має ресурсний потенціал, що визначається можливістю залучення до нього широкого кола студентів;
- вплив освітнього середовища може мати як конструктивний, так і деструктивний характер: конструктивний вплив полягає у формуванні психічної стійкості особистості, здатності проявити творчий потенціал у вирішенні проблемних ситуацій; деструктивний – у демотивації навчальної діяльності студентів, актуалізації захисних реакцій у проблемних ситуаціях, фрустрації актуальних потреб суб'єкта педагогічної взаємодії, його завищеному рівні тривожності, низькому адаптаційному ресурсі, фізичному виснаженні, припиненні освітнього процесу;
- адаптаційний ресурс суб'єкта освітнього середовища формується у процесі реалізації можливостей (виходу із внутрішніх обмежень) та долатті проблемних невизначених ситуацій;
- сучасне освітнє середовище є відкритою освітньою системою, що виходить за межі класичних освітніх закладів та формується глобальними інформаційними мережами, воно є індетермінованим утворенням; соціальні, зокрема й професійні, компетентності, сформовані в його межах, мають ситуативний, проте сутнісний характер.

Детальніше розглянемо вплив освітнього середовища на стресостійкість студентів. Більшість дослідників сходяться в думці про те, що стресостійкість – це властивість особистості, яка постає як єдність генетичних та індивідуально-особистісних особливостей суб'єкта (Л. Китаєв-Смик, Д. Леонт'єв, В. М'ясищев, Ю. Щербатих, В. Корольчук). Зазначений феномен є динамічним, інтегративним утворенням, що залежить від уроджених особливостей організму, досвіду, сформованого у ранньому дитячому віці, особистісних особливостей, що постали в процесі соціалізації, спрямованості особистості, когнітивних особливостей суб'єкта діяльності, прогнозування майбутнього, особливостей соціального оточення [2]. Вона є системою особистісних якостей, що дають змогу людині витримувати стрес-значущі інтелектуальні, вольові та емоційні навантаження (перевантаження) [16].

Узагальнюючи різноманітні теоретичні концепції та результати емпіричного дослідження, українська дослідниця В. Корольчук так визначає сутність стресостійкості: «...структурно-функціональна, динамічна, інтегративна властивість особистості, як результат трансактного процесу зіткнення індивіда зі стресогенним фактором, що включає в себе когнітивну репрезентацію, об'єктивну характеристику ситуації та вимоги до особистості» [4, с. 13].

Студент, вступаючи до вищого освітнього закладу, у процесі інтеграції до нової соціальної групи та опанування професії переживає низку стресів, пов'язаних насамперед із новим оточенням. Ситуації педагогічної та міжособистісної взаємодії нерідко зумовлюють труднощі, що спричиняють переживання стресового стану.

Російський дослідник Д. Леонт'єв описав властивості зазначених обставин: вони не звичні для особистості, породжують збій її життєдіяльності, спричиняють певну неможливість, створюють загрозу для психічного благополуччя людини, стабільності її життя, цілей, сенсів, породжують підвищені вимоги до функціонування індивіда, як до

предметно-практичної діяльності, так і до пізнавальних та процесів смислової динаміки, вимагають від індивіда мобілізації ресурсів [8].

Аналіз вищезазначеного дає можливість дійти висновку про те, що розвиток стресостійкості студентів як здатності ефективно здійснювати навчальну діяльність та особистісний розвиток у процесі стресових ситуацій, що виникають в освітньому середовищі, буде залежати від можливості скористатися ресурсним потенціалом, яке може забезпечувати саме середовище. Д. Леонт'єв поняття «ресурси» пояснює як індивідуальні особливості, залежно від яких завдання мобілізації, адаптації до стресової ситуації, її подолання та запобігання негативним наслідкам вирішуються легше чи, навпаки, складніше [8]. Він обґрунтував можливість поділу їх на три класи:

- фізіологічні (загальний стан здоров'я),
- психологічні (особливості особистості, характеру, психічних процесів),
- соціальні (соціальна підтримка).

Психічні ресурси мають декілька різновидів: ресурси стійкості (ціннісно-смилові, що забезпечують відчуття опори, впевненості, стійку самооцінку, право на активність та ухвалення рішень; їх основними змінними є задоволеність життям, осмисленість життя, почуття зв'язаності, суб'єктивна вітальність, базові переконання), ресурси саморегуляції (стратегії саморегуляції; основні змінні: каузальні орієнтації, локус контролю, орієнтація на дію (стан), самоефективність, толерантність до невизначеності, схильність до ризику, полінезалежність, рефлексія, параметри часової перспективи), мотиваційні (енергетичне забезпечення дій), інструментальні (навички та компетенції, стереотипні тактики реагування в певних ситуаціях) [8].

В. Корольчук доводить, що ефективність психологічних засобів її формування зумовлена адекватними блоками психологічних впливів за структурними компонентами стресостійкості [4, с. 6]. Вона виокремила

чинники, що впливають на розвиток стресостійкості: досвід подолання стресових ситуацій у минулому, позитивний прогноз на майбутнє; схвалення діяльності з боку соціального оточення; індивідуально-психологічні особливості (високий рівень емоційної стабільності, вольової саморегуляції, активність, впевненість у собі); задоволення професійною діяльністю; позитивний емоційний фон (як успішність досягнення мети); наявність функціональних можливостей [5, с. 159].

Західні дослідники, аналізуючи можливості розвитку стійкості особистості до дії стрес-факторів, запропонували «Модель соціальної резильєнтності» – стратегію формування навичок утримання чи повернення в зону комфорту:

- сканування своїх відчуттів (розрізнення відчуттів збентеження, розладу й гармонії);
- створення ресурсів, їх пошук та активація;
- пошук підтримок (заземлення);
- усвідомлене використання охоронних, заспокійливих рухів;
- використання стратегій повернення до зони комфорту;
- переключення на ресурси та перебування у стані ресурсоспоживання [9].

Д. Леонт'єв розробив багаторівневу модель взаємодії із несприятливими ситуаціями. Зазначена концепція описується в парадигмі саморегуляції: життєдіяльність людини зумовлена завданнями постійного покращення актуального стану, яке керується циклічними корекціями на підґрунті зворотних зв'язків. Багаторівнева модель передбачає декілька рівнів взаємодії, що поступово актуалізуються в силу збільшення тиску несприятливої ситуації:

- перший рівень (резильєнтність) пов'язаний із порогом чутливості до перешкод (за високого значення суб'єкт не помічає зазначеного впливу);
- другий рівень – механізми захисту та копіngu, сформовані попереднім досвідом;

- третій рівень – механізми копінгу на підґрунті самореалізації (автономна каузальність, атрибутивний оптимізм, орієнтація на дію, прийняття ризику, чутливість до зворотного зв'язку);

- четвертий рівень – травма;

- п'ятий рівень – посттравматичне зростання [8, с. 259 – 260].

Обидві моделі доводять можливість розвитку стресостійкості засобами освітнього середовища, адже, за визначенням Д. Леонт'єва, будь-яке навчання – це саморегуляція та навпаки: ми навчаємося не повторювати того, що зумовило негативні результати й удосконалювати те, що спричинило позитивні [8, с. 260].

Сучасні психологи виокремлюють низку ситуацій, що можуть зумовити стресові ситуації для студентів;

- процес адаптації студентів до умов життєдіяльності у вищому освітньому закладі (С. Кузнецова, М. Клімов, А. Мозгаліна, Є. Тіхомірова, І. Мартинюк, В. Демченко);

- адаптація першокурсників, вихідців із провінційних поселень, до мегаполісу (Г. Барлас);

- інформаційний стрес зумовлений різким збільшенням обсягу навчального матеріалу, браком методичного забезпечення, необхідністю пошуку валідної інформації та використання значної кількості наукових джерел для формування ґрунтовних знань;

- переживання стресу в умовах інтелектуальних випробувань (екзамени, конференції, публічні виступи, проблемні питання, контрольні роботи, навчальна практика, самостійна робота (М. Хуторна, П. Підкасистий, Ю. Щербатих);

- стресові ситуації, зумовлені конфліктною взаємодією в системах «студент – студент», «студент – педагог» (А. Бейтс, Л. Гатчинсон, Ю. Щербатих);

- стрес зумовлений розчаруванням у професійному виборі чи у виборі навчального закладу (Л. Гатчинсон):

- ситуація адаптації до соціальної ролі професіонала в умовах навчально-виробничої практики.

Переживання зазначених ситуацій може зумовити формування позитивного досвіду долаття стресової ситуації, розвитку стресостійкості, а може спричинювати виснаження студента, формування його бажання перервати навчання (актуалізація стратегії втечі).

Виходячи з теоретичного аналізу структури освітнього середовища та чинників, що зумовлюють розвиток стресостійкості, ми виокремили ті умови, що сприятимуть розвиткові стресостійкості студентів.

Фізіологічний (матеріально-технічний) компонент:

- облаштування індивідуального освітнього простору студента відповідно до психогігієнічних вимог з метою створення зони фізичного комфорту:

- використання навчального обладнання, що дає змогу формування актуальних для професійної діяльності практичних умінь та навичок з метою сприяння успішній адаптації до соціальної ролі фахівця;

- забезпечення лекційних аудиторій, лабораторій, навчальних аудиторій інформаційними технологіями, що відповідають сучасному науково-технічному розвитку, з метою забезпечення залучення студента до глобального освітнього середовища, що сприятиме його виходу із власних внутрішніх обмежень;

- забезпечення наукових бібліотек вишів актуальними науковими, навчальними, методичними, фаховими періодичними виданнями, доступом до провідних наукових видань, що входять до найавторитетніших наукометричних баз даних.

Особистісний компонент. Розробляючи низку умов освітнього середовища зазначеного компоненту, ми виходили із результатів наукового дослідження М. Хуторної [17] та Л. Гатчинсон, у яких основними особистісними властивостями, що корелюють зі стресостійкістю, є: самооцінка, локус контролю, тривожність, мотиваційна спрямованість,

емоційна реакція на дію зовнішніх чинників. Запропоновані нами умови орієнтовані саме на розвиток зазначених індивідуально-психологічних характеристик:

- створення умов для успішної адаптації молодших студентів до життєдіяльності в умовах вищого освітнього закладу: упровадження «Моделі соціальної резильєнтності» в педагогічну практику викладачів та кураторів, проведення тренінгів розвитку антистресових стратегій, залучення студентів до позааудиторної творчої діяльності з метою налагодження взаємодії зі студентами інших груп та курсів, прискорення процесу формування згуртованості академічних груп, можливості особистісного прояву у навчальній діяльності, психоемоційної розрядки, переключення на інший вид діяльності;

- упровадження принципу студентоцентризму з метою забезпечення академічної успішності студентів із різним рівнем природних здібностей (навчальний матеріал ускладнюється в міру вирівнювання результатів навчальної діяльності студентів, сформованості їхньої фахової компетентності, завершення адаптаційного процесу (часові межі – завершення 2 курсу); обсяг завдань відповідає принципу природовідповідності;

- проведення відкритого анкетування серед студентів з метою отримання інформації про працевлаштування, сімейний стан, загальний стан здоров'я студентів з метою узгодження початкових графіків, обраних курсів, терміну здачі контрольних робіт тощо;

- запровадження принципу суб'єкт-суб'єктної взаємодії з метою забезпечення ресурсу соціальної підтримки студента з боку викладача;

- створення при університетах та коледжах економічно доступних для студентів центрів соціально-психологічної служби з метою надання індивідуальної психологічної допомоги за запитом студента;

- налагодження зворотного взаємозв'язку (моніторинг, опитування, анкетування, бесіди, круглі столи тощо) з метою виокремлення проблемних ситуацій та актуалізації ресурсного потенціалу студентів;
- організація та налагодження взаємозв'язку з батьками першокурсників з метою створення ресурсу соціальної підтримки значущих дорослих, спрощення процесу переживання відірваності від родини в першому семестрі навчання студентів;
- упровадження програм соціально-психологічних тренінгів, орієнтованих на підвищення самооцінки, особистісний розвиток, формування конструктивної стратегії вирішення конфліктів, а також рефлектопрактикумів.

Діяльнісний компонент. Для створення необхідних ресурсів для студентів у межах навчально-професійної діяльності необхідні:

- тестування попередніх знань студентів з метою визначення зони найближчого розвитку кожного студента, розробка індивідуальних завдань для підвищення рівня їхньої компетентності;
- формування професійного самовизначення шляхом залучення студентів до навчально-професійної діяльності на наукових засадах (формування алгоритму дій: планування навчальної діяльності, пошук засобів її здійснення, формування образу результату, визначення критеріїв, яким він повинен відповідати, порівняння отриманого результату з еталоном; у разі виникнення помилок – коригування власних знань та вмінь та удосконалення результату, ухвалення рішення про вибір необхідного варіанту дій);
- формування системи зовнішніх стимулів, що зумовлюють розвиток мотивації навчально-професійної діяльності студентів: урахування побажань студентів щодо удосконалення змістового наповнення дисциплін, їх участь у формуванні навчальних планів, розробці тематики самостійної роботи, курсового проектування, створення рейтингів навчальної успішності студентів, забезпечення участі найбільш обдарованих у розробці бюджетної

наукової тематики, залучення студентів до участі в грантових програмах, забезпечення можливості стажування за кордоном, створення системи баз практики, що забезпечують високий рівень готовності студентів до здійснення професійної діяльності;

- організація підвищення психологічної компетентності викладачів з метою забезпечення їхньої можливості налагоджувати конструктивну взаємодію зі студентами, спрямовану на розвиток професійного вдосконалення, забезпечення ефективності цілеспрямованого впливу педагогів на вихованців (тренінги з розвитку креативності, комунікативної компетентності, профілактики професійного вигорання, міжнародні стажування, мозкові штурми щодо пошуку нових підходів та ефективних методів педагогічної діяльності).

Оцінювальний рівень:

- розробка методичних рекомендацій із наведеними зразками виконаних завдань;
- розробка чітких і зрозумілих студентові критеріїв оцінювання знань та вмінь;
- розробка системи тестових завдань різного рівня та різного призначення: тренувальні (пробні) тести; контрольні тести для перевірки знань матеріалу певного модуля; підсумковий (заліковий, екзаменаційний) тест; формування списку відкритих питань, що виносяться на іспит – оголошуються студентам на першому занятті пропонованого курсу;
- налагодження зворотного зв'язку зі студентами (коментарі викладача до виконаних завдань, що сприяють уникненню типових помилок).

Соціокультурний компонент:

- формування взаємодії між різними системами університету на засадах демократизму;
- створення системи організацій студентського самоврядування за принципом виборності органів;

- широке залучення лідерів студентського самоврядування до участі в органах управління університетів;
- налагодження широкої взаємодії університету із роботодавцями;
- створення програм, орієнтованих на реалізацію виховної стратегії університету;
- широке залучення університетів до міжнародної діяльності.

Література:

1. Выготский Л. С. Педагогическая психология/ Под ред. В. В. Давыдова. М.: Педагогика-Пресс, 1999. 536 с. (Психология: Классические труды).
2. Китаев-Смык Л. А. Психология стресса. Психологическая антропология стресса. М.: Наука, 1983. 386 с.
3. Ковалев Г. А. Психическое развитие ребенка и жизненная среда *Вопросы психологии*. 1993. № 1. С. 13- 23.
4. Корольчук В. М. Психологічні детермінанти стійкості особистості до дії стресогенних факторів. *Проблеми екстремальної та кризової психології*. 2013. Вип. 14. Частина I. – С. 153-192.
5. Корольчук В. М. Психологія стресостійкості особистості: автореф. дис... д-ра психол. наук: 19.00.01 / Ін-т психології ім. Г .С. Костюка АПН України. К., 2009. 40 с.
6. Корчак Я. Как любить ребенка? М.: :АСТ, 2014. 213 с. (Библиотека Ю. Гиппенрейтер).
7. Кузнецова С. А., Климов М. Н. Изучение копинг-стратегий и осмысленности жизни у студентов вуза с разными миграционными установками. *Психология стресса и совладающего поведения: материалы III Междунар. науч.- практ. конф. Кострома, 26–28 сент. 2013 г. в 2 т. / отв. ред.: Т. Л. Крюкова, Е. В. Куфтяк, М. В. Сапоровская, С. А. Хазова. Кострома: КГУ им. Н. А. Некрасова, 2013. Т. 1. С. 35-37.*
8. Леонтьев Д. А. Многоуровневая модель взаимодействия с неблагоприятными обстоятельствами: от защиты к изменению. *Психология стресса и совладающего поведения: материалы III Междунар. науч.- практ. конф. Кострома, 26–28 сент.*

2013 г. в 2 т. / отв. ред.: Т. Л. Крюкова, Е. В. Куфтяк, М. В. Сапоровская, С. А. Хазова. Кострома: КГУ им. Н. А. Некрасова, 2013. Т. 1. 284 с.

9. Мартинюк І. А. Психологічні механізми адаптації першокурсників до навчання у ВНЗ. *Вісник НУБіП*, 2015. № 220. С. 262 – 268.
10. Мозголина А. А., Тихомирова Е. В. Участие во внеучебной деятельности вуза как способ совладания с адаптационными трудностями у первокурсник. *Психология стресса и совладающего поведения: материалы III Междунар. науч.- практ. конф.* Кострома, 26–28 сент. 2013 г.: в 2 т. / отв. ред.: Т. Л. Крюкова, Е. В. Куфтяк, М. В. Сапоровская, С. А. Хазова. Кострома: КГУ им. Н. А. Некрасова, 2013. Т. 1. С. 45-48.
11. Панов В. К. проблемы психолого-педагогического проектирования и экспертизы образовательного учреждения. *Психологическая наука и образование*. 2001, № 2. С. 14-20.
12. Панов В. И. От развивающего обучения к развивающему образованию. *Известия Российской академии образования*. М.: Магистр-пресс, 2000. № 2. С. 60-70.
13. Рубцов В. В. Коммуникативно-ориентированные образовательные среды: психология проектирования / под ред. В.В. Рубцова. М.: ПИ РАО, 1996. 237 с.
14. Савенков А. Образовательная среда. *Школьный психолог*. № 19 – 20, 2008. URL: <http://psy.1september.ru/index.php?year=2008&num=20> (дата звернення: 29.05.2018).
15. Слободчиков В. И. Образовательная среда: реализация целей образования в пространстве культуры. *Новые ценности образования: культурные модели школ*. Вып. 7. Инноватор-Bennet college. М., 1997. С. 183-187.
16. Усатов И. А. Стрессоустойчивость личности как фактор преодоления стресса. *Научно-методический электронный журнал «Концепт»*. 2016. Т. 2. С. 21–25. URL: <http://e-koncept.ru/2016/46005.htm> (дата звернення: 10.06.2018).
17. Хуторная М. Л. Модель развития стрессоустойчивости студентов в условиях интеллектуальных испытани. *Вестник ТГУ*. 2009. №7. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/model-razvitiya-stressoustoychivosti-studentov-v-usloviyah-intellektualnyh-ispytaniy> (дата звернення: 29.05.2018).
18. Ясвин В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. М.: Смысл, 2001. 365 с.

19. Bates A. W. (Tony). Teaching in a Digital Age. Guidelines for designing teaching and learning. 2015. URL: <https://opentextbc.ca/teachinginadigitalage/> (дата звернення: 19.05.2018).
20. Glossary of Educational Reform. URL: <https://www.edglossary.org/learning-environment/i> (дата звернення: 09.06.2018)
21. Hutchinson Linda Educational environment BMJ v.326(7393); 2003. Apr 12. URL: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC1125718/> (дата звернення: 09.06.2018)

2.2. Психологія взаємодії суб'єктів освітнього простору у контексті вимог сучасного суспільства

І. Мартинюк

У сучасному світі зростає роль освіти у розвитку суспільства: вона покликана стати продуктивною силою й гарантом національної безпеки держави, вирішальним чинником її конкурентоспроможності на міжнародній арені [2]. Відтак, змінюються вимоги до організації взаємодії суб'єктів освітнього простору, зокрема, викладачів і студентів.

У меморандумі неперервної освіти Європейського Союзу зазначається, що вчителі стають в усе більшій мірі консультантами, наставниками і посередниками, завдання яких – допомогти тому, хто вчиться, самому сформувати свою освіту та усвідомити свою особисту відповідальність за це. І, відповідно, методи навчання мають змінюватись в бік пріоритету особистої мотивації, критичного мислення та вміння вчитись [4]. Іншими словами, вагомим завданням вищої освіти у контексті вимог сучасного суспільства, є формування готовності студентської молоді до самоосвітньої діяльності, що, у свою чергу, має покращувати її стресостійкість у мінливих умовах соціуму.

Окреслимо перспективи організації взаємодії викладачів і студентів у контексті вирішення проблеми розвитку готовності особистості до самоосвітньої діяльності.

Протягом 2017–2018 навчального року автором у контексті розв'язання проблеми розвитку готовності студентської молоді до самоосвітньої діяльності було проведене емпіричне дослідження. Кілька із запропонованих респондентам завдань (за авторською методикою «Експериментальні ситуації») стосувались якраз організації взаємодії викладача і студентів під час навчальних занять. Зокрема:

№ 2. У вашому навчальному закладі впроваджено новий підхід до викладання дисциплін вибіркового циклу: студентам повідомляють лише назву навчальної дисципліни, а її актуальні проблеми та шляхи опанування

студент визначає сам, самотужки вивчає її основні питання, при цьому він має можливість регулярно консультуватись із викладачем і в кінці семестру надає звіт про виконану роботу для отримання заліку.

Ваше ставлення до такого запровадження?

№ 7. До якої підгрупи ви б хотіли потрапити, якби на вашому потоці відбувався розподіл груп на такі підгрупи:

Підгрупа 1. Ініціативна: у цій підгрупі студенти самі пропонують способи пошуку необхідної інформації до різних дисциплін і, відповідно, самостійно обирають спосіб її опрацювання; також самостійно пропонують місця проведення практичних занять, пропонують способи застосування здобутих знань та вмінь.

Підгрупа 2. Традиційна: у цій підгрупі спосіб пошуку інформації та її опрацювання задається викладачем, а місце проведення практичних занять визначається навчальними програмами та навчальним планом.

Результати дослідження, отримані на вибірці 254 студентів I–V курсів Національного університету біоресурсів та природокористування України, Тернопільського національного педагогічного університету ім. Володимира Гнатюка, Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича, засвідчують неготовність значної частини студентської молоді до взаємодії з викладачами як з консультантами з опанування певних галузей науки і практики. Зокрема, результати опитування засвідчили, що позитивно оцінюють запропоноване у ситуації №2 нововведення 52,4% респондентів, відповідно, негативно ставляться до нього 47,6%. Ініціативну підгрупу у ситуації №7 обирають 70,5%, традиційну – 29,5%. Аналогічні результати були отримані нами у попередній навчальний рік на іншій вибірці досліджуваних [1].

Схожий розподіл студентів за їх готовністю проявляти самостійність у навчальному процесі спостерігається на кожному курсі, а також при порівнянні виборів студентів денної та заочної форм навчання (див. табл. 1).

Таблиця 1

Результати вибору студентів

Курс / Форма навчання	Розподіл студентів за ставленням у ситуації № 2 (%)		Розподіл студентів за вибором у ситуації № 7 (%)	
	Позитивне	Негативне	Ініціативна група	Традиційна група
I курс	52%	48%	68%	32%
II курс	42%	58%	60%	40%
III курс	39%	61%	72%	28%
IV курс	60%	40%	77%	23%
магістри	74%	26%	77%	23%
Денна	51%	49%	68%	32%
Заочна	57%	43%	81%	19%

Позитивне ставлення у відповідях респондентів на ситуацію №2 означає, що вони готові проявляти самостійність у навчальному процесі, роль викладача при цьому зводиться до ролі консультанта. Характерними висловлюваннями студентів при цьому були: «ставлюсь позитивно, це підвищить рівень пізнавальної діяльності студентів», «цікаво було б спробувати», «супер», «цікавий варіант, варто було б спробувати», «це дало б змогу працювати і не переводитись на заочне навчання», «чудово, адже я зможу підібрати найбільш ефективні методи опанування дисципліною для себе і вивчати те, що дійсно цікаво» тощо. Негативне ставлення до запропонованого у ситуації запровадження у закладі вищої освіти розцінюється нами більше як неготовність зайняти активну позицію суб'єкта власної учбової діяльності, взяти відповідальність на себе за свої знання, уміння й навички. Характерними висловлюваннями студентів у цьому випадку були: «негативне, тому що студент може помиляться і не знайти правильні відповіді на свої запитання», «можна не все досконало вивчити», «думаю, самому буде важче вивчити дисципліну», «ні, потрібна навчальна програма», «важко змусити себе все вчити», «немає пояснення основних засад, без яких неможливе осягнення окремих проблем» тощо.

Вибір ініціативної підгрупи у ситуації №7 свідчить про готовність проявляти ініціативу у вивченні дисципліни, згоду виступати у ролі суб'єкта навчального процесу, готовність будувати партнерські стосунки з викладачами. Вибір традиційної групи говорить про небажання проявляти ініціативність у навчальному процесі та неготовність сприймати викладача лише як консультанта при самостійному вивченні студентами дисциплін.

Вище викладене стало підґрунтям припущення про можливу зумовленість такого ставлення студентів до ролі викладача у навчальному процесі їхнім досвідом самостійного опанування новими знаннями. Нами було проведене дослідження наявності самоосвітньої діяльності наших респондентів з допомогою авторської анкети «Моя самоосвітня діяльність» (її рівень та сфера інтересів у даному випадку не враховуються) та співставлено отримані результати з уже зазначеними. За допомогою методу перехресних таблиць ми виявили такі підгрупи студентів:

- 1) займаються самоосвітою і готові проявляти самостійність та ініціативність у вивченні дисциплін (35%);
- 2) займаються самоосвітою, неготові самостійно опанувати нові навчальні дисципліни, однак готові проявляти ініціативність при їх вивченні (22%);
- 3) займаються самоосвітою, готові самостійно опанувати нові навчальні дисципліни, однак неготові проявляти ініціативність при їх вивченні (9%);
- 4) мають досвід самоосвіти, однак неготові до самостійного вивчення навчальних дисциплін та прояву ініціативи у їх опануванні (13%);
- 5) не займаються самоосвітою, однак готові проявляти самостійність та ініціативність у вивченні дисциплін (6%);

- 6) не займаються самоосвітою, неготові самостійно опанувати нові навчальні дисципліни, однак готові проявляти ініціативність при їх вивченні (7%);
- 7) не займаються самоосвітою, готові проявляти самостійність у вивченні дисциплін, але не готові до прояву ініціативності за умови взаємодії з викладачами (2%);
- 8) не займаються самоосвітою і неготові самостійного вивчення навчальних дисциплін та прояву ініціативи у їх опануванні (6%).

Такий розподіл студентів у межах виокремлених груп спонукав нас також до перевірки питання про те, чи істотно частіше ті, хто здійснює самоосвітню діяльність, готові до більшої самостійності, ініціативності в опануванні навчальних дисциплін (і, відповідно, до сприйняття викладачів у ролі не просто першоджерела трансляції інформації, а консультантів), ніж ті, хто не займається самоосвітою. З цією метою був застосований критерій φ^* . Порівнянню підлягали такі підгрупи досліджуваних: 1) студенти, які займаються самоосвітньою діяльністю і при цьому проявляють готовність самостійно опрацювати навчальні дисципліни і/або готові до прояву ініціативи в опануванні навчальних дисциплін; 2) студенти, які не займаються самоосвітньою діяльністю і при цьому проявляють готовність самостійно опрацювати навчальні дисципліни і/або готові до прояву ініціативи в опануванні навчальних дисциплін. У межах підгрупи студентів, які займаються самоосвітньою діяльністю, ті, хто проявляє готовність самостійно опрацювати навчальні дисципліни і/або готові до прояву ініціативи в опануванні навчальних дисциплін, складають 83% (167 осіб із 201). У межах підгрупи студентів, які не займаються самоосвітньою діяльністю, ті, хто проявляє готовність самостійно опрацювати навчальні дисципліни і/або готові до прояву ініціативи в опануванні навчальних дисциплін, складають 71% (37 осіб із 52). Застосування зазначеного критерію дало підстави для позитивної відповіді на поставлене запитання ($\varphi_{\text{emp}}^* = 1,85$;

$p \leq 0,032$): студенти, які займаються самоосвітою, готові до більшої самостійності, ініціативності в опануванні навчальних дисциплін, а звідси – і до сприймання викладача у ролі наставника, посередника в опануванні нових знань та вмінь.

Отже, партнерська взаємодія суб'єктів освітнього простору тісно пов'язана із самоосвітньою діяльністю студентської молоді. Позаяк така діяльність дуже часто супроводжується готовністю сприймати викладача у ролі консультанта при вивченні нових навчальних дисциплін, то, цілеспрямовано займаючи таку позицію, викладачі можуть сприяти розвитку готовності у своїх студентів здійснювати самоосвітню діяльність і цим самим забезпечувати зміцнення їх стресостійкості.

Література:

1. Мартинюк І. А. Взаємодія суб'єктів освітнього простору ВНЗ у контексті вимог сучасного суспільства // Актуальні проблеми розвитку особистості в умовах міжкультурної взаємодії в освітньому просторі: Зб. матеріалів Міжнародної заочної науково-практичної конференції, 28–29 травня 2017 р. К., 2017. Ч. 2. С. 102–105.
2. Мартинюк І. А. Розвиток готовності студентської молоді до самоосвітньої діяльності у контексті завдань удосконалення сучасної освіти // Зб. матеріалів III Міжнародної науково-практичної конференції «Генеza буття особистості» (Київ, 20 грудня 2016 р.). К.: Інформаційно-аналітичне агентство, 2017. С. 144–146.
3. Мартинюк І. А. Транскультуральний освітній простір ВНЗ як чинник розвитку готовності студентської молоді до самоосвітньої діяльності // Зб. матеріалів Міжнар. наук.-практ. конф. «Україна-Польща: стратегічне партнерство в системі геополітичних координат», Київ-Слупськ, 16-17 березня 2017 р. К.: Міленіум, 2017. С. 177–178.
4. Меморандум неперервного образования Европейского Союза. URL: <http://www.znanie.org/docs.memorandum.html> (дата звернення: 17.05.2018).
5. Пезешкиан Н. Психосоматика и позитивная психотерапия. М.: Медицина, 1996. 464 с.

Розділ третій

ПСИХОЛОГІЯ СТУДЕНТСЬКОГО ВІКУ

3.1. Психологічні особливості студентського віку

І. Мартинюк

Аналіз сутності поняття «студентська молодь» засвідчує, що це особлива онтогенетична стадія розвитку особистості, пов'язана з її соціалізацією у закладі вищої освіти. Саме слово «студент» походить від латинського «studio», що позначає завзяте старанне навчання.

Постановка проблеми студентства як особливої соціально-психологічної та вікової категорії належить психологічній школі Б. Ананьєва. Він розглядає студентський вік від 17–18 до 35–40 років, у той час як інші сучасні дослідники звужують межі цього етапу від 17–18 років до 25 років (І. А. Зимня, 1997), до 22–23 років (Т. Б. Тарасова, 2004).

Результати досліджень багатьох учених (Б. Ананьєва, Ю. Кулюткіна, А. Реана, В. Рєпкіна, В. Сластьоніна та ін.) дають підстави охарактеризувати студента як особливого суб'єкта навчальної діяльності із соціально-психологічного та психолого-педагогічного аспектів.

За Л. Балабановою, студентство є особливою професійно-виробничою групою, об'єднаною певною віковою категорією, специфічними особливостями праці та умовами життя, які можуть відбиватись на стані здоров'я майбутніх спеціалістів [2].

Д. Медведєв зазначає, що студентство може розглядатись як мобільна соціальна група, основною метою існування якої є організована за певною програмою підготовка до виконання високих професійних та соціальних

ролей у матеріально-духовному виробництві. У соціальній структурі суспільства студентство може бути назване соціальною групою, що за своїм соціальним становищем стоїть найближче до інтелігенції, є її резервом [10].

Н. Моргунова та Т. Хомуленко визначають студентство як особливу соціальну категорію, специфічну спільноту, організовано об'єднану інститутом вищої освіти. Воно охоплює людей, які цілеспрямовано, систематично оволодівають знаннями та професійними вміннями, зайнятих навчальною діяльністю. Як соціальна група студентство характеризується професійною спрямованістю, сформованістю стійкого ставлення до майбутньої професії, зумовленого правильним професійним вибором, адекватністю та повнотою уявлення студента про обрану професію. У соціально-психологічному аспекті у порівнянні з іншими групами населення воно відрізняється більш високим освітнім рівнем, більш високим рівнем культури та пізнавальної мотивації. У той же час студентство – соціальна спільнота, яка характеризується найбільшою соціальною активністю та достатньо гармонійним поєднанням інтелектуальної та соціальної зрілості. У межах особистісно-діяльнісного підходу студент розглядається як активний, здатний самостійно організовувати свою діяльність суб'єкт педагогічної взаємодії. Йому притаманна специфічна спрямованість пізнавальної та комунікативної активності на вирішення конкретних професійно-орієнтованих задач [11].

Т. Тарасова справедливо зауважує, що студентами закладів вищої освіти є люди періодів ранньої та зрілої юності або початку дорослості. Тому у психологічній характеристиці студентства, з одного боку, присутні прояви загальних психологічних особливостей юнацького віку, а з іншого – ті, що пов'язані із специфічними умовами життя і діяльності у ЗВО [15].

Характеризуючи психологічні особливості юнацького віку, науковці зазначають, що на цей період припадає багато критичних соціальних подій у житті особистості: отримання паспорта, настання кримінальної відповідальності, можливість реалізації активного виборчого права,

можливість вступу до шлюбу [12]. У цьому віці особистість найбільш вразлива щодо різноманітних життєвих криз через свою спрямованість на самоствердження та успіх у житті, юнацький максималізм, відсутність власного життєвого досвіду, які часто призводять до негнучкості, деструктивності у виборі стратегій подолання життєвих негараздів, що виникають [3]. Разом з цим, юнацький вік розглядається як особливий в онтогенезі, оскільки його змістом є становлення людини як суб'єкта власного розвитку, саме в цьому віковому періоді гостро стає питання щодо сенсу життя (М. Боришевський, Л. Виготський, І. Кон, С. Рубінштейн, Д. Фельдштейн). У той самий час, період юнацтва є сензитивним до навчання психологічному подоланню життєвих криз через розвиток вольового та інтелектуального потенціалу особистості (Е. Еріксон), комунікативних навичок, рефлексії та усвідомлення своїх психічних станів, як станів власного «Я», актуалізацію потреби в активному ставленні до себе, самостійності оцінок своїх досягнень та поведінки, намаганні діяти на основі цих оцінок (М. Келесі, І. Кон, Ф. Райс, А. Реан) тощо [3].

У віці 18–25 років легко заводяться знайомства, легко утворюються дружні зв'язки, приходять любов, створюються сім'ї. Провідною діяльністю є або професійне навчання, або трудова діяльність, або те й інше разом. Завдяки цим діяльностям молоді люди опановують норми стосунків між людьми (ділових, особистих тощо), а також професійно-трудова уміння. У цьому віці виробляються стійкі властивості особистості, стабілізуються усі психічні процеси, людина набуває стійкого характеру. У цей час людина найбільш здатна до творчої діяльності, формулювання евристичних гіпотез, максимально працездатна. Вона оволодіває найбільш складними способами інтелектуальної діяльності у найрізноманітніших і сучасних галузях науки і техніки; у трудовій діяльності (інтелектуальній, фізичній); опановані знання, навички, уміння не лише реалізуються, але і отримують подальший розвиток та творче удосконалення [4].

Це важливий етап розвитку розумових здібностей. Істотно розвиваються теоретичне мислення, уміння абстрагувати, робити узагальнення. Відбуваються якісні зміни у пізнавальних можливостях: людина може застосовувати нестандартний підхід до вирішення відомих проблем; вміє включати окремі проблеми у більш загальні, родові; вміє ставити плідні загальні питання навіть на підґрунті задач, сформульованих не найкращим чином тощо. Розвиток інтелекту у цей час тісно пов'язаний з розвитком творчих здібностей, що передбачають не просто опанування інформації, а прояв інтелектуальної ініціативи і створення чогось нового. Найважливішим компонентом творчості є переважання дивергентного мислення, яке передбачає, що на одне й те ж запитання може бути дана велика кількість правильних і рівноправних відповідей, на відміну від конвергентного мислення, що орієнтується на одне рішення і знімає проблему як таку [4].

Творча активність молодого людини передбачає уміння долати буденне уявлення, а іноді і виходити за межі суто логічного міркування і висновків, вдаватися до незвичайних зв'язків та аналогій, а також зняття різних заборон та обмежень для більш повного свого прояву, вільного пошуку нового [4].

Навчання у ЗВО, безумовно, впливає на формування особистості молодого людини. Зокрема, сам факт вступу до нього зміцнює її віру власні сили і здібності.

Під час навчання у ЗВО відбувається первинне опанування професії, визначається життєва і світоглядна позиція молодого людини, вивчаються індивідуалізовані способи діяльності, форми поведінки і спілкування [13]. Під час навчання у вищій школі формується професійна спрямованість особистості [14, с. 34]. Проблема професійного самовизначення майже завжди поєднується з проблемою більш глобальної життєвої перспективи, глибинними, внутрішніми проблемами самопізнання, самореалізації, самотворення [13].

Становлення спеціаліста у вищій школі передбачає не лише набуття певних знань та навичок. Протягом періоду навчання формуються установки, інтереси, ціннісні орієнтації та спеціальні навички, необхідні для подальшої роботи, здійснюється соціалізація спеціаліста, на яку впливають особливості особистості, типові психічні реакції індивіда та тісно пов'язаний з ними характер взаємин із соціальним середовищем. За роки перебування у ЗВО також розкриваються потенційні можливості, удосконалюється інтелект [2].

У процесі здійснення навчально-пізнавальної діяльності відбувається формування особистісних якостей студентів, основне місце серед яких займає здатність до самоуправління. У результаті становлення особистісних структур самоорганізації студент переходить на позицію суб'єкта навчально-пізнавальної діяльності [8].

Професійний розвиток особистості, а також її інтелектуальне удосконалення в умовах ЗВО відбувається завдяки врахуванню досвіду попередників, критиці цього досвіду та його розвитку з можливістю перенесення на свою діяльність [16].

Розвиток особистості студента відбувається у складній системі стосунків, що реалізуються у межах трьох основних рівнів соціального середовища (макросередовища, мідісередовища, мікросередовища) і відповідних до них трьох основних видів соціальних груп (макрогруп, мідігруп, мікрогруп). Серед провідних чинників формування та розвитку особистості студентів у ЗВО – орієнтація особистості на самовиховання, домінуючі системи стосунків академічної групи і групова думка. Навчальна діяльність є тим епіцентром студентського спілкування, довкола якого формуються інші види діяльності [5].

Своєрідністю, відмінною рисою навчальної діяльності у ЗВО є те, що вона завжди пов'язана із «входженням» студента у нову дійсність, оволодінням кожним з її компонентів, здійсненням переходів від одного компонента до іншого. Саме така особливість збагачує особистість студента, перетворює його психіку, формує свідомість [11].

Особливостями навчальної діяльності у ЗВО є: складність, різноманіття та великий обсяг засвоюваного матеріалу, великі навантаження у процесі навчання, широкі можливості вибору у вивченні навчального матеріалу, низька визначеність критеріїв високого та низького рівнів знань, різноманіття форм та методів навчання, особливості навчання пов'язані із оволодінням майбутньою професією [7].

Процес опанування професійної діяльності є завершальним етапом формування особистості [6].

На підґрунті аналізу наукової літератури з проблеми вивчення психологічні особливості студентства як соціальної групи можна охарактеризувати через провідну діяльність, мотиви учбово-професійної діяльності, новоутворення віку, сензитивність, рушійні сили розвитку, психологічні труднощі та кризи, які переживає людина у цьому віці.

Провідною діяльністю студентства є учбово-професійна, що поєднує у собі ознаки і власне навчальної, і трудової діяльності. Здобуті у її процесі знання, уміння і навички слугують засобом професійної діяльності. Виняткового значення у провідній діяльності набуває самостійна робота, що вимагає від студента досить високого рівня самосвідомості, рефлексивності, самодисципліни, особистої відповідальності, дає відчуття задоволення як процес самовдосконалення і самопізнання (за Т. Тарасовою).

Мотивами учбово-професійної діяльності студентів є пізнавальні, професійні, мотиви творчого досягнення, широкі соціальні мотиви – мотив особистісного престижу, мотив збереження і підвищення статусу, мотив самореалізації, мотив самоутвердження, матеріальні мотиви (за М. Гамезо, Е. Петровою, Л. Орловою).

Розвиток психіки студентів характеризується такими новоутвореннями та особливостями:

- 1) активно розвиваються моральні та естетичні почуття (за Т. Тарасовою),
- 2) стабілізується характер (за Д. Медведєвим, Т. Тарасовою),

3) відбувається оволодіння комплексом соціальних ролей дорослої людини (за Д. Медведєвим, Т. Тарасовою),

4) з'являється почуття особливої відповідальності за своє життя, якої раніше не було, що пов'язане з оволодінням обраною професією та опануванням соціальних ролей (за Т. Тарасовою),

5) досягається оптимум розвитку інтелектуальних і фізичних сил, це пора найскладнішого структурування інтелекту, що є індивідуальним та варіативним («ядро» інтелекту людини цього віку характеризується постійним чергуванням піків то однієї, то іншої функції, що входять до його складу; тому вирішення навчальних завдань завжди одночасно спрямоване як на розуміння, осмислення, так і на запам'ятовування і на структурування в пам'яті студента засвоюваного матеріалу, його збереження і цілеспрямовану актуалізацію) (за Б. Ананьєвим),

6) посилюються свідомі мотиви поведінки (за Д. Медведєвим, Т. Тарасовою);

7) зміцнюються вольові якості: цілеспрямованість, рішучість, наполегливість, самостійність, ініціатива, уміння володіти собою тощо (за Д. Медведєвим, Т. Тарасовою),

8) зростає адекватність самооцінок, підвищується рівень самоприйняття і самоповаги (за Т. Тарасовою);

9) удосконалюється професійне самовизначення, ознаками вираженості якого стають осмислена і міцна готовність до активної самостійної діяльності з обраної спеціальності, прагнення постійно удосконалюватись у ній (за М. Гамезо, Е. Петровою, Л. Орловою),

10) відбувається усвідомлення своєї унікальності та самотності, особливої актуальності набувають у цьому віці питання смислу життя, призначення людини, виявлення специфіки власного «Я» (за Д. Медведєвим).

Студентський вік сенситивний для вияву і розвитку професійного потенціалу, становлення професійної самосвідомості (за М. Варбан).

Рушійними силами розвитку студентського віку є такі суперечності:

1) соціально-психологічні: а) між розквітом фізичних та інтелектуальних сил студентів та строгим лімітом часу, наявними економічними можливостями для задоволення потреб, що зросли; б) між результатами діяльності студента, індивідуально-психологічними особливостями, що проявились у нього, та міжособистісними стосунками, що склались у групі, ставленням однокурсників до нього; в) у системі «викладач – студент»; г) суперечності адаптаційного процесу: між новими для студента вимогами, умовами та стереотипами поведінки, що склались у нього до ЗВО;

2) між прагненням до самостійності у виборі знань, способів їх набуття і досить жорсткими формами і методами підготовки спеціаліста певного профілю;

3) між величезною кількістю інформації, що надходить з різних джерел, яка розширює знання студентів, та наявним обмеженням часу для її осмислення. Такі суперечності можуть привести як до поверхневих знань, так і до поверхневого мислення (за М. Гамезо, Е. Петровою, Л. Орловою).

Часові межі студентського віку співпадають з періодом кризи юності, що є, з одного боку, кризою народження, пов'язаною із входженням людини у новий спосіб життя, залученням до ціннісно-значущих суспільних форм діяльності (і, перш за все, професії), а з іншої – кризою розриву ідеалу та реальності, яка може бути подолана лише практично – у реальному самовизначенні (за Д. Медведєвим). Криза студентського віку пов'язана з певною аморфністю, нестійкістю еґо-ідентичності, перебіг навчального процесу з його типовими стресами та випробуваннями може загострювати наявні в особистості проблеми і призводити до кризи, показником якої виступає руйнація життєвих планів з гострим почуттям безсилля власної волі (за Н. Хазратовою). Окрім того, для студентського віку характерні й інші труднощі: суперечливість внутрішнього світу, необхідність усвідомлення своєї самотності, невідповідність між можливостями та їх дійсною реалізацією, може проявлятися невмотивований ризик та невміння повною мірою передбачити наслідки своїх вчинків (за Д. Медведєвим, Т. Тарасовою);

невміння розраховувати свої сили, раціонально організувати свою роботу для витримування досить великих навантажень – фізичних, розумових, моральних, вольових (за М. Гамезо, Е. Петровою, Л. Орловою); невпевненість у собі (що супроводжується зовнішньою агресивністю, розв'язністю, почуттям власної неповноцінності), зумовлена порівнянням свого реального «Я», яке ще не оцінене всебічно, з ідеальним «Я», що ще не вивірене (за Д. Медведєвим).

Як бачимо, внаслідок перетворення системи ціннісних орієнтацій та інтенсивного формування спеціальних здібностей, період навчання у ЗВО відіграє вирішальну роль у становленні характеру та інтелекту особистості: це час рекордів, художніх, спортивних та ін. досягнень. У студентські роки закінчується фізичне дозрівання організму, досягається той ступінь психічного та духовного розвитку, що дає можливість людині самостійно вирішувати проблеми, пов'язані з вибором сфери діяльності у подальшому житті.

Вище викладене засвідчує величезні можливості впливу ЗВО на формування особистості студента, передумовами чого є його вікові психологічні особливості та психологічні особливості як суб'єкта учбово-професійної діяльності, а також можливості самої учбово-професійної діяльності, до якої він залучений [9].

Література:

1. Ананьев Б. Г. О проблеме современного человекознания. М., 1977. 284 с.
2. Балабанова Л. М. Категория нормы в психологии студенческого возраста: теоретико-методологический аспект. Х.: Консум, 1999. 239 с.
3. Варбан Є. О. Стратегії подолання життєвих криз в юнацькому віці: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01 / ДВНЗ «Університет менеджменту освіти». К., 2009. 20 с.
4. Возрастная и педагогическая психология: учеб. пособ. для студ. вузов / М. В. Гамезо, Е. А. Петрова, Л. М. Орлова, М. В. Гамезо (общ. ред.). М.: Педагогическое общество России, 2003. 512 с. (Образование XXI века).

5. Дичковская Л. И., Овчаренко В. И. О формировании личности студента // Психология профессиональной подготовки в вузе. Минск: Народная асвета, 1983. С. 13–18.
6. Дусавицкий А. К. О студенческом возрасте как завершающем этапе формирования личности // Вестник Харьковского ун-та. Серия «Психология». Вып. 13. Х.: ХГУ, 1980. С. 9–13.
7. Кисилевская Н. А. Стили саморегуляции учебной деятельности и их формирование у студентов вуза: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / ГОУ ВПО «Иркутский государственный педагогический университет». Иркутск, 2005. 163 с.
8. Купцова Г. И. Формирование у студентов способности к самоуправлению учебно-познавательной деятельностью: метод. рекоменд. М.: МГПИ, 1989. 34 с.
9. Мартинюк І. А. Врахування психологічних особливостей студентського віку в освітньому процесі ВНЗ // Зб. матеріалів ІІ Міжнар. наук.-практ. конф. «Розвиток сучасної освіти: теорія, практика, інновації», Київ, 25-26 лютого 2016 р. К.: Міленіум, 2016. С. 340–341.
10. Медведев Д. А. Образ мира современного студента: основы системно-текстологической парадигмы. Астрахань: Изд-во Астр. пед. ун-та, 2001. 198 с.
11. Моргунова Н. С. Психологічні передумови організації самостійної роботи студентів : монографія. Х.: Міськдрук, 2011. 134 с.
12. Павелків Р. В. Вікова психологія: підр. для студ. вищ. навч. закл. К.: Кондор, 2011. 468 с.
13. Панок В. Г., Рудь Г. В. Психологія життєвого шляху особистості: монографія. К.: Ніка-Центр, 2006. 277 с.
14. Психология студента как субъекта учебной деятельности / И. А. Зимняя (отв. ред.). М., 1989. 131 с.
15. Тарасова Т. Б. Психологічні особливості студентства: навч.-метод. посіб. для магістрантів. Суми: СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2004. 48 с.
16. Формирование у студентов способности к саморазвитию / Сост. О. С. Анисимов, Р. А. Аязбекова. Алма-Ата, 1989. 48 с.

3.2. Особистісні та міжособистісно-стильові детермінанти копінг-поведінки студентів у стресових ситуаціях

А. Шамне

Сучасне життя неможливе без стресових впливів і необхідності адекватного реагування на них. Сучасна дійсність характеризується зниженням ролі традиційних інститутів соціалізації, зміною та модифікацією суспільних цінностей, кризою механізмів соціальної регуляції поведінки особистості й суспільства тощо. Все це, безумовно, впливає на процес формування ідентичності сучасної молоді та процес її самовизначення, які відбуваються в умовах зіткнення молодої людини з ситуаціями реального розв'язання проблем, з ситуаціями ускладненої різними обставинами взаємодії з іншими людьми в складних життєвих (стресових та фрустраційних) ситуаціях.

Особливості реагування в складних ситуаціях визначаються єдністю *зовнішніх та внутрішніх чинників* розвитку особистості на певному віковому етапі. Вплив складних ситуацій життя на особистість опосередковується набутим нею досвідом, індивідуально-типологічними, характерологічними рисами, сформованими установками, переконаннями тощо. Суттєве значення у якості подолання стресових та фруструючих ситуацій мають особливості уявлень юнаків про самих себе, про своє ідеальне «Я», ставлення до самих себе.

Роль складних стресових та фруструючих ситуацій в психічному розвитку, вікова та індивідуальна специфіка копінг-поведінки особистості та її зумовленість стилем міжособистісних відносин є *актуальними* напрямками вивчення особистісного самовизначення в юнацькому віці.

Студентське життя наповнене стресовими та фруструючими ситуаціями (наприклад, під час сесії), частина з яких, за тих чи інших причин, можуть стати для молодого людини травмуючими подіями, які глибоко проникають у свідомість і часто впливають на подальшу долю. Ці ситуації викликають підвищену емоційну напругу і можуть негативно впливати на життєві плани, спосіб життя, кар'єру, відносини із значущими людьми, загальне благополуччя особистості тощо. Тому важливою є *проблема* вивчення детермінант поведінки студентів у стресових та фруструючих ситуаціях, визначення шляхів активізації їх вольових та інтелектуальних зусиль в цих умовах.

Мета роботи полягала у з'ясуванні особливостей поведінки студентів у стресових та фруструючих ситуаціях життя в залежності від стилю їх міжособистісних відносин та ставлення до самого себе.

Гіпотеза дослідження полягала у наступному: в період юнацького віку психологічні особливості реагування у стресових і фруструючих ситуаціях зумовлені притаманним особистості стилем міжособистісних відносин, ставленням до самої себе та структурою співвідношення «Я-реального» – «Я-ідеального».

В працях вітчизняних психологів Л. І. Божович, М. Й. Боришевського, І.С. Булах, Л. С. Виготського, Є. І. Головахи, І. В. Дубровіної, Д. Б. Ельконіна, І. С. Кона, С. Д. Максименка, В. С. Мерліна, О. М. Прихожан, О. В. Скрипченка, Д. І. Фельдштейна юність визначається як період самовизначення, розвитку часової перспективи, теоретичного мислення, рефлексії. Значна увага приділяється виявленню різного роду переживань, що виникають у юнацькому віці. Дослідження різноманітних позитивних і негативних станів особистості, що виникають як наслідок переживання стресових, фруструючих, критичних ситуацій (Ф. М. Бородкін, М. Вебер, М. Дойч, Ф. Ю. Василюк, Н. В. Гришина, О. О. Єршов, А. Т. Ішмуратовим, М. Козер, Н. Л. Коломінський, І. Н. Коряк, М. І. Пірен, Дж. Скотт та ін.) надають можливість подальшого вивчення специфіки переживань та особливостей їх

подолання у юнацькому віці. Серед детермінант подолання стресових, фруструючих, критичних ситуацій у юнацькому віці називають контакти зі значимими іншим, опанування рольовою поведінкою, багатство соціальних зв'язків, а також необхідність самовизначення через діяльність і спілкування в соціальному світі [1; 6].

За останні роки в психології достатньо уваги приділяється вивченню яскраво виражених психічних станів (стресу, ригідності, фрустрації тощо). Зокрема, визначається, що стресова ситуація впливає на поведінку особистості в залежності від притаманних людині копінг-стратегій поведінки у цих ситуаціях. Дослідники розглядають копінг-поведінку як усвідомлену раціональну поведінку, спрямовану на усунення стресової ситуації [3]. Умовою виникнення виникнення копінгу є стресс – стан людини, неспецифічна реакція на фізіологічному, психологічному і поведінковому рівні, яка з'являється у відповідь на негативні події, що відіграють роль подразника. Психологічна значимість копінгу полягає у тому, щоб ефективно адаптуватися до різних ситуацій, оволодіти ними, пом'якшити стресову реакцію на складну ситуацію [3]. У вітчизняній психології фрустрацію, на відміну від стресу, відносять до класу психічних станів, розглядаючи її як характеристику психічної діяльності за певний період часу, яка фіксує своєрідність протікання психічних процесів. Специфіка фрустрації вбачається у складності визначення цього психічного стану як особистісного або ситуативного [1].

Організація дослідження. Комплексне дослідження проводилося в 2016-2017 н.р. на гуманітарно-педагогічному факультеті НУБІП та в Київському Інституті Бізнесу і Технологій м. Києва (загальна кількість учасників – 65 студентів 1-2 курсів).

У ході емпіричного дослідження застосовувався комплекс взаємодоповнюючих *методів і методичних прийомів*: аналіз та узагальнення літератури з проблеми, анкетування, тестування. В емпіричному дослідженні були використані методика Т. Лірі [2], тест С. Розенцвейга (дорослий

варіант) [4], тест «Копінг-поведінка в стресових ситуаціях» (С. Норман, Д. Ф. Ендлер, Д. А. Джеймс, М. І. Паркер; адаптований варіант Т. Крюкової) [5].

Опис використаних методик. За *тестом Лірі*, кожному із 8 октантів відповідає тип міжособистісної взаємодії. Перші чотири типи міжособистісних відносин – I, II, III, IV характеризується переважанням неконформних тенденцій і схильністю до диз'юнктивних (конфліктних) проявів (III, IV), незалежністю поглядів, наполегливістю у відстоюванні власної думки, тенденціями до лідерства і домінування (I, II). Інші чотири октанти – V, VI, VII, VIII показують протилежну картину: переважання конформних установок, конгруентністю в контактах з оточуючими (VII, VIII), невпевненістю в собі, піддатливістю до поглядів оточуючих, схильністю до компромісів (V, VI). Тому ми визначали (за спеціальними формулами) показники двох основних факторів: домінантність $((I - V) + 0,7 \times (III + II - IV - VI))$ і доброзичливість $((VII - III) + 0,7 \times (VIII - II - IV + VI))$ [6]. З метою більш детального вивчення структури «Я» ми також здійснювали вивчення «Я-реального» та «Я-ідеального», оскільки образ актуального та ідеального «Я» є невід'ємною частиною структури цілісного «Я» у юнацькому віці.

Тест С. Розенцвейга можна віднести до групи інтерпретаційних проєктивних методик. Стимульний матеріал тесту С. Розенцвейга складається з 24 малюнків, на яких зображені обличчя, що знаходяться у фрустраційній ситуації перехідного типу. За напрямком реакції розподіляються на: а) екстрапунітивні – реакція спрямована на живе чи неживе оточення; б) інтропунітивні – реакція спрямована на самого себе; в) імпунітивні – фруструюча ситуація розглядається як щось незначне чи неминуче. Крім того, існує розподіл за *типом* реакції, тобто: а) перешкодно-домінантні – перешкоди, що викликають фрустрацію, всіляко акцентуються незалежно від того, оцінюються вони як бажані, небажані чи незначні; б) самозахисні – активність у формі догани кому-небудь, заперечення чи визнання власної вини, відхилення від докору; спрямовані на захист свого «Я»; в) необхідно-наполягаючі – постійна потреба знайти конструктивний

вихід із конфліктної ситуації, покладаючись на допомогу інших осіб, чи прийняття на себе обов'язку розв'язати ситуацію, або впевненості у тому, що час та хід подій призведуть до її розв'язання.

Тест «Копінг-поведінка в стресових ситуаціях» включає перелік заданих реакцій на стресові ситуації та визначення основних копінг-стресових поведінкових стратегій (вирішення задач, орієнтація на емоції, уникнення, відволікання, соціальне відволікання).

При *обробці отриманих даних* використовувалися якісні методи, **статистичні методи** (кореляційний аналіз). Значущі кореляційні зв'язки всіх задіяних в дослідженні показників при $N=65$ визначалися на рівні $p \leq 0,05$ та $p \geq 0,001$.

Якісний аналіз отриманих статистичних даних здійснювався в **три етапи**:

1. Визначення зв'язків всередині шкал використаних методик.
2. Визначення якісних характеристик фрустраційних та копінг-реакцій студентів у стресових ситуаціях, а також властивостей особистості, важливих при міжособистісній взаємодії з іншими людьми; аналіз як копінг-стратегій, так і взаємозв'язків типів та напрямів фрустраційних реакцій зі стилями копінг-поведінки.
3. На третьому етапі студентів було поділено на дві групи за критерієм характерного для них стилю міжособистісного спілкування (домінування – доброзичливість). Кореляційний аналіз показників цих двох груп здійснювався окремо з метою подальшого порівняння їх показників.

Результати **першого етапу** інтерпретаційного аналізу отриманих кореляційних зв'язків мали за мету визначення зв'язків «всередині» шкал задіяних методик, які, як і очікувалося, були статистично значущими. На цьому прикладі ми прагнули показати достовірність отриманих даних, в тому числі щодо подальшого доведення залежності поведінки у складних ситуаціях від стилів міжособистісної взаємодії.

Як і очікувалося, перші чотири октанти (I – IV) в методиці Т. Лірі пов'язані зворотними значущими зв'язками з останніми чотирма (V – VIII). Виключення – відсутність значущого зв'язки між I та IV октантами.

Серед типів та напрямків фрустраційних реакцій у студентів найбільше зв'язків зафіксовано за екстрапунітивним напрямком (E). Спрямованість агресії на оточення має зворотний кореляційний зв'язок з інтропунітивним напрямком реакції (I) ($r=-0,73$, при $p<0,001$), імпунітивним напрямком (M) ($r=-0,79$, при $p<0,001$), що свідчить про те, що особистісна значущість ситуації супроводжується екстравертованим типом агресії, звинуваченням інших. Зворотній зв'язок зафіксовано також між E-реакцією та NP-типом реагування: перекладання провини на інших в юнацькому віці супроводжується зниженням спроб пошуку конструктивного вирішення конфліктної ситуації. Позитивний зв'язок E наявний лише з ED напрямком фрустраційних реакцій: збільшення зовнішньо-орієнтованої агресії призводить до збільшення фіксації на самозахисті.

Інтропунітивний напрямок фрустраційних реакцій у студентів, навпаки, виявляє зворотний зв'язок з фіксацією на самозахисті (ED): самозвинувачення супроводжується відмовою від самозахисту ($r=-0,47$, при $p<0,01$). Збільшення сили I-реакції супроводжується збільшенням «фіксації на перепоні» (OD), суб'єкт звинувачує себе і одночасно акцентує увагу на перепонах, фруструюча ситуація може інтерпретуватися як вигідно-корисна («мені самому буде навіть простіше») ($r=-0,32$, при $p<0,05$). Імпунітивні (M) реакції у студентів також супроводжуються відмовою від самозахисту (як і інтропунітивні) ($r=0,54$, при $p<0,01$), хоча в даному випадку причина у тому, що ситуація розцінюється як незначна і така, що так чи інакше буде розв'язана. Очікувано, що M-реакція позитивно пов'язана з «фіксації на задоволенні потреби» (NP) ($r=0,5$, при $p<0,01$): студенти сподіваються, що час розв'яже проблему, просто необхідно трохи почекати.

Всередині типів фрустраційних реакцій (OD, ED, NP) всі виявлені зв'язки зворотні: «фіксація на самозахисті» призводить до зниженні фіксації

на перепоні (OD -0,32) та на «задоволенні потреби» (NP) (-0,76, при $p < 0,001$). «Фіксація на самозахисті» та на «перепоні», по суті, блокує процес конструктивного розв'язання студентами фруструючої ситуації.

Шкали методики «Копінг-стратегій» показали протилежність стратегій «вирішення задач», «емоції», з однієї сторони, та паралельно «уникнення», «відволікання» й «соціальне відволікання». Копінг, орієнтований на «розв'язання задач» та «емоції» зворотно пов'язані зі шкалами «уникнення» й «відволікання» (всі на рівні 0,01). Стратегія «уникнення» – відповідно прямими кореляційними зв'язками пов'язана з «відволіканням» (0,01) та «соціальним відволіканням» (0,01).

Визначення якісних характеристик копінг-реакцій студентів у стресових ситуаціях (**другий етап дослідження**) за тестом «Копінг-поведінка в стресових ситуаціях» (С. Норман, Д. Ф. Ендлер, Д. А. Джеймс, М. І. Паркер) показало наступне. У студентів домінуючим стилем поведінки є орієнтація на «вирішення задач» (66,25%), тобто активний пошук інформації та можливостей здійснювати діяльність у стресових ситуаціях. Частіше за все такий пошук може спричиняти емоційну напруженість та психологічний дискомфорт, але він є ефективним щодо розвитку адаптаційних та стресозахисних ресурсів особистості. Другим за значущістю для студентів є стратегія поведінки «орієнтація на емоції» (55%) – емоційне сприйняття стресогенної ситуації, що призводить до виникнення нервово-психічного напруження; третьою за значущістю є стратегія, орієнтована на «уникнення» (52%) – тобто прагнення відсторонитися від стресогенної ситуації з метою збереження психічного комфорту, але без розв'язання конкретної проблеми.

Ми також приділяли особливу увагу аналізу кореляційних зв'язків між шкалами використаних методик, щоб на цьому прикладі довести залежність поведінки у стресових ситуаціях від притаманного особистості стилю міжособистісної взаємодії. У зв'язку з значенням особистісної детермінації поведінки у фруструючих і стресових ситуаціях ми, передусім, звернулися до аналізу залежностей між ними.

Виявилося, що майже все шкали тесту Розенцвейга корелюють зі шкалою «Копінг-тесту» «соціальне відволікання»: прямими зв'язками із імпульсивними (M) реакціями (0,05) та з реакцією «фіксація на задоволенні потреб» (NP) (0,01) (імовірно, у вигляді очікування допомоги від соціального оточення); зворотними зв'язками з екстрапульсивними (E) реакціями (0,05) та з «фіксаціями на перепоні» (OD) (0,05). Екстрапульсивні (E) реакції унеможливають вибір *стратегії уникнення* ($r=-0,36$, при $p<0,05$), яке корелює з імпульсивними реакціями (0,05). Власне стратегія «уникнення» може пояснюватися незначущістю ситуації, що склалася. Стратегія, орієнтована на «*вирішення задач*» у стресовій ситуації пов'язана з «фіксацією на перепоні» (OD), що, на наш погляд, вимагає додаткового дослідження. Вибір копінг-стратегії у стресових ситуаціях не пов'язаний значуще з рівнем соціальної адаптації (GCR).

Результати дослідження доводять, що ситуації фрустрації потреб є самостійною формою життєвих ситуацій і вони не можуть бути зведене до класу стресових. Є підстави думати, що копінг-стратегії дещо ширші за своїм функціональним навантаженням, адже вони передбачають активність не тільки у стресових, але і у фруструючих ситуаціях. Зазначимо, що фрустраційні ситуації Розенцвейга адресовані переважно до комунікативних аспектів життєвих ситуацій, де будь-яка перепона чи звинувачення обов'язково опосередковані іншими суб'єктами соціальної взаємодії.

Оскільки аналіз кореляційних зв'язків вибірки студентів показав наявність відмінностей між студентами з різними стилями спілкування, **на третьому етапі** інтерпретації даних ми прагнули окремо описати особливості тих студентів, для яких характерним є стиль «домінантність» ($n=33$) або «доброзичливість» ($n=30$) (G).

Проаналізуємо результати дослідження поведінки у стресових ситуаціях групи студентів, у яких переважає показник «Доброзичливість» (розмір вибірки 27 студентів). Порівняно з загальною вибіркою звертає на себе увагу збільшення сили кореляційних зв'язків між шкалами тесту

Розенцвейга та збільшення їх кількості. Найбільше змін показує тип «фіксація на задоволенні потреби» (NP). Цей тип із більшою силою зворотно пов'язаний з екстрапунітивним напрямком реакцій ($r=-0,74$; в попередній матриці – « $-0,49$ ») та самозахистом (ED) ($r=-0,86$; в попередній матриці – « $-0,75$ »). Прямими кореляційними зв'язками він пов'язаний з інтропунітивним напрямком ($r=0,84$; в попередніх результатах зв'язок не виявлений) та з імпунітивними реакціями ($r=0,57$; в попередній матриці – « $0,49$ »). У «доброзичливих» «зникає» статистично значущий зв'язок з фіксацією на перепоні (OD) (був значущий на рівні $0,05$; $r=-0,36$), з'являється зв'язок М – І ($r=0,63$, при $p<0,05$).

Іншими словами, стиль «доброзичливості» впливає на поведінку у фруструючих ситуаціях, передусім, у напрямку «пом'якшення» цих ситуацій, зокрема, зниженні фіксації на перепоні, зменшенні агресивності та орієнтації на зовнішнє засудження.

Одночасно з цим зростає «сила» інтропунітивного напрямку (І) та його зв'язок з імпунітивним напрямком (М) ($r=0,63$, при $p<0,05$) та з фіксацією на розв'язанні проблеми (NP) ($r=0,84$, при $p<0,05$). Сила імпунітивних реакцій призводить до зменшення захисту власної особистості, таким чином відбувається інтеграція певних напрямків (І – М) і типів (ED – NP) фрустраційних реакцій, але інтегруються вони на протилежності напрямків «NP» і «ED».

Збільшення фіксації на самозахисті призводить до зменшення спроб розв'язати проблему стресової ситуації ($r=-0,85$) (як і в загальній виборці), але у «доброзичливих» наявна чітка позитивна «залежність» між спробами розв'язання проблеми (у вигляді або пошуку групового, або власної активності) з прийняттям на себе відповідальності за ситуацію ($r=0,84$), що не було зафіксовано в загальній виборці (зв'язок був незначущий). Нам важко пояснити цей факт, але у доброзичливих зростання інтропунітивних реакцій (прийняття провини на себе) призводить до збільшення імпунітивних реакцій (М) ($r=0,63$), тобто до погляду на фрустраційну ситуацію як малозначущу,

яка виправиться з часом сама собою, і навпаки. Можливо, спроба «закрити очі» на проблему у співвідношенні з прийняттям відповідальності за її розв'язання знаходиться у залежності від змісту ситуації та її значущості для особистості (за принципом «закрив би», але не можу, бо важливо). Але це пояснення потребує подальших досліджень.

Проаналізуємо результати групи студентів, у яких переважає показник «домінування» (розмір вибірки 25 студентів). Їх результати якісно відрізняються від попередньої групи. Передусім, звертає на себе увагу «зникнення» зв'язків між типами і напрямками фрустраційного реагування (з 10 залишається тільки 3). Більшість з них (2) – це зворотні зв'язки типу «задоволення потреб (NP) з типами реакцій фіксація на перепоні (OD) ($r=-0,54$) та «фіксація на самозахисті» (ED) ($r=-0,57$). Збільшення останніх (OD, ED) зменшує спроби розв'язати проблеми і, навпаки. До речі, зворотній зв'язок ED – NP єдиний для всіх кореляційних матриць.

Щодо зв'язку OD – NP, то він є характерною особливістю «домінантних» студентів. Те, що перепона сприймається як щось несуттєве або як благо, відповідно знижує необхідність розв'язання проблеми або пошуку допомоги. У «доброзичливих» студентів цей зв'язок відсутній.

Відмінності зафіксовано також у зв'язках фрустраційних реакцій і копінг-стратегій поведінки у стресових ситуаціях. У «Доброзичливих» вони відсутні, у «Домінуючих» їх вдвічі менше, ніж в загальній виборці. Але їм притаманна стратегія, орієнтована на «соціальне відволікання», яка пов'язана з типом фрустраційних реакцій «орієнтація на задоволення потреби» (NP) ($r=0,63$); Копінг-стратегія «Відволікання» зворотно пов'язана з «соціальною адаптованістю» ($r=-0,69$).

Постає проблема інтерпретації суттєвого зменшення зв'язків між типами та напрямками фрустраційних реакцій у групі «домінуючих» студентів. На це питання відповідає аналіз їх зв'язків зі шкалами тесту Лірі (I – VIII октанти): зв'язки відсутні на статистично значущому рівні (в загальній матриці між шкалами тесту Лірі та тесту Розенцвейга було

зафіксовано 11 значущих зв'язків). Отже, стиль домінування є «не чуттєвим» до ситуацій фрустрації, не є фактором регуляції їх поведінки. Іншими словами, для «домінуючих» студентів фрустраційні ситуації не є «полем» прояву їх поведінкової активності.

«Доброзичливість» навпаки тісно пов'язана з показниками тесту Лірі (13 статистично-значущих зв'язків), більшість з яких (10) – це зв'язки з октантами V – VIII. Кореляційні зв'язки між шкалами тесту Лірі та Розенцвейга зафіксовано о октантом II («егоїстичний»), V («покірливо-сором'язливий»), VI («залежно-слухняний»), VIII («альтруїстичний»).

Подібність кореляційних зв'язків ми бачили по октантам V і VIII. «Покірно-сором'язливий» та «Відповідально-альтруїстичний» схильні до самозвинувачення та прийняття відповідальності на себе (I) у фруструючій ситуації ($r=0,53$ в обох октантах), демонструють прагнення задовольнити потребу (NP) або шляхом очікування допомоги, або самостійного розв'язання ситуації (по V $r=0,55$, по VIII $r=0,49$). Водночас для них характерне зниження «фіксації на самозахисті» (ED), тобто вони не звинувачують інших і ні на кого не перекладають відповідальність; провина приписується собі (по V $r=-0,57$, по VIII – $r=-0,61$).

Отже, основна тенденція представників стилю «доброзичливості-підкореності» полягає у збільшенні прийняття провини і відповідальності (I) та зменшенні захисту себе і свого «Я» (ED), тобто у прояві «інтернально-відповідальної» позиції. Це, однак, викликає ряд питань відносно VI октанту («залежно-слухняні»), який на тлі цієї тенденції виявляє збільшення «фіксації на перепоні» (OD) ($r=0,5$). Слухняність, безпомічність, невпевненість, комфорність – це ті особистісні риси, які тісно пов'язані з акцентуванням перепони або її «нівелюванням», «запереченням». Це супроводжується відповідними переживаннями, які викликані тим, якою мірою перепона фруструє суб'єкта (в будь-якому разі ідея перепони домінує). Як і очікувалося, «доброзичливі» характеризуються низькими проявами екстрапунітивності (E); чим більш розвинені такі якості як відповідальність

по відношенню до людей, делікатність, емпатійність, тим менше людина схильна до засудження зовнішньої форми фрустрації ($r=-0,49$).

Прояви у «доброзичливих» ознак домінуючого стилю (октанту II – «егоїстичний») показують протилежні результати: збільшення незалежно-домінуючих рис (впевненість, схильність до суперництва) призводить до збільшення схильності до самозахисту ($r=0,48$, по октантам V, VI, VIII зв'язок був зворотнім) та зменшення «фіксації на перепоні» ($r=-0,48$, по октанту VI зв'язок був зворотнім). Метафорично кажучи, ці якості призводять до реакції «бачу мету, не бачу перепону».

Дещо важко пояснити наступний факт: прояви у «доброзичливих» октанту II призводять до зменшення ступеня соціальної адаптованості (GCR) ($r=-0,59$). Іншими словами, чим більше впевненості, орієнтації на себе, незалежності та егоїстичності виявляють представники стилю «доброзичливість», тим меншою є їх індивідуальна адаптованість до соціального оточення.

Отже, представники стилю «доброзичливості», на відміну від «домінуючих», виявляють тісні зв'язки із фрустраційним реагуванням. Іншими словами, ситуації фрустрації є для них особистісно зумовленими, «сензитивними». Стиль «доброзичливості» чутливий до ситуації фрустрації, які по відношенню до цього стилю виступають, на нашу думку, «лакмусовим папірцем» значущості фрустрації, передусім, соціальних потреб особистості (у визнанні прийнятті іншими, підтримці) і в меншому ступені інших потреб (у безпеці, володінні тощо). Ми очікували, що стиль міжособистісної відносин буде регулятором поведінки у фруструючих та стресових ситуації, але виявилось, що «доброзичливість» як властивість мало впливає на поведінку у стресових ситуаціях та вибір стратегій копінг-поведінки. Між октантами тесту Лірі та тесту «Копінг-реакції» у «доброзичливих» не зафіксовано жодного статично-значущого кореляційного зв'язку.

З «домінуючими» ситуація протилежна: порівняно з даними всієї вибірки вдвічі збільшується кількість зв'язків стилю відносин з вибором стратегій поведінки у стресовій ситуації; ці зв'язки змінюються якісно.

Основну тенденцію можна назвати «дзеркальною»: те, що в октантах I – IV дає прямий кореляційний зв'язок, у V – VIII – зворотній. Наприклад, по стратегії, орієнтованої на «соціальне відволікання» I – IV октанти показують зворотній зв'язок (від -0,54 до -0,74). Іншими словами для авторитарних, незалежних, впевнених у собі, агресивних, вимогливих, критичних, цілеспрямованих особистостей стратегія «соціального відволікання» не характерна. Чим більше виражені у «домінуючих» ці якості, тим менше їх зверненість до такої копінг-стратегії.

Прояви рис «залежності – підкореності» (V, VI) відсутні, а октанти VII («співпрацюючий – доброзичливий») і VIII («альтруїстично-відповідальний»), навпаки, збільшують ймовірність звернення до цієї стратегії. До речі, копінг-стратегія «уникнення», «відволікання» та «розв'язання проблем» в статистично-значущих зв'язках не представлені. Натомість стратегія, орієнтована на «емоційне реагування», демонструє подібну «дзеркальну» закономірність: прояв октантів II «егоїстичний» (незалежний) та III «агресивний» призводить до збільшення сили емоційного допінг-реагування у складних життєвих ситуаціях ($r=0,54$, $r=0,5$). Прояв октантів VII, VIII, навпаки, зворотно-пов'язаний з емоційним реагуванням ($r=-0,54$). Схильність до співпраці, кооперації, гнучкості, відповідальності знижують ймовірність звернення до «емоційного реагування» як способу розв'язання складних, стресових ситуацій.

Необхідно підкреслити відмінності у зв'язках «всередині» шкал *тесту Лірі* при порівнянні «Я-реального» у «домінуючих» та «доброзичливих». У «домінуючих» повторюються всі тенденції, виявлені у загальній виборці, передусім, «дзеркальність» I – IV та V – VIII октантів. У групі «доброзичливих» ці зв'язки наче б то «розсипаються», кількість і міцність зв'язків суттєво зменшується. Найменше це стосується VIII октанту (5

зв'язків «дзеркального» характеру), найбільше – III (тільки один значущий зворотній зв'язок з октантом «покірно-сором'язливий»; $r=-0,73$) та IV октант (теж один значущий зв'язок – зворотній з VIII октантом; $r=-0,52$). Щодо останнього: альтруїзм, безумовно, несумісний із скептицизмом, недовірливістю, критичністю, негативізмом тощо. Октант «співпрацюючий» має зв'язок з «альтруїстичним» (відповідальним) ($r=0,67$) та зворотній з «егоїстичним» ($r=-0,54$). Всі інші октанти мають по 3 зв'язки, що значно менше норми (7 зв'язків). Отже, «жорсткість» зв'язків у «доброзичливих» значно менша, що можна інтерпретувати як більшу варіативність виявлення в них різних особистісних якостей в процесі спілкування. Можливе і альтернативне пояснення: у цьому виявляється «слабкість», «амбівалентність», менша структурованість особистості та особистісних якостей представників стилю «доброзичливих».

Окремий аспект дослідження полягав у з'ясуванні зв'язків «Я-ідеального» з поведінкою у стресових ситуаціях у досліджуваній виборці студентів. При аналізі зв'язків між методиками «Копінг-поведінки» та Лірі у матрицях кореляційних зв'язків «Я-ідеальне» було виявлено 2 статистично значущі зв'язки. По-перше, між VIII октантом («альтруїстичний») існує прямий зв'язок із тенденцією на «розв'язання задач» ($r=0,3$). Це може свідчити про те, що юнаки, у яких переважає цей тип міжособистісного спілкування характеризуються схильністю до ідеалізації гармонійних міжособистісних відносин, доброзичливістю, місіонерськими рисами. Це ніби підштовхує їх до вирішення проблем шляхом прагнення до діяльності, корисної для оточуючих. По-друге, зворотній зв'язок III октанту («агресивний») із «соціальним відволіканням» ($r=-0,33$) дає підставу припускати, що надмірна наполегливість, роздратованість, схильність обвинувачувати оточуючих значно знижують розв'язання складних стресових ситуацій шляхом «соціального відволікання».

Звертає увагу те, що при аналізі «Я-реального» у «доброзичливих» не було жодного статистично-значущого зв'язку із копінг-стратегіями, а у «Я-

ідеальному» їх 5. Зокрема, ми побачили, що юнаки, для яких характерний авторитарний стиль міжособистісного спілкування (I октант) у важких, стресових ситуаціях схильні до емоційного реагування ($r= 0,49$). Однак переважання владних, диктаторських рис характеру, невміння приймати поради оточуючих, прагнення до лідерства знижує можливість реагування в стресових ситуаціях шляхом «відволікання» ($r= -0,49$). І навпаки, IV октант («недовірливо-скептичний»), який проявляється такими особистісними характеристиками, як замкненість, недовірливість до оточуючих, надчутливістю до критичних зауважень у свою адресу, неконформність суджень та вчинків значно зменшує орієнтованість в стресових ситуаціях на емоції ($r= -0,64$) та збільшує прагнення до відволікання ($r= 0,5$). Представники «прямолинійно-агресивного» типу міжособистісних відносин (з переважанням показників III октанту) не схильні до «соціального відволікання» у складних життєвих ситуаціях ($r= -0,48$).

У юнаків із «доброзичливими» рисами значно знижується зв'язок кореляційних зв'язків «Я-ідеальне» за методикою Лірі із шкалами тесту Розенцвейга (лише 2 статистично-значущих зв'язки, тоді як у «Я-реальному» їх було 14). Під час аналізу загальної вибірки «Я-ідеального» методики Лірі виявилось, що тип реакції з «фіксацією на перепоні» (OD) характерний для «прямолинійно-агресивного» типу міжособистісних відносин (III октант) ($r=0,73$) і не є провідним серед представників «незалежно-домінуючого» типу (II октант) ($r= -0,54$). Однак, у студентів із переважанням стилю «домінування» простежуються деякі відмінності із вищевказаними результатами. Зокрема, юнаки, які в «Я-ідеальному» прагнуть бути скромними, емоційно-стриманими (V октант, що відповідає «покірно-сором'язливому» типу міжособистісних відносин) при виникненні перепон, що спричинюють ситуацію фрустрації, схильні акцентувати їх, що характерно для типу реакцій «з фіксацією на перепоні» (OD) ($r=0,53$), однак, у них не виникає потреби знайти конструктивне вирішення конфліктної ситуації (NP) ($r= -0,74$). Це може свідчити про те, що студенти, які прагнуть,

щоб оточуючі бачили їх скромними, сором'язливими, пасивними прагнуть знайти опору в більш сильних та емоційно-стійких, через що у них знижується прагнення самостійно знайти вихід у важкій ситуації.

Отже, ми бачимо, що стиль міжособистісних відносин в образі «Я-ідеального», дещо змінює й стилі реагування у фруструючих та стресових ситуаціях, що підтверджує висунуту нами гіпотезу про взаємозв'язок стилю міжособистісної взаємодії та особливостей представлення себе і своїх дій на рівні «Я-ідеального» з особливостями поведінки у фруструючих та стресових ситуаціях.

Отже, емпірична гіпотеза дослідження підтвердилася. В період юнацького віку психологічні особливості реагування у складних ситуаціях залежать від притаманного особистості стилю міжособистісних відносин та від особливостей усвідомлення себе («Я-реального» та «Я-ідеального»). Доведено, що стиль міжособистісних відносин є регулятором поведінки у фруструючих та стресових ситуаціях. Однак, стиль спілкування виступає регулятором поведінки у складних ситуаціях в залежності від певних індивідуальних особливостей. «Доброзичливість» як особистісна властивість мало пов'язана з поведінкою у стресових ситуаціях та вибором стратегій копінг-поведінки. Між октантами тесу Т. Лірі та тесту «Копінг-стратегії» у «доброзичливих» не зафіксовано статистично значущого зв'язку. Натомість «домінування» як стиль міжособистісних відносин регулює поведінку переважно у стресових ситуаціях.

Особистості с перевагою характеристики «Доброзичливість» сенситивні до поведінки у фруструючих ситуаціях, що дозволяє говорити про «слабкість» та вразливість представників цього стилю у ситуаціях фрустрації. Особистості с перевагою характеристики «Домінування» виявилися сенситивними до поведінки у стресових ситуаціях, тобто цей стиль міжособистісних відносин тісно пов'язаний з вибором стратегій копінг-поведінки особистості. Таким чином, «доброзичливість» пов'язана з

реакціями на фрустраційні ситуації, а «домінування» – з реакціями на стресові ситуації (копінг).

Загальний висновок полягає у тому, що у юнацькому віці оптимістичний світогляд, впевненість, відповідальність за свої дії, реалістична оцінка ситуації, висока мотивація допомагають особистості успішно шукати і знаходити вихід з важких життєвих ситуацій.

Література:

1. Левитов Н. Д. Фрустрация как один из видов психологических состояний. *Вопросы психологии*. 1967. №6. С.117–129.
2. Методика диагностики межличностных отношений. Тест Т. Лири. *Практикум по основам психологии: Тексты и хрестоматия*: учеб. пособие для студентов мед. институтов. Симферополь: Сонат, 1997. С. 179–192.
3. Нартова-Бочавер С. К. «Coping Behavior» в системе понятий психологии личности. *Психологический журнал*. 1997. № 5. С. 20–30.
4. Тест С. Розенцвейга (детский и взрослый вариант): учеб.-метод. пособие / сост. И. Б. Геманова. СПб.: Речь, 2002. 62 с.
5. Фитискин Н. П., Козлов В. В., Мануйлов Г. М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп: учеб. пособие. Москва: Изд-во Инст-та психотерапии, 2005. С. 442–444.
6. Shamne A.V. The features of coping behavior and frustrating reactions of teenagers // *European science review. Scientific journal* (January-February). Vienna, 2014. N 1. S. 116–122.

СТРЕСОСТІЙКІСТЬ У СТРУКТУРІ ОСОБИСТОСТІ СТУДЕНТА

4.1. Внутрішні чинники стресостійкості особистості

Л. Омельченко

У науковій парадигмі стресостійкість особистості розглядається як явище детерміноване. Вітчизняні (В. Корольчук, С. Миронець, А. Гурич, О. Тімченко) та зарубіжні (А. Реан, О. Баранов, Л. Китаєв-Смик, Д. Брайт, Р. Лазарус, Дж. Грінберг) науковці зазначають, що стресостійкості особистості притаманна багаторівнева зумовленість. Більшість дослідників схиляються до визнання двох рівнів чинників, що визначають формування та розвиток зазначеної особистісної властивості:

- зовнішні (характеристики середовища діяльності людини);
- внутрішні (комплекс психофізіологічних, індивідуально-особистісних та соціально-психологічних особливостей індивідуальності).

Оскільки проблема розвитку стресостійкості в науковому дискурсі порівняно недавно набула актуальності, то погляди психологів щодо обґрунтування поняття «внутрішні чинники стресостійкості» не збігаються. Так, В. Корольчук до них зараховує особистісні ресурси (Я-концепція як базовий показник, локус контролю, когнітивний розвиток, комунікативна сфера – афіліація, емпатія, емоційна стабільність, витривалість, знання, навички, досвід долаття стресових ситуацій, рівень тривожності, самооцінка, характер оцінки реальності) [13, с. 156 – 159].

А. Андрєєва, розглядаючи взаємозумовленість стресостійкості та позитивного ставлення студентів до навчальної діяльності, до внутрішніх чинників розвитку стресостійкості відносить:

- психофізіологічні (особливості вищої нервової діяльності, її внутрішні закони);

- соціально-психологічні (потреби, мотиви, установки, емоції, почуття);

- психолого-педагогічні (здібності, навички, звички, знання) [2].

О. Баранов до внутрішніх чинників стресостійкості зараховує особливості особистісної організації (темперамент, характер, мотивація, установки, цінності, рівень розвитку операціональних характеристик суб'єкта – стиль діяльності й поведінка, пізнавальна активність, професійні здібності та вміння) [4].

А. Церковський внутрішніми чинниками стресостійкості вважає: силу нервової системи, урівноваженість нервових процесів, їх інертність та рухливість, темперамент, тривожність, гендерні особливості, мотивацію, установки особистості, самооцінку, індивідуальний стиль діяльності, стилі копінг-поведінки [23].

Аналіз наукових джерел, присвячених детермінації стресостійкості дає змогу дійти висновку про те, що внутрішні чинники є підґрунтям розвитку стресостійкості, значна кількість структурних компонентів особистості можуть визначати її здатність протистояти впливові стресів.

Детальніше розглянемо висвітлені в наукових джерелах особливості зазначених чинників. Розглядаючи стресостійкість як інтегральну характеристику психічного розвитку, В. Корольчук наголошує на значущості внутрішніх чинників, що є підґрунтям формування та динаміки зазначеного феномену. У своєму дослідженні вона дійшла висновку: «... якщо існує високий рівень показників первинної стресостійкості (генотипу), то навіть без відповідного досвіду цей рівень забезпечує оптимальну стійкість особистості до дії стресогенних факторів... Чим вищою є первинна стійкість особистості до дії стресогенних факторів, тим вища вірогідність нормального функціонування організму й ефективної діяльності за збільшення інтенсивності впливу стресогенних факторів зовнішнього середовища» [13, с. 160].

На думку відомого дослідника Б. Ананьєва, первинними індивідуально-типологічними характеристиками людини є нейродинамічні показники. Дослідження сили нервової системи людини дали змогу виявити той факт, що індивіди, яким властива слабка нервова система, при виконанні діяльності мають значно більше енергетичних затрат навіть у стані спокою. Така значна енерговичерпність їхньої активності не здатна забезпечити мобілізацію психічного ресурсу в стресовому стані. Індивіди зі слабкою нервовою системою частіше переживають фазу дистресу. Однак при помірних впливах стресогенних факторів вони можуть досить довго підтримувати ефективний рівень власної діяльності [1].

Узагальнюючи низку досліджень, присвячених впливу екстремальних ситуацій на особливості професійної діяльності, Л. Церковський доходить висновку про те, що рухливість нервових процесів та їх врівноваженість забезпечують високий рівень стресостійкості. Однак науковець наполягає на тому, що зазначене положення не можна переносити на всі випадки здійснення професійної діяльності, адже нерідко на нейродинамічні характеристики накладаються індивідуально-особистісні та операціональні особливості суб'єкта діяльності [23]. Зазначене положення є досить суттєвим у межах нашого дослідження, тому що воно доводить можливість розвитку стресостійкості в осіб із різними нейродинамічними властивостями нервової системи.

Ще однією досить часто згадуваною властивістю особистості, що детермінує стресостійкість, є темперамент. Зазначена якість досить тісно пов'язана з типом нервової системи. Як зазначав В. Мерлін, психіка – це властивість нервової системи, а отже, індивідуальні властивості психіки, зокрема й темперамент, зумовлюють індивідуальні властивості нервової системи [15]. Розглядаючи природу стресостійкості та її взаємозв'язок із темпераментом, Я. Овсяннікова зауважує: «На рівні темпераменту особливістю, що зумовлює виникнення нестійкості, є підвищена

емоційність» [18, с. 89]. А отже, емоційна врівноваженість є тим чинником, що зумовлює підвищення рівня стресостійкості особистості.

Розглядаючи вплив стресогенів на різні рівні психічного, Ю. Щербатих виокремлює особливості когнітивної сфери особистості, що позначаються на стійкості особистості до стресу: рівень сенситивності, вміння аналізувати свій стан і чинники оточення, набутий у минулому досвід, а також прогноз майбутнього [24]. Сутність поняття «сенситивність» трактується науковцем як діапазон чутливості організму до напруження: від найнижчої сили психічного напруження, що позитивно впливає на ефективність діяльності людини, до найвищого порогу – виснаження, що зумовлює зниження чи припинення діяльності. Перевищення максимального порогу сенситивності, як правило, зумовлює шкоду здоров'ю людини.

Уміння аналізувати власний стан та особливості оточення залежать від рівня розвитку мислительної діяльності людини. При чому високий рівень її розвитку обернено корелює із рівнем тривожності, адже людина із високим рівнем здатності до аналізу та синтезу інформації, швидше усвідомлює наявність загрози для власної життєдіяльності, може спрогнозувати рівень її небезпеки для власного буття, і з точністю до навпаки: спокійна реакція на загрозову ситуацію може бути пов'язана із нездатністю особистості усвідомити міру небезпеки обставин. Однак, з іншого боку, добре розвинене рефлексивне, креативне, евристичне мислення є підґрунтям швидкого оволодіння стресовою ситуацією.

Л. Анциферова наголошує на значущості когнітивної сфери особистості у процесі активізації копінг-стратегій. На її думку, процес подолання стресової ситуації розпочинається з того, що людина її сприймає, відтак відбувається актуалізація поведінкових реакцій. Вибір поведінкової стратегії подолання травматичних подій залежить від здатностей когнітивного оцінювання: людина оцінює, наскільки вона може опанувати ситуацію. Якщо ситуація класифікується особистістю як контрольована, то, зазвичай, обирається копінг-стратегія, якщо ж рівень травмування перевищує

можливості суб'єкта, то актуалізуються захисні механізми [3]. Отже, когнітивна сфера й рівень розвитку свідомості та самосвідомості людини зумовлюють розвиток її стресостійкості.

Визначаючи чинники, що детермінують формування та розвиток особистості, Ю. Щербатих акцентує увагу на дитячому досвіді. На думку науковця, психотравматичні переживання перших семи років можуть спричинювати підвищену сенситивність до подібного типу стресорів і в дорослому житті.

Також науковець доводить, що моделі поведінки людини в стресовій ситуації закладаються ще в ранньому віці, коли дитина стає свідком переживання стресових ситуацій її батьками (наприклад, подружніх конфліктів). Домінуючі поведінкові реакції дорослих впливають на сферу несвідомого дитини, а пізніше – у дорослому житті – людина часто їх несвідомо відтворює. Батьківські сценарії поведінки актуалізуються автоматично, коли особистість потрапляє в подібну життєву ситуацію, що характеризується складністю. При чому «запуск стресу» може бути зумовлений проблемою навіть не значною, проте його наслідки можуть бути набагато складніші за саму причину, що його зумовила.

Дослідник схиляється до думки – такі поведінкові реакції піддаються корекції за наявності трьох умов: усвідомлення людиною існування зазначеного сценарію у своїй поведінці, наявність сильної мотивації щодо її зміни, оволодіння навичками саморегуляції [24].

Визнає значущість впливу минулого досвіду на процес формування особистості та розвиток її стресостійкості й В. Корольчук. На думку української дослідниці, переживання минулого, зокрема й травматичні, додаються до уже наявної системи когнітивних схем, що може зумовлювати зміну переконань особистості про оточення, цінність власного «Я». Сприймаючи у результаті отриманої психічної травми довколишній світ як ворожий, індивід водночас усвідомлює власну вразливість та безпорадність, що, у свою чергу, зумовлює його дезінтеграцію. Логічним є висновок про те,

що подолання травми – це відновлення базових переконань. Якщо вони були позначені позитивною валентністю ставлення до власного «Я», то людина має достатній ресурс для самовідновлення, особи ж з негативним «Я-образом» часто страждають від ПТСР, адже їм притаманний низький рівень стресостійкості. Люди з позитивною Я-концепцією сприймають себе в складній ситуації здатними до ефективної діяльності, усвідомлюють свої психічні ресурси, здатні віднаходити та приймати соціальну підтримку. Отже, стресостійкість особистості зумовлюється позитивною Я-концепцією особистості, переконанням про доброзичливість оточення, досвідом, що посилює позитивний образ «Я» [13].

У низці досліджень вітчизняних (Т. Циганчук, В. Калошин) та зарубіжних (Дж. Майєр, П. Саловей, І. Андреєва, О. Конопкін, Н. Доценко, І. Бондаренко) науковців розглядається проблема залежності стресостійкості та емоційного інтелекту особистості. Так, у дослідженні Н. Доценко, І. Бондаренко доведено, що відповідність емоційної спрямованості особистості вимогам та змісту професійної діяльності дає змогу реалізації цінних людині емоцій, зумовлюючи почуття задоволеності здійснюваною діяльністю. В емоційному профілі людини виокремлені «гуманістичний» та «гармонізуючий» компоненти, їх висока вираженість в емоційній спрямованості особистості зумовлюють достатньо високий рівень її стресостійкості [10].

На думку Т. Циганчук, емоційний інтелект є підґрунтям саморегуляції особистості. Високий рівень розвитку інтелекту забезпечує свідоме регулювання власної емоційної сфери, можливість усвідомлення своїх емоцій, розуміння емоційних проявів інших. Зазначений феномен опосередковує процес сприймання себе та оточення, детермінує формування людиною картини світу. Емоційний інтелект є підґрунтям формування та розвитку емоційної компетентності. Розробляючи його структуру, дослідниця виокремлює ті особистісні якості суб'єкта, що визначають його можливість долати стресову ситуацію: розуміння емоцій інших людей і

управління ними, усвідомлення власних емоцій та їх регуляція; здатність до регуляції своїх та чужих емоцій [22]. Підсумовуючи, можна зазначити: рівень розвитку емоційного інтелекту визначає можливість переживання задоволеності від досягнутого, сприяє емоційній саморегуляції особистості, що, безперечно, позитивно позначається на стресостійкості особистості.

Проблема взаємозв'язку загального стану здоров'я та рівня стресостійкості особистості теж на сучасному етапі наукового розвитку залишається не вирішеною. Дослідникам вдалося встановити взаємозв'язок між зазначеними компонентами: для людей із достатньо високим рівнем стресостійкості притаманна більша невразливість до серцево-судинних захворювань, розладів кишково-шлункового тракту, проблем функціонування дихальної системи тощо [23]. Однак, як зазначає Д. Леонт'єв, відомі випадки, коли саме фізіологічні травмування, перенесені хвороби чи загрози життєдіяльності людини зумовлюють здатність особистості до мобілізації психічних ресурсів – посттравматичний розвиток (яскравим прикладом зазначеного положення є спортивні досягнення паралімпійців, досягнення людей із особливими потребами в образотворчому мистецтві, науковій діяльності чи підприємстві).

Серед внутрішніх чинників, що впливають на стресостійкість особистості, деякі науковці виокремлюють гендерну приналежність суб'єкта діяльності. Зазначена позиція підтримується концепцією статевого диморфізму відомого біолога В. Геодакяна. Він виходив із концептуального положення про те, що статевий поділ індивідів у популяції забезпечує кращий її адаптаційний потенціал. Досліджуючи біологічне підґрунтя відмінностей у поведінці представників різних статей, він довів, що жіночому організмові притаманна ширша норма реакцій, ніж чоловічому; жіноча поведінка, як правило, є проявом декількох стратегій; вибір конкретної з них залежить від ситуації, що складається в оточенні. Саме тому рівень стійкості та адаптивності жінок набагато вищий, ніж у чоловіків. Особи чоловічої статі більш психічно вразливі, вони порівняно з жінками,

мають меншу тривалість життя, новонароджені хлопчики помирають частіше, оскільки володіють вузькою нормою реакції [8].

Проте варто зазначити, що розглянута вище концепція пояснює високу стресостійкість жінок саме з позицій популяційної вибірки. Якщо ж узяти до уваги індивідуальний рівень, то не обов'язково підтвердяться такі висновки. Зазначене положення підкріплюється сучасними дослідженнями, які розрізняють поняття «гендер» і «стать», адже гендерна ідентичність особистості не завжди прямо пов'язана зі статевою належністю. Та й саме поняття «стать» не є однорівневим, бо виокремлюють такі її види: хромосомну, церебральну, гонадну, морфологічну [7]. Усе зазначене дає підстави для підсумку про важливість не окремої особистісної психофізіологічної характеристики, а їх системи.

Серед внутрішніх чинників, що детермінують стресостійкість значна частина авторів виокремлює характер. А. Реан та А. Баранов, досліджуючи чинники стресостійкості учителів, зауважують, що характер – це ті ж ставлення особистості, що набувають особливої стійкості та вираженості. Тому характер вони інтерпретують як систему ставлень людини: до праці (до діяльності: визначає особистість, як суб'єкта діяльності); до людей (система моральних характеристик); до себе (функції саморегуляції поведінки). Безпосередньо із таких рис вдачі як: агресивність, егоцентричність, недоброчливість, доміантність – формується така соціально-психологічна характеристика як нетерпимість, зумовлена стереотипами особистості, негативними установками міжособистісного оцінювання. Зазначена риса негативно корелює зі стресостійкістю. Однак соціально-психологічна толерантність позитивно позначається на адаптивності особистості, адже запобігає утворенню когнітивного дисонансу, що зумовлює внутрішньоособистісний конфлікт [19].

Л. Наугольник, Р. Наугольник, вивчаючи чинники, що зумовлюють розвиток стресостійкості у співробітників міліції, виявили: негативну кореляцію зі здатністю долати стресову ситуацію мають такі риси характеру

особистості як: схильність до гніву, ворожість, цинізм, дратівливість. Проте відкритість, доброзичливість, почуття гумору позитивно впливають на розвиток стресостійкості [17]. Також науковці зауважують, що негативно впливають на розвиток здатності до оволодіння стресовою ситуацією й акцентуації характеру, люди, яким притаманні підвищені акцентуації, зазнають труднощів у регуляції нервового напруження, часто взагалі не можуть його долати.

До низки особливостей, що можуть зумовлювати розвиток стресостійкості, відносять і толерантність до невизначеності. Авторський колектив (Є. Львова, О. Мітіна, Є. Шлягіна), визнаючи важливість розвитку зазначеної особистісної особливості, зауважує: толерантна людина припускає можливість існування невизначеності, адже вона проявляється як у довколишньому середовищі – розмаїтті світу, так і в соціальній царині, зокрема в поведінці особистості [20].

Т. Корнілова толерантність до невизначеності визначає як готовність суб'єкта ухвалювати рішення в умовах невизначеності, суперечливості, новизни ситуації, неповноти інформації, невідомості наслідків вибору. Люди, яким притаманна зазначена особливість, здатні реалізовувати в ситуації невизначеності продуктивні рішення [20]. Д. Леонтьєв вбачає в толерантності до невизначеності психологічний ресурс особистості, що сприяє формуванню стратегій подолання стресових ситуацій.

Іноземні дослідники Virginia M. De Roma, Kanetra M. Martin, Maria Lynn Kessler вивчали взаємозв'язок успішності навчання та толерантності до невизначеності. Отримані емпіричні результати дали їм змогу довести: студенти із високим рівнем толерантності до невизначеності неструктуровані елементи навчання визнають комфортними. Проте науковці виявили й той факт, що для нетолерантних студентів важливим є контекст навчального середовища, тому вони досить гостро реагують на неточності в його організації. Дослідники виявили: ставлення до організації навчальних курсів впливає на навчальну мотивацію студентів. У підсумку науковці зазначають,

що розвиток толерантності до невизначеності студентів сприяє зменшенню впливовості стресогенних факторів, а водночас і відчуття дискомфорту в навчальному процесі; а також визначає визнання студентами можливості прийняття ризику [25].

Відомий дослідник Н. Таллеб, розглядаючи проблему формування толерантності до невизначеності, зауважує, що саме поняття невизначеності досить складно сприймається більшістю людей, адже у своїй картині світу вони прагнуть бачити стабільність. Тому вплив будь-якої ситуації, що характеризується складністю прогнозування, обов'язково зумовлюватиме напруженість [21].

Напруженість у психології визначається як психічний стан, спричинений екстремальними для конкретної людини умовами діяльності [11]. Зазначений стан дає змогу організму актуалізувати біологічні та захисні механізми, орієнтовані на використання резервних ресурсів. Вплив напруженості може бути двоякий – підвищення або зниження ефективності діяльності людини. Напругу, що активізує процесуальні (внутрішні) мотиви, називають операціональною, вона позитивно впливає на діяльність суб'єкта, сприяючи підвищенню його працездатності. Напруга, якій притаманна негативна емоційність, називається емоційною. Зазначений вид спричинює негативний вплив на особистість, адже знижує ефективність її діяльності. Якщо ж напруга перевищує поріг можливостей суб'єкта, то взагалі настає гальмування діяльності або ж її остаточне припинення. Звідси випливає висновок про те, що напруженість можна розглядати як особливість діяльності людини, тому її необхідно враховувати при здійсненні цілеспрямованих впливів на людину з метою розвитку її стресостійкості.

Як уже було зазначено вище, стресостійкість особистості пов'язана із мотивацією особистості. А. Церковський, доводячи зазначену взаємозалежність, посилається на закон Йоркса-Додсона: чим вищою є сила мотивації (напруги), тим вищою є результативність праці. А. Реан та О. Баранов також підтверджують значущість взаємозв'язку мотивації зі

стресостійкістю учителів. Так, у результаті дослідження ними виявлено: наявність значущих зв'язків між внутрішньою мотивацією педагогічної діяльності вчителів та їх стресостійкістю; а також негативної взаємозалежності між внутрішньою мотивацією педагогів та репресивністю, дратівливістю. Вони дійшли висновку: підвищення вагомості оптимального мотиваційного комплексу зумовлює кращу стресотійкість [19].

Відома дослідниця В. Моросанова, аналізуючи поняття «індивідуальність», виходить із концептуального положення про те, що поняття суб'єкт та особистість – це різні її аспекти. Розглядаючи індивідуальність з позицій суб'єктності, вона зауважує, що психічна саморегуляція є її функціональним засобом та захисним механізмом. Зазначена особистісна особливість дозволяє суб'єкту мобілізувати ресурси з метою реалізації активності, визначення та досягнення цілей. Серед суб'єктних рис, що сприяють саморегуляції, – відповідальність, наполегливість, гнучкість, надійність тощо. У своїх дослідженнях В. Моросанова доводить, що зазначені риси залежать від рівня розвитку усвідомленої саморегуляції. Саме ці риси, на думку психолога, сприяють розвиткові здатності людини до подолання суб'єктивних та об'єктивних труднощів у процесі досягнення цілей власної діяльності [16]. Отже, суб'єктність як один із аспектів індивідуальності, проявляється в розвиткові усвідомленої саморегуляції.

Л. Дикая виходить із позицій системного розуміння людини, наділеної особистісним потенціалом, який визначає як потенціал особистості, що відображає міру подолання людиною заданих обставин, зрештою подолання самої себе. На думку дослідниці, особливу значущість особистісний потенціал має в тих ситуаціях, що містять несприятливі обставини для самореалізації особистості. Саме цей чинник зумовлює здатність людини долати труднощі, актуалізувати ресурси та можливості, а тому він детермінує і стресостійкість особистості. Виокремлення високого та низького особистісного потенціалу засвідчило те, що стабілізаційну функцію виконує

тільки певна комбінація характеристик особистості, що забезпечують стресостійкість та відносну стабілізацію стану суб'єкта та його діяльності [9].

Не меншої значущості, на думку С. Корсун та Т. Ткачук, має комунікативна компетентність людини, зокрема такі її прояви як: емпатія, афіліація, сенситивність до відчуження. Вони зумовлюють вплив на самооцінку особистості, локус контролю, вибір і реалізацію копінг-стратегій у складних ситуаціях. Афіліація – це прагнення особистості бути в гурті людей, зазвичай, стресові ситуації посилюють його. Зазначена потреба визначає можливість людини у процесі спілкування отримати соціальну підтримку, задоволення від взаємодії з іншими, особистісне збагачення. Якщо ж афіліаційна потреба пригнічується, то особистість переживає самотність, відчуженість, що посилює вплив зовнішніх стресогенів. Протилежною за своєю сутністю є сенситивність до відчуження, яка передбачає прийняття відчуженості від інших людей. Вона блокує афіліаційну потребу, може зумовлювати занижену самооцінку, негативно позначається на адаптивних можливостях особистості. Афіліація пов'язана з емпатією, здатністю розуміти емоційний стан та переживання людини. Вона визначає якість спілкування, сприяє позитивному особистісному розвитку [14]. Усе сказане дає можливість підсумувати: афіліація та розвинена емпатія позитивно впливають на розвиток стресостійкості особистості.

Аналіз досліджень внутрішніх чинників стресостійкості особистості дає змогу дійти висновку: стресостійкість особистості детермінується оптимальним комплексом психофізіологічних та соціально-психологічних особливостей особистості. Не меншої значущості у цій системі мають індивідуально-особистісні властивості людини. Детальний їх аналіз здійснено у наступному параграфі.

Література:

1. Ананьев Б. Г. Избранные психологические труды. Т. 1. М.: Педагогика, 1980. С. 58–62

2. Андреева А. А. Стрессоустойчивость как фактор развития позитивного отношения к учебной деятельности у студентов. Автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.07 / Тамбовский государственный университет им. Г. Р. Державина. Тамбов, 2009.:27 с.
3. Анцыферова Л. И. Личность в трудных жизненных условиях: переосмысливание, преобразование ситуаций и психологическая защита. *Психологический журнал*. 1994. Т. 15. №1. С. 3–18.
4. Баранов А. А. Психология стрессоустойчивости педагога: теоретические и прикладные аспекты: автореф. дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.07. С-Петербург. гос. ун-т. СПб. 2002. 48 с.
5. Ветрова И. И. Эмоциональный интеллект и разные виды совладания в подростковом возрасте // Психология стресса и совладающего поведения : материалы III Междунар. науч.-практ. конф. Кострома, 26–28 сент. 2013 г.: в 2 т. / отв. ред.: Т. Л. Крюкова, Е. В. Куфтяк, М. В. Сапоровская, С. А. Хазова. Кострома: КГУ им. Н. А. Некрасова, 2013. Т. 1. 284 с.
6. Галецька І. І. Психологічне здоров'я. *Психологія Здоров'я: теорія і практика*. Л.: Вид. центр ЛНУ ім. І. Франка, 2006. 338 с.
7. Гендерная психология. Практикум. 2-е изд. / Под ред. И. С. Клециной. СПб.: Питер. 2009. 479 с..
8. Геодакян В. А Дифференциальная смертность полов и норма реакции *Журнал общей биологии*. 1974. Т. 35. № 3. URL: http://www.geodakian.com/Articles/Art_ru_1965-1987/1973%20Differ%20mort&%20reaction%20norm.doc (дата звернення 10.06.2018)
9. Дикая Л. Г. Личностный потенциал как вероятностная детерминанта стрессоустойчивости *Психология стресса и совладающего поведения* : материалы III Междунар. науч.- практ. конф. Кострома, 26 – 28 сент. 2013 г.: в 2 т. / отв. ред.: Т. Л. Крюкова, Е. В. Куфтяк, М. В. Сапоровская, С. А. Хазова. Кострома: КГУ им. Н. А. Некрасова, 2013. Т. 1. 284 с.
10. Доценко О. Н., Бондаренко И. Н. Роль эмоционального интеллекта в профилактике и коррекции профессионального выгорания. *Психология стресса и совладающего поведения*: материалы III Междунар. науч.- практ. конф. Кострома, 26–28 сент. 2013 г.: в 2 т. / отв. ред.: Т. Л. Крюкова, Е. В. Куфтяк, М. В. Сапоровская, С. А. Хазова. Кострома: КГУ им. Н. А. Некрасова, 2013. Т. 1. 284 с.

11. Дьяченко М. И. Преодоление психической напряженности. *Военный вестник*. 1973. № 6. С. 33-37.
12. Ильин Е. П. Дифференциальная психология профессиональной деятельности. СПб.: Питер, 2008. 432 с.
13. Корольчук В. М. Психологічні детермінанти стійкості особистості до дії стресогенних факторів. *Проблеми екстремальної та кризової психології*. 2013. Вип. 14. Частина I. С. 153-192.
14. Корсун С. І., Ткачук Т. А. Психологія діяльності працівників податкової міліції: монографія. К.: Центр учбової літератури, 2013. 194 с.
15. Мерлин В. С. Отличительные признаки темперамента URL: <http://docplayer.ru/26556746-Merlin-v-s-otlichitelnye-priznaki-temperamenta.html> (дата звернення 10.06.2018)
16. Моросанова В. И. Индивидуальные особенности осознанной саморегуляции произвольной активности человека. *Вестник Московского ун-та*. Сер. 14. Психология. 2010. № 1. С. 36 – 45.
17. Наугольник Л. Б., Наугольник Р. З. Психологічні чинники розвитку стресостійкості співробітників міліції. *Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ*. 2013. № 2. С. 286 – 295.
18. Овсянникова Я. О. Теоретико-методологічні підходи до аналізу понять емоційної, психологічної стресостійкості. *Проблеми екстремальної та кризової психології*. 2009. Вип.6. С. 85-94.
19. Реан А. А., Баранов А. А. Факторы стрессоустойчивости учителей. URL: <http://www.hr-portal.ru/article/factory-stressoustoychivosti-uchiteley> (дата звернення 09.06.2012).
20. Соціалізація особистості в ситуації невизначеності: Монографія / Л. Омельченко, В. Вус. К.: Компринт, 2015. 328 с.
21. Талеб Н. Н. Антихрупкость. Как извлечь выгоду из хаоса. М.: ООО «Издательская Группа «Азбука-Аттикус», 2014. 768 с.
22. Циганчук Т. Емоційний інтелект в структурі стресостійкості студентів URL: http://elibrary.kubg.edu.ua/22260/1/T_Tsyhanchuk_NVP_2_ILPP.pdf (дата звернення 09.06.2018).
23. Церковский А. Л. Современные взгляды на проблему стрессоустойчивости // Вестник ВГМУ. 2011. №1. URL: - <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennye-vzglyady-na-problemu-stressoustoychivosti> .

24. Щербатых Ю. В. Психология стресса и методы коррекции. СПб.: Питер, 2006. 256 с.
25. De Roma V. M., Martin K. M., and Kessler M. L. (2003). The Relationship Between Tolerance for Ambiguity and Need for Course Structure. *Journal of Instructional Psychology*. 30 (2), 104 – 110.

4.2. Стресостійкість та індивідуально-психологічні особливості студентської молоді

І. Мартинюк

Стикаючись у повсякденному житті з різноманітними стресорами, людина оцінює їх та власні копінг-ресурси, змінює щось у зовнішній реальності або у її репрезентації у власній свідомості, регулює свою поведінку. При цьому сила прояву поведінкових реакцій та їх вектор значною мірою обумовлені стресостійкістю особистості.

У сучасній психологічній літературі стресостійкість розглядається як структурно-функціональна, динамічна, інтегративна властивість особистості, як результат трансактного процесу зіткнення індивіда зі стресогенним чинником, що уміщує процес саморегуляції, когнітивну репрезентацію, об'єктивну характеристику ситуації та вимоги до особистості (за В. Корольчук) [4]. Це також міра піддатливості людини стресу, підґрунтя її успішної соціальної взаємодії, якій властиві емоційна стабільність, низький рівень тривожності, високий рівень саморегуляції, психологічна готовність до стресу (за Р. Купріяновим, Ю. Кузьміною) [8]. Це інтегративна властивість особистості, що характеризується такою взаємодією емоційних, вольових, інтелектуальних та мотиваційних компонентів психічної діяльності людини, які забезпечують оптимальне успішне досягнення мети діяльності у складній емотивній обстановці (за Н. Брежнєвою) [8]. Стресостійкість забезпечує індивіду можливість витримувати значні розумові, фізичні, вольові та емоційні навантаження, зберігаючи при цьому ефективність функціонування (за М. Біловою) [2].

Близькі до поняття «стресостійкість» за своєю сутністю – поняття проактивний копінг та емоційна стійкість.

Проактивний копінг – багатопланова стратегія самовладання випереджувального характеру. Він орієнтований на майбутнє, об'єднує процеси особистісного управління якістю життя із саморегуляцією для

досягнення мети. Це процес, що готує до потенційних майбутніх стресорів та забезпечує можливість їх відвернення [9].

Аналізуючи працю Greenglass (2002), І. Аршава зазначає, що проактивний копінг відрізняється від традиційних уявлень про поведінку самовладання за важливими характеристиками (див. табл. 1) [1].

Таблиця 1.

Порівняння поведінки самовладання із проактивним копінгом

<i>Критерій порівняння</i>	<i>Поведінка самовладання</i>	<i>Проактивний копінг</i>
Характер поведінки	Реактивний (має справу із стресовими подіями, що уже відбулись), мета – компенсація втрати чи зменшення шкоди.	Орієнтований на майбутнє, зусилля спрямовуються на створення спільних ресурсів, які б сприяли виконанню задач та особистісному зростанню.
Об'єкт управління	Ризики.	Мета (утруднення сприймаються як виклики, а не загроза, шкода чи втрати).
Мотивація	Негативна, бо оцінюється ризик, висувані вимоги оцінюються як загрози.	Позитивна, бо ситуація сприймається як оскарження і стимулювання.

Емоційна стійкість – інтегративна властивість особистості, що виявляється у переважній диспозиції суб'єкта професійної діяльності та життєдіяльності в цілому підтримувати або відновлювати рівновагу організму як «активної підсистеми» з постійно змінюваним середовищем [1].

Численні дослідження вітчизняних та зарубіжних вчених свідчать про взаємозв'язок стресостійкості та низки психологічних якостей особистості.

Зокрема, у праці Р. Купріянова та Ю. Кузьминої знаходимо аналіз результатів таких досліджень [8], з якого випливає, що стресостійкість тісно пов'язана:

- з інтернальним локусом контролю (в екстремальних умовах, зазнаючи соціального тиску інтернали менш піддаються дистресу, ніж екстернали), низьким рівнем особистісної тривожності (за Л. Китаєвим-Смиком);

- з адекватною самооцінкою, впевненістю у собі, терпеливістю, товариськістю, обов'язковістю (здатність повністю віддаватись своїй справі,

якою вона не була б), контролем (тенденція думати і чинити так, ніби суб'єкт здатен впливати на хід подій), витривалістю (Дж. Грінберг);

- із схильністю до спокійної, розміреної діяльності (М. Фрідман, Р. Росенман).

І. Аршава обґрунтовує, що емоційна стійкість особистості визначається мотиваційно-енергетичним ресурсом особистості (мотиваційними, вольовими, емоційними та інтелектуальними якостями, що формуються у процесі індивідуального життєвого досвіду) [1].

М. Білова дослідила, що особи з високим рівнем стресостійкості характеризуються високим ступенем розвитку когнітивно-інтелектуальних якостей: гнучкістю мислення; абстрактністю мислення; вираженою полнезалежністю; здібністю до високої концентрації уваги; продуктивністю оперативної пам'яті і опосередкованого запам'ятовування; умінням зосередитися; умінням диференціювати істотне від другорядного, знаходити суттєві зв'язки між явищами. Для стресостійкої особистості характерні такі якості: емоційна стійкість, середній рівень тривожності, агресивності, переважання позитивного емоційного фону настрою, інтернальний локус контролю, перевага ділової спрямованості особистості, помірно-оптимальна поведінкова активність [2].

За В. Корольчук, особи із високим рівнем стійкості до стресу характеризуються також впевненістю та активністю, емоційно-вольовим самоконтролем, високими показниками мотиваційної сфери, загальної та професійної інтернальності, готовності до діяльності, асертивності, просоціальності, високим рівнем функціональних можливостей нервової системи, низьким рівнем стресочутливості та тривожності (особистісної та ситуативної) [4]. Учена обґрунтовує, що на стійкість особистості до стресу також впливають: оцінка стресової ситуації, стратегії подолання стресу, особливості особистісної саморегуляції, ступінь пропрацювання травматичного досвіду, соціальна підтримка, психологічна готовність до дій в екстремальних умовах. За словами В. Корольчук, детермінантами

толерантності до стресу є всі структурні компоненти особистості: спрямованість, досвід, психічні процеси, нейродинаміка, темперамент, характер, здібності. На думку вченої, між генотипом та зовнішнім впливом як чинниками стійкості особистості до стресу існує три види взаємодії: 1) збереження (первинної, тобто заданої генотипом, стресостійкості); 2) посилення, 3) індукція. Тому, якщо існує високий рівень показників первинної стресостійкості, то навіть без відповідного досвіду він забезпечує оптимальну стійкість особистості до дії стресогенних чинників. За наявності відповідного досвіду вона посилюватиметься. Якщо рівень первинної стресостійкості мінімальний, то під дією соціального досвіду може виробитись оптимальна стійкість особистості до дії стресорів [5].

Д. Морозов переконаний, що стресостійкість особистості тісно пов'язана з її мотиваційною сферою [7].

Б. Бірон зауважує, що проактивний копінг особистості супроводжується стійким переконанням особистості у власній здатності до саморозвитку та можливості змінювати середовище [3].

О. Луценко описує можливості розвитку стресостійкості при різних психологічних особливостях особистості [6].

Пояснюючи взаємозв'язки стресостійкості з індивідуально-психологічними особливостями особистості, вчені притримуються думки про можливість формування і розвитку цієї властивості. Зокрема, В. Корольчук зауважує, що рівень стресостійкості формується у динаміці професійного становлення, зростаючи із підвищенням рівня професійної компетентності (досвіду) особистості [4].

З вище сказаного випливає, що вагомим етапом у розвитку стресостійкості людини є студентський вік як період інтенсивного професійного становлення особистості. З метою вивчення особливостей стресостійкості студентської молоді нами було проведене емпіричне дослідження. Його завданнями були: 1) з'ясувати рівень розвитку стресостійкості опитаних, 2) порівняти рівень стресостійкості студентів

різних курсів, 3) з'ясувати зв'язок стресостійкості з іншими індивідуально-психологічними характеристиками особистості.

Для визначення рівня стресостійкості студентів було обрано методику «Прогноз» за В. Бодровим, яка дає можливість виявити рівень нервово-психічної стійкості особистості (високу, хорошу, задовільну, незадовільну) та ризик її дезадаптації у стресі (сприятливий чи несприятливий прогноз поведінки у стресовій ситуації).

Для з'ясування зв'язку стресостійкості з іншими важливими індивідуально-психологічними характеристиками студентів як суб'єктів навчальної діяльності та професійного становлення було дібрано низку методик (див. табл. 2).

Таблиця 2.

Методики дослідження індивідуально-психологічних характеристик студентів як суб'єктів навчальної діяльності та професійного становлення

<i>№ з/п</i>	<i>Індивідуально-психологічні характеристики</i>	<i>Назва методики</i>	<i>Отримувані показники</i>
<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>
1	Загальні розумові здібності	КОТ (короткий орієнтовний тест)	Загальний показник розумових здібностей
2	Комунікативні здібності	КОЗ (методика виявлення комунікативних та організаторських здібностей)	Рівень комунікативних здібностей: низький, нижче середнього, середній, високий, дуже високий
3	Організаторські здібності		Рівень організаторських здібностей: низький, нижче середнього, середній, високий, дуже високий
4	Внутрішня мотивація учіння	Методика діагностики спрямованості учбової мотивації Т. Дубовицької	Переважання внутрішньої чи зовнішньої мотивації учіння, вираженість внутрішньої мотивації учіння
5	Потреба у пізнанні	САМОАЛ	Вираженість потреби у пізнанні
6	Рефлексивність	Опитувальник рефлексивності А. Карпова	Рівень рефлексивності: низький, середній, високий
7	Осмисленість життя	Тест СЖО Д. Леонтьєва	Вираженість загального показника осмисленості життя
8	Зайнятість самоосвітою	Авторська анкета «Моя самоосвітня діяльність»	Наявність самоосвітньої діяльності та її вираженість

Продовження табл. 2.

1	2	3	4
9	Готовність до самоосвітньої діяльності	Авторська анкета «Експериментальні ситуації»	Вираженість готовності до самоосвітньої діяльності
10	Мотиваційний компонент готовності до самоосвітньої діяльності	Авторська анкета «Я опановую професію»	Вираженість позитивної мотивації до самоосвітньої діяльності
11	Когнітивний компонент готовності до самоосвітньої діяльності		Вираженість когнітивної готовності до самоосвітньої діяльності
12	Практичний компонент готовності до самоосвітньої діяльності		Вираженість практичної готовності до самоосвітньої діяльності

Дослідження проводилось протягом 2017 – 2018 н. р. серед студентів I–V курсів Національного університету біоресурсів та природокористування України, Тернопільського національного педагогічного університету ім. Володимира Гнатюка, Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича.

Результати дослідження, отримані на вибірці 249 студентів, засвідчили наявність чималої кількості досліджуваних із низьким рівнем стресостійкості і дуже незначну їх кількість із високою та хорошою нервово-психічною стійкістю (див. табл. 1.3–1.5). Більшість досліджуваних володіють задовільною нервово-психічною стійкістю, при якій вони можуть бути ефективними лише за тих стресових обставин, які не набувають екстремального характеру.

Таблиця 3.

Результати дослідження стресостійкості студентської молоді

<i>Група НПН*</i>	<i>Характеристика</i>	<i>Прогноз поведінки у стресових ситуаціях</i>	<i>Кількість досліджуваних (%)</i>
1	Висока нервово-психічна стійкість, зриви майже не вірогідні.	Дуже сприятливий	1
2	Хороша нервово-психічна стійкість, зриви маловірогідні.	Сприятливий	17
3	Задовільна нервово-психічна стійкість, зриви можливі в екстремальних умовах.	Малосприятливий	57
4	Незадовільна нервово-психічна стійкість, висока вірогідність нервово-психічних зривів.	Несприятливий	25

* - група нервово-психічної неврівноваженості

Таблиця 4.

Результати дослідження стресостійкості студентів різних курсів

<i>Курс</i>	<i>N</i>	<i>Відсоток осіб з різними групами НПН</i>				<i>M (σ)</i>
		<i>I група</i>	<i>II група</i>	<i>III група</i>	<i>IV група</i>	
I	47	0	11	55	34	24,19 (10,27)
II	40	0	17,5	72,5	10	21,58 (7,51)
III	66	0	17	57	26	22,24 (8,53)
IV	40	3	12,5	57,5	27,5	23,6 (8,44)
Магістратура	56	2	25	48	25	21,07 (9,82)

Як бачимо з табл. 4, на кожному курсі домінує відсоток студентів із задовільною нервово-психічною стійкістю. При цьому на кожному курсі значна частина осіб володіє незадовільною нервово-психічною стійкістю, що робить несприятливим прогноз їх самопочуття та поведінки у стресових ситуаціях. Аналіз середніх значень показників стресостійкості студентів різних курсів дає підстави робити висновок про відсутність відмінностей у рівні її розвитку в залежності від ступеня професійного становлення і висунути припущення про можливу його зумовленість індивідуально-психологічними характеристиками суб'єкта.

Для аналізу взаємозв'язку стресостійкості та індивідуально-психологічних характеристик досліджуваних застосовувався коефіцієнт кореляції *r*-Спірмена.

Таблиця 5

Результати аналізу взаємозв'язку стресостійкості та індивідуально-психологічних характеристик досліджуваних

<i>№ з/п</i>	<i>Індивідуально-психологічні характеристики</i>	<i>Показник кореляції із стресостійкістю</i>	<i>Рівень статистичної значущості</i>
1	Загальні розумові здібності	-0,155	0,05
2	Комунікативні здібності	-0,299	0,01
3	Організаторські здібності	-0,219	0,01
4	Внутрішня мотивація учіння	-0,154	0,05
5	Потреба у пізнанні	-0,238	0,01
6	Рефлексивність	-0,056	
7	Осмишеність життя	-0,472	0,01
8	Зайнятість самоосвітою	0,005	
9	Готовність до самоосвітньої діяльності	-0,017	
10	Мотиваційна готовність до самоосвітньої діяльності	-0,135	0,05
11	Когнітивна готовність до самоосвітньої діяльності	-0,080	
12	Практична готовність до самоосвітньої діяльності	0,004	

Числові дані табл. 5 засвідчують дуже слабкий статистично значущий зв'язок стресостійкості студентів та їх загальних розумових здібностей, внутрішньої мотивації учіння, мотиваційної готовності до самоосвітньої діяльності, а також слабкий статистично значущий зв'язок стресостійкості студентів та їх комунікативних, організаторських здібностей, потреби у пізнанні, осмишеності життя.

Кореляційна матриця, отримана з допомогою програми IBM SPSS Statistics 24, засвідчує наявність взаємозв'язків між індивідуально-психологічними характеристиками досліджуваних. З метою виокремлення типових індивідуально-психологічних характеристик стійких до стресу студентів (рівень нервово-психічної стійкості яких високий, хороший або задовільний) був здійснений факторний аналіз первинних статистичних

даних (за допомогою програми IBM SPSS Statistics 24) з подальшим використанням методів головних компонент і варімакс-обертанням.

Аналіз індивідуально-психологічних характеристик стійких до стресу студентів виявив 5 основних компонент, що описують 67,132 % дисперсії. У матриці даних факторного аналізу можемо побачити значення кожної досліджуваної поведінкової особливості за виокремленими компонентами (див. табл. 6).

Таблиця 6

Матриця даних факторного аналізу

Індивідуально-психологічні характеристики	Компонент				
	1 (17,885%)	2 (15,544%)	3 (13,186%)	4 (10,693%)	5 (9,824%)
1	2	3	4	5	6
Загальні розумові здібності	0,290	0,023	0,218	-0,198	-0,527
Комунікативні здібності	-0,008	0,844	-0,191	-0,103	-0,100
Організаторські здібності	-0,034	0,706	0,246	-0,038	0,070
Внутрішня мотивація учіння	0,005	0,317	0,737	0,252	0,218
Потреба у пізнанні	0,134	0,029	0,036	0,859	-0,042
Рефлексивність	0,183	-0,052	0,154	-0,181	0,856
Осмисленість життя	0,159	0,692	0,103	0,250	-0,042
Зайнятість самоосвітою	0,659	-0,097	0,240	0,270	-0,141
Готовність до самоосвітньої діяльності	0,810	0,149	-0,190	0,075	0,134
Мотиваційна готовність до самоосвітньої діяльності	0,324	-0,115	0,754	-0,271	-0,242
Когнітивна готовність до самоосвітньої діяльності	0,650	0,145	0,411	0,064	0,006
Практична готовність до самоосвітньої діяльності	0,606	-0,075	0,167	-0,424	-0,076

Як бачимо із таблиці 6, кожен фактор вирізняють такі найбільш вагомі (із значенням $\geq 0,7$) індивідуально-психологічні характеристики: 1) готовність до самоосвітньої діяльності (0,810), 2) комунікативні (0,844) та організаторські здібності (0,706), 3) внутрішня мотивація учіння (0,737) та мотиваційна готовність до самоосвітньої діяльності (0,754), 4) потреба у пізнанні (0,859), 5) рефлексивність (0,856).

Таким чином, ми можемо констатувати зв'язок стресостійкості студентів молоді з їх індивідуально-психологічними характеристиками як суб'єктів учбової діяльності та професійного становлення. Цілеспрямований їх розвиток сприятиме підвищенню стійкості у стресових ситуаціях.

Література:

1. Аршава І. Ф. Емоційна стійкість людини та її діагностика: автореф. дис. ... докт. психол. наук: 19.00.02 / Дніпропетровський нац. ун-т МОН України. Київ, 2007. 31 с.
2. Білова М. Е. Психологічні особливості осіб з різним рівнем стресостійкості (на прикладі працівників стресогенних професій): автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01 / Одеський нац. ун-т імені І. І. Мечникова МОН України. Одеса, 2007. 21 с.
3. Бірон Б. В. Проактивне подолання стресових ситуацій особистістю): автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01 / Одеський нац. ун-т імені І. І. Мечникова МОН України. Одеса, 2015. 21 с.
4. Корольчук В. М. Психологія стресостійкості особистості: автореф. дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.01 / Ін-т психології імені Г. С. Костюка АПН України. Київ, 2009. 19 с.
5. Корольчук М. С. Проблеми екстремальної та кризової психології. 2013. Вип. 14. Частина І. С. 153–162.
6. Луценко Е. Л. Возможности развития потенциала стрессоустойчивости при различных особенностях личности // Вісник Одеського національного університету. Психологія. Том 16. Вип. 11. Част. 2. Спеціальний випуск «Матеріали Третьої міжнародної науково-практичної конференції «культурно-історичний потенціал особистості в умовах трансформаційних змін у суспільстві». 2011 р. С. 73–82.
7. Морозов Д. Ю. Стрессоустойчивость студентов как важный фактор оптимизации образования // Социальные аспекты трансформационных процессов: общество и власть, и современные пути гуманизации образования. 2013. С. 84–86. URL: <http://dspace.nbu.gov.ua/bitstream/handle/123456789/92948/21-Morozov.pdf?sequence=1> (дата звернення: 17.05.2018).

8. Психодиагностика стресса: практикум / сост. Р. В. Куприянов, Ю. М. Кузьмина; М-во образ. и науки РФ, Казан. гос. технол. ун-т. Казань: КНИТУ, 2012. 212 с.
9. Психология повседневного и травматического стресса: угрозы, последствия и совладание / Отв. ред.: А. Л. Журавлев, Е. А. Сергиенко, Н. В. Тарабрина, Н. Е. Харламенкова. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2016. 496 с. (Труды Института психологии РАН).

4.3. Емпіричний досвід діагностування мотиваційного комплексу студентів як основи розвитку їх стресостійкості

Л. Афанасенко

Перед вищою освітою сьогодення постають все нові завдання, пов'язані із новими вимогами трансформаційного суспільства. Навчання для студентів має набути особистісного життєвого сенсу, який поєднує розвиток психологічних якостей особистості, що обумовлюють стресову стійкість та виявляється у спрямуванні творчої пізнавальної активності на життєве самовизначення і професійне самоствердження.

У сучасних дослідженнях висвітлено різні сторони проблеми формування позитивної мотивації навчально-пізнавальної діяльності у вищій школі (Г. А. Мухіна, А. Н. Мечніков, С. В. Бобровицька), виявлено динаміку змін мотивів на різних курсах (Н. В. Бордовська, А. О. Реан, П. М. Якобсон), виділені умови, які сприяють формуванню у студентів позитивної мотивації до навчально-пізнавальної діяльності (Н. П. Волков, С. С. Занюк).

Аналіз досліджень мотивації у вітчизняній психологічній науці вичерпно зроблено Є. П. Ільїним. Як підкреслює вчений, надзвичайно широкий спектр трактувань змісту мотивації й мотивів, пов'язаний зі складністю вивчення даного явища:

- 1) його багатоаспектністю;
- 2) безпосереднім входженням практично в усі події психічного життя;
- 3) складністю його відділення від інших психічних феноменів [2].

У найбільш загальному вигляді «мотив» розуміється як: 1) спонука до діяльності, пов'язана із задоволенням потреб суб'єкта; 2) матеріальний або ідеальний предмет, що спонукає до діяльності; 3) усвідомлена причина вибору дії; терміном «мотивація» позначаються спонуки, що викликають активність організму та визначають його спрямованість (тобто система факторів, що детермінують поведінку) [2].

Запропоновані Є. П. Ільїним результати аналізу змісту і природи мотиву свідчать про те, що поняття мотиву у психологічній літературі представлено по-різному [2, с. 60-64]. Мотив був визначений:

- 1) як потреба (С. Л. Рубінштейн, О. М. Леонтьєв, Л. І. Божович, В. А. Іванніков, А. Г. Ковалев);
- 2) як предмет задоволення потреби, мета (С.Л. Рубінштейн, О.М. Леонтьєв);
- 3) як спонука (Х. Хекхаузен, А. А. Файзуллаєв);
- 4) як намір (К. Левін, Л. І. Божович, Б. В. Зейгарник);
- 5) як стійкі властивості (особистісні диспозиції) (М. Мадсон, Х. Мюррей, Дж. Аткинсон, К. К. Платонов, В. С. Мерлін, М. Ш. Магомед-Емінов);
- 6) як стан (Р. А. Пілоян, Дж. Гілфорд, А. М. Меєрович);
- 7) як формулювання (В. Н. М'ясищев, К. Обуховський);
- 8) як задоволеність (В. Г. Асєєв, А. Г. Ковальов, П. М. Якобсон).

Отже, мотив – це складне багаторівневе і багатогранне структурне утворення, здатне спонукати і регулювати діяльність людини та визначати форми поведінки відповідно до факторів впливу.

Підвищена увага до проблеми діагностування мотиваційного комплексу студентів цілком зрозуміла, адже саме мотиваційний компонент навчання не тільки забезпечує високі результати при безпосередньому педагогічному впливі, але й гарантує розвиток стресостійкості, їх пролонговану пізнавальну активність та подальшу професійну самореалізацію [3].

Розглядаючи мотиваційний аспект навчальної діяльності студентів, то помилковим є припущення того, що основою мотиваційного комплексу є лише усвідомлення професійного самовизначення та власне бажання студентів навчатися у виші, що формує трансформаційний механізм зацікавленості в усіх навчальних предметах та забезпечує розвиток стресостійкості. А тому, завдання викладача полягає в тому, щоб розуміти

навчальну мотивацію студентів та прогнозувати її динаміку, важливо знати мотиваційний комплекс, спираючись на результати діагностичних інструментаріїв.

Метою дослідження є діагностування мотиваційного комплексу студентів Національного університету біоресурсів і природокористування України, які дозволяють розкрити сутність їх навчальної мотивації як семантичної умови розвитку стресостійкості.

З цією метою ми використали опитувальник навчальної мотивації студентів А. Реана і В. Якуніна в модифікації Н. Бадмаєвої та провели емпіричне дослідження на базі НУБіП України із загальною вибіркою в кількості 977 респондентів у віці від 17 до 23 років.

У класичному варіанті опитувальник містить 16 тверджень на визначення мотивів отримання студентами професійної освіти [1, с. 151–153].

На підґрунті дослідно-експериментальної роботи Н. Бадмаєва додала до стандартизованих тверджень опитувальника твердження, що характеризують мотиви навчання, а саме: комунікативні, професійні, навчально-пізнавальні, соціальні, творчої самореалізації, мотиви уникнення невдачі й престижу. У рамках змістовного аналізу кінцевий експериментальний матеріал являє собою 34 твердження.

Автором виокремлено два кластери, що уміщують 10 і 24 тверджень. До першого кластеру увійшли дві групи соціальних мотивів: престижу і уникнення невдачі. Другий кластер склали дві підгрупи мотивів. До першої підгрупи увійшов мотив відчуття відповідальності. Це твердження: «Бути постійно готовим до чергових занять», «Не хочу відставати від однокурсників, не бажаю опинитися серед тих, що відстають», які об'єднані з твердженням «Навчаюсь, щоб дати відповіді на актуальні питання майбутньої професії». До другої підгрупи увійшли навчально-пізнавальні, комунікативні, когнітивно-професійні мотиви, а також мотиви самоствердження й творчої самореалізації. Мотиви самоствердження й благополуччя об'єднуються з твердженням «Хочу отримати диплом з

гарними оцінками, щоб мати перевагу над іншими», і далі на більш високому рівні узагальнення вони об'єднуються із твердженням «Навчаюсь, щоб знайомитися з освіченими й цікавими людьми». Усі твердження даної підгрупи автор відносить до комунікативних мотивів, оскільки вони пов'язані із стосунками з іншими людьми. Твердження, що характеризують навчально-пізнавальні, когнітивно-професійні, професійні мотиви і мотиви творчої самореалізації, об'єднані на більш високому рівні узагальненості з твердженням «Щоб забезпечити успішність майбутньої професійної діяльності». Тому дані твердження Н. Бадмаєва відносить до групи мотивів досягнення успіху або професійної самореалізації. Мотиви досягнення успіху (професійної самореалізації) і комунікативні мотиви об'єднує мотив «Прагнення до наукової діяльності». Апробація методики проводилась автором на вибірці студентів та абітурієнтів [1, с. 151–153].

Суть анкетування полягала в наступному: респондентам було запропоновано 34 твердження стосовно мотивів навчальної діяльності, які вони повинні були оцінити за значущістю за наступною шкалою: 5 балів – дуже значущий мотив, 3–4 бали – значущий, 2–1 – незначущий. Середні значення отриманих даних анкетування представлені у табл. 1.

Таблиця 1

Середні значення отриманих даних за опитувальником навчальної мотивації студентів (n=977)

Мотиви навчання	Середні значення отриманих даних
<i>1</i>	<i>2</i>
1. Навчаюсь, тому що мені подобається обрана професія.	3,96
2. Навчаюсь, щоб забезпечити успішність майбутньої професійної діяльності.	3,96
3. Бажаю стати фахівцем.	4,27
4. Щоб дати відповіді на актуальні питання, що стосуються сфери майбутньої професійної діяльності.	3,64
5. Прагну повною мірою розвивати наявні у мене здібності та схильності до обраної професії.	4,4
6. Щоб не відставати від друзів та однокурсників.	2,85
7. Щоб працювати з людьми, треба мати глибокі та всебічні знання.	4,26

1	2
8. Навчаюсь для того, щоб бути серед кращих студентів.	3,03
9. <i>Навчаюсь для того, щоб наша студентська група стала кращою в університеті.</i>	2,62
10. Бажаю знайомитись та спілкуватися з цікавими людьми.	4,22
11. Навчаюсь, тому що отримані знання дозволять мені досягти поставлених життєвих цілей.	4,08
12. <i>Необхідно закінчити університет, щоб у знайомих не змінилася думка про мене, як здібну та перспективну людини.</i>	2,52
13. <i>Щоб уникнути засудження та покарання за неуспішність у навчанні.</i>	2,19
14. Хочу бути значимою людиною в навчальному колективі.	3,17
15. Не хочу відставати від однокурсників, не бажаю опинитися серед тих, хто не встигає у навчанні.	3,18
16. Навчаюсь, тому що від успіхів в навчанні залежить рівень моєї матеріальної забезпеченості в майбутньому.	3,93
17. Маю бажання успішно навчатися	3,92
18. Маю бажання успішно навчатися, щоб отримувати стипендію	3,44
19. Просто подобається процес навчання.	3,14
20. <i>Потрапивши в університет, вимушений вчитися, щоб закінчити його.</i>	2,95
21. Успішно продовжити навчання на подальших курсах, щоб дати відповіді на конкретні навчальні питання.	3,30
22. Прагну здобути глибокі й міцні знання.	4,12
23. <i>Навчаюсь тому, що в майбутньому планую зайнятися науковою діяльністю за фахом.</i>	2,95
24. Будь-які знання стануть в нагоді в майбутній професії.	4,08
25. Навчаюсь, тому що хочу бути корисним суспільству.	3,64
26. Бажаю стати висококваліфікованим фахівцем.	4,29
27. Щоб дізнаватися про нове, займатися творчою діяльністю.	3,72
28. Навчання дає відповіді на проблеми розвитку суспільства, життєдіяльності людей.	3,37
29. Мати авторитет у викладачів.	3,03
30. Досягти схвалення батьків та оточуючих людей.	3,27
31. Навчаюсь заради відчуття відповідальності перед батьками.	3,16
32. Отриманні знання додають мені впевненість у собі.	3,85
33. Навчаюсь тому, що від успіхів у навчанні залежить моє майбутнє службове положення.	3,67
34. Хочу отримати диплом з гарними оцінками, щоб мати перевагу перед іншими.	3,29

Отримані дані опитувальника дають можливість визначити показники за параметрами методики, представленими у табл. 2.

Таблиця 2

Результати опитувальника навчальної мотивації студентів відповідно до визначених параметрів (n=977)

Параметри	Середні значення отриманих даних
Комунікативні мотиви	15,5
Мотиви уникання	13,88
Мотиви престижу обраної професії	15,24
Професійні мотиви (як становлення майбутнього фахівця)	24,52
Мотиви творчої самореалізації	7,09
Навчально-пізнавальні мотиви	24,76
Соціальні мотиви	18,48

Аналіз емпіричних результатів дозволяє провести ранжування параметрів, що характеризують навчальні мотиви студентів НУБіП України (див. рис. 1): **1. Навчально-пізнавальні мотиви. 2. Професійні мотиви. 3. Соціальні мотиви. 4. Комунікативні мотиви. 5. Мотиви престижу обраної професії. 6. Мотиви уникнення невдачі. 7. Мотиви творчої самореалізації.**

Параметри, що характеризують навчальні мотиви студентів НУБіП України

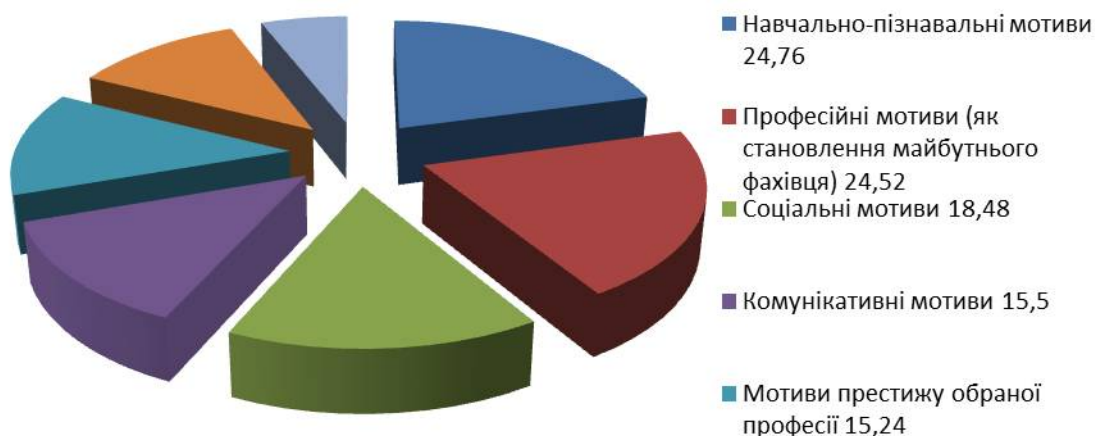


Рис. 1. Показники за параметрами навчальних мотивів

Далі ми маємо можливість розглянути представлені мотиви, які відповідають максимальній значущості для респондентів та визначити **домінантний осередок мотиваційного комплексу** (див. табл. 3).

Таблиця 3

Домінантний осередок мотиваційного комплексу студентів (n=977)

Мотиви навчання	Середні значення отриманих даних
Прагну повною мірою розвивати наявні у мене здібності та схильності до обраної професії.	4,4
Бажаю стати висококваліфікованим фахівцем.	4,29
Бажаю опанувати професійну діяльність.	4,27
Щоб працювати з людьми, треба мати глибокі та всебічні знання.	4,26
Бажаю знайомитись та спілкуватися з цікавими людьми.	4,22
Прагну здобути глибокі й міцні знання.	4,12
Навчаюсь, тому що отримані знання дозволять мені досягти поставлених життєвих цілей.	4,08
Будь-які знання стануть в нагоді в майбутній професії.	4,08

Як видно з табл. 3, домінантним осередком мотиваційного комплексу можна визначити мотиви за такими параметрами:

1. **Професійні мотиви** (прагну повною мірою розвивати наявні у мене здібності та схильності до обраної професії; бажаю стати висококваліфікованим фахівцем; бажаю опанувати професійну діяльність);

2. **Комунікативні мотиви** (щоб працювати з людьми, треба мати глибокі та всебічні знання; бажаю знайомитись та спілкуватися з цікавими людьми);

3. **Навчально-пізнавальні мотиви** (прагну здобути глибокі й міцні знання; навчаюсь, тому що отримані знання дозволять мені досягти поставлених життєвих цілей);

4. **Соціальні мотиви** (будь-які знання стануть в нагоді в майбутній професії).

Загальне бачення параметрів домінантного мотиваційного осередку, що забезпечує позитивний фон та розвиток стресостійкості відносно навчально-пізнавальної діяльності представлено на рисунку 2.

Домінантний мотиваційний осередок за параметрами

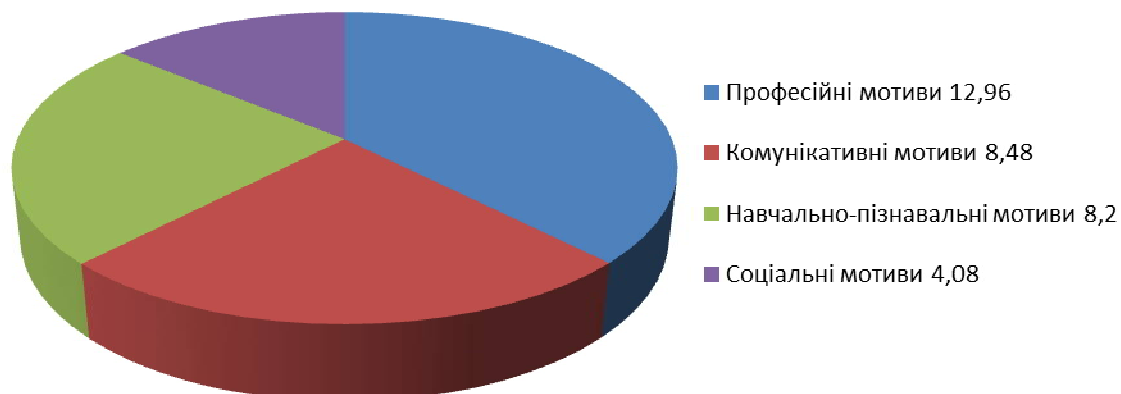


Рис. 2. Параметри доміантного мотиваційного осередку студентів НУБіП України

Проведене емпіричне дослідження виявляє мотиви, які є малозначущими для студентів у процесі навчально-професійної діяльності (див. табл. 4).

Таблиця 4

Малозначуща основа мотиваційного комплексу студентів (n=977)

Мотиви навчання	Середні значення отриманих даних
Потрапивши в університет, вимушений вчитися, щоб закінчити його.	2,95
Навчаюсь тому, що в майбутньому планую зайнятися науковою діяльністю за фахом.	2,95
Щоб не відставати від друзів та однокурсників.	2,85
Необхідно закінчити університет, щоб у знайомих не змінилася думка про мене, як здібну та перспективну людини.	2,52
Щоб уникнути засудження та покарання за неуспішність у навчанні.	2,19
Навчаюсь для того, щоб наша студентська група стала кращою в університеті.	2,62

Аналіз середніх показників малозначущих мотивів визначає такі параметри:

1. Мотиви уникнення невдачі – (щоб не відставати від друзів та однокурсників; необхідно закінчити університет, щоб у знайомих не змінилася думка про мене, як здібну та перспективну людину);

2. Навчально-пізнавальні мотиви (потрапивши в університет, вимушений вчитися, щоб закінчити його; навчаюсь тому, що в майбутньому планую зайнятися науковою діяльністю за фахом);

3. Мотиви престижу обраної професії (навчаюсь для того, щоб наша студентська група стала кращою в університеті).

Загальне бачення параметрів малозначимої основи мотиваційного комплексу студентів представлено на рисунку 3.

Параметри малозначимої основи мотиваційного комплексу студентів



Рис. 3. Параметри малозначимої основи мотиваційного комплексу студентів НУБіП України

Узагальнені показники дають можливість визначити основу параметрів мотиваційного комплексу за ступенем значимості навчальної діяльності для студентів (див. рис. 4).

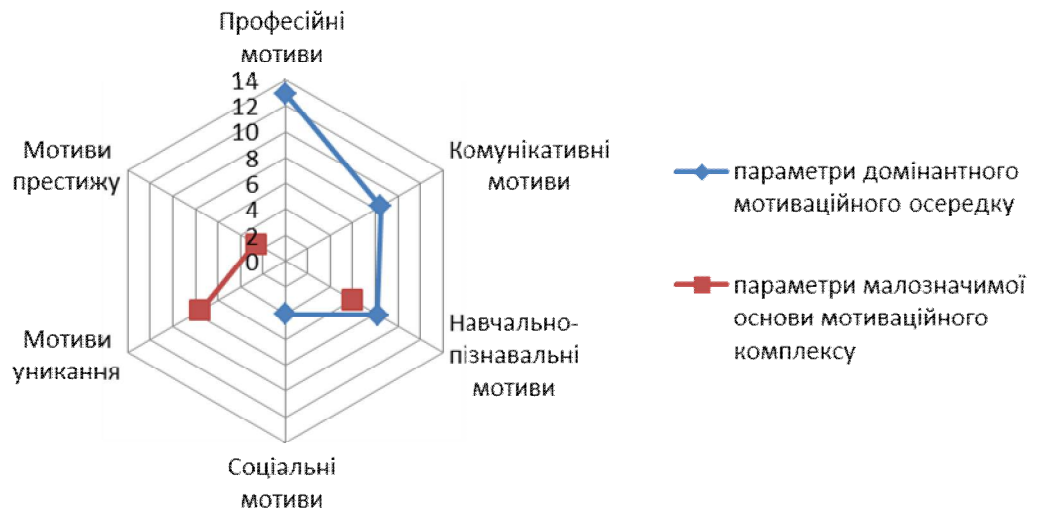


Рис. 4. Основа параметрів мотиваційного комплексу за ступенем значимості навчальної діяльності

Таким чином, у результаті розрахунків нами було з'ясовано, що основним мотиваційним аспектом навчальної діяльності для студентів виступають **професійні мотиви**, які передбачають скерованість дій направлених на формування себе як майбутнього конкурентоспроможного фахівця та опанування особливостей професійної діяльності (дуалістичне поєднання формування образу «Я-фахівець» і образу «Професії»). Важливим мотиваційним компонентом в навчальній діяльності виступають **комунікативні мотиви**, що передбачають потребу в міжособистісній взаємодії, власного визнання та інформаційного збагачення в процесі спілкування. Усвідомлення необхідності опанування предметною галуззю як інструментом досягнення окреслених життєвих планів є показником **навчально-пізнавальних та соціальних мотивів** (як задоволення ієрархії соціальних потреб в приналежності, повазі та визнанні). Результати дослідження показали, що домінантний мотиваційний осередок студентів визначений розвитком особистісних характеристик, а не прагматичними показниками. Саме блочність вищевказаних мотивів, забезпечує розвиток

стресової стійкості особистості студентів визначаючи їх модель поведінки відповідно до стресових факторів впливу

Емпіричний аналіз дослідження дозволив також визначити **малокеруючий аспект мотиваційного комплексу** навчальної діяльності студентів. З'ясовано, що думка оточуючих про особистісні та групові характеристики (соціально-психологічний імідж) не несуть особливої цінності для суб'єктів навчання як спонукачого фактора в професійному становленні.

Варто зазначити, що отримані в ході нашого дослідження дані можуть бути використані у подальших дослідженнях щодо розвитку стресостійкості студентів відповідно до мінливих умов навчання та удосконалення шляхів, методів й засобів ефективної організації навчально-виховного процесу у виші.

Література:

1. Бадмаева Н. Ц. Влияние мотивационного фактора на развитие умственных способностей : монографія. Улан-Удэ : Изд-во ВСГТУ, 2004. 280 с.
2. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы: учеб. пособ. / Питер, 2003. 512 с.
3. Afanasenko L. Professional self-identification issue in modern psychology. *Проблеми сучасної психології*. 2017. № 37. С. 32–41.

4.4. Психологічний захист студентської молоді в умовах педагогічної взаємодії

С. Яшник

Зростання впливу негативних соціально-психологічних чинників на детермінацію фізичного та психічного здоров'я актуалізує проблему саморегуляції, адаптації та безпеки студентської молоді, що пов'язується із загальносистемною властивістю збереження цілісності та динамічної рівноваги – психологічного захисту особистості. У сучасних теоріях стресостійкості важливе значення мають механізми подолання стресу, які визначають розвиток різноманітних форм поведінки, що детермінують адаптацію або дезадаптацію особистості. Сучасне вирішення проблематики стресу та психічної регуляції знаходить своє відображення у дослідженнях захисних механізмів.

Рівень стресових переживань студентської молоді визначається не лише зовнішніми соціальними подіями (зменшення рівня доходів, збільшення відповідальності, неузгодження основних ціннісних переконань, відповідність вимогам освітнього процесу), а й напруженістю у соціально-підтримуючій системі. Відтак при вивченні механізмів стресостійкості важливим є питання здатності до ефективної міжособистісної взаємодії у студентської молоді.

У сучасній науці проблематика психологічного захисту особистості вийшла за межі психоаналізу, носить міждисциплінарний характер, вивчається в контекстах загальної, вікової, спеціальної, педагогічної психології. Поряд із цим, на сьогодні у психології бракує розуміння даної категорії. Поняття «психологічний захист» трактується досить широко: від процесів фізіологічної реакції організму до складних поведінкових програм, які знімають відчуття психологічного дискомфорту. Зокрема, у працях вчених психологічний захист розуміють як звільнення людини від невротичних заборон, що запускається в екстремальній ситуації і виконує

функцію «зняття внутрішнього конфлікту», середовище вирішення конфлікту між свідомим та несвідомим (З. Фрейд); процес особистісного зростання (К. Юнг); механізм внутрішньопсихічної адаптації (Ф. Березін); стійка властивість особистості (Б. Карвасарський, В. Ташликов); загальна закономірність самоорганізованих систем щодо самозабезпечення та самопідтримки динамічної рівноваги (О. Доценко, Е. Маркарян, В. Тюхтін, І. Хомич, Т. Кирпенко); механізм адаптації до соціального середовища (В. Москаленко, А. Налчаджян, В. Ташликов) тощо.

Найбільш поширені наукові підходи до вивчення психологічного захисту трактують його як форму активності, яка включає безпосередні форми поведінки, прояви афективної, розумової, психічної діяльності (діяльнісний); спеціалізовану обробку інформації через особистісний досвід (когнітивний); виділення сенсорного, перцептивного, особистісного рівнів (структурний); внутрішньо-особистісний феномен, притаманний лише конкретній особистості або інтерперсональне психологічне явище (комплексний) тощо [8, с.16; 14, с. 20].

Формування захисних механізмів обґрунтовується взаємодією різних передумов: отриманих в дитинстві деприваційних деструктивно-агресивних та психоемоційних травм, що істотно впливають на процес формування самосвідомості особистості; наслідування зразків поведінки ранніх дитячо-батьківських стосунків та стереотипів батьківської поведінки; інтрапсихічних утворень, що виступають наслідком цих стосунків; засвоєння дослідним шляхом наслідків використання окремих захистів; реакцій дітей з урахуванням або без урахування особливостей їхнього темпераменту; типологізації особливостей характеру й поведінки дітей і дорослих тощо [3; 11; 14]. Активізація комплексу психологічних захисних механізмів розглядається у розрізі досліджень стресостійкості й соціальної адаптації, механізмів і проявів агресії (С. Кобейс, Р. Раге, Т. Холмс, А. Басс, Л. Берковіц, Х. Хекхаузен); толерантності до невизначеності (С. Баднер, Д. Маклейн) тощо. При цьому велика роль відводиться взаємозв'язку між

процесами соціальної взаємодії та формуванням механізмів психологічного захисту особистості в системі дитячо-батьківських стосунків (О. Дмитрієва, О. Защиринська, І. Коробейнік, Л. Митрофанова-Керсанова, І. Гаркуша, К. Плоха, О. Чумакова, Г. Кукуруза) [2; 6; 8; 10] та системі педагогічної взаємодії (К. Абульханова-Славська, А. Брушлинський, О. Волкова, З. Карпенко, О. Киричук, Я. Коломінський, В. Ляудіс, С. Рубінштейн, В. Татенко [1]).

З'ясуємо механізми психологічного захисту молоді в системі педагогічної взаємодії та умови ефективного їх формування.

Розуміння системного характеру психологічного захисту (В. Вілюнас, Е. Берн, Е. Каструбін, У. Кеннон, Г. Сельє, О. Леонтьєв, П. Сімонов) дає можливість розглядати його як:

- стан контрольованості ендогенних та екзогенних чинників, які дають можливість особистості підтримувати динамічну рівновагу на соматичному, енергетичному та інформаційному рівнях;
- процес підтримки рівноваги між суб'єктом та середовищем на основі функцій контролю та самоконтролю;
- складно організований процес, що включає комплекс копінг-стратегій, стилів поведінки та життєвих сценаріїв особистості;
- усвідомлені варіанти несвідомих захистів, поведінкові та інтрапсихічні зусилля з вирішення зовнішньо-внутрішніх конфліктів;
- свідомо обрані та використовувані стратегії, що характеризуються активністю поведінки, направленістю на подолання критичних ситуацій, стійкістю, гнучкістю, самоефективністю та самодетермінованістю особистості;
- забезпечення стабільності, впорядкованості індивідуальної картини світу відповідно до суб'єктивних стандартів та сприйняття реальності [5, с.19-20; 14, с. 40].

Спираючись на вищезазначені міркування [5, с.8], під психологічним захистом пропонуємо розуміти вміння самостійно передбачати, планувати та

усвідомлювати наслідки власних дій чи бездіяльності в різноманітних життєвих ситуаціях, здатність адекватно сприймати власні індивідуальні особливості та вміння конструктивно долати внутрішні та зовнішні конфлікти заради створення динамічної рівноваги між особистістю та соціальним середовищем, що визначається свідомо обраними та використовуваними стратегіями, активністю поведінки, спрямованістю на подолання критичних ситуацій, стійкістю, гнучкістю, самоефективністю та самодетермінованістю особистості.

Закономірності функціонування психологічного захисту полягають, з одного боку, у відмові особистості від розв'язання проблеми заради збереження комфортного стану, з іншого – у необхідності демонстрації конструктивної активності в подоланні незвичних ситуацій, переживанні подій, без ухиляння від неприємностей. Такий підхід дає можливість розрізняти застосування адаптивного активного психологічного захисту і неадаптивного пасивного психологічного захисту в залежності від відповідності соціальним очікуванням. Отже, механізми психологічного захисту можуть як сприяти, так і перешкоджати ефективній адаптації індивіда в соціальному контексті. Здатність до подолання стресу шляхом застосування адаптивного активного психологічного захисту розглядається як стабілізуючий чинник, що допомагає особистості підтримувати психосоціальну адаптацію в період життєвих стресів.

Виокремлюють види копінг-ресурсів (відносно стабільних характеристик людей і стресу, які сприяють розвитку способів його подолання):

- фізичні (здоров'я, витривалість);
- особистісні – розвиненість когнітивної сфери, що дозволяє оцінювати вплив соціального середовища; уявлення людини про себе (Я-концепція); уміння контролювати своє життя та брати на себе відповідальність (інтернальний локус контролю); уміння спілкуватися з оточенням, соціальна компетентність, прагнення бути разом з людьми

(аффіліація); уміння співчувати оточуючим, «проживати» разом з ними певний відрізок їхнього життя, накопичуючи при цьому свій власний досвід; толерантність; мораль; позиція людини стосовно життя, смерті, любові, самотності, віри, духовність людини, віра в бога; ціннісно-мотиваційна структура особистості;

- соціально-підтримуюча мережа (родина, суспільство), де реалізується уміння її знаходити, сприймати, а також уміння надавати соціальну підтримку [14, с. 20].

Аналізуючи соціально-підтримуючу мережу копінг-ресурсів, розглянемо деякі механізми формування психологічного захисту в системі дитячо-батьківської взаємодії, системі внутрішньосімейних стосунків, які визначаються як умова адекватної соціалізації дитини [2; 8].

У науковій праці Л. Митрофанова-Керсанової досліджуються кореляційні зв'язки між ідентичними механізмами захисту дітей і батьків. Формування захисної стратегії дитини залежить від таких внутрішньосімейних чинників, як специфіка виховного стилю і характер власної захисної поведінки батьків. Батьки виступають для дитини моделлю захисного реагування. Копіюючи зовнішні характеристики поведінки дорослих, дитина згодом перекладає їх на рівень перманентного або реально діючого власного психологічного захисту. Обґрунтовується, що психологічний захист батьків сприяє специфічній організації дитячо-батьківської взаємодії, яка в результаті стимулює або гальмує розвиток окремих захисних механізмів. Зокрема, якщо батьки, які відіграють позитивну роль в житті дитини, застосовують психологічний захист в діапазоні соціально-нормативної інтенсивності, то у дітей практично не розвиваються неадаптивні психологічні захисти. Помилково вибраний батьками стиль взаємодії з дитиною може фруструвати її базові потреби в безпеці, схваленні, автономії і тим самим стимулює формування надінтенсивного і неадаптивного способу захисту, підвищує вірогідність

надінтенсивної експлуатації психологічного захисту, що складає загрозу для психічного здоров'я дитини [8, с.13–16].

Г. Кукурузою доводиться співвідношення видів психологічних захистів батьків, що відображаються на вихованні дитини. Продуктивний поєднує розвинені копінгові стратегії та зрілі психологічні захисти; дефіцитарний – непродуктивні копінгові стратегії та слабо розвинені механізми психологічних захистів; ігноруючий – характеризується сукупністю психологічних захистів, зумовлених невизнанням ситуації та непродуктивних копінгів [6, с. 82–94].

Механізми психологічного захисту дітей мають більш складну природу ніж у дорослих, характеризуються уразливістю, вищим рівнем інтенсивності та ймовірністю надінтенсивної його експлуатації, що складає загрозу для психічного здоров'я дитини. Для молоді характерні не сформовані або слабо розвинені механізми психологічного самозахисту, які об'єднані відсутністю переробки змісту того, що піддається витісненню, придушенню, блокуванню чи запереченню (Л. Боярин, І. Ващенко, О. Лічко, Т. Кирпенко, І. Нікольська, Р. Єрановська, А. Мухіна, Я. Загороднюк). Типовими захисними механізмами для дітей і підлітків є пасивний протест, опозиція, імітація, компенсація [12].

Дослідження психологічних захисних механізмів молоді засвідчує, що реакціями у фруструючих ситуаціях переважно виступає фіксація на самозахисті (93,33 %) та екстрапунітивні реакції (73,33 %). На більшість фруструючих ситуацій молоді люди виявляють реакції, які спрямовані на захист свого «Я», у вигляді заперечення або ухилення. Для молоді характерним є велика частота використання неефективних, неусвідомлених захисних механізмів, що поєднуються із низькою індивідуальною адаптацією до соціального оточення. Це призводить до дезадаптивної копінг-поведінки, соціальної ізоляції й дезінтеграції особистості [10].

Окремої уваги заслуговує питання залежності особистісної тривожності молоді та вираженості захисних механізмів. На спосіб життя дитини, а відповідно і на особливості формування психологічних захисних

механізмів впливає структура сім'ї, в якій вона виховується. За даними загальнонаціонального опитування молоді [15], у повній родині зростають 71,6 % студентської молоді, у неповній – 17 %, реструктурованій – 8 %, нерідній – 3 %. Довірливі взаємини з батьками мінімізують вплив стресогенних чинників, і як наслідок, деструктивну поведінку молоді. Процес формування автономності й самостійності молоді може прискорюватись чи гальмуватись стилем здійснення батьківської влади в спілкуванні. Характеристика стилів виховання засвідчує ускладнення обговорення особистих проблем та відсутність прагнення до повсякденного контролю за всіма аспектами життя молоді. Відзначається зростання частки батьків, які зовсім не поінформовані щодо життя дітей (8% серед матерів, 16% серед батьків); третина батьків (33% – матері, 35% – батьки) небагато знають про проведення вільного часу молоді [15].

Дослідження молоді з неповних сімей [2, с. 17–22], вказує на взаємозалежність особистісної тривожності та ступеня вираженості захисних механізмів. Переважна більшість дітей із неповних сімей має середній (53 %) та високий (30 %) рівень особистісної тривожності. Діти з високим рівнем тривожності не прагнуть використовувати захисний механізм інтелектуалізації, а схильні застосовувати примітивні психологічні захисти, такі як заперечення, витіснення та регресія. Неприйняття ситуації призводить до заперечення досвіду, що спричиняє страждання, не прийняття реальності, яка не відповідає установкам, витісненню деяких сторін власної особистості. Спостерігається прагнення до спроб виправлення або заміни об'єкта, що викликає почуття неповноцінності, втрати.

Молоді люди у психотравмуючих ситуаціях переважно схильні застосовувати неадаптивний психологічний захист (79,7 %), який є ригідними та призводить до спотворення реальності. Вони характеризуються недостатньо розвиненою самосвідомістю, зниженням контролю та самоконтролю поведінки, конформністю, униканням розв'язання проблем, високим рівнем агресії, підозрливості, авторитаризму, низьким рівнем

розвитку комунікативних здібностей. Використання неадаптивного пасивного психологічного захисту передбачає використання непродуктивних, не раціональних механізмів (заміщення, заперечення, регресія, проекція). Вони мають домінуючі дезадаптивні копінг-стратегії: конфронтаційний копінг, дистанціювання та втеча, що вказує на бажання сучасної молоді уникати контактів із дійсністю та неготовність розв'язувати проблеми. Домінування неадаптивного пасивного психологічного захисту та напруження захисних механізмів студентської молоді в цілому призводить до блокування комунікативних вмінь та виникнення комунікативних труднощів [5, с.15–19].

Використання адаптивного активного психологічного захисту відмічене лише у 20,3 % молоді [10, с.15]. Він характеризується успішною адаптацією, що проявляється в активній взаємодії особистості з соціальним середовищем, гнучкістю, відкритістю, готовністю до змін, здатністю до усвідомленого саморозвитку. Домінуючими є більш зрілі форми механізмів захисту, стратегії, спрямовані на пошук соціальної підтримки, підвищення самооцінки, прийняття відповідальності, усвідомлене розв'язання проблем. Психологічний захист передбачає здатність гнучко реагувати на зміни в навколишньому середовищі, адекватно сприймати індивідуальні особливості, володіння вміннями саморегуляції діяльності та емоційних станів, конструктивним вирішенням конфліктів, здатністю до застосування конструктивних стратегій подолання критичних ситуацій, здатністю до самостійного вибору різних форм поведінки [5, с. 19; 14, с. 18–19].

Серед конструктивних механізмів психологічного захисту для молодих людей виокремлюються механізми інтелектуалізації і сублімації, що дають можливість переживати відчуття безпеки і вирішенні проблеми (конфлікту). Особистість, якій притаманна інтелектуалізація, не схильна до зовнішніх конфліктів і, як наслідок, соціально адаптована. У випадку застосування сублімації особистість має можливість цілковитої самореалізації, що свідчить про наявність творчих здібностей і таланту. Відповідно постає необхідність у

спрямованій корекції механізмів психологічного захисту через освоєння особистістю усвідомленої активності, що сприяє збереженню її психічного здоров'я [1, с. 6].

Стійкість до стресогенних подій мінімізується з відчуттям позитивної атмосфери в закладах освіти та з підтримкою вчителів, друзів і батьків. Аналіз психологічних захистів молоді з погляду їхнього адаптивного потенціалу ставить питання соціально-психологічної адаптації у закладах вищої освіти в процесі педагогічної взаємодії. Педагогічна взаємодія розглядається нами з позиції багатоплановості і поліморфності [4, с. 88–90]. Вона передбачає активність всіх учасників освітнього процесу, є розгалуженою мережею взаємодій за напрямками: викладач – студент (студенти); студент – студенти (у діадах і в тріадах); загально групова взаємодія студентів у всьому навчальному колективі; викладач – викладацький колектив; співпраця студента із самим собою. При цілеспрямованому врахуванні зазначених магістральних напрямів навчального співробітництва відбувається інтенсифікація рефлексивного розвитку як в інтелектуальній, так і особистісній сферах; розвиток здатності будувати свої дії з врахуванням позиції партнерів та самостійно ініціювати суб'єкт-суб'єктні взаємодії.

Результатом інтеграції спільних зусиль у навчальній взаємодії є не лише зростання пізнавальної активності і творчої самостійності студентів, а й відчуття комфорту, зміна характеру взаємин між студентами; зростання згуртованості студентського колективу; одночасне зростання само- і взаємоповаги з критичністю, здатністю адекватно оцінювати свої й чужі можливості; набуття соціальних навичок (відповідальність, уміння будувати свою поведінку з урахуванням позиції інших людей, гуманістичні мотиви спілкування) тощо [16, с. 20–30].

Поряд із інтенсифікацією рефлексивного розвитку студентів в умовах педагогічної взаємодії варто зауважити регуляцію активності студентської молоді, інваріантними характеристиками якої є такі: використання

психологічного захисту як свідчення тривожного сприйняття світу; розвиток захисних механізмів як засіб опанування конкретної ситуації на певній фазі розвитку; педагогічна взаємодія як елемент соціуму, що виступає важелем у використанні механізмів психологічного захисту на межі почуття провини та успіху; взаємопов'язаний розвиток соціуму і нових способів психозахисної регуляції; розвиток особистості в педагогічній взаємодії, що передбачає постійну готовність до зміни, підвищення своєї психологічної надійності в ексквізитних ситуаціях [13, с. 6].

Виходячи з моделі механізмів психологічного захисту [5, с. 10; 14, с. 41], що відображає психогенні та соціогенні взаємозв'язки між психологічними утвореннями особистості, а саме: типами взаємовідносин (із референтними та аут групами), комунікативними здібностями, акцентуаціями характеру і механізмами домінуючих копінг-стратегій особистості, хочемо наголосити, що застосування адаптивного психологічного захисту зумовлюється комунікативною компетентністю особистості.

Комунікативна компетентність розглядається як інтегрована особистісна якість; динамічна комбінація знань, вмінь і практичних навичок, способів мислення, світоглядних і громадянських якостей, морально-етичних

цінностей, що визначає здатність особи успішно здійснювати міжособистісну

взаємодію. У такий спосіб комунікативна компетентність представлена взаємодією трьох складових [9, с. 287–288]:

- знаннями норм і правил міжособистісної взаємодії (характеризують здатність давати соціально-психологічний прогноз комунікативної ситуації; соціально-психологічно програмувати процес спілкування, спираючись на своєрідність комунікативної ситуації; «вживатися» у соціально-психологічну атмосферу комунікативної ситуації; здійснювати соціально-психологічне управління процесами спілкування у комунікативній ситуації);

- комунікативними властивостями (характеризують розвиток потреби у спілкуванні, ставлення до способу міжособистісної взаємодії);

- комунікативними здібностями (відображають здатності проявити активність в спілкуванні, емоційно реагувати на стан партнерів по взаємодії, реалізувати власну індивідуальну програму взаємодії).

Велике значення в змісті комунікативної компетентності посідає толерантність особистості. У розумінні даного поняття виходимо з двох підходів: 1) індивідуальна властивість (стабільна або ситуативна), що полягає у здатності до збереження саморегуляції при впливах чинників середовища, які викликають фрустрацію; 2) здатність до неагресивної поведінки стосовно іншої людини на основі відкритості у відносній незалежності від дій іншого. У першому випадку акцент робиться на здатності до самозбереження, у другому – на готовності до взаємодії. Отже, толерантність визначається як здатність особистості у кризових ситуаціях активно взаємодіяти із зовнішнім середовищем з метою успішної адаптації, недопущення конфронтації й розвитку позитивних взаємин із собою і з навколишнім світом. Відповідно, мова повинна йти про існування меж толерантності в міжособистісних взаєминах. Зокрема, має право на існування інтолерантність, що запобігає уразливості людини, зниження її диференціальної чутливості, виникнення загроз для її ідентичності та зрілої толерантності, що означає не лише психологічну стійкість і терпимість, а й компетентність у толерантній поведінці, когнітивну складність у сприйнятті суперечливого світу, емпатійну готовність до «іншості», особистісні сенси, цінності, установки на співіснування зі світом [13, с. 24–25].

Відповідно, комунікативна компетентність особистості передбачає сформованість навичок безоцінного ставлення; відкритість новому досвіду, здатність проникнення через жорсткі межі у поняття, переконання; здатність до конструктивної взаємодії; здатність формування чіткої рефлексивної позиції, що містить відкритість і стриманість своєї поведінки при взаємодії з оточуючими.

Вважаємо за необхідне надати результати стислого розгляду узагальнених і ключових для нашого дослідження характеристик комунікативної компетентності молоді, що проводилось в рамках дослідження підготовки майбутніх фахівців до професійної діяльності у закладах вищої освіти (загальна вибірка респондентів 574) [17].

Дані дослідження засвідчили відмінність експертної оцінки та оцінки студентів, що показують недостатній рівень розвитку комунікативної компетентності студентів (табл. 1.): 5,79 % експертів і 31,86 % студентів визначають рівень розвитку комунікативної компетентності як розвинений; 44,68 % експертів і 57,91 % студентів – «важко сказати»; близько половини експертів – 49,31 % і лише 9,56 % студентів вказали відповідь – «не розвинено».

Таблиця 1.

Комунікативна компетентність студентів, %

Вміння	Розвинена		Важко сказати		Не розвинена	
	Студенти	Експерти	Студенти	Експерти	Студенти	Експерти
Здатність управляти собою	25,94	4,17	60,07	58,33	13,31	41,67
Наявність чітких особистих цілей	38,91	6,94	52,56	55,56	7,85	41,67
Здатність до саморозвитку	31,06	11,11	53,92	37,5	14,33	41,67
Вміння вирішувати проблеми	29,01	1,39	61,77	43,06	8,53	55,56
Вміння впливати на	24,23	5,56	67,24	45,83	7,85	52,78

оточуючих						
Вміння налагодити групову роботу	41,98	5,56	51,88	27,78	5,46	62,5
У середньому	31,86	5,79	57,91	44,68	9,56	49,31

Серед показників комунікативної компетентності увагу привертає, що респонденти досить низько оцінили «здатність управляти собою» (студенти – 25,94 %; експерти – 4,17 %); «наявність чітких особистих цілей» (студенти – 38,91 %; експерти – 6,94 %); «здатність до саморозвитку» (студенти – 31,06 %; експерти – 11,11 %); «вміння вирішувати проблеми» (студенти – 29,01 %; експерти – 1,39 %); «вміння впливати на оточуючих» (студенти – 29,01 %; експерти – 1,39 %).

Аналіз комунікативної компетентності студентської молоді пов'язаний із готовністю до співпраці, вміннями взаємодіяти з іншими з орієнтацією на відносини, виявив, що для студентів важливими є такі проблеми: формування сприятливого соціально-психологічного клімату в колективі (67,6 %); адаптація в колективі (58,7 %); аналіз умов запобігання конфліктів та їх розв'язання (67,0 %); формування позитивного ставлення до себе та оцінка членів колективу (60,9 %); забезпечення психологічного здоров'я особистості (45,4 %); визначення психологічних чинників ефективного спілкування (39 %).

Діагностика комунікативної компетентності студентської молоді, що проводилась відповідно до виділених нами показників, дала можливість системного розгляду явища: аналізу структури та основних проблем, пов'язаних з функціонуванням та розвитком даного феномена; визначення та аналізу рівня сформованості комунікативної компетентності студентської молоді; визначення змісту роботи для оптимізації розвитку комунікативної компетентності студентської молоді тощо.

Основними показниками комунікативної компетентності студентської молоді визначено:

- комунікативну установку (готовність особистості до комунікативної взаємодії та можливість комунікації з різними типами партнерів, передбачає певну спрямованість щодо відкритості чи закритості, готовності сприймати чи заперечувати думки і судження інших людей);
- здатність до саморегуляції і корекції власних інтересів та установок (відкритість новому досвіду, що полягає у відсутності ригідності і здатності проникнення через жорсткі межі у поняттях, переконаннях);
- здатність протистояти труднощам при комунікативній взаємодії (здатність до конструктивної взаємодії, не заперечуючи і не уникаючи від ситуації);
- комунікативний контроль (здатність проявляти відкритість та стриманість своєї поведінки при взаємодії з оточуючими).

Для дослідження комунікативної компетентності студентської молоді нами застосовано чотири методики дослідження, які окреслили такі аспекти: рівень сформованості показників самоконтролю в спілкуванні відповідно до результатів «Методика дослідження комунікативної установки» (В. Бойко); рівень сформованості показників здатності до саморегуляції і корекції власних інтересів та установок, за результатами «Методики дослідження ригідності»; рівень сформованості показників за результатами дослідження здатності протистояти труднощам при комунікативній взаємодії за результатами дослідження «Методика діагностики домінуючого психосоматичного захисту в спілкуванні» (В. Бойко); рівень сформованості показника комунікативної толерантності відповідно до результатів «Методика діагностики оцінки самоконтролю в спілкуванні» (М. Снайдер).

Урівноваженість афективної сфери особистості дозволила виявити проблеми у спілкуванні, загальний рівень свідомого контролю над емоціями та вмінням використовувати їх при міжособистісній взаємодії. Узагальнені числові результати розподілу контрольної та експериментальної групи за рівнями сформованості комунікативної компетентності подано у табл. 2. До початку експерименту не виявлено достовірних відмінностей у розподілах

($p\chi^2 > 0,05$). Після закінчення експерименту виявлено суттєву відмінність у розподілах ($p\chi^2 < 0,05$). В експериментальній групі до та після експерименту різниця склала у високому рівні 17,5 %, а у середньому і низькому рівнях - 6,4 %; -11,1 % відповідно.

За показником «Комунікативна установка» до початку експерименту не виявлено достовірних відмінностей у розподілах ($p\chi^2 > 0,05$). По закінченні експерименту виявлено суттєву відмінність у розподілах ($p\chi^2 < 0,05$). В експериментальній групі до та після експерименту різниця склала у високому рівні -10,7 %, а у середньому і низькому рівнях 4,4 %; -15,1 %.

Таблиця 2.

Розподіл груп за рівнями сформованості комунікативної компетентності, %

Групи	Рівень	Комунікативна установка*		Здатність до саморегуляції і корекції власних інтересів та установок**		Здатність протистояти труднощам при комунікативній взаємодії***		Комунікативний контроль****		у середньому	
		До	Після	До	Після	До	Після	До	Після	До	Після
Контрольна	В	14,9	17,8	1,8	1,1	22,8	19,6	53,4	52,2	23,2	22,7
	С	41,8	44,3	76,2	75,8	61,2	62,6	36,3	37,4	53,9	55
	Н	43,3	38	22,1	23,1	16	17,8	10,3	10,4	22,9	22,3
Експериментальна	В	17,6	28,3	2	23,9	20,8	36,6	55	76,8	23,9	41,4
	С	43,1	47,6	73,4	54,6	30,6	33,3	30,4	16,4	44,4	38
	Н	39,2	24,1	24,6	21,5	48,5	30,1	14,6	6,8	31,7	20,6

Примітка: методика дослідження комунікативної установки(В. Бойко)*; методика дослідження ригідності**; методика діагностики домінуючого психосоматичного захисту в спілкуванні (В. Бойко)***; методика діагностики оцінки самоконтролю в спілкуванні (М. Снайдер)****

Зупинимося більш деталізовано на дослідженні комунікативної установки (методика В. Бойко), що відображено в табл. 3. За сукупністю відповідей студентської молоді, яка взяла участь у первинному дослідженні комунікативної установки, найбільшого прояву набули такі властивості, що виражають готовність особистості до комунікативної взаємодії: «прихована жорстокість» (високий рівень прояву – 40,85 %; середній – 42,85 %; низький – 16,3 %); «відкрита жорстокість» (високий – 43,4 %; середній – 38,5 %; низький – 18,1 %); «обґрунтований негативізм» (високий – 40,85 %; середній – 42,85 %; низький – 16,3 %); «вираження невдоволення» (високий – 32,6 %; середній – 51,9 %; низький – 15,5 %); «негативний особистий досвід» (високий – 48,8 %; середній – 36,25 %; низький – 14,95 %). Середні значення показників переважно припадають на високий та середній діапазон, що викликаний необхідністю застосування асертивних дій для активного захисту своєї позиції. Найбільш виразною з п'яти шкал є «негативний особистий досвід», що пов'язується із основними стресовими подіями студентської молоді та пошуком соціальної підтримки серед соціального оточення.

Таблиця 3.

Розподіл груп за рівнями сформованості показника
«Комунікативна установка», %

Групи	Рівень	Прихована жорстокість		Відкрита жорстокість		Обґрунтований негативізм		Вираження невдоволення		Негативний особистий досвід		У середньому	
		До	Після	До	Після	До	Після	До	Після	До	Після	До	Після
Контрольна	В	43,1	38	44,8	36,2	43,1	38	35,2	37	50,5	40,6	43,3	38
	С	42	44,9	38,4	43,8	42	44,9	50,9	46,7	35,6	40,9	41,8	44,3
	Н	14,9	17	16,7	19,9	14,9	17	13,9	16,3	13,9	18,5	14,9	17,8
Експериментальна	В	38,6	25,4	42	30,4	38,6	25,4	30	12,5	47,1	27,1	39,2	24,1
	С	43,7	52,1	38,6	41,8	43,7	52,1	52,9	58,6	36,9	33,2	43,1	47,6

	Н	17,7	22,5	19,5	27,9	17,7	22,5	17,1	28,9	16	39,6	17,6	28,3
--	---	------	------	------	------	------	------	------	------	----	------	------	------

Варто зазначити, що при інтерпретації комунікативної компетентності за показником «Комунікативна установка» до уваги прийнято твердження, що показники різниць є позитивними при зростанні низького рівня та відповідно зниження високого рівня. Це обумовлено логікою та способом обчислення вимірюваних складових. У такий спосіб після проведення корекційної роботи щодо підвищення рівня комунікативної компетентності виявлено загальну тенденцію зміни досліджуваних показників: високий рівень має тенденцію до зниження (з 39,2 % до 24,1 %, різниця -15,1 %), що є позитивним явищем та демонструє покращення показника в цілому. Зміни середнього (з 43,1 % до 47,6 %, різниця 4,5 %) та низького рівнів (з 17,6 % до 28,3 %, різниця 10,7 %) свідчить про позитивний вплив «Здатності протистояти труднощам» для групи в цілому.

Аналізуючи окремі складові, бачимо тенденції зниження показників високого рівня «Прихованої жорстокості» (з 38,6 % до 25,4 %, різниця -13,2 %), «Відкритої жорстокості» (з 42,0 % до 30,4 %, різниця -11,6 %), «Вираження невдоволення» (з 30,0 % до 12,5 %, різниця -17,5 %) та «Негативний особистий досвід» (з 47,1 % до 27,1 %, різниця -20,0 %) (табл. 2).

Перейдемо до опису результатів за методикою «Діагностика домінуючого психосоматичного захисту в спілкуванні» (В. Бойко), що відображає показник «Здатність протистояти труднощам при комунікативній взаємодії» в структурі комунікативного потенціалу особистості (табл. 4).

Таблиця 4.

Здатність протистояти труднощам при комунікативній взаємодії, %

Домінуюча стратегія у спілкуванні	Контрольна група		Експериментальна група	
	До	Після	До	Після
Мироловність	53,4	52,2	50,5	60,1
Уникнення	36,3	37,4	37,6	33,3
Агресія	10,3	10,4	11,8	6,6

Домінуючою стратегією студентів у спілкуванні є миролюбність – 52,0 %. Наявність великої кількості респондентів із високими значеннями таких домінуючих стратегій як уникнення – 37, 0 % та агресія – 11, 1 % дає можливість говорити про наявність в оточуючому середовищі чинників, які в студентському середовищі є ворожими та агресивними. Це викликає певні типи поведінки, однакові стилі реагування, однакові механізми адаптації та пристосування до оточуючого середовища.

В експериментальній групі до і після експерименту відмічена різниця у здатності застосування студентів стратегії захисту суб'єктивної реальності «миролюбність», що узгоджується із збільшенням на високому рівні на 15,7 %, середньому та низькому рівнях 2,7 % і -18,4 % відповідно.

Звернемося до опису шкали «Здатність до саморегуляції і корекції власних інтересів та установок» за методикою «Дослідження ригідності». Дескриптивна статистика за цими показниками надана у табл. 5. До початку експерименту у експериментальній та контрольній групах не виявлено достовірних відмінностей у розподілах ($p\chi^2 = 0,535$). По закінченні експерименту виявлено суттєву відмінність у розподілах ($p\chi^2 = 0,003$). Різниця показника у експериментальній групі до та після експерименту по високому, середньому та низькому рівнях складала: 21,9 %, -18,8 % і -3,1 %. Розподіл видів за мобільним, змішаним і ригідним типом побудови міжособистісних взаємин подано у табл. 5.

Таблиця 5.

Здатність до саморегуляції і корекції власних інтересів та установок, %

Тип побудови міжособистісних взаємин	Контрольна група		Експериментальна група	
	До	Після	До	Після
Мобільний	1,8	1,1	2,0	23,9
Змішаний	76,2	75,8	73,4	54,6
Ригідний	22,1	23,1	24,6	21,5

Високі показники за змішаним (74,8%) і ригідним типом (23,3 %) побудови міжособистісних взаємин, з одного боку, свідчать про прагнення студентської молоді до відстоювання власної думки та наявності переконань.

З іншого, про недостатню готовність до сприйняття іншої особистості, невміння вийти за межі власної позиції, неготовність вести конструктивний дискурс тощо.

Аналізуючи середні значення показника «Комунікативний контроль» за «Методикою діагностики оцінки самоконтролю в спілкуванні» (М. Снайдер) відмічаємо, що до початку експерименту не виявлено достовірних відмінностей у розподілах ($p\chi^2 > 0,05$). Зокрема, низький рівень комунікативного контролю зафіксовано у 23,7 % респондентів, яких відрізняла низька диференціація поведінки у взаємодії з партнерами по спілкуванню; на середньому 60,8 % – низька емоційність чи надмірна безпосередність при міжособистісній взаємодії; високий рівень комунікативного контролю – 15,5% характеризується емоційною врівноваженістю і контролем своєї поведінки при взаємодії з оточуючими. По закінченні експерименту виявлено суттєву відмінність у розподілах ($p\chi^2 < 0,05$). В експериментальній групі різниця до і після експерименту за високим, середнім та низьким рівнями склала: 21,8 %, -14,0, та -7,7 %.

На основі розгляду смислового змісту показників комунікативної компетентності, нами було використано інтервальну шкалу за низьким, середнім та високим рівнями, відповідно до яких розроблена та реалізована корекційна програма, спрямована на підвищення рівня комунікативної компетентності студентської молоді. Це дозволило охарактеризувати нашу вибірку за показниками та рівнями сформованості, а також слугувало основою для більш глибокого розуміння результатів дослідження комунікативної компетентності студентської молоді.

Високий рівень сформованості комунікативної компетентності студентської молоді характеризується усвідомленням цінностей міжособистісних взаємин, характеризуються здатністю до розвитку власного комунікативного потенціалу, що виражається у розвинених уміннях ставити чіткі цілі, вміння впливати на оточуючих та налагоджувати групову роботу; мають розвинені особистісні якості, серед яких чільне місце посідає

лідерство, відповідальність, авторитетність тощо; володіють позитивними комунікативними установками на ефективне спілкування, що проявляється у визнанні права на індивідуальність інших людей, рівності у ситуаціях комунікативної взаємодії, терпимості до рис характеру та поведінки людей, прагнення допомогти іншим. Організують взаємодію на рівні партнерства та співробітництва; виявляють готовність жертвувати своїми інтересами заради спільної мети та збереження гідності; здатні створювати сприятливий соціально-психологічний клімат; здатні до відкриття та прийняття нового, реалістичної оцінки власної системи цінностей, рівня домагань, звичок тощо.

Середній рівень сформованості комунікативної компетентності студентської молоді характеризується прагненням демонструвати власну позицію у процесі комунікативної взаємодії, яка заважає налагодженню співпраці; рідко прагнуть брати участь у організації роботи групи; орієнтовані на виявлення відмінностей та ставлення до інших; не завжди проявляють терплячість до рис характеру та поведінки людей; не завжди стримані у своїх емоційних проявах. Адаптаційні уміння демонструють лише в ситуації з партнерами, які володіють позитивними комунікативними якостями, керуються бажанням не загострювати стосунки; мають труднощі у випадках, що вимагають змін, застосування нових підходів, переоцінки системи цінностей.

За низького рівня сформованості комунікативної компетентності студентська молодь не відчуває необхідності розвивати комунікативні навички, оскільки не здатна до самоуправління, не має чітких особистісних цілей та цінностей, не розуміє чинників ефективного спілкування. Наявність негативних комунікативних установок на ефективне спілкування супроводжується негативними емоціями, які переносяться на інших та засвідчують низький рівень комунікативної толерантності. Такі студенти відмовляють у праві на індивідуальність іншим; розглядають себе в якості еталону при оцінці партнерів у комунікативній взаємодії; не стримують роздратування, висловлюють незадоволеність взаємодіючою стороною, не

вміють налагоджувати співпрацю. Тяжіють до збереження своїх установок, стереотипізованості, упертості, педантизму та характеризується нездатністю, при об'єктивній необхідності, змінити свою поведінку, ставлення, думки, мотиви, переживання.

Проведений аналіз свідчить про складність явища комунікативної компетентності, змісту його компонентів та рівнів. Кожна складова комунікативної компетентності характеризується відповідними ознаками, які залежать від рівня вираженості компонентів, що входять до її складу як системи. Підвищення рівня комунікативної компетентності в умовах педагогічної взаємодії дозволяє певною мірою посилити стресостійкість студентської молоді шляхом формування адаптивних захисних механізмів, спрямованих на збереження позитивного Я-образу.

Література:

6. Антоненко І. Ю. Системний підхід до вивчення психологічного захисту особистості в системі педагогічної взаємодії. Теорія і практика сучасної психології. 2011. Вип. 2. С. 5–8. URL: http://www.tpsp-journal.kpu.zp.ua/archive/2_2011/3.pdf
7. Гаркуша І. В., Плоха К. М. Особливості механізмів психологічного захисту дітей із неповних сімей. *Науковий вісник Херсонського державного університету*. Херсон. 2016. Вип. 1. Т.2. С. 17–22.
8. Гребенников Л. Р., Романова Е. С. М'еханизмы психологической защиты. Генезис. Функционирование. Диагностика. Мытищи: Талант, 1996. 144 с.
9. Євтух М. Б., Яшник С. В. Інноваційна діяльність в освіті: становлення гуманістичної парадигми. *Науковий вісник Національного університету біоресурсів і природокористування України. Серія «Педагогіка, психологія, філософія»*. 2017. Вип. С. 86-94.
10. Кирпенко Т. М. Особливості механізмів психологічного самозахисту підлітків: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.05 / Східноукраїнський нац. ун-т імені Володимира Даля. Київ, 2015. 26 с.
11. Кукуруза Г. В. Психологічна модель раннього втручання: допомога сім'ям, що виховують дітей раннього віку з порушеннями розвитку: монографія. Харків: Точка, 2013. 244 с.
12. Личко А. Е. Подростковая психиатрия: (Руководство для врачей). Ленинград: Медицина, 1985. 416 с
13. Митрофанова-Керсанова Л. А. Особливості психологічного захисту в системі взаємодії батьків і дітей із затримкою психічного розвитку: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.08 / Одеський нац. ун-т імені І. І. Мечникова. Одеса, 2011. 22 с.

14. Мілорадова Н. Е. Комуникативна установка у професійному розвитку працівників міліції громадської безпеки. *Вісник Національного університету оборони України*. Київ, 2014. Вип. №3 (40). С. 286–291.
10. Мухіна А. Ю., Загороднюк Я. І. Вплив захисних механізмів на регуляцію і дезорганізацію особистості розумово відсталих підлітків. *Науковий часопис. Спеціальна психологія*. С. 356–359.
11. Набиуллина Р. Р., Тухтарова И. В. Механизмы психологической защиты и совладания со стрессом. Казань, 2003. 101 с.
12. Никольская И. М., Ерановская Р. М. Психологическая защита у детей. Санкт-Петербург: Питер, 2000. 600 с.
13. Павленко В. М., Мельничук М. М. Психологія толерантності особистості (на матеріалі дослідження студентів): монографія. Полтава: ФОП Мирон І. А., 2014. 244 с.
14. Психологічні особливості базових копінг-стратегій та особистісних копінг-ресурсів працівників пожежно-рятувальних підрозділів МНС України: монографія. Назаров О.О. та ін.; Харків: Вид-во УЦЗУ, 2008. 184 с.
15. Стан та чинники здоров'я українських підлітків : моногр. / О. М. Балакірева, Т. В. Бондар, О. Р. Артюх та ін. Київ: ЮНІСЕФ, Укр. ін-т соц. дослідж. ім. О. Яременка. Київ: «К.І.С.», 2011. 172 с.
16. Цукерман Г. А. Совместная учебная деятельность как основа формирования умения учиться: автореф. дис. ... д-ра психол. наук: 09.00.07 / НИИ Общей и педагогической психологии. Москва, 1992. URL: <http://cheloveknauka.com/v/33218/a?#page=3>
17. Яшник С. В. Теоретичні і методичні основи формування управлінської культури майбутніх фахівців лісогосподарської галузі: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04 / Нац. ун-т «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка, Чернігів, 2018. 40 с.

РОЗВИТОК СТРЕСОСТІЙКОСТІ ОСОБИСТОСТІ В УМОВАХ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

5.1. Стресостійкість та особливості адаптації студентів-першокурсників до умов навчання у закладах вищої освіти

А. Шамне

Етап адаптації до умов навчання у вищому навчальному закладі є одним з найбільш складних у житті студентів-першокурсників [4]. Навчальна діяльність студента – один з найбільш інтелектуально і емоційно напружених видів діяльності. На початку навчання студент повинен перестати бути школярем, тому необхідною умовою адаптації студента до умов навчання у закладах вищої освіти (ЗВО) є засвоєння нових для нього особливостей навчального процесу, наприклад, навчання у ЗВО потребує уміння самостійно організувати навчальну діяльність тощо. Процес адаптації студентів першокурсників до нових умов навчання відбувається через пристосування до нового темпу життя та навчання, до зміни режиму праці та відпочинку [5].

Під адаптацією студента до умов вищого навчального закладу освіти вчені розуміють процес приведення його соціальних та особистісних характеристик у відповідність до нових умов середовища, виникнення динамічної рівноваги з вимогами навчальної діяльності. Адаптація – це процес встановлення відповідностей між рівнем актуальних проблем особистості та рівнем їх задоволення [5]. Проблема адаптації студентів до навчання у ЗВО представлена у психології у таких аспектах: процес адаптації студентів до навчання (Т. В. Алексєєва, В. Г. Гамов, О. Д. Гречишкіна, Г. П. Левківська, Є. О. Резнікова, О. Г. Солодухова, Ф. Г. Хайруллін, А. В. Фурман та ін.); індивідуальні чинники адаптації студентів-першокурсників до навчання у ЗВО (Н. М. Дятленко, Л. Гармаш, Н. Коцур, Л. В. Клочек, Л. В.

Косарева, Н. В. Любченко, О. В. Прудська, І. М. Шаповал та ін.); соціально-психологічні аспекти адаптації юнаків до нових умов навчання (І. Д. Бех, М. Вієвська, Л. Красовська, Н. В. Фролова та ін.) тощо.

Доведено, що формування нового стереотипу поведінки упродовж першого року навчання призводить до дезадаптаційного синдрому в 35-40% першокурсників [7]. Основними причинами їх дезадаптації може бути неузгодженість між інтелектуальним, творчим, особистісним потенціалом студента, з одного боку, і можливостями його реалізації, з іншого, відмінності шкільного та студентського колективів, проблеми спілкування та уміння налагоджувати контакти, певні індивідуальні властивості (високий рівень тривожності, низька толерантність до невизначеності, низька стресостійкість тощо).

Дослідники вважають, що серед факторів, які впливають на процес адаптації, головними є ставлення до навчання (обраної спеціальності) та індивідуальні особливості студентів, зокрема адаптаційний потенціал, рівень стресостійкості, толерантність до невизначеності тощо. Успішна адаптація першокурсників до життя та навчання у вищому навчальному закладі є початком подальшого розвитку кожного студента як особистості, як майбутнього фахівця. Ознаками низького рівня адаптації першокурсників до навчання у ЗВО є зниження рівня працездатності, втома, сонливість, головний біль, тривожність, загальмованість або, навпаки, гіперактивність, порушення дисципліни, пропуски занять, зниження мотивації навчальної діяльності [4; 6].

Серед індивідуальних властивостей, які є чинниками успішної адаптації молоді до умов вищого закладу освіти, найбільш вагома роль належить рівню стресостійкості. Високий рівень стресостійкості сприяє збереженню фізичного і психічного здоров'я молоді при подоланні стресових ситуацій в процесі адаптації до умов навчання у ЗВО і подальшої реалізації себе як фахівця в майбутній професійній діяльності. Тому *метою*

дослідження було обрано особливості взаємозв'язку стресостійкості та процесу адаптації студентів-першокурсників.

Стрес ми розуміємо як емоційний стан людини, який виникає при напруженні, здебільшого в екстремальних ситуаціях. Як показано в роботах В. Кеннона і канадського біолога і лікаря Ганса Сельє (1907–1982), стрес є своєрідною захисною реакцією організму, що мобілізує свої внутрішні ресурси у відповідь на дію сильних зовнішніх впливів [2; 9]. Індивідуальну чутливість до стресу (стресостійкість) ми розуміємо як сукупність особистісних якостей, що дозволяють людині переносити значні інтелектуальні, вольові та емоційні навантаження (перевантаження), зумовлені особливостями професійної або навчальної діяльності. Це здатність організму зберігати нормальну працездатність під час дії стресора [8].

Існує велика кількість досліджень, присвячених навчальному стресу студентів першого курсу. Навчання на першому курсі у ЗВО є новою стадією життєвого циклу [1]. Для студентів-першокурсників характерним є становлення і утвердження Я-концепції, формування цінностей і норм моралі, визначення і усвідомлення свого місця в світі, що обумовлює завершення процесу становлення особистості [8]. Саме на цьому фундаменті відбувається формування майбутнього фахівця. І власне в цьому віці студенти, переживаючи великі нервово-психічні навантаження, є особливо вразливими до впливу різних стресових ситуацій.

Не дивлячись на актуальність проблеми взаємозв'язку успішності адаптації до умов навчання у ЗВО та рівня стресостійкості в навчальній діяльності як індивідуальної властивості особистості цій проблемі присвячено небагато праць (Середа Т., Лозгачова О., Щербатих Ю., Гапонова С., Крайнюк В., Дубчак Г. та ін.). Це свідчить про недостатню увагу, яку приділяють дослідники цій проблематиці і обумовлює наявність прогалин в психолого-педагогічному супроводі процесу адаптації студентів-першокурсників.

Студенти-першокурсники змушені спілкуватися з новими людьми, встановлювати нові соціальні контакти, їм доводиться справлятися з інтенсивними навантаженнями, пов'язаними з новими формами навчання. Все це може викликати емоційну дезадаптацію, спровокувати емоційні розлади і навіть стати причиною суїциду. Відомо, що багато психічних захворювань маніфестують саме в цей період, оскільки такі зміни в житті є стресогенним і вимагають великих психічних витрат. Дослідження показують, що високий рівень академічного і інтерперсонального стресу у студентів-першокурсників корелює з емоційною дезадаптацією і високим ступенем суїцидального ризику [7]. Різні автори вважають, що ризик виникнення емоційних розладів в студентському віці припадає на молодші курси (1 і 2 курси), досягаючи до 3 курсу свого максимуму [6].

Суттєвим стресором є зміна місця проживання для студентів, які приїхали на навчання з інших міст та країн. Переважна більшість з них починають життя в гуртожитку, яке за характером відносин відрізняється від домашнього життя. Крім того, першокурсник, який жив у середньому і малому місті, селі, повинен адаптуватися і до способу життя у великому місті, засвоїтися на новій території. Вихідцям з невеликих населених пунктів складніше звикнути до темпу, що диктує життя у місті та розклад навчання у ЗВО. До того ж з переїздом з рідного міста втрачаються вже налагоджені відносини, зв'язки; з'являється відсутність орієнтації в новому місті, відсутність моральної підтримки тощо. Зазначимо, що більшість цих складнощів не виникає у колишніх абітурієнтів з м. Києва.

Тому метою емпіричного дослідження було виявлення та порівняння особливостей стресостійкості та процесу адаптації студентів-першокурсників, які проживають вдома (м. Київ) та в гуртожитку (іногородні студенти).

Вибірку складала студенти першого курсу гуманітарно-педагогічного факультету НУБІП (напрямок підготовки «Соціальна робота»). Учасниками експериментального дослідження були 30 студентів-першокурсників віком

від 17 до 19 років. З них – 8 хлопців та 22 дівчини, 19 з яких проживають у гуртожитку (іногородні) та 11 – живуть удома (місцеві).

Для емпіричного збору даних було використано *методики* «Мої головні стресори» (Ю.В. Щербатих), методику «Самооцінка стійкості до стресу» та методика визначення нервово-психічної стійкості і ризику дезадаптації у стресі «Прогноз».

Методика «*Мої головні стресори*» (Ю. В. Щербатих) є опитувальником, який дозволяє виявити причин стресів у студентів. Зокрема, респонденти мали визначити, які з перелічених стресорів на них найбільше впливають і створюють психологічні проблеми, оцінити інтенсивність та частоту їх виникнення у житті [9].

Методика «*Самооцінка стійкості до стресу*» розроблена у Київській медичній академії і призначена для виявлення самооцінки стійкості до стресу. Основний показник методики – стійкість до стресу, який показує ризик дезадаптації особистості при стресогенних обставинах, викликаних зовнішніми та внутрішніми чинниками. Вона містить 18 тверджень, кожне з яких має трьох бальну шкалу відповідей. Отримання кінцевих результатів відбувається шляхом підрахунку суми отриманих балів, за якими визначається рівень стійкості до стресу (від дуже низького до дуже високого).

Методика визначення нервово-психічної стійкості, ризику дезадаптації у стресі «*Прогноз*» розроблена у Санкт-Петербурзькій медичній академії. Під нервово-психічною напругою (НПН) розуміють схильність до зривів нервової системи при значних фізичних і психічних навантаженнях. Методика «Прогноз» призначена для початкового орієнтовного виявлення осіб з ознаками нервово-психічної нестійкості (НПС). Вона дозволяє виявити окремі початкові симптоми порушень особистості, а також оцінити вірогідність їх розвитку і прояву в поведінці та діяльності людини. Методика складається з 84 запитань (міркувань), на кожне з яких досліджуваний дає відповідь «так» або «ні». Результати відображаються кількісними

показниками (у балах), на основі яких робиться висновок про рівень нервово-психічної стійкості (НПС).

Інтерпретація результатів діагностики була спрямована на аналіз динаміки адаптації до навчального процесу студентів-першокурсників, які проживають вдома і у гуртожитку.

Опитування студентів за модифікованою методикою «Мої головні стресори», розробленою Ю. В. Щербатих, мало на меті виявити причин стресів у студентів-першокурсників, які проживають вдома і у гуртожитку (див. табл. 1).

Таблиця 1.

Стресори в обох групах студентів-першокурсників (результати у %)

Групи	Навчання	Конфлікти	Здоров'я	Стосунки	Ситуація в країні	Страх майбутнього	Побут
Гуртожиток	41	34	18	39	20	12	26
Вдома	57	27	28	33	32	-	4

На підставі отриманих даних можна зробити висновок, що основні стресори майже однакові в обох групах. Серед них: навчання, конфлікти в родині, стосунки з оточуючими (інтимно-особисті відносини) і здоров'я. Слід зазначити, що навчання (найбільш важливий фактор стресу в обох групах) є причиною стресів майже для половини досліджуваної вибірки студентів-першокурсників.

Кількісне вираження впливу даних стресорів у студентів денної форми навчання, які проживають вдома і у гуртожитку дещо відрізняється. Так, стресори «навчання» і «здоров'я» більш виражені у тих, хто проживає вдома (у Києві) (57% та 28%), а рівень стресорів «побут» (26%), «конфлікти» (34%) і «стосунки з оточуючими» (39%) дещо вищий у тих, хто проживає в гуртожитку.

Більш важливим для студентів, які проживають вдома, є вплив соціальних чинників (політична і економічна ситуація в країні) (32%), а для

тих, хто проживає в гуртожитку – страх майбутнього (12%). Однак, статистично значущі відмінності виявлено лише за стресором «побут» (0,05).

За результатами методики «Самооцінка стійкості до стресу» було виявлено такі рівні стійкості до стресу: 7 студентів – нижче за середній; 7 студентів – середній; 7 студентів – вищий за середній; 4 студенти – вищий за середній; 5 студентів – високий рівень. У таблиці 2 представлено розподіл студентів за рівнем стійкості до стресу з урахуванням місця їх проживання.

Як бачимо з табл. 2, серед студентів з рівнем «Нижчий за середній» 42,9% студентів проживають в гуртожитку і 57,1% живуть вдома. Серед студентів з рівнем «Середній рівень» 28,6% проживають в гуртожитку і 71,4% живуть вдома. За рівнем «Вищий за середній» 85,8% проживають в гуртожитку, 14,3% проживає вдома. Серед студентів з рівнем «Вищий за середній» 100 % проживають в гуртожитку, а з високим рівнем – 80 % проживають в гуртожитку, 20 % живе вдома.

Таблиця 2

Результати діагностики за методикою «Самооцінка стійкості до стресу»
(результати у %)

Рівень стресостійкості	Проживають	
	У гуртожитку	Вдома
Нижчий за середній	42.9%	57.1%
Середній рівень	28.6%	71.4%
Трохи вищий за середній	85.8%	14.2%
Вищий за середній	100%	0%
Високий рівень	80.0%	20.0%

Отже, студенти, які проживають в гуртожитку, мають вищу стресостійкість та, ймовірно, швидше адаптуються до умов навчання, аніж студенти, які проживають вдома. Можна припустити, що студенти з гуртожитку більш згуртовані між собою внаслідок більш тісних комунікацій та інтеракцій. На відмінну від них, студенти, що живуть вдома, витрачають багато часу на проїзд до університету, менше спілкуються зі своїми одногрупниками, часто запізнюються на заняття.

За результатами методики нервово-психічної стійкості, ризику дезадаптації у стресі «Прогноз» було отримано такі результати: 7 студентів – дуже сприятливий рівень НПС; 8 студентів – сприятливий; 8 студентів – малосприятливий; 7 студентів – несприятливий рівень НПС (див. табл. 3).

Як басчимо з табл. 3, серед студентів з рівнем «Дуже сприятливий» 80% студентів проживають в гуртожитку і 20% живуть вдома. Серед студентів з рівнем «Сприятливий» 57.2% проживають в гуртожитку і 42.8 % живуть вдома. За рівнем «малосприятливий» виявлено однакову кількість студентів (по 50 %). Серед студентів з рівнем «несприятливий» 25% студентів проживають в гуртожитку, 75 % живе вдома.

Таблиця 3.

Результати діагностики за методикою «Прогноз» (результати у %)

Рівень нервово-психічної стійкості	Проживають	
	У гуртожитку	Вдома
Дуже сприятливий	80.0%	20.0%
Сприятливий	57.2%	42.8%
Малосприятливий	50%	50%
Несприятливий	25%	75%

Як можна побачити з таблиці 2, у студентів-першокурсників, які проживають у гуртожитку, симптоми стресу мають набагато менш виражений характер, ніж у студентів-киян.

Висновки. Визначення основних тенденцій взаємозв'язку нервово-психічної стійкості, ризику дезадаптації у стресі та стресостійкості студентів-першокурсників показало наступну тенденцію. Студенти, які живуть у гуртожитку, мають менше проявів нервово-психічної нестійкості, в них менший ризик дезадаптації у стресових ситуаціях, пов'язаних з процесом адаптації до умов навчання у ЗВО, вони більш швидко адаптуються до умов навчання та проживання; виявляють більшу стресостійкість, аніж їхні одногрупники, що проживають удома; вони легше долають стресові бар'єри та швидше адаптуються до навчання та проживання в «чужому місті». На відміну від студентів, що проживають в гуртожитку, студенти, які живуть у

Києві, більш вразливі до навчальних стресів, пов'язаних з процесом адаптації до умов навчання у ЗВО.

Зазначимо, що отримані результати є певною мірою парадоксальними, адже студенти, що проживають в гуртожитку, мають проблеми не тільки пристосування до ЗВО, але і до нових умов життя і побуту (що показали результати опитування за методикою «Мої головні стресори»). Вони проходять одночасно адаптацію до умов навчання у ВНЗ та адаптацію до умов проживання в гуртожитку. Таким чином, є підстави припускати, що успішна адаптація до умов навчання залежить не тільки від вибору певної стратегії навчальної діяльності і напрацювання операційних механізмів для її здійснення. Не менш важливим є соціально-психологічний потенціал стресостійкості, який забезпечує спільність інтересів, згуртованість та постійне перебування в єдиному інформаційному поля студентів, які проживають у гуртожитку. Це, ймовірно, знижує рівень стресу, сприяє розвитку здатності переборювати невпевненість, страхи і тривоги, надає, таким чином, молоді певний соціально-психологічний потенціал життєстійкості в нових соціальних умовах розвитку.

Література:

1. Андреева А. А. Стрессоустойчивость как фактор развития позитивного отношения к учебной деятельности у студентов. Тамбов, 2009. 228 с.
2. Бодров В. А. Психологический стресс: развитие и преодоление: монография. Москва: ПЕРСЭ, 2006. 528 с.
3. Занковский А. Н. Психическая напряженность как свойство личности. Москва: изд-во Ин-та психологии АН СССР, 1989. 342 с.
4. Левківська Г. П., Сорочинська В. Є., Штифурок В. С. Адаптація першокурсників в умовах вищого навчального закладу освіти: навч. посібник. Київ, 2001. 128 с.
5. Научитель Е. Д. Адаптация студента в ВУЗе. *Практична психологія та соціальна робота*. 2001. № 7. С. 21–23.
6. Резник Т. І. Психологічний зміст труднощів у навчанні студентів-першокурсників. *Практична психологія та соціальна робота*. 2002. № 1. С. 1–3.

7. Холмогорова А. Б., Гаранян Н. Г., Евдокимова Я. Г., Москова М. В. Психологические факторы эмоциональной дезадаптации у студентов. *Вопросы психологии*. 2009. № 3. С. 16–26.
8. Шамне А.В. Теорія та практика психосоціального розвитку у підлітково-юнацькому віці: монографія. Київ : Інтерсервіс, 2015. 489 с.
9. Щербатых Ю.В. Психология стресса и методы коррекции: монография. СПб.: Питер, 2007. 256 с.

5.2. Когнітивні підходи до формування стресостійкості студентів в умовах розвиваючого освітнього середовища

В. Шмаргун

Стрес у перекладі з англійської мови означає «напруга», «тиск». Термін увійшов у науковий світ завдяки канадському лікарю і вченому Гансу Сельє. Сьогодні це слово знайоме кожному, ним позначають будь-яку тривожну подію, сильне переживання і хвилюючі емоції. У психологічній науці існує кілька теорій вивчення стресового чинника, виходячи з яких будується корекція та методи подолання стресу.

Ганс Сельє пояснював стрес як природну захисну реакцію. Він довів, що будь-яка складна ситуація змушує людину пристосовуватися. Травмуюча подія викликає сильні переживання, у людей вони проявляються по-різному. Будь-які критичні ситуації вимагають від людини підвищувати поріг пристосовності, Сельє називав це «адаптаційним синдромом». Стан стресу протікає в трьох стадіях: переляк, страх, сильне напруження організму. При переляку у людини починають працювати в посиленому режимі всі ресурси: згущується кров, збільшується печінка, підвищується частота серцебиття, дихання, процес травлення загальмовується. Друга стадія настає коли організм починає боротьбу зі стресовим тиском: якщо людина зуміла благополучно вийти з критичної ситуації, то організм справляється з впливом стресового чинника. Третя стадія це коли не вдається вирішити проблему і вийти з-під впливу напруженого стану: починається процес зниження адаптації та послаблення організму. Стрес в психології Ганса Сельє – це

нерозривний взаємозв'язок адаптації і тиску будь-якого критичного чинника. Напруга виникає, коли організму необхідно знайти способи пристосування до нових обставин [14].

Теорія стресу І. П. Павлова ґрунтується на взаємозв'язку роботи нервової системи в ситуації сильного навантаження. Згідно його теорії людина під впливом сильного емоційного напруження впадає в одну з двох стадій: апатію (загальмованість), чи гіперактивність. У першому випадку у людини знижується активність, порушується рефлекторна діяльність. При стані гіперактивності людина активна, але ця активність не сурадна. По-різному змінюються і вегетативні показники за цих станів. На сьогодні це розуміється як явища монотонії та психічного перенасичення. На цих поняттях стресу в психології будуються багато сучасних досліджень.

Якщо Г. Сельє виділяв у своїй теорії в основному біологічні аспекти впливу на індивіда, то з розвитком психологічної науки вчені почали розділяти стрес на фізіологічний та емоційний вид. Основоположником теорії став Р. Лазарус. До фізичних подразників відносять: вплив кліматичних умов, больові відчуття, травми; стрес, пов'язаний з будь-якою хворобою, фізичні незручності. До психологічних стресових подразників відносять: різні побутові негаразди, сварки на роботі, хамство, стояння в пробках, стрес від постійних конфліктів, скандалів з близькими людьми. Проблеми на роботі, безробіття, монотонна діяльність, грошові проблеми, завищені очікування і неможливість їх отримання, вступ до навчального закладу, іспити і багато іншого. Психологічне напруження спричиняє руйнівний вплив на людину, погіршується самооцінка й загальний емоційний стан. Емоційний тиск, пов'язаний зі стресом, у психологічній науці носить назву незадоволення соціальних потреб.

Проблема стресу і його подолання значною мірою пов'язана з навчанням та трудовою діяльністю людини, з її місцем, значенням в житті кожної конкретної людини. У сучасній науковій літературі термін «стрес» використовується принаймні в трьох значеннях. По-перше, поняття стрес

може визначатися як будь-які зовнішні стимули чи події, які викликають у людини напругу або збудження. У даний час у цьому значенні частіше вживаються терміни «стресор», «стрес-фактор». По-друге, стрес можна віднести до суб'єктивної реакції, і в цьому значенні він відображає внутрішній психічний стан напруги і збудження; це стан інтерпретується як емоції, оборонні реакції і процеси подолання (coping processes), що відбуваються в самій людині. Такі процеси можуть сприяти розвитку і вдосконаленню функціональних систем, а також викликати психічну напругу. Нарешті, по-третє, стрес може бути фізичною реакцією організму на пропоновані вимоги або шкідливий вплив. Саме в цьому сенсі Г. Сельє вживав цей термін. Функцією цих фізичних (фізіологічних) реакцій, ймовірно, є підтримка поведінкових дій і психічних процесів щодо подолання цього стану.

Однак, на думку В.А. Бодрова, ці поняття фактично не диференційовані між собою, питома вага емоційного компонента в станах психічної напруженості неоднакова і, отже, можна прийти до висновку про неправомірність зведення останньої до емоційних форм. Ця думка поділяється і іншими дослідниками, які схильні розглядати поняття «психічне напруження» як родове по відношенню до поняття «емоційне напруження» [1]. Простої вказівки на обов'язкову участь емоцій у генезі й прояві психічної напруженості недостатньо для розуміння їх місця в структурі відповідних станів. У роботі В. А. Бодрова розкривається роль емоцій у відображенні умов, у яких відбувається діяльність, і в здійсненні регуляції цієї діяльності.

У психологічній структурі психічної напруженості особливу роль грають мотиваційні та емоційні компоненти. У теоретико-експериментальних дослідженнях автором обґрунтовано доцільність поділу поняття «психічна напруженість» на два види – операційну й емоційну. Перший вид визначається процесуальним мотивом діяльності, який або збігається з її метою, або знаходиться в близьких з нею відносинах. Він

характеризується тісним зв'язком об'єктивного і суб'єктивного змісту діяльності. Другий вид (емоційна напруженість) обумовлюється домінуючим мотивом самоствердження в діяльності, який різко розходиться з її метою і супроводжується емоційним переживанням, оцінним ставленням до діяльності.

Аналіз робіт дослідників, які вивчали стан психічної напруженості, дозволяє визначити її як неспецифічну реакцію активації організму й особистості у відповідь на вплив складної (екстремальної) ситуації, яка залежить не тільки від характеру екстремальних чинників, але й від міри адекватності й сприйнятливості до них організму конкретної людини, а також від індивідуальних особливостей особистісного відображення ситуації й регуляції поведінки в ній [15; 22]. Слід звернути увагу на той факт, що чіткого смислового і феноменологічного розмежування понять «психологічний стрес» і «психічна напруженість» дослідники не приводять. Більш того, переважна їх більшість ці поняття вживають як синоніми, що характеризують особливості психічних станів в складних умовах діяльності. У деяких випадках робляться спроби «розвести» значення цих термінів за ступенем вираженості цих станів: стрес прийнято розглядати як крайній ступінь психічної напруженості, яка в свою чергу використовується для позначення станів, що надають сильний і негативний вплив на діяльність, на відміну від стану напруги, яке характеризує підвищену, але адекватну умовам функціонування активність організму й особистості [12].

Ми розглядаємо психологічний стрес як функціональний стан організму й психіки, який характеризується істотними порушеннями біохімічного, фізіологічного, психічного статусу людини та її поведінки в результаті впливу екстремальних чинників психогенної природи (загроза, небезпека, складність або шкідливість умов життя й діяльності).

Протидія психологічному стресу, його профілактика і корекція відображені в поняттях “koping stress” і “koping behavior”. Суть терміна “koping” (подолання, співволодіння) полягає в найбільш ефективній адаптації

людини до умов важкої, екстремальної ситуації (реальної чи уявної). Поняття “подолання стресу” включає в себе сукупність дій, зусиль із запобігання, усунення, послаблення дії стресорів і стримування їх впливу на організм і психіку найменш травмуючим чином.

Як уже зазначалося, сутність «боротьби» зі стресом (його розвитком і проявами), «протидії» йому полягає як у профілактиці стресу, так і в його корекції. Поняття «coping» походить від англійського «cope», яке пропонується вживати в значенні «успішно впоратися, долати». У вітчизняній психології воно перекладається як психологічне подолання й позначає комплекс питань, пов'язаних зі способами, засобами, прийомами превентивної та оперативної регуляції функціонального стану й поведінки людини. Поняття «coping» включає в себе різноманітні форми активності людини, воно охоплює всі види взаємодії суб'єкта з завданнями зовнішнього або внутрішнього характеру, з проблемами, які треба вирішити, уникнути, контролювати, пом'якшити і т. д.

На сьогодні можна виділити три підходи в тлумаченні поняття «coping»: як один із способів психологічного захисту, що використовується для ослаблення напруги (тракується в термінах динаміки Его [15]); як відносно постійну схильність відповідати на стресові події певним чином (розглядається в термінах рис особистості [13]); як динамічний процес зіткнення суб'єкта з зовнішнім світом, який визначається особливостями їх взаємодії на різних стадіях розвитку цього процесу [3]. Таким чином, можна вважати, що психологічна ситуація являє собою єдність зовнішніх умов і їх суб'єктивної інтерпретації, обмежена в часі й спонукає людину до виборчої активності, і coping це індивідуальний спосіб взаємодії із ситуацією відповідно до її логіки, значущості в житті людини і її психологічних можливостей [17].

Сутність поняття «coping» полягає в найбільш ефективній адаптації людини до вимог ситуації, а з позицій превентивного подолання - в створенні й підтримці ситуації (змісту завдань, умов і організації життя й діяльності

суб'єкта) відповідно до функціональних, конституціональних, психологічних та інших можливостей людини. Призначення «coping stress» полягає в тому, щоб дозволити людині впоратися з ситуацією - послабити, пом'якшити, уникнути або звикнути до вимог ситуації й таким чином подолати, впоратися зі стресом або оберегти себе від стресової ситуації.

Поняття «coping behavior» (поведінка щодо подолання) використовується для характеристики способів поведінки людини в різних ситуаціях, коли постійно змінюються когнітивні й поведінкові зусилля, що застосовує людина для того, щоб впоратися зі специфічними зовнішніми й внутрішніми вимогами, які надмірно напружують або перевищують ресурси людини. Можна вважати, що «coping behavior» є однією з основних форм прояву зусиль з подолання стресу [12].

Когнітивні підходи до подолання стресу

Сутність вчення про психологічний стрес відбивається в змісті його поняття: як реакцію на особливості взаємодії між особистістю й навколишнім світом. Цей стан – більшою мірою продукт наших когнітивних процесів, образу думок і оцінки ситуації, знання власних можливостей (ресурсів), ступеня навченості способам управління й стратегії поведінки в екстремальних умовах. Психологічний стрес це певний взаємозв'язок між людиною й надмірними вимогами середовища, що пов'язано з перевищенням її ресурсів і створенням загрози для особистого благополуччя.

Кожна стресогенна ситуація викликає комплекс процесів оцінки, погоджень, врегулювань при взаємодії людини зі стресором, які тривають до тих пір, поки не налагодиться контроль за стресом за допомогою купіруючих впливів або поки стрес мимоволі не припинить своєї дії. За принципами зворотного зв'язку встановлюється взаємозв'язок між купіруючим впливом і суб'єктом, який отримує інформацію про ефект цих впливів і про значимість самої події. Поки діє зворотний зв'язок, людина постійно переоцінює ситуацію, по можливості регулюючи купіруючі стратегії і значимість події.

Існує принаймні три способи поточної переоцінки значущості події. Перший спосіб - «раціоналізація»: людина надає особисто бажану значимість події, хоча в силу її недостатньої інформованості вона може й не відповідати дійсній. Другий спосіб – зміна значення події, це може статися, якщо нова інформація забезпечує для цього певні підстави. Третій спосіб – зниження значущості події – частіше зустрічається, коли результат істотно не залежить від особистого контролю.

Підходи до подолання стресу, пов'язані з оцінними процесами, базуються на чотирьох положеннях. По-перше, здатність людини справлятися з проблемою, звичайно, залежить від її відношення до ситуації. Частіше всього відношення розуміється в формі свідомої оцінки ситуації як сприятливої, загрозливої, шкідливої, втрату, стимул. Складна чи небезпечна ситуація (реальна чи уявна) породжує спробу вирішити або пом'якшити проблему (проблемно-орієнтовне подолання), тоді як ситуація, зміст якої шкода чи втрата передусім, викликає реакцію зменшення або пом'якшення негативних емоцій від стресора.

По-друге, когнітивні підходи припускають, що люди можуть удатися до різних стратегій подолання, змінюючи їх під впливом вимог конкретної проблеми. Не дивлячись на особливості індивідуального сприймання ситуації і проблеми, люди часто оцінюють умови середовища подібним чином, що дає підстави теоретикам-когнітивістам думати, що будь-які оцінки стратегій подолання потрібно пов'язувати з конкретною проблемою.

По-третє, дії з подолання включають і проблемно-орієнтовані, і спрямовані на емоції стратегії. Контроль за емоціями може сприятливо впливати на рішення чи подолання проблеми, тобто є одним із кращих способів управління емоціями й поведінкою в конкретній стресовій ситуації.

По-четверте, когнітивісти дотримуються емпіричного підходу, думаючи, що змістом задачі визначається, які стратегії будуть, а які не будуть сприяти успішній адаптації. Водночас, багато дослідників схиляються до думки, що негативне завжди неадаптивно. На сьогодні багато

прихильників когнітивного підходу в дослідженнях проблеми подолання використовують метод самоопису поведінки щодо подолання, в основу якого покладено оцінку ситуації і власних переживань людини. Вони розглядають стратегії подолання як функцію особистості в невизначеній ситуації чи ситуації, якою важко управляти. Однак, невідомо жодного дослідження поєднання задекларованих стратегій подолання в залежності від особистісних і ситуаційних чинників.

Таким чином, когнітивна теорія стресу заснована на положеннях про провідну роль у його розвитку: психічного відображення явищ дійсності та їх суб'єктивній оцінці; пізнавальних процесів перетворення інформації з урахуванням значущості, інтенсивності, невизначеності подій; індивідуальних відмінностей реалізації цих процесів і в оцінці суб'єктивної небезпеки, шкідливості (ступеня загрози) стимулів.

Когнітивна теорія стресу відображає уявлення про те, що, по-перше, взаємодія людини й середовища в певних адаптаційних умовах постійно піддається зміні. По-друге, для того щоб взаємозв'язок між цими змінними був стресовий, повинна бути зацікавленість, висока мотивація в досягненні результатів. Інакше кажучи, студент повинен уявляти, що його взаємодія (трансакція) з навчальним середовищем є релевантною до особистих цілей, що мають важливе значення. По-третє, психологічний стрес виникає тільки тоді, коли людина оцінює, що зовнішні та внутрішні вимоги викликають надмірне напруження сил або перевершують її ресурси.

Оскільки людина зазвичай прагне змінити те, що є небажаним або недосяжним, то стрес означає скоріше динамічний процес, ніж статичний стан. Психічний стан змінюється протягом часу і в залежності від різних умов середовища. Взаємозв'язок між людиною і середовищем не буває постійним і змінюється в період виконання тих чи інших завдань. Цей принцип заснований на розгляді, по-перше, конкретної діяльності як специфічної форми активності людини, як частини макроструктури, як ієрархії систем різного рівня; по-друге, різних проявів психічного як цілого,

властивого суб'єкту; по-третє, психічних явищ як багаторівневої системи; по-четверте, психічних властивостей з позиції великої кількості їх відносин і різнопонизкакових їх характеристик; по-п'яте, своєрідності процесів детермінації психічних процесів-регуляторів робочої поведінки в системі. Системотвірна роль ефективності діяльності людини в будь-яких формах її активності відображає особливості тих системних зв'язків, які існують між окремими компонентами конкретної діяльності (активності) [7].

Однак системний підхід не забезпечує повною мірою всіх необхідних підстав для вивчення функціональної надійності та будь-яких форм активності людини. На думку А.В. Брушлинського цей методологічний принцип сам по собі не може визначити, що саме в кожному конкретному випадку є системою, підсистемою, її компонентами в їх взаємозв'язках. Для того щоб це визначити, системний підхід реалізується в сукупності з іншими, більш конкретними науковими підходами, теоріями і методами [2]. Серед них слід виділити передусім ті, які найбільш істотні для виявлення особливостей психіки, потрібних для регуляції процесів зародження, прояву й купірування стресу. Адже прояви реакцій на психологічний стрес виникають у залежності від функціональної системи відповідного реагування й тих процесів, які формують поведінку організму й особистості при взаємодії з навколишнім середовищем. Характер реакції на стресогенний фактор у значній мірі залежить від особистісного чинника, а також від інтенсивності й темпів наростання зовнішнього впливу.

Проблема співвідношення особистісних і ситуативних чинників пов'язана з труднощами адекватного визначення основних умов конкретної ситуації, які впливають на подолання афекту. До того ж, недостатньо розробленою залишається теорія середовищних передумов подолання стресу. Поняття «середовищні передумови», яке прийшло з екопсихології, віддзеркалює характеристики середовища, дія яких тягне за собою специфічну поведінку з подолання стресу [4]. Недостатньо перевіреними залишаються також деякі положення теорії середовищних передумов.

Зокрема, незрозуміло наскільки усвідомлюються дії з подолання (якщо вони не усвідомлені, то яким чином можуть бути оцінені й пояснені в самозвітах). Не вивчена міра різниці в стратегіях подолання одних і тих же ситуацій у процесі професійного розвитку особистості. Постає багато й інших запитань: чи існує різниця в підходах людей до різних проблем, чи люди однаково покладаються на конкретний стиль подолання в усіх ситуаціях; чи існують одні стратегії більш стабільні ніж інші і т.п.

Виникає потреба дослідження суб'єктивного психологічного простору людини, який відноситься до суб'єкта, має імпліцитні коріння, а його окремі атрибути проявляються в полі свідомості. На сьогодні позначені два напрями в дослідженнях суб'єктивного простору. Найбільш прозоро перший напрям представлено в дослідженнях суб'єктивного семантичного простору В. Ф. Петренко. Суб'єктивно семантичний простір визначається як модель категоріальних структур свідомості, а його властивості виводяться з особливостей категорій свідомості [10]. Тут центром дослідницької уваги є параметри цього простору, скажімо, його розмір, дистанція, геометрична форма і т.п., тобто визначаються його власні геометричні властивості. Другий напрям пов'язується зі спробами розглянути суб'єктивний простір як самостійну галузь дослідження. Цей напрям методологічно й теоретично осмислено в найменшій мірі. Положення про суб'єктність особистості [2] й розуміння індивідуальності як системи [7] допускає існування суб'єктивної реальності, внутрішнього світу як окремого й самостійного дослідження [4].

Поняття суб'єктивної реальності має на увазі, по-перше, що її носієм є суб'єкт; по-друге, щось суб'єктивне в сенсі його відмінності від зовнішньої реальності; по-третє, представленість у ньому як фрагментів об'єктивної реальності, так і власних родових властивостей; по-четверте, вихід у зовнішній план, екстеріорізацію. Виходячи з цього можна виділяти два різновиди суб'єктивного простору. Його перший різновид полягає в тому, що просторові параметри зовнішніх (фізичних і соціальних) об'єктів або їх окремих властивостей потрапляють в поле свідомості в результаті їх

сприйняття, уявлень, образів, відображення, репрезентації тощо. Тут суб'єктивний простір відбувається й виявляється похідним від простору зовнішнього світу. Цей різновид можна позначити терміном «віддзеркалений простір».

Другий різновид відкривається в тому, що суб'єктивна реальність має власну психічну «тканину» й просторово організована. Суб'єктивний простір тут не виводиться з психічного відображення простору зовнішнього світу і не зводиться до нього. Навпаки, постулюється його існування з онтологією, що належить суб'єкту, а не об'єкту. Воно не зводиться до фізичного, соціального, культурного, суспільного й тому подібних просторів хоча й не виключаються їх перетин [8]. Людина як суб'єкт здатна творити свій суб'єктивний простір всередині себе й навколо себе, як, наприклад, в теорії особистісних конструктів Дж. Келлі [19].

Але потрібно мати на увазі й просторовий профіль «тканини» суб'єктивної реальності як такої (егоцентричний простір). Мабуть, відбите й егоцентричне в просторі поєднуються, але навизка чи їх можна звести один до одного. Як вони можуть співвідноситися? На сьогодні пропонується уподібнити їх стосунки за типом змісту та форми. Відбитий простір тлумачиться як зміст, а егоцентричний простір – як його форма [4]. Аналогії членування психіки на змістовні й формальні (формально-динамічні) властивості мають місце в диференціальній психології і диференціальній психофізіології. Така точка зору дозволила не змішувати змістовні й формально-динамічні властивості, і стала загальноприйнятною. Звичайно, мова йде не про редукції егоцентричного простору до формальних властивостей психіки, але аналіз психіки по змістовно-формальному критерію, на наш погляд, можна розширити й поширити на суб'єктивний простір. Тобто, в суб'єктивній реальності пропонується розрізнити егоцентричне і віддзеркалене простору.

Онтологія і гносеологія нерідко у вітчизняній філософії логічно протиставляють суб'єктивну й об'єктивну реальність: перша визначається

через поняття «ідеальне», друга – через поняття «матеріальне». Це гносеологічна опозиція. Разом з тим інший філософський принцип – єдності світу – стверджує єдність психічного і фізичного, не дивлячись на те, що всередині цієї єдності психічне і фізичне зберігають свої специфічні властивості. У природно-науковому плані єдність світу відкривається з боку його матеріальності, а гносеологічний підхід виявляється недостатньо вивченим. Найбільш перспективним ми вважаємо саме онтологічний підхід [9]. Він дозволяє залишатися в межах принципу єдності світу й розглядати в єдиному ключі фізичну і психічну реальність. Можна припустити, що в єдності психічного і фізичного виражається не редукція їх один до одного, а різні гілки, що виходять із загальних коренів. Мається на увазі не редукція психічної реальності до фізичної, а власне онтологія психічної реальності. Якщо ж у тієї й іншої спостерігається в якихось відносинах подібність, то вона пояснюється їхнім спільним корінням, ніж прямим виведенням психічної реальності з фізичної.

У психології цю фундаментальну проблему поставив (хоч дещо в іншому вигляді) Я. А. Пономарьов [11], показавши, що психічне ідеальне лише в гносеологічному аспекті, але матеріальне в онтологічному аспекті. Далі цю ідею розвивав В. Н. Дружинін [5]. Він вважав, що онтологічно психічне є особливим типом фізичної реальності. Щоб не змішувати одне з іншим, він позначив психічну реальність як фізика II, на відміну від фізики, що є відбитком зовнішнього світу як фізики I. Розвиваючи принцип про єдність світу, тепер можна було вважати, що фізика II і фізика I мають глибинну спорідненість, незважаючи на те що вони входять до різних типів реальності, суб'єктивної й об'єктивної, і, звичайно ж, у тих чи інших відносинах відрізняються одна від одної. Це положення можна поширити на суб'єктивний простір, відокремлюючи його від інших видів простору. Подібно до того як прояви суб'єктивної реальності можна об'єктивувати, спостерігати, приводити до значень числа, вимірювати і не зводити до характеристик матерії.

Стратегії подолання

На сьогодні в більшості своїй результативність стратегій подолання визначається на основі вивчення фізіологічних чи психологічних симптомів. У цих дослідженнях показано, що деякі стратегії, особливо спрямовані на емоції, в окремих людей підсилюють або викликають психологічний дістрес більшою мірою, ніж стримують дію стресу. Виникає необхідність досліджувати здатність стратегій подолання зберігати позитивний психологічний статус у такій же мірі, в якій і зменшувати негативний вплив. Слід враховувати, що стратегії подолання можуть впливати не тільки на фізичний чи психічний стан конкретного індивіда, але й на результативність рішення загальної проблеми, на благополуччя інших людей у даній ситуації [12; 13; 18; 20; 21; 22]. Отже, когнітивна теорія припускає, що подолання досягається шляхом оцінки ситуації та використання особистісного досвіду. Проте, соціальні й суб'єктивні впливи на стратегії подолання досліджені ще недостатньо.

Таке положення пов'язане з тим, що, по-перше, психологічний стрес характеризується, як дозволяють припускати деякі експериментальні дані, наявністю низки особливостей у проявах неспецифічного (енергетичного та інформаційно-когнітивного) й особистісного (активаційного) рівнів регуляції – вивчення характеру їх взаємозв'язку і взаємозумовленості представляє відомі труднощі. По-друге, психологічний стрес відбивається в індивідуальних формах активності, впливаючи на ефективність (надійність) діяльності й самоствердження, і водночас створюючи в і випадків передумови подальшого збереження цього стану й навіть його генералізації та посилення негативних ефектів. По-третє, психологічний стрес як специфічна форма адаптаційного процесу суб'єкта має своїм вектором мінімізацію негативних проявів на рівні організму й особистості, характеризується індивідуальними особливостями в своєму розвитку й проявах, схильний до компенсуючих впливів факторів регуляції, розвитку особистості, стратегій вирішення складних завдань тощо.

Проблема подолання стресу охоплює широке коло питань, які стосуються вивчення індивідуальних відмінностей у формуванні та реалізації процесів превентивної та оперативної (корекційної) захищеності організму й психіки від стресогенних впливів, розвитку й проявів різних стратегій і стилів поведінки в цих умовах, особистісної детермінації процесів подолання, ролі особистісних ресурсів і функціональних резервів організму й психіки в становленні й прояві способів подолання стресу і багато інших питань. До теперішнього часу вже накопичено експериментальний матеріал з багатьох перерахованих питань, але він ще далеко не повний і суперечливий, що визначає необхідність подальших досліджень як теоретичних, так і прикладних аспектів проблеми. Недостатньо ще вивчені взаємозалежності прояву стресу з такими якостями людини як наполегливість, хоробрість, чесність тощо. Однак, дослідження стресу в науці ще слабо відображає подібні зв'язки. У наукових роботах не з'являються ні поняття сили, хоробрості, мужності й відваги, ні навіть спроби застосувати ці поняття.

У проблемі психологічного стресу одним із центральних і недостатньо вивчених залишається питання про механізми регуляції стресових реакцій, проявів і наслідків стресу. Виходячи з когнітивної теорії ознаки стресу, їх характер і інтенсивність визначаються не стільки силою екстремальних впливів, скільки величиною ресурсів людини. Категорія «ресурси людини» в літературі викладається, як правило, у формі перерахування здібностей, мотивів, досвіду, знань і т. п., які забезпечують подолання стресу. Однак такий якісний підхід явно недостатній, так як він не розкриває величину ресурсів, його важко порівняти з фізичними, психофізіологічними, енергетичними характеристиками екстремальних впливів. Виникає питання розробки апарату виміру людських ресурсів, кількісної оцінки їх системної мобілізації в екстремальних умовах. Такі підходи в даний час вивчаються в роботах по дослідженню психологічних особливостей поєднаної діяльності.

За даними літератури, вид і результат стратегії подолання завжди залежать від ситуації. Люди використовують різні стратегії на різних фазах

вирішення проблеми, часто балансує між «прагненням» і «униканням». Крім того, ці стратегії мають різні результати в залежності від обставин. Використання «уникнення» в разі контрольованості ситуації може збільшувати психологічні труднощі й серйозність проблеми, але така стратегія може бути корисна в неконтрольованих обставинах. Спосіб «прагнення до успіху», взагалі-то корисний, але може завдати шкоди, якщо використовується в ситуаціях, що не піддаються контролю. У той же час кращою стратегією іноді стає відтермінування дій, дозволяючи подіям йти своєю чергою. Багато незначних стресорів за своєю природою несуттєві, і їх ігнорування може бути кращою стратегією. Показано, що значна частина стратегій подолання корелює з низькою ефективністю, тобто їх використання тільки погіршує проблему. Існує небезпека придушення природних емоцій – дійсно, в деяких ситуаціях і у деяких категорій людей заохочується вираження емоцій, так як їх придушення шкідливо.

Потрібно диференціювати процес подолання і його результат (ефективність). Узятя сама по собі стратегія подолання ще не є найкращою. Прикладені зусилля повинні відповідати вимогам ситуації й важливості стресора. Найбільш ефективно те подолання, за якого потрібно найменше зусиль, беручи до уваги, що трата сил у тривіальних обставинах неефективна й веде до негативних результатів. Для компенсації надмірно складної ситуації стресогенні стимули викликають і більш активну поведінку щодо подолання та емоції дистресу. Статистичні дослідження відносин між подоланням і його ефективністю вимагають більш складних методів їх оцінки. Використання простих кореляцій або рівнянь регресії швидше за все дасть сумнівні результати. У літературі можна знайти приклади проблемно-орієнтованого подолання, що не веде ні до позитивного, ні до негативного результату. Для більш точного розуміння ефективності стратегії подолання треба управляти або ступенем стрессогенності стимулу, або видом використаного подолання, або ж вивчати умови, коли ця стратегія стає ефективною.

Результативність стратегій подолання треба розглядати на різних рівнях, включаючи фізіологічний, психологічний, соціальний і поведінковий. Стратегії можуть бути корисні на одному рівні й спричинити за собою недоречні витрати на інших. Потрібно знайти стратегію, виходячи з принципу: мінімум витрат і максимум вигоди, що нелегко визначити для багатьох ситуацій. Нарешті, стратегія може не тільки впливати на безпосередню ситуацію, але також порушувати навколишнє соціокультурне середовище. Стратегії людини чи групи можуть бути пов'язані з культурними нормами або звичаями, сприйняттям і ставленням до них, через зміну придатності стратегій для вирішення даної проблеми.

Вплив тих чи інших стратегій на подолання стресу має розглядатися в динаміці. Більшість моделей адаптації побудовані на принципі гомеостазу – вони припускають, що подолання служить для відновлення рівноваги. Дійсно, багато проблем незначні за інтенсивністю впливу, і подолання виконує, перш за все, гомеостатическіе функції. Однак, подолання може також приводити в рух процеси посилення функціональних реакцій, які в кінцевому рахунку можуть привести до непередбачених результатів. З одного боку, легко використовувати стратегію, доцільну в даних обставинах, але це може мати несприятливі довгострокові наслідки. Навпаки, здатність переносити, витримувати актуальний стрес в кінцевому рахунку може бути вигідна. Наприклад, підготовка до іспиту є досить стресогенна. Зменшення цього стресу шляхом «уникнення» (перегляду фільмів, відеоігор та ін.) тимчасово полегшує життя, але має негативні наслідки в майбутньому, коли недостатня підготовленість впливає на результат іспиту. Водночас, подолання стресу шляхом посиленої підготовки зменшує ймовірність подальшого стресу на іспиті. Диференціація між безпосереднім і довгостроковим результатами особливо важлива для травматичних стресорів.

Вивчення тільки негативних наслідків стресу дає односторонню картину подолання. Загальноприйнята точка зору і наукові факти показали, що психологічний стрес може мати позитивні наслідки – підвищення фізичної

витривалості, зростання майстерності й почуття власної гідності, розширення життєвих перспектив або збільшення набору стратегій подолання для використання в майбутніх стресових ситуаціях. Дійсно, це має еволюційний сенс, коли життєздатні організми отримують вигоду від тяжкої ситуації способами, які полегшують майбутню адаптацію.

На перший погляд припущення, що стрес може мати позитивне значення, здається неправдоподібним, тим більше в сучасних умовах. Але думка, що треба захищати студента від будь-яких проблем, і зокрема від наслідків їхніх власних дій, – інша крайність. Стрес пов'язаний з багатьма проблемами, зустрічається на кожному кроці і просто неможливо (і навіть небажано) захищатися від усіх проблем. Стрес – невід'ємний атрибут життя, як і те, що майже кожна людина здатна використовувати стратегії його подолання. Однак, потрібен певний мінімальний рівень ресурсів, щоб запобігти появі дезадаптації, й іноді несприятливий вплив або проста невдача можуть звести нанівець будь-які вигоди. У літературі нерідко висловлюється думка про те, що треба вважати подолання не просто витрачанням сил, а й стимулом для розвитку. Подальші дослідження розвитку здібностей подолання стресу на життєвому шляху будуть мати велике значення для вирішення цієї перспективної проблеми.

Безумовно, важливим засобом протидії стресовим ситуаціям є сформована психологічна культура особистості, від якої залежить: самореалізація, становлення Я-концепції особистості; успішна професіоналізація; формування життєвих планів; психологічна захищеність, що включає комунікативну гнучкість, розуміння внутрішнього сенсу ситуацій, усвідомлення своїх життєвих позицій; особистісно-орієнтована взаємодія, конструктивне реагування на конфліктні ситуації. Для формування компонентів психологічної культури необхідне створення спеціальних умов. У деяких роботах відзначається, що для успішної професійної підготовки необхідно організувати середовище, яке дасть учасникам можливість: збагачення життєвого досвіду; комунікації і співпраці суб'єктів освіти в

проблемній ситуації, порівняння себе зі значимими іншими; особистісного аналізу і рефлексії; творчості; спостереження за різними стилями діяльності та віднесення їх до себе [3; 6; 8].

Створення таких умов пов'язано з переглядом форм навчання, використанням інтерактивних освітніх технологій. Лекції та семінари повинні доповнюватися такими формами, які дозволяють студенту вчитися самому, отримувати неповторний досвід. Однією з важливих проблем вищої освіти є застосування теоретичних знань у практичній діяльності, де учасники отримують організаційний досвід і, що особливо цінно, можливість аналізу помилок, програвання успішних і невдалих сценаріїв вирішення складних проблем. Для вирішення цих завдань колективом кафедри психології запроваджується система «контекстного навчання», інтерактивної роботи чи «проблемної лекції», які базуються на активності студента, моделюванні професійних ситуацій, провідній ролі колективних форм роботи на заняттях.

Активізація професійного діалогу викладача зі студентами сприяє реалізації на практичних заняттях моделі засвоєння знань в контексті дій. У процесі особистісно-орієнтовного навчання викладач створює умови щоб студент відкривав значення знань, що збігаються з проблемно-практичними ситуаціями. При цьому звертається увага на створення навчальних ситуацій із певною мірою невизначеності, міждисциплінарності, необхідності взаємодії, спільної творчості. Безумовно, у центрі такого навчання – розвиток особистості майбутнього фахівця.

Проведені за нашого керівництва дослідження психологічних чинників формування інтелектуальної компетенції у студентів показали, що розвиток якостей групової рефлексивності формує рефлексивну компетентність, як невід'ємний компонент структури інтелектуальної компетентності, уявлення людини про себе, завдяки чому адекватно утворюються відносини внутрішньої й зовнішньої реальностей. Вона постає в якості одного з механізмів адаптації та розвитку людини в мінливому середовищі, який

дозволяє усвідомити необхідність трансформації індивідуальної самосвідомості та реалізувати її в цілях продуктивної діяльності. Спецкурс розвитку групової рефлексивності сприяв засвоєнню нових моделей поведінки, для яких характерна активність, гнучкість, що дозволяє доповнювати теоретичні знання практичними з власного досвіду та досвіду інших учасників. Це розвиває значущі особистісні якості студента, потрібні для вирішення складних проблемно-навчальних ситуацій [16].

Роль рефлексії в навчальній діяльності полягає в усвідомленні й регулюванні своїх дій, своєї поведінки, в цілеспрямованні й проектуванні власних дій на основі аналізу минулого досвіду, у встановленні адекватних вимог до себе на основі співвіднесення пропонованих ззовні вимог і власних переконань. Оскільки головним орієнтиром педагогічного процесу є розвиток особистості суб'єктів процесу, а розвиток є процесом внутрішнім, то оцінку такого розвитку й дозволяє зробити рефлексія як акт самоаналізу й самоусвідомлення. У психолого-педагогічному процесі рефлексивні вміння дозволяють його суб'єктам (педагогу і студенту) організувати і фіксувати результат феноменів розвитку, саморозвитку, відстежувати чинники позитивної й негативної динаміки даного процесу. Предметом рефлексії стає усвідомлення себе як суб'єкта діяльності (своїх мотивів, своєї ініціативи, своїх дій, досвіду і невдач тощо). При цьому усвідомлення своєї активності в діяльності є усвідомлення свого авторства на всіх етапах діяльності. Перетин рефлексивної свідомості з діяльністю породжує усвідомлену й рефлексивну дію.

Досить часто дія відбувається в ситуаціях невизначеності, яка вимагає від вихованця вибору, пошуку нових способів реалізації себе, переосмислення свого минулого досвіду, є для нього проблемною. Саме така ситуація виводить нас на рефлексивно-діяльнісний підхід, організовує умови для прояву суб'єктних якостей студента. Через вибір і його подальшу рефлексію відбувається становлення суб'єктних якостей студента, його здатності здійснювати усвідомлену дію (бути її автором) й усвідомлювати

наслідки своєї дії для себе й для інших, проектувати подальші способи самостійних дій. До ситуацій невизначеності можна віднести: проблемну ситуацію, освоєння студентом нового досвіду, рішення їм творчих завдань, ситуацію вибору, конфлікт тощо.

Узагальнюючи сказане, слід зазначити, що практика роботи сучасної вищої освітньої установи, вимоги до організації навчального процесу, скорочення годин на вивчення навчальних дисциплін тощо, набувають значних змін. Саме найсуттєвіше в цих змінах це зміна цільової парадигми – від парадигми «пасивного знання» до «знань активних, творчорозвивальних», з передбачуванним, безумовно, обов'язковим моментом «вміння». За таких умов студент самостійно має «видобувати» собі знання, а викладачі повинні допомогти йому набутти вміння навчатися.

У ситуації, що склалася у вишах країни, саме вміння навчатися має провідне значення в набутті професійної компетентності, і на нашу думку, включає дві складові: *рефлексивну* – здібність визначати яких саме знань і вмінь їм не вистачає для успішної майбутньої професійної діяльності, й *пошукову* – здібність знаходити й засвоювати відсутні знання і вміння. Необхідність формування такого вміння є очевидною. Виникає також необхідність побудови критеріїв вимірювання у студента обох складових уміння навчатися.

Важливою умовою виховання й розвитку суб'єктності студентів є студентська спільність, яка дає учасникам зворотний зв'язок, що підтверджує або спростовує їх уявлення про себе й про світ, ставлення до себе й до світу, створює умови для визначення кожним своєї позиції, стимулює прояв і усвідомлення внутрішніх цінностей і смислів, суб'єктних якостей. Якщо усвідомлена активність суб'єкта в спільності знаходить резонанс з активністю інших, вона набуває сили й стійкості. Алгоритм педагогічного сприяння розвитку спільності в умовах вишу полягає в стимулювання виникнення неформальних зв'язків і відносин усередині групи через

створення ситуації відкритого спілкування, спільної взаємодії, суспільного групового настрою у вирішенні завдань для групи й окремого учасника.

Суспільний груповий настрій – це загальний емоційний стан, який переважає в групі, створює емоційну атмосферу в ній. Він може як стимулювати, так і пригнічувати діяльність членів групи, а інколи навіть призводити до конфліктів. Груповий настрій може бути оптимістичний і песимістичний, мажорний і мінорний, нейтральний, задовільний і незадовільний. Сприятливий соціально-психологічний мікроклімат позитивно позначається на самопочутті членів колективу, забезпечує ситуацію успіху в груповій діяльності, дає змогу знайти оптимальне рішення тимчасових труднощів, підтримувати дружні стосунки в атмосфері взаємодопомоги та взаємопідтримки, налагоджувати взаємини викладачів і студентів. Проведені дослідження виявили також позитивний вплив високого рівня групового розвитку на успішність навчання студентів і інтерес до науково-дослідницької роботи. У формуванні згуртованих первинних студентських колективів важливу роль відіграє характер міжособистісного спілкування та система групових цінностей і норм, колективна думка, яка складається в процесі цього завдяки провадженню в навчально-виховний процес інноваційних рефлексивних технологій.

Кожна людина виробляє індивідуальні способи боротьби зі стресом. У даний час дослідження (coping behaviour) знаходяться в центрі досліджень стресу і його наслідків. Психологічний зміст впораття поведінки полягає в адаптації до складної ситуації, ослабленні надмірної стресової реакції організму. Р. Лазарус і С. Фолкман виділили дві основні стратегії співволодіння: 1) проблемно-орієнтований копінг, коли зусилля людини спрямовуються на вирішення виниклої проблеми; 2) емоційно-орієнтований копінг (коли відбувається зміна власних установок щодо ситуації) [21]. Копінг-реакції можуть бути конструктивними, що приводять до відновлення балансу в організмі, але можуть бути і деструктивними – на короткий час знімаючи стрес, вони негативно впливають на організм у цілому. До

деструктивних копінг-стратегій відносяться куріння, прийом алкоголю або психотропних засобів (в тому числі і великої кількості кави, чаю), а також агресивні реакції, які погіршують відносини людини з оточуючими людьми.

Конструктивні копінг-стратегії можна розділити на наступні групи: поведінкові стратегії; когнітивні стратегії; спеціальні технічні прийоми зняття емоційної напруги. До поведінкових стратегій відносяться різні варіанти зміни діяльності та фізичної активності, яка допомагає звільнитися від зайвої напруги. До видів фізичної активності можна віднести заняття спортом, фізична праця (наприклад, у саду, вдома). Фізична активність знімає напругу й підвищує емоційний тонус за рахунок виділення ендорфінів. Види діяльності, що допомагають зняти напругу, можуть бути самими різними й підбираються індивідуально.

У проведених нами опитуваннях респонденти вказували такі способи співволодіння зі стресом, як читання книг, перегляд кінофільму або телепередачі, прогулянка по парку, шопінг (особливо характерно для жінок), улюблена їжа, похід в лазню або сауну тощо. Слід зазначити, що будь-які водні процедури (лазня, басейн, купання в морі або річці, навіть просто миття посуду) дуже ефективно знімають зайву напругу. Когнітивні копінг-стратегії пов'язані з когнітивною трансформацією способу появи стрес ситуації. У першу чергу це зняття повинності і катастрофізація. Повинність означає зайве зобов'язання робити все правильно, не помилятися, тобто перфекціонізм (у внутрішньому діалозі людини часто звучить слово "повинен"). Коли людина дозволяє собі помилятися, визнає, що вона не завжди права, відмовляється від слова "повинен" – знижується і рівень напруги. Декатастрофізація – це зниження сприйманої загрози ситуації (люди катастрофізують, кажучи собі: "Який жах, якщо це відбудеться!"). Часто в повсякденних ситуаціях люди використовують цю стратегію, кажучи собі: "нічого страшного, ніякої катастрофи не сталося". Ефективним когнітивним прийомом також є позитивне переформулювання – переформулювання проблемної ситуації таким чином, щоб знайти в ній позитивні аспекти.

Техніка декатастрофізації (техніка "Що ... якщо") у відповідь на думку-катастрофу ("як жахливо, якщо це відбудеться") запитайте себе: "Що буде, якщо це відбудеться"? до виникнення відповіді знову задайте питання "Що якщо ...?" і задавайте його до тих пір, поки не прийдете до відповіді, що загалом нічого жахливого не станеться. Спеціальні техніки зняття емоційної напруги засновані в першу чергу на різних варіантах релаксації (прогресивна м'язова релаксація, аутотренінг), візуалізації і навіть вправ йоги. Навички зняття стресу можна виробити самостійно, шляхом проб і помилок, але краще звернутися за спеціалізованою допомогою до психолога.

Досвід показує, що навчання клієнта прогресивної м'язової релаксації допомагає досягти досить швидкої релаксації в стресовій ситуації. Метод прогресивної м'язової релаксації заснований на принципі природного розслаблення м'язів після їх сильного напруги. Спеціально підібрані вправи вибіркового характеру для кожної групи м'язів, починаючи від м'язів обличчя і закінчуючи м'язами ступні, дозволяють битро розслабити все тіло. При цьому знижується інтенсивність негативних емоцій, так як негативні емоції (страх, роздратування) завжди пов'язані з м'язовою напругою, особливо м'язів обличчя, шиї, плечового пояса. «Coping stress» включає в себе й такі прийоми й засоби регулювання, як рефлексотерапію, фармакологічні впливи та ін.

Література

1. Бодров В. А. Психологический стресс: развитие и преодоление. М.: ПЕРСЭ, 2006. 650 с.
2. Брушлинский А. В. Психология субъекта. СПб.: Алетейя, 2003. 272 с.
3. Битюцкая Е. В. Развитие психологической культуры на практических занятиях по курсу «Диагностика совладания с трудными жизненными ситуациями». *Вестник МГУ. Серия 14. Психология*. 2015. №1. С.60–77.
4. Дорфман Л. Я. Психологическое пространство и пространство Я- концепции. *Мир психологии*. 2017. № 2. С.124–134.
5. Дружинин В. Н. Онтология психической реальности. *Проблема субъекта в психологической науке* / Отв. ред. А. В. Брушлинский и др. М.: 2000. С. 64–76.

6. Кавтарадзе Д. Н. Наука и искусство управления сложными системами. *Государственное управление. Электронный вестник*. 2014. № 43. С. 265–296.
7. Ломов Б. Ф. Системность в психологии: избранные психологические труды / ред. В. А. Барабанщикова, Д. Н. Завалишина, В. А. Пономаренко. М.: Воронеж: МОДЭК, 2003. 422 с.
8. Мазур Т. В., Філіпович В. М. Особливості взаємозв'язку копінг-стратегій саморегуляції у соціальних працівників. *Перспективні напрями наукових досліджень-2015*: матеріали міжнарод. Наук.-практ. конф., К.: Вид-во. «Центр навчальної літератури», 2015. С. 140–142.
9. Орлова Э. А. История антропологических учений: учеб. для студ. пед. вузов. М.: 2010. 621 с.
10. Петренко В. Ф. Многомерное сознание: психосемантическая парадигма. 2-е изд., доп. М.: Эксмо, 2013. 346 с.
11. Пономарев Я. А. Методологическое введение в психологию. М.: Наука, 1983. 206 с.
12. Психологічний стрес: розвиток і подолання: комплекс навчально- методичного забезпечення для підготовки аспірантів за спеціальністю 053 «Психологія». / Укл.: Г. В. Ложкін, І.О. Блохіна. К.: КПІ ім. Ігоря Сікорського, 2016. 32 с.
13. Рассказова Е. І., Гордєєва Т. О. Копинг-стратегії в психології стресу: підходи, методи та перспективи. *Психологічні дослідження*: електрон. науч. журн. 2011. № 3 (17). URL: <http://psystudy.ru>
14. Селье Г. Стресс без дистресса. М.: Прогресс, 1979. 124 с. URL:http://www.lib.ru/PSIHO/SELYE/distree.txt_with-big-pictures.html 11.
15. Стресс, выгорание, совладание в современном контексте. М.: Изд.-во ИП РАН, 2011. 512 с.
16. Філіпович В. М. Психологічні чинники формування інтелектуальної компетентності у студентів гуманітарного профілю: дис. ...кандидата психол. наук:19.00.07 // Київський університет імені Бориса Грінченка, 2016. 211 с.
17. Циганчук Т. В. Підвищення стресостійкості у студентів ВНЗ. *Практична психологія та соціальна робота*. 2010. № 8. С. 18–30.
18. Шмаргун В. М. Інтелектуальна компетентність особистості. *Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України*. 2014. Психофізіологія. Психологія праці. Експериментальна психологія. Т.5, Випуск 14. С. 224–232.
19. Kelly G. A. The psychology of personal constructs. London: Routledge, 1991. 234 p.

20. Lazarus R. S. Cognitive and coping processes in emotion. *Stress and Coping*. New York. Columbia University Press. 1977. P. 144–157.
21. Lazarus R., Folkman S. Stress, appraisal and coping. NY: Springer, 1984. – 86 p.
22. Dorfman L., Petrov V. Subjective phenomena as quantity and measurement. *European Journal of Scientific Research*. 2016. Vol. 2, № 1. P. 253–275.

1.

5.3. Розвиток стресостійкості особистості у контексті психолого-педагогічного супроводу під час навчання у закладі вищої освіти

І. Мартинюк

У період навчання студентів у ЗВО умовно можна виокремити три періоди: 1) адаптаційний (може тривати від початку навчання до закінчення першого курсу), 2) постадаптаційний (період навчання на другому – четвертому курсах), 3) завершальний (період навчання на випускному курсі) [2].

Під час кожного з виокремлених періодів перед студентом постає низка важливих завдань, виконання яких може бути пов'язане з подоланням стресових ситуацій.

У силу своїх вікових та індивідуальних особливостей, життєвого досвіду студенти з різною мірою ефективності можуть вирішувати завдання, що постають перед ними у ЗВО. Тому важливого значення набуває психолого-педагогічний супровід студентів, здійснюваний викладачами, наставниками студентських груп.

Згідно із «Словником української мови» поняття «супроводжувати» – означає іти з ким-небудь як супутник, показуючи шлях, постійно бути разом. Звідси, *психолого-педагогічний супровід студентів під час навчання у ЗВО* – діяльність, спрямована на створення системи оптимальних умов, що сприятимуть успішному формуванню і розвитку особистості майбутнього фахівця. Це цілісний процес вивчення, формування, розвитку і корекції професійного становлення особистості. Це допомога суб'єкту у формуванні орієнтаційного поля розвитку, відповідальність за дії у якому він несе сам.

Мета психолого-педагогічного супроводу студентів – повноцінна реалізація професійно-психологічного потенціалу особистості в умовах ЗВО.

Така діяльність передбачає взаємодію супроводжувачого (наставника) і супроводжуваного (студента), спрямовану на реалізацію функцій: інформативної, діагностичної, профілактичної, коригуючої, консультативної.

Важливим принципом психолого-педагогічного супроводу є пріоритет опори на внутрішній потенціал суб'єкта, на його право самостійно робити вибір і нести за нього відповідальність.

Завдання психолого-педагогічного супроводу студентів у ВНЗ значною мірою зумовлені тими завданнями, що вирішуються студентами на різних етапах навчання (див. табл. 1) [2].

Таблиця 1.

Завдання психолого-педагогічного супроводу студентів на різних етапах навчання у ВНЗ

<i>Етапи навчання у ЗВО</i>	<i>Завдання, що вирішуються студентами</i>	<i>Завдання психолого-педагогічного супроводу студентів</i>
<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>
<i>Адаптаційний</i>	1. Адаптація до нового навчального середовища 2. Адаптація до нового соціального середовища 3. Адаптація до нового інформаційного та дидактичного простору. 4. Адаптація до нової системи соціальних цінностей та відповідальності	1. Знайомство з особливостями, історією ВНЗ. 2. Згуртування студентської групи. 3. Консультування щодо особливостей учбової діяльності. 4. Знайомство з вимогами фаху, який здобувають студенти, до їх особистості; формування усвідомлення студентами себе як майбутніх фахівців. 5. Підвищення стресостійкості студентів.
<i>Постадаптаційний</i>	1. Успішне навчання. 2. Підтримання стосунків з іншими учасниками навчально-виховного процесу ВНЗ. 3. Участь у позааудиторних заходах ВНЗ. 4. Випробовування себе як фахівця.	1. Аналіз динаміки навчальної успішності, за необхідності – індивідуальна допомога. 2. Діагностика мікроклімату у студентській групі, за необхідності – заходи щодо її згуртування, зниження рівня конфліктності окремих її членів. 3. Діагностика індивідуальних здібностей, талантів студентів, консультування щодо можливостей їх розвитку у межах ВНЗ. 4. Відстежування особливостей впливу навчальних практик студентів на їх мотивацію до навчання; за необхідності – індивідуальне консультування. 5. Діагностика, коригування та профілактика негативних психічних станів та девіантної поведінки.

	1. Успішне навчання. 2. Підтримання стосунків з іншими учасниками навчально-виховного процесу ВНЗ.	1. Аналіз динаміки навчальної успішності, за необхідності – індивідуальна допомога. 2. Діагностика мікроклімату у студентській групі, за необхідності – заходи щодо її згуртування, зниження рівня конфліктності окремих її членів.
--	---	--

Продовження табл. 1.

<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>
Завершальний	3. Участь у позааудиторних заходах ВНЗ. 4. Вибір місця працевлаштування або подальшого сценарію навчання.	3. Консультування щодо можливостей подальшої реалізації власних здібностей, талантів. 4. Інформування щодо ситуації на ринку праці та можливостей подальшого навчання за фахом. 5. Знайомство з правилами складання резюме при влаштуванні на роботу, розвиток упевненості у собі.

Сьогодні добре відомим є той факт, що перебування людини у новій для неї ситуації може впливати на її психіку та позначатись на ефективності її діяльності загалом. При цьому реакції людей на зовнішні умови дуже індивідуальні. Буває, що цілком безпечні, на перший погляд, повсякденні умови виявляються надзвичайно травматичними для окремих осіб (що особливо актуальне у наш час у зв'язку з психологічними травмами наших громадян).

Тому вкрай важливо розуміти механізми, що зумовлюють ті чи інші поведінкові реакції людини, яка потрапляє у нові для неї умови, та усвідомлювати можливі способи підвищення адаптаційного потенціалу особистості, що сприятиме оптимізації її взаємодії із зовнішнім світом.

Відомо, що ситуація зміни будь-яких умов чи то проживання, чи то навчання пов'язана з процесом адаптації особистості. Відтак, вступ до ЗВО неодмінно тягне за собою настання явища адаптації.

Сьогодні існує декілька визначень поняття «адаптація», усіх їх можна звести до таких позицій:

- процес, у ході якого відбувається пристосування суб'єкта до нового середовища (розвиток явища у часі, накопичення його елементів);

- рівновага, котра встановлюється між суб'єктом і середовищем; результат пристосування (адаптованість як якісний етап в даному процесі);
- мета, яку ставить перед собою суб'єкт (адаптування до нових умов).

Адаптація до навчання у ЗВО уміщує декілька аспектів:

- людина і нове навчальне середовище;
- людина і нове соціально-психологічне середовище;
- людина і новий інформаційний, когнітивний і дидактичний простір;
- людина і нова система соціальних цінностей і відповідальності.

Отже, студент-першокурсник пристосовується до нових умов перебування, до нової системи стосунків з викладачами, з ровесниками, до більш самостійного опрацювання навчального матеріалу, до опрацювання великих інформаційних обсягів, до сприймання себе як майбутнього професіонала та пов'язаних з цим цінностей.

Адаптація першокурсника до вищого навчального закладу має вагоме значення. Так, високий рівень адаптованості особистості визначає оптимальну збалансованість людини і середовища на особистісному рівні, що дозволяє їй реалізувати актуальні потреби, пов'язані з ними значущі цілі і професійне становлення. Низький рівень адаптованості негативно позначається на успішності навчання та зниженні мотивації до здобуття фаху. Адаптація першокурсника до навчального закладу визначає як рівень його внутрішнього комфорту, так і рівень успішності, мотивації до здобуття фаху.

Аналіз останніх досліджень і публікацій засвідчив, що складовими механізми адаптації першокурсників є: вікові психологічні особливості, індивідуальні психологічні особливості та організована зовні психолого-педагогічна підтримка особистості в адаптаційний період.

Серед вікових психологічних особливостей можна виокремити як такі, що ускладнюють процес адаптації, так і такі, що оптимізують даний процес. Ускладнювати процес адаптації можуть обмеженість життєвого досвіду та переживання, пов'язані з віковою кризою. За Л. Виготським, у 17–18 р.

основою кризи є протиріччя між бажаною для оволодіння професією та реальними умовами її набуття; ознаками кризи є: дратівливість у спілкуванні, часта зміна настрою, розчарування у виборі шляху отримання освіти, спустошеність, відчуття самотності, зниження самооцінки, поява тривожності. Оптимізувати процес адаптації можуть резерви пластичності психічного розвитку (оскільки процес особистісного розвитку у даному віці ще не завершений).

Серед індивідуальних психологічних особливостей, що визначають перебіг адаптації, чільне місце належить особистісному адаптаційному потенціалу, що уміщує: рівень нервово-психічної стійкості, самооцінку, відчуття своєї значущості для оточуючих, рівень конфліктності, досвід спілкування, моральну орієнтацію, орієнтацію на вимоги оточуючого середовища.

Заходами психолого-педагогічної підтримки першокурсників в адаптаційний період сучасні вітчизняні дослідники називають:

- ✓ спецкурс «Адаптація першокурсників в умовах ЗВО» (Л. Зданевич),
- ✓ 24-годинний тренінг формування позитивної Я-концепції першокурсників (В. Демченко),

- ✓ створення соціально-педагогічних умов для успішної соціалізації першокурсників: удосконалення роботи куратора академічної групи першокурсників, співпраця з батьками студентів-першокурсників, соціально-виховна робота із студентами (включає низку виховних заходів і тренінгів), налагодження взаємодії студентів-першокурсників із студентською соціальною службою університету, включення студентів-першокурсників в органи студентського самоврядування (Л. Дябел) та ін.

Сукупність зазначених складових утворює механізм, що визначає особливості перебігу адаптивного процесу та його результат.

У ході адаптації різні люди можуть вести себе по-різному (див. рис. 1.).

Так, під дією різних зовні заданих ситуацій, обставин ми можемо:

✓ або зберігати внутрішній спокій, ефективно працювати чи то навчатись,

✓ або проявляти неспокій, дратівливість, перебувати у стані напруження і бути готовими реагувати, навіть не зовсім адекватним способом,

✓ або проявляти заціпеніння, нездатність бути активними.

Привід для стресу



Рис. 1. Типи поведінки людини в залежності від рівня її стресостійкості, особистісного адаптаційного потенціалу

Для того, щоб допомогти людині утриматись у зоні комфорту чи швидко повернутись до неї після дії стрес-фактору, вчені університету Лома Лінди, штату Каліфорнія (Інститут з вивчення психічних травм) розробили так звану «Модель суспільної резильєнтності», що передбачає навчання 6-ти

навичок: сканування власних відчуттів, створення ресурсів, пошук опор, жестикуляція, швидка допомога, переключись та залишись [4].

Опишемо коротко сутність зазначених навичок.

1 – сканування власних відчуттів – основа, яка допомагає стабілізувати нервову систему; вчить розрізняти відчуття сум'яття, розладу і відчуття гармонії. Вивчення відчуттів, пов'язаних з благополуччям, необхідне, щоб допомогти людині покращити самопочуття. Спочатку людина може лише усвідомлювати некомфортні відчуття. У самому тілі також можуть бути місця, які відчуються як нейтральні чи більш комфортні. Для досягнення тілесного балансу, необхідно звертати увагу на місця (всередині тіла) з найбільшим комфортом. Це допомагає пригальмувати, навіть якщо життя людини протікає на високих оборотах.

Людині пропонують прислухатись до її органів чуття і тіла: які внутрішні відчуття вона відчуває (приємні, нейтральні чи неприємні), який у неї серцевий ритм, дихання, наскільки вона напружена чи розслаблена, що відбувається усередині її.

По мірі того, як людина фокусується на нейтральних чи більш комфортних місцях свого тіла, вона може почати більш глибоко дихати, сповільнюється її пульс і з'являється м'язове розслаблення.

2 – створення ресурсів, їх пошук та активація – це використання позитивного чи нейтрального життєвого досвіду для створення позитивних чи нейтральних відчуттів. Ресурсом може бути усе, що допомагає людині відчувати себе краще. Це може бути щось, що подобається людині у собі, позитивний спогад, людина, місце, тварина, духовна практика чи щось, що приносить комфортний стан. Людина просто пригадує ресурс, потім її увага переноситься до приємного чи нейтрального відчуття. По мірі того, як людина думає про свій ресурс, чи описує його, у її тілі відбуваються зміни (уповільнюється дихання, пульс, розслаблюються м'язи), виникають нові почуття, думки, смисли.

3 – пошук опор (заземлення) – повна присутність у даний момент. Це прямий контакт тіла із землею чи якимсь об'єктом, що надає підтримку тілу. Здійснити заземлення можна, сівши на стілець, прихилившись до стіни, прогулюючись і звертаючи увагу на те, як ноги ідуть по землі, прилігши на ліжко чи підлогу. Знайшовши опору собі, людина відчуває своє тіло у даний момент, і тоді, перебуваючи у теперішньому моменті, її не хвилює минуле чи майбутнє.

4 – жестикуляція і спонтанні рухи – усвідомлене використання охоронних та заспокійливих рухів. У момент стресу людина може пригадати якийсь свій самозаспокійливий жест, думаючи про нього, повторюючи його, вона може заспокоїти свою нервову систему.

5 – швидка допомога – стратегії з повернення у зону комфорту. Якщо людина зупинилася у зоні максимуму чи мінімуму, повернутись до зони комфорту їй допоможуть такі вправи:

- відкрити очі, якщо вони мають звичку закриватись;
- випити стакан води, соку чи чашку чаю;
- оглянутись у кімнаті чи приміщенні, де перебуває людина, звертаючи увагу на усе, на що впаде погляд;
- назвати 6 кольорів всередині чи за межами приміщення;
- порахувати від 20 до 1, ходячи кімнатою;
- якщо людина у приміщенні, звернути увагу на меблі, торкнутись їх поверхні: вона тверда, м'яка, жорстка і т. д.;
- звернути увагу на температуру у кімнаті;
- звернути увагу на звуки всередині і за межами кімнати;
- пройтись та звернути увагу на рухи своїх ніг, рук, на те, як стопи торкаються землі;
- спертись руками на стіну чи двері та звернути увагу, як м'язи повільно напружуються і т. д.

6 – переключись та залишись – переключення на ресурси та перебування у стані ресурсоспоживання. Людина може переключити увагу з

якогось неприємного чи некомфортного досвіду чи відчуття на себе саму: на внутрішній простір, у якому відчуває нейтральні чи комфортні відчуття, на теперішній момент (з допомогою опор), на ресурс, на самозаспокійливий жест, на навичку «швидкої допомоги», і затриматись у цьому стані на деякий час.

Описані навички утримування особистості у зоні психологічного комфорту можуть бути покладені в основу розробки заходів оптимізації адаптації першокурсників та підвищення їх стресостійкості (див. табл. 2.)

Таблиця 2.

Особливості застосування способів підвищення стресостійкості першокурсників у ЗВО

<i>Способи підвищення стресостійкості</i>	<i>Ситуація для застосування</i>	<i>Хто може застосовувати</i>	<i>Форма здійснення</i>	<i>Зміст здійснюваного</i>
<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>
Сканування власних відчуттів	У студента сильне хвилювання, тривожність	Куратор, викладач-предметник	Бесіда, міні-тренінг	Студента просять знайти у своєму тілі ту частинку, де хвилювання, тривоги немає, зосередитись на ній якийсь час
Створення ресурсів	Студент відчуває себе нездатним успішно виступити перед аудиторією, викладачем	Куратор, викладач-предметник	Бесіда	Студента просять пригадати якусь ситуацію, у якій він був успішним доповідачем (немає значення, коли, за яких обставин це було, важливо згадати свій душевний стан на той момент і запам'ятати його).
Пошук/надання опор	Доцільно здійснювати протягом першого семестру	Куратор, деканат, комендант та вихователі у гуртожитку	Інформування, поради, вислуховування, неформальні зустрічі	Знайомство з правилами, вимогами, теориторією, історією ЗВО, заходи щодо згуртування студентської групи
Жестикуляція	Невпевнена поведінка	Викладач-предметник	Міні-тренінг	Студента просять пригадати якусь

	студента на парі			ситуацію, коли він відчував себе впевнено (радісно, комфортно), які у нього були рухи тоді, просять їх відтворити (зайняти таку ж позицію)
Швидка допомога	Поведінка із «зони максимуму» чи «зони мінімуму»	Викладач-предметник куратор, вихователь у гуртожитку	Короткі завдання	Студента просять виконати якусь нескладну дію чи дати відповідь на запитання з метою повернути його

Продовження табл. 2.

1	2	3	4	5
				до реальності (Як ви думаете, яка зараз температура у кімнаті? Полічіть до 10 і навпаки. Знайдіть 6 кольорів у цій кімнаті і т.д.)
Переключись та зупинись	Студент скаржиться на часті хвилювання, неспокій і т. д.	Психолог	Індивідуальне консультування	Навчання навичок психічної стійкості

Застосування запропонованих заходів сприяє психологічній підтримці першокурсників в їх адаптаційний період. Їх переваги перед згадуваними вище розробками вітчизняних дослідників можна описати таким чином: дають можливість отримувати результат «тут і тепер»; не потребують великих часових затрат; можуть бути органічно включеними у навчально-виховний процес, а не привнесеними зовні як додаткові навчальні навантаження для студентів.

Описані заходи можуть бути доповнені науково-педагогічними працівниками з огляду їх професійного досвіду, важливо лише розуміти сутність здійснюваного та його значення для адаптації першокурсника.

Зміст психолого-педагогічного супроводу студентів у постадаптаційному періоді значною мірою пов'язаний із забезпеченням сприятливого мікроклімату у їх освітньому просторі. Відомо, що психічне життя людини з перших днів її існування залежить від оточуючого

соціального середовища. Відповідно, психічне благополуччя, навчальна успішність, мотивація до здобуття фаху студентів значною мірою зумовлені середовищем ЗВО, мікрорівнем якого є студентська група.

Академічна група – формальна група, створена з метою навчання і виховання, що має свої чітко встановлені формальні правила і норми поведінки студентів, чіткі умови входження і виходу з відповідної групи. Як і будь-яка мала соціальна група, вона має свою структуру (композицію) та свою динаміку розвитку.

Психологами зауважена певна закономірність: чим ближче до колективу за рівнем свого розвитку тяжіє група, тим сприятливіші умови створюються для прояву кращих сторін окремих студентів, подолання їх окремих недоліків.

В умовах ЗВО процес формування колективу відбувається швидше, якщо члени групи мають однакову спрямованість; більшість із них проживає у гуртожитку; якщо значна частина студентів проживає далеко від місця навчання і тому на вихідні не їздить додому; у групі віднаходяться ініціативні, комунікабельні особистості, які виступають центром інтеграції; із першокурсниками ведеться активна робота студентів старших курсів із залучення їх до культурного та суспільного життя факультету; до групи прикріплений енергійний, небайдужий куратор, який допомагає студентам подолати період адаптації [3, с. 19].

З огляду на важливість внутрішньо групової атмосфери для успішного формування особистості майбутнього фахівця важливо здійснювати діагностику соціально-психологічних явищ, що відбуваються у групі, та сприяти згуртуванню студентських груп. Усі завдання психолого-педагогічного супроводу студентів на цьому етапі їх навчання у ЗВО можуть бути реалізованими наставниками у ході бесід, застосування анкет та психодіагностичних методик для виявлення негативних психічних станів, психотренінгів [2].

На завершальному етапі навчання у ЗВО важливого значення набуває формування професійної ідентичності, готовності до майбутньої діяльності за фахом, що здобувається. У студентів з'являються нові цінності, що стають усе більш актуальними, – пов'язані з матеріальним і сімейним становищем, працевлаштуванням. У зв'язку з утворенням сімейних пар, перспективами майбутнього життя зменшується кількість міжособистісних контактів у студентських групах. Відбувається поступова дезінтеграція студентських колективів.

Психологічний супровід полягає у фінішній діагностиці професійних здібностей, допомозі у віднаходженні професійного поля для реалізації себе, підтримці у знаходженні смислу майбутньої життєдіяльності, консультуванні з питань інтимних та сімейних стосунків. Головне – допомогти випускникам професійно самовизначитись і знайти місце роботи.

За словами Е. Зеєра, психологічними критеріями успішного проходження даного етапу є ототожнення себе з майбутньою професією, формування готовності до неї, розвинута здатність до професійної самопрезентації – здатність створювати хороше враження при влаштуванні на роботу і входженні у професійну групу, що визначається високою самооцінкою, впевненістю у собі, почуттям особистого контролю, низькою соціальною тривожністю [1, с. 271].

Для реалізації завдань психолого-педагогічного супроводу студентів на завершальному етапі їх навчання у ЗВО (окреслених у табл. 1) важливо проявляти увагу до динаміки їхньої навчальної успішності, здійснювати індивідуальну та групову психодіагностику, професійно орієнтоване консультування та психотренінги: із складання резюме для влаштування на роботу, презентування себе під час влаштування на роботу, з розвитку впевненості у собі, з розвитку готовності до самоосвітньої діяльності.

Література:

1. Зеєр Э. Ф. Психология профессий: учеб. пособ. для вузов. 2-е изд., перераб., доп. М.: Академический Проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2003. 336 с.

2. Мартинюк І. А. Психолого-педагогічний супровід студентів під час навчання у ВНЗ: метод. посіб. К.: НУБіПУ, 2016. 101 с.
3. Семиченко В. А. Психология социальных отношений: модульный курс (лекции, практические занятия, задания для самостоятельной работы) для преподавателей и студентов. К.: Магістр-S, 1999. 168 с.
4. Miller-Karas E. Social resilience model. Loma Linda: Trauma Resource Institute, 2012. 78 p.

5.4. Розвиток стресостійкості особистості студента у контексті соціально-психологічного забезпечення професійного навчання

Л. Афанасенко

Соціально-психологічним забезпеченням професійного навчання є система заходів по формуванню особистісно-професійних якостей майбутнього фахівця. Результативність такої системи вимірюється високим рівнем стресостійкості та соціально-професійною адаптацією випускника вищого навчального закладу, що передбачає подальшу його професійну самореалізацію.

Формування конкурентоспроможного фахівця та розвиток його особистісної стресостійкості будуть ефективнішими і конструктивнішими, якщо в процесі професійного навчання реалізовуватимуться програми соціально-психологічного забезпечення навчальної діяльності студента, підтримки, сприяння його розвитку [1; 4; 6; 8; 9; 21]. У рамках соціально-психологічного забезпечення об'єктом дослідження є не стільки особистість студента, а скільки взаємодія «особистість – середовище – діяльність» [12]. При цьому створюється певний ідеальний образ очікуваної реальної моделі, наближенням до якого є шляхи досягнення бажаного результату. Соціально-психологічне забезпечення переважно орієнтоване на пошук умов, що забезпечують досягнення розвитку стресостійкості особистості. Такими умовами виступають особистісні якості, важливі для конкретної діяльності, елементи соціального оточення та психологічний зміст середовища, які впливають на психологічні компоненти діяльності (когнітивний, емоційний, операційний та ін.). Тому соціально-психологічне забезпечення направлене на особистість, яку розглядають у контексті [12, с. 6]:

- відповідності модельних (узагальнених) психічних характеристик і особистісних якостей для здійснення професійної діяльності, реалізації певних завдань;
- конструктивної міжособистісної взаємодії;

- підтримуючих (конструктивних, стеничних) або пригнічуючих (деструктивних, астеничних) умов середовища для реалізації намічених завдань.

Розвиток стресостійкості, формування психологічних якостей особистості та професійних образів значущих для професійної діяльності може бути одним зі шляхів наближення до успішного рішення завдань підготовки до неї.

Законом України «Про освіту» передбачено введення психологічної служби в систему освіти (ст. 21) та соціально-психологічного патронажу системи освіти (ст. 22) [17]. У «Положенні про психологічну службу в системі освіти України» визначено мету її діяльності, якою є створення соціально-психологічних умов для розвитку стресостійкості та психологічних якостей особистості [16]. Основними видами діяльності психологічної служби є:

- діагностика – психологічне обстеження студентів, їхніх груп та колективів;

- корекція – здійснення психолого-педагогічних заходів з метою усунення відхилень у психофізичному та інтелектуальному розвитку і поведінці, схильності до залежностей та правопорушень, подолання різних форм девіантної поведінки, формування соціально корисної життєвої перспективи;

- реабілітація – надання психолого-педагогічної допомоги студентам, які перебувають у кризовій ситуації з метою адаптації до умов навчання і життєдіяльності;

- профілактика – своєчасне попередження відхилень у психофізичному розвитку та становленні особистості, міжособистісних стосунках, запобігання конфліктним ситуаціям у навчально-виховному процесі;

- прогностика – проектування змісту і напрямів індивідуального розвитку студентів, визначення тенденцій розвитку груп та міжгрупових відносин.

Останнім часом здійснюються спроби побудови системи соціально-психологічних впливів на особистість студента.

Проведений О. Кайріс науково-дослідний аналіз соціально-психологічного забезпечення професійного навчання в рамках вітчизняного та закордонного освітнього простору, вказує на те, що активніше психологічна служба функціонує у вищих навчальних закладах гуманітарного профілю [8]. Дослідниця наголошує на тому, що на сьогодні актуальною постає проблема створення психологічних служб у технічних та аграрних вищих навчальних закладах, особливо в тих, де не має окремої кафедри психології. Проте студенти зіштовхуються з такими самими проблемами, як і студенти закладів гуманітарного профілю. Вважаємо, що психологічна служба є найбільш необхідною, оскільки студенти цих навчальних закладів, на відміну від студентів-гуманітаріїв, які можуть звернутися за консультацією до психолога-викладача, позбавлені цієї можливості, що знижує їх рівень розвитку стресостійкості.

Дійсно, система психологічної підтримки студентів знаходиться на початковому етапі розвитку. Соціально-психологічна підтримка студента не має повного забезпечення методичними матеріалами та програмами. На нашу думку, саме впровадження соціально-психологічної технології навчання має забезпечувати врахування постійно змінюваних умов існування.

Важливою потребою оптимізації професійної підготовки майбутнього фахівця є пошук нових соціально-психологічних технологій у сучасній науковій теорії та практиці. Так, О. Тарасова у своїх працях звертає увагу на те, що психологічна підтримка в професійному навчанні є необхідною, оскільки виступає головною умовою формування стресостійкості особистості та кваліфікованого фахівця, який відповідає сучасним вимогам роботодавця [19].

Основними завданнями психологічної служби професійного навчання авторка вважає:

- дослідження особистості студентів з метою виявлення індивідуальних особливостей та організація навчального процесу з їхнім урахуванням;
- розвиток у студента самостійності, комунікабельності, активності, кваліфікованості, вміння діяти в кризових ситуаціях;
- допомога у соціально-психологічній адаптації студентів у групі та налагодження відносин з викладачами й керівництвом вищого навчального закладу;
- організація психологічної роботи під час розвивальних занять та тренінгових груп;
- психологічне консультування викладачів та студентів з особистих проблем;
- інформування студентів про специфіку їх професійної діяльності.

У деяких сучасних дослідженнях увага зосереджується на покликанні психологічної служби підвищувати психологічну компетентність студента, здійснювати корекцію ірраціональних установок відносно обраної професії, активізувати пізнавальну діяльність, формувати професійний образ «Я» студента [18].

Отже, основною метою соціально-психологічної підтримки виступає формування стресостійкості як особистісно-професійної інтеграції студента відповідно до трансформаційного середовища.

Соціально-психологічне забезпечення навчального процесу в вищому навчальному закладі О. Чуднова розглядає за такими ознаками [22]:

- проведення діагностики початкового рівня й динаміки професійного виховання студентів, виявлення характеру та особливостей професійних установок, очікувань, намірів, інтересів, переваг і цінностей, а також особистісних можливостей студента;

- надання психологічної допомоги студентам в розвитку професійно-особистісного потенціалу;

- реалізація психологічної підтримки в подоланні труднощів самостійного проектування майбутньої професійної діяльності студентами та розвиток їх стресостійкості.

Питання соціально-психологічного забезпечення професійної освіти як умови розвитку майбутнього спеціаліста глибше висвітлено в роботах Н. Чепелевої та Н. Пов'якель [21]. Автори виділяють шість напрямів роботи психологічної служби у вищому навчальному закладі, які ми визначаємо ключовими при соціально-психологічному забезпеченні навчального процесу у вищій школі як умову розвитку стресостійкості особистості студента:

1. Просвітницька робота із роз'яснення актуальних проблем професійної психології.

2. Психодіагностична робота.

3. Психопрофілактична робота.

4. Консультативна робота.

5. Тренінгова робота.

6. Психокорекційна робота.

Просвітницька робота із роз'яснення актуальних проблем професійної психології серед студентів. Основною метою вищого навчального закладу є розвиток виробничої стресостійкості особистості студента й підготовка фахівця, здатного кваліфіковано включитися у виробничу діяльність. Тому важливим аспектом роботи психологічної служби є поширення знань серед студентів з професійної психології, популяризація наукової психологічної літератури, формування у студентів професійного інтересу, мотивації тощо. Активізація профорієнтаційної роботи серед учнівської молоді з метою підготовки їх до усвідомленого вибору професії для подальшої роботи в обраній професійній діяльності.

Психодіагностична робота серед студентів. Даний напрям роботи може виступати і структурною складовою у психокорекції та

психоконсультуванні, і самостійною одиницею професійної діяльності психолога (психологічна експертиза). У першому випадку психодіагностика студента передбачає обстеження психіки індивіда (або соціально-психологічних характеристик соціальної групи) за допомогою спеціальних методик з метою встановлення психологічного діагнозу. У другому випадку психодіагностична робота розглядається з двох позицій: профорієнтації та профкар'єри. Система роботи профорієнтації повинна носити комплексний характер та супроводжувати студента в процесі професійного становлення та подолання наслідків стресових ситуацій. Такі заходи спрямовані на допомогу абітурієнту у виборі спеціалізації в рамках навчального закладу. Профкар'єрна система засобів дозволяє студенту визначити рівень кар'єрних орієнтацій, професійні вміння та особистісні характеристики конкурентоспроможності, необхідні для успішного виконання професійної діяльності.

Психопрофілактична робота серед студентів. Соціально-психологічна профілактика – це система заходів, спрямованих на охорону психічного здоров'я студента, запобігання дисфункцій психічного розвитку людини на основі дії стресогенних факторів, студентської групи та створення психологічних умов, сприятливих для цього розвитку [5].

Консультативна робота серед студентів. Індивідуально-психологічне консультування проводиться з метою психологічної підтримки особистості студента в процесі його становлення та вирішення особистісних психологічних порушень при дії стресових ситуацій. Дослідник Л. Олійник характеризує процес консультування «...як спосіб надання допомоги клієнту зрозуміти те, що відбувається у його житті і досягти поставленої мети на основі усвідомленого вибору при вирішенні проблем емоційного та міжособистісного характеру...» [14, с. 54]. Основне завдання такої роботи полягає в інформуванні суб'єкта про особливості організації психічної реальності. Задача спеціаліста полягає в стимулюванні та підтримці людини,

що знаходиться в кризовій ситуації, роз'ясненні існуючої проблеми та визначення шляхів її вирішення.

Тренінгова робота серед студентів. Найбільш поширеним та доцільним в умовах навчального процесу є проведення тренінгових груп. Тренінгова робота визначається як економічно вигідний вплив на особистість при обмеженому обсязі часу, так як в процесі тренінгу відпрацьовуються навички, необхідні студенту для розвитку стресостійкості, особистісних характеристик та досягнення конкретних професійних цілей [3; 11; 13; 20]. Оскільки професійне навчання є формою передачі інформації та засвоєння знань, то в процесі тренінгової роботи охоплюється весь потенціал студента: рівень та обсяг його компетентності (соціальної, емоційної та інтелектуальної), самостійність, здатність до прийняття рішень, міжособистісної взаємодії тощо.

Психокорекційна робота серед студентів. Психокорекція передбачає зміну встановлених характеристик особистості студента, потребує розуміння особливостей деструктивних проявів психіки. До методу психокорекції в практичній діяльності зверталися українські та зарубіжні вчені С. Бадмаєв, Т. Котко, І. Остополець та ін. [2; 10; 15]. Практикою було доведено доцільність виокремлення груп оволодіння міжособистісних навичок, групи вирішення внутрішньо-особистісного конфлікту, групи зустрічей та ін. Діапазон функціонування кожної групи досить широкий: від центрованих на керівництві до центрованих на учаснику групи; від раціональних до афективно спонтанних; від короткотривалих до функціонуючих довготривалий час.

Основними задачами психокорекційних груп виступають отримання рефлексивної інформації, виконання конкретних завдань, розуміння власної особистості як унікальної системи, розвиток стресостійкості. Так, дослідник М. Lakin визначив п'ять процесів, які є загальними для всіх груп психокорекції, а саме [23]:

- психокорекційні групи полегшують прояв емоцій;

- створюють відчуття приналежності до колективу (процес ідентифікації);
- спонукають до саморозкриття;
- знайомлять з новими формами поведінки;
- дозволяють проводити порівняння особистісних проявів з характеристиками інших учасників.

Пропонуючи технологію соціально-психологічної підтримки студента в процесі фахової підготовки деякі автори поділяють професійне навчання на три етапи: адаптації, інтенсифікації та ідентифікації [22].

На етапі адаптації (перший курс) основне завдання психологічної підтримки полягає в наданні допомоги студентові в адаптації до нових умов життєдіяльності. Тому автори визначають наступні форми роботи психологічної служби вищого навчального закладу:

- діагностика готовності до навчально-пізнавальної діяльності, визначення рівня стресостійкості особистості її мотивів навчання, ціннісних орієнтацій, соціально-психологічних установок;
- допомога в розвитку навчальних умінь студента;
- психологічна підтримка першокурсників у подоланні стресових ситуацій, труднощів самостійного життя та формування конструктивної взаємодії з оточуючими;
- надання психологічної консультації першокурсникам, які відчувають розчарування в обраній спеціальності, що є стресовою ситуацією на особистісному рівні розвитку.

На етапі інтенсифікації (другий і третій курси) основною роботою при соціально-психологічному супроводі навчального процесу є діагностика стресостійкості, особистісного й інтелектуального розвитку студента, надання психологічної допомоги при вирішенні внутрішньо-особистісних та міжособистісних проблем. Основними формами роботи є технології діагностики, психологічного консультування, розвивальних впливів на особистість студента в професійно-орієнтованому аспекті.

На етапі ідентифікації (четвертий і п'ятий курси) основним завданням психологічної підтримки студента-випускника є формування психологічної готовності до виконання професійної діяльності, розширення діапазону професійної самореалізації, формування професійних орієнтацій [22].

Наукові дослідження визначають основні задачі та напрями роботи психологічної служби вищого навчального закладу, спрямовані на професійний розвиток особистості. Але дані положення не дають чіткого уявлення про систематизацію соціально-психологічного забезпечення навчального процесу в рамках професійної освіти.

Отже, на основі аналізу та порівняння науково-дослідних джерел [1; 2; 3; 4; 6; 7; 8; 9; 10; 13; 21] ми сформуваємо власне бачення соціально-психологічного забезпечення професійної самоідентифікації майбутнього аграрія.

Узагальнюючи наведені погляди вчених основними завданнями соціально-психологічного забезпечення професійного навчання майбутнього фахівця ми визначаємо:

- засвоєння студентом теоретичних знань з проблеми психологічного розвитку особистості, професійної підготовки фахівця та основних психологічних закономірностей формування професійних орієнтацій;
- впровадження розвивальних, корекційних та тренінгових програм в навчально-виховний процес з урахуванням індивідуальних, вікових і професійно-орієнтуючих особливостей студента та рівнів розвитку його стресостійкості;
- активізація у майбутнього фахівця потреби у професійному становленні за рахунок гармонійного розвитку особистості;
- сприяння розвитку основних структурних компонентів професійної самоідентифікації (професійного образу «Я», образу професії, усвідомлення системи суб'єкт-об'єктного взаємозв'язку);

- розвиток стресостійкості особистості, здатності суб'єкта навчання до адекватного та повного пізнання себе в аспекті професійної діяльності та формування психологічної готовності до її реалізації;

- набуття студентом досвіду міжособистісної взаємодії та групового навчання;

- формування психологічної культури та професійних орієнтацій студента в аспекті самопрезентації і самореалізації в обраній професії.

Підкреслимо, що вирішення вищевказаних завдань соціально-психологічного забезпечення формування фахівця потребує систематизації у впровадженні основних форм та напрямів роботи в рамках професійного навчання. Соціально-психологічне забезпечення професійного навчання майбутнього фахівця передбачає розвиток кореляційної системи уявлень суб'єктно-об'єктного взаємозв'язку в аспекті професійної діяльності (професійний образ «Я» та образ професії) та розвиток стресостійкості особистості при цьому співставленні. Тобто усвідомлення психічної здатності протидіяти стресовим факторам, реальне уявлення студента своєї особистості в професійній ролі з чітко усвідомленим діапазоном професійних задач, вирішення яких забезпечуються запланованими заходами.

Дійсно, спираючись на вищезазначені міркування дослідників [22], ми розуміємо соціально-психологічне забезпечення навчальної діяльності студента, що зводиться до створення умов та форм психологічного впливу на особистість для повноцінного особистісно-професійного формування майбутнього фахівця.

Одним із важливих завдань, яке повинна вирішувати вища школа на *початковому етапі* навчання, є забезпечення позитивно спрямованого адаптаційного процесу та відповідно розвитку стресостійкості особистості студента відносно навчально-професійної діяльності.

У рамках нашого дослідження цікавим є досвід роботи зі студентами О. Чуднової по формуванню позитивної адаптації та стресостійкості до навчально-дослідницької діяльності [22]. В психологічній службі вищого

навчального закладу для студентів та кураторів студентських груп реалізується програма «Наставництво», метою якої є навчання кураторів технологіям соціально-психологічного супроводу студентів.

На ефективність даної техніки вказує у своїх дослідженнях О. Кайріс [8]. Основним завданням проекту «Наставництво», на думку вченої, є навчання студентів-наставників, які могли б надавати психологічну допомогу студентам молодших курсів з метою уникнення вікового бар'єру, а також створення «груп підтримки» для проведення адаптаційних тренінгів та здійснення кураторського супроводу своїх груп.

Отже, думки науковців зводяться до того, що ознаками успішної професійної адаптації та стресостійкості суб'єкта є конструктивна взаємодія з оточуючими, розвиток пізнавальної та емоційної сфер особистості, формування професійно значущих особистісних якостей, стереотипів поведінки, професійної самосвідомості тощо [16; 17; 19; 22].

Ми вважаємо, що такі особистісні зміни студента залежать від системи соціально-психологічних впливів на суб'єкта, підґрунтям якої є цілісність, неперервність та постійність. Зауважимо, що успішна професійна адаптація та розвиток стресостійкості студента до нових умов навчання трансформується в розвиток його професійної самоідентифікації як майбутнього фахівця.

Основний етап навчання студентів в навчальному закладі характеризується перевагою навчально-дослідницької діяльності. Джерелом професійного становлення на цьому етапі є особистісна динамічність студента, що передбачає розвиток загальних і спеціальних здібностей навчання, інтелекту, емоційно-вольової регуляції, відповідальності за своє професійне становлення, входження в світ професії через засвоєння професійних знань, формування професійного образу «Я» та образу професії, розвиток стресостійкості відносно кризових ситуацій. У процесі особистісно-професійного становлення відбувається психологічна перебудова особистості

від професійного самовизначення до самореалізації у навчально-професійній діяльності.

Прогнозуючим результатом ефективності цього етапу являються практичні вміння студента аналізувати соціально-професійну діяльність; успішно здійснювати комунікативну взаємодію; формування навчально-професійної мотивації, відчуття професійної приналежності; усвідомлення цінності професійного образу «Я»; формування відповідальності в самоорганізації та самоуправлінні поведінкових актів.

Пріоритетними завданнями *завершального етапу* професійного навчання студентів є розвиток стійкої системи професійних цінностей, формування професійної позиції, готовності до самостійної професійної діяльності, особистісна орієнтація в аспекті стресогенних факторів, працевлаштування та самопрезентації як фахівця-аграрія.

З огляду на завдання нашого дослідження вважаємо за доцільне наголосити на тому, що семантичною основою розвитку стесотсійкості особистості як майбутнього фахівця є створення розвивального навчального простору у відповідності до завдань основних етапів професійного навчання та виховання студентів вищої школи в аспекті соціально-психологічного забезпечення.

Отже, до загальних критеріїв соціально-психологічного забезпечення в виші належать усвідомлення студентом своєї особистісної унікальності та формування позитивного відношення до майбутньої професійної діяльності на основі розвитку стресостійкості та психологічної готовності до самореалізації. Готовність як інтегральне утворення особистості полягає у вмінні долати стресові ситуації, а також спрямованості студента на професійну діяльність, що виникає на основі позитивного ставлення і керується потребами та мотивами до даної діяльності.

Доповнюючи думку автора, зауважимо, що соціально-психологічне забезпечення професійного навчання виступає поштовхом для активізації цілеспрямованого самопізнання студента власного психологічного

потенціалу стресостійкості, результатом якого є осмислення і прийняття свого професійного образу «Я» та образу професії. Тобто професійна освіта є каталізатором самостійного переходу суб'єкта від стратегії споглядання самого себе, до стратегії перетворення самого себе в професійному аспекті.

Ми переконані, що розвиток стресостійкості особистості студента обумовлений соціально-психологічним забезпеченням навчального процесу. Виділяючи основні постулати теорії забезпечення, а саме: необхідність системного забезпечення, його безперервний характер, акцент на розвиток стресостійкості студента, зауважимо, що система комплексного забезпечення освітнього процесу перебуває на стадії становлення.

Література:

1. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни: монографія. Москва: Мысль, 1991. 300 с.
2. Бадмаев С. А. Психологическая коррекция отклоняющегося поведения школьников. Москва: Магистр, 1999. 96 с.
3. Білоус Р. Мій професійний вибір: тренінг старшокласників. *Практ. психологія та соц. робота*. 2010. № 6. С. 1–11.
4. Богоявленская Д. Б. «Субъект деятельности» в проблематике творчества. *Вопр. психологии*. 1999. № 2. С. 35–41.
5. Бурлачук Л. Ф. Словарь-справочник по психодиагностике. Изд. 3-е, доп. СПб: Питер, 2007. 688 с.
6. Дворяшина М. Д. Некоторые результаты экспериментального исследования интеллектуальных характеристик взрослого человека с учетом возрастно-половых и индивидуально-типологических характеристик. *Человек и общество*. 1971. Вып. 8. С. 143–144.
7. Кайдалова Л. Г. Педагогічні технології формування професійних умінь і навичок студентів вищого фармацевтичного закладу : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Харк. держ. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. Харків, 2003. 207 с.
8. Кайріс О. Д. Сучасний стан і тенденції розвитку психологічної служби ВНЗ в Україні і за кордоном. *Вісн. психології і педагогіки*. 2010. Вип. 2. URL: <http://www.hsuh.kiev.ua> (дата звернення: 22.03.2018).

9. Карамушка Л. М. Концептуальні засади дослідження підготовки практичних психологів до надання психологічної допомоги управлінському персоналу організації. *Актуальні проблеми психології. Соціальна психологія. Психологія управління. Організаційна психологія*. Київ, 2001. Т. 1. Вип. 2. С. 260–267.
10. Котко Т. П. Психокорекційна діяльність практичного психолога з формування сприятливого психічного клімату в колективі школярів. *Педагогіка і психологія*. Київ, 2002. № 1/2. С. 163–169.
11. Ломова Т. О. Психологічна програма навчально-розвивального тренінгу активізації розумової діяльності як засобу корекції агресивної поведінки. *Практ. психологія та соц. робота*. Київ, 2010. № 1. С. 7–16.
12. Максименко С. Д., Колосов А. Б., Ложкин Г. В. От психологического обеспечения к психологическому сопровождению. *Практ. психологія та соц. робота*. Київ, 2010. № 12. С. 1–10.
13. Міляєва В. Р. Бісик Ю. М. Використання психологічних тренінгів для вдосконалення фахової підготовки державних службовців. *Практ. психологія та соц. робота*. Київ, 2010. № 11. С. 74–80.
14. Олійник Л. М. Психодіагностика і корекція. Миколаїв: «Принт-Експрес», 2010. 218 с.
15. Остополець І. Ю. Діагностика і психокорекція професійних фрустрацій вчителя : автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Центр. ін-т післядипломної пед. освіти. Київ, 2003. 20 с.
16. Положення про психологічну службу в системі освіти України. Інформ. зб. М-ва освіти України. Київ, 1993. № 20. С. 8–12.
17. Про освіту : Закон України від 21 трав. 1991 р. № 1060–ХІІ. Відом. Верхов. Ради. Київ, 1991. № 34. Ст. 451.
18. Резник Т. І. Психологічний зміст труднощів у навчанні студентів–першокурсників. *Практ. психологія та соц. робота*. Київ, 2002. № 1. С. 1–3.
19. Тарасова О. О. Проект моделі психологічної служби вищого навчального закладу (ВНЗ) майбутнього. *Психологія*. 2013. URL: <http://www.b17.ru>. (дата звернення: 17. 02. 2018).
20. Ульяніч І. В. Розвиток рефлексивної компетентності вчителів-початківців. *Практ. психологія та соц. робота*. Київ, 2010. № 10. С. 11–19.
21. Чепелева Н. В., Пов'якель Н. І. Психологічна служба у вищих закладах освіти. *Практ. психологія та соц. робота*. Київ, 2001. № 6. С. 2–4.

22. Чуднова О. А. Психологическое сопровождение личностно-профессионального самоопределения студентов агроинженерного профиля: дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Юж. федер. ун-т. Ростов н/Д, 2008. 195 с.
23. Lakin M. Interpersonal encounter: theory and practice in sensitivity training. New York : McGraw-Hill, 1972. 174 p.

Наукове видання

ПСИХОЛОГІЯ СТРЕСОСТІЙКОСТІ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ

Монографія